

Volume 4, Numero 2
Settembre 2016

ISSN 2282-7994



RIVISTA ITALIANA DI
COSTRUTTIVISMO

Periodico semestrale



ICP Editore

Direttore Responsabile

MASSIMO GILIBERTO

Institute of Constructivist Psychology, Padova

Direttore Scientifico

FRANCESCO VELICOGNA

Institute of Constructivist Psychology, Padova

Direttore Esecutivo

LUCA PEZZULLO

Università di Padova

Capo Redattore

Chiara Centomo

Segreteria di Redazione

Eleonora Belloni, Elena Bordin, Alessandro Busi, Sara Candotti, Chiara Lui

Redazione

Lucia Andreatta, Laura Balzani, Gabriele Bendinelli, Caterina Bertelli, Giordano Bertolazzi, Kathleen Bertotti, Susan Bridi, Virginia Calabria, Eloisa Cavallini, Simone Cheli, Elena Colbacchin, Sara Colognesi, Erica Costantini, Jessica Dagani, Francesca Del Rizzo, Laura Di Vita, Alessia Faccio, Elisa Gabbi, Claudia Ghitti, Carlo Guerra, Ludovica Inserra, Riccardo Lorenzon, Elisa Messina, Francesca Minotto, Valentina Moroni, Luisa Padorno, Cecilia Pagliardini, Maria Giulia Panetta, Francesca Passera, Elisabetta Petitbon, Elisa Petteni, Silvia Poiesi, Laura Pomicino, Alessandra Pruneddu, Marco Ranieri, Alice Riccardi, Marianna Riello, Elena Sagliocco, Federica Sandi, Sara Sandrini, Davide Scapin, Ambra Signori, Giovanni Stella, Vito Stoppa, Caterina Tornatora, Giulia Tortorelli, Lila Vatteroni, Simona Vitalini

Comitato Scientifico

Renzo Beltrame (CNR, Pisa, Italy), Vivien Burr (University of Huddersfield, United Kingdom), Trevor Butt (University of Huddersfield, United Kingdom; 1947 - 2015), Anna Carletti (Milano, Italy), Marco Casarotti (Padova, 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 (Duquesne 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 Manfreda (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 Sagliocco (ICP Padova, Italy), Jörn Scheer (University of Giessen, Germany), Alessandra Simonelli (Università di Padova, Italy), Dusan Stojnov (University of Belgrade, Serbia), Deborah Trunckova (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)

Sito Internet

www.rivistacostruttivismo.it

E-mail

info@rivistacostruttivismo.it

Editore:

Institute of Constructivist Psychology

Via Martiri della Libertà 13, Padova

Tel./fax +39 049 8751669

icp@icp-italia.it - www.icp-italia.it

SOMMARIO

Editoriale

di *Francesco Velicogna*.....5

ARTICOLI

Il bambino ricercatore. Un incontro tra la Psicologia dei Costrutti Personali e l'approccio educativo di Maria Montessori

di *Wilma Fontanari e Lorenzo Gios*.....6

Con lo sguardo di un adolescente: riflessioni sull'incontro terapeutico in chiave costruttivista

di *Francesca Tramacere*.....20

La mia storia personale della PCP

di *Franz R. Epting*.....32

ESPERIENZE

Quel luogo o tempo che sta di mezzo tra due termini. Progettare spazi educativi al nido

di *Ambra Signori*.....36

INTERVISTE

Dalle origini al futuro della PCP: intervista a Franz R. Epting

a cura di *Giovanni Stella e Chiara Lui*.....47

A life in PCP: from beginnings to the future. Interview with Franz R. Epting (English original version)

by *Giovanni Stella and Chiara Lui*.....55

RECENSIONI

"Tre saggi metodologici con pretese terapeutiche" di Felice Accame
di Chiara Centomo.....63

GLOSSARIO

Costruttivismo.....65
Dipendenza.....68

Editoriale

di

Francesco Velicogna

Rivista Italiana di Costruttivismo

Con questo numero completiamo la quarta annata (2016) della nostra rivista e possiamo considerare ormai completata la fase di avviamento di una iniziativa editoriale che, alla partenza, poteva sembrare temeraria per i non pochi ostacoli di diffusione che si profilavano all'orizzonte.

Questo numero dimostra la vivacità dello sviluppo dell'approccio costruttivista, presentando contributi che implementano l'impostazione e il "trapianto europeo" che nel 1971 Don Bannister e Fay Fransella (con il loro volume "Inquiring Man") diedero alla Psicologia dei Costrutti Personali.

L'area interessata è quella della psicologia dell'infanzia e dell'adolescenza, un terreno di ricerca e di applicazione sempre più rilevante ed esteso per gli operatori del nostro indirizzo. Oltre agli articoli "Il bambino ricercatore. Un incontro tra la Psicologia dei Costrutti Personali e l'approccio educativo di Maria Montessori" e "Con lo sguardo di un adolescente: riflessioni sull'incontro terapeutico in chiave costruttivista", è da sottolineare il contributo inserito nella nuova sezione della rivista "Esperienze": "Quel luogo o tempo che sta di mezzo fra due termini. Progettare spazi educativi al nido". Questo lavoro ci aiuta a cogliere il valore euristico di una impostazione kelliana per un'area così particolare come la progettazione architettonica e l'analisi ergonomica.

Il numero infine contiene due contributi preziosi connessi alla attività di uno dei pionieri della PCP, Franz Epting. Da una parte si guarda al passato, con una sintetica narrazione ed esercizio di *Oral History* ne "La mia storia personale della PCP", dall'altra si dialoga sullo stato presente e sulle prospettive future della PCP con un'intervista concessa di recente a due nostri redattori.

Non basta.

Questo fascicolo vede la luce in stretta concomitanza con la fondazione della George Kelly Society (GKS), un'associazione professionale multidisciplinare che intende promuovere lo studio e la diffusione del lavoro di George Alexander Kelly (1905-1967) e, più in generale, della Psicologia dei Costrutti Personali e di tutti quegli ambiti di ricerca in cui è rilevabile l'influenza di Kelly.

L'associazione dispone già di un sito dotato di un *newsblog* e di sezioni di documentazione, ed è presente anche su Facebook. Possono essere così consultate la *Constitution* e la composizione dello *Steering Committee* internazionale, che include una rappresentanza italiana.

Tutti i nostri graditi visitatori, lettori e colleghi possono aderire utilizzando il *Membership Application Form* per seguire gli sviluppi di un indirizzo che continua a generare novità e idee in tante aree delle scienze sociali e psicologiche.

Buona lettura a tutti!

**Il bambino ricercatore.
Un incontro tra la Psicologia dei Costrutti Personali
e l'approccio educativo di Maria Montessori**

di

Wilma Fontanari e Lorenzo Gios
Institute of Constructivist Psychology

Abstract: L'obiettivo di questo elaborato è di tracciare una lettura costruttivista della visione sviluppata da Maria Montessori in ambito pedagogico. Montessori ha rappresentato - e per certi versi rappresenta tuttora - un riferimento per chiunque si accosti alla comprensione dello sviluppo della persona nelle sue prime fasi di vita. Le sue idee, in particolare quelle relative alla modalità attiva ed esploratrice attraverso cui i bambini apprendono e maturano la loro esperienza, possono essere viste come principi e approcci in linea con il pensiero costruttivista.

Parole chiave: costruttivismo, Maria Montessori, psicologia dei costrutti personali, pedagogia, educazione

The inquiring child. The Montessori method as a quasi-constructivist approach to education

Abstract: The aim of the present manuscript is to explore potential assumptions and commonalities that can be identified between the PCP and some principles of the Montessori's approach to education and pedagogy. Maria Montessori is a key figure in developmental psychology: the so-called "Montessori education", strongly emphasising the active role of the child in his/her own evolution, could be somehow considered as a quasi-constructivist approach to human development.

Keywords: constructivism, Maria Montessori, psychology of personal constructs, pedagogy, education

Introduzione

Questo lavoro ha un fondamentale obiettivo: presentare una possibile lettura costruttivista degli assunti pedagogici proposti da Maria Montessori (1913, 1949). In altri termini, ci chiederemo che cosa vuol dire lavorare nell'ambito della prima infanzia con uno sguardo che integri pedagogia e Psicologia dei Costrutti Personali (Kelly, 1955a, 1955b) e - di conseguenza - come favorire la comprensione delle costruzioni dei bambini da parte degli adulti, degli "operatori" che afferiscono alla Psicologia dei Costrutti Personali in particolare.

Prima di presentare questo parallelo tra PCP e approccio montessoriano ci sembra opportuno sintetizzare a un "pubblico costruttivista" alcuni principi pedagogici di base del metodo Montessori. In questa prospettiva, il primo capitolo sarà dedicato a una breve sintesi dei concetti pedagogici montessoriani.

Nel secondo capitolo cercheremo di esaminare le comunanze tra i due approcci, quello della PCP e quello sviluppato da Montessori nel contesto dell'educazione pedagogica nei primi anni dell'infanzia. Nella terza parte esplicheremo quelle che ai nostri occhi sono delle differenze tra questi due riferimenti teorici, mentre nell'ultima sezione proveremo a proporre alcuni spunti operativi per il lavoro nei contesti educativi.

Ci pare importante proporre un confronto che indaghi alcuni degli assunti epistemologici del pensiero montessoriano e della PCP. Questo nostro lavoro, infatti, nasce dal convincimento che avvicinarsi all'approccio di Maria Montessori con occhi costruttivisti possa permettere di formulare nuove ipotesi sui significati legati allo sviluppo della persona e alla sua educazione. Della ricchezza di questo incontro speriamo di dare prova nel corso del manoscritto: siamo convinti cioè dell'unicità e dell'utilità di osservare i bambini come attivi ricercatori di senso, un senso che sarà singolare e irripetibile tanto per la loro vita quanto per la vita di chi li "osserva" e con loro si relaziona. In questa prospettiva, nell'ultima parte cercheremo di presentare alcuni principi educativi che - partendo dalla teoria montessoriana - possano essere utilizzati dai colleghi costruttivisti.

1. Il pensiero di Maria Montessori

Maria Montessori nasce a Chiaravalle (Ancona) nel 1870, si laurea in Medicina ed è tra le prime donne italiane a esercitare in campo medico dopo l'Unità d'Italia. Educatrice e pedagoga, è nota soprattutto per aver fondato particolari istituzioni educative per l'infanzia: le "Case dei bambini". Montessori, all'inizio del '900 rappresenta, per la pedagogia e più in generale per la scienza, nel panorama italiano e mondiale una vera e propria "sfida di innovazione" che arriva per molti versi sino ai nostri giorni. Sostenendo l'idea di un "bambino libero" in un periodo storico caratterizzato dalla dittatura fascista (svilupperà la gran parte del suo impianto teorico proprio durante il "ventennio"), valorizza la dimensione individuale nell'educazione lavorando proprio nel cuore di un regime "collettivizzante" e alienante.

Montessori (2008) identifica nella libertà tanto la base quanto la meta dell'educazione ai più piccoli e chiarisce:

un metodo educativo che abbia alla base la libertà deve intervenire per aiutare il bambino a conquistarla, riducendo al minimo l'intervento dell'insegnante, il quale ha il compito di gettare un raggio di luce e passare oltre impiegando una grande dose di pazienza e una notevole capacità di osservazione. Più che un maestro tradizionale, deve essere uno psicologo che giunge quasi all'annientamento di se stesso; e le lezioni più che collettive, devono essere individuali, devono cioè tener conto del grado di sviluppo e delle caratteristiche di ogni allievo. (p. 6)

Per l'autrice la scuola dell'infanzia deve essere impostata in funzione dell'auto-sviluppo del bambino, attraverso la scelta di materiale pedagogico appositamente studiato. Il bambino costruisce da sé il suo sapere, ha dentro di sé le potenzialità per farlo, e l'adulto ha il compito di creare le condizioni favorevoli perché questo avvenga. Questo implica un ruolo del maestro che è destinato ad "annientarsi", per usare le sue parole, ovvero a sparire e rimanere sullo sfondo per favorire - a poco a poco - l'accrescersi dell'indipendenza del bambino.

Ancora nelle sue parole (*ibidem*):

Non si può essere liberi se non si è indipendenti; quindi, al fine di raggiungere l'indipendenza, le manifestazioni attive della libertà personale debbono essere guidate fin dalla primissima infanzia. Dal momento in cui vengono svezzati, i piccoli si mettono in cammino [lungo] la rischiosa via dell'indipendenza. (p. 31)

Già da questi pochi tratti emerge tanto l'obiettivo quanto la modalità della pedagogia montessoriana: le "manifestazioni della libertà" debbono solo essere guidate, non suggerite o instillate. L'educatore può solo seguire e invitare il bambino "affinché la personalità umana possa conquistare la sua indipendenza, un mezzo per liberarla dall'oppressione dei pregiudizi antichi sulla educazione. [...] È la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura, la proclamazione sociale dei suoi diritti" (Montessori, 1949, p. 7).

In questo senso, la pedagogia di Montessori si inserisce nella corrente della cosiddetta "pedagogia attiva", considerando il bambino parte attiva del processo educativo e riconoscendolo pertanto come attore e centro dell'educazione. Montessori evidenzia come il compito dell'adulto sia fondamentalmente quello di creare le condizioni affinché il bambino possa esprimere le sue competenze e possa crescere e conoscere attraverso un "fare spontaneo". L'adulto (sia esso genitore, insegnante, psicologo) deve riuscire a coltivare costantemente nei confronti dei bambini un atteggiamento di comprensione, che consiste nell'attribuire un senso alle loro intenzioni, avere fiducia nelle loro potenzialità, adattando il proprio comportamento alle specificità di ciascun bambino, anziché chiedere a lui di adeguarsi al contesto. In questo senso, Montessori basa la sua pedagogia sul concetto di liberazione del bambino, intendendo con questo la liberazione della sua vita da ostacoli che ne impediscono il normale sviluppo.

A partire dal 1905 vengono pubblicate diverse opere di Maria Montessori (tra cui il "Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini", la cui prima edizione è del 1909, con una versione poi ampliata nel 1913), che nello stesso anno ottiene l'incarico per l'insegnamento di Antropologia Pedagogica presso la Scuola Pedagogica di Roma (Barusse, 2004).

I lavori della Montessori hanno un'eco internazionale, soprattutto nei paesi di lingua anglosassone: nel 1924 fonda l'Opera Nazionale Montessori, poi estesa nel 1929 nella "Associazione Montessori Internazionale" (AMI).

Nel 1934 Montessori è costretta a lasciare l'Italia per i contrasti inconciliabili con il regime fascista: le scuole ispirate alle sue pratiche vengono chiuse nel 1936. Montessori si trasferisce in diverse parti del mondo diffondendo la sua teoria educativa. L'affermazione internazionale del suo lavoro la conduce a viaggiare per l'Europa, a recarsi per quattro volte negli Stati Uniti e poi in America Latina. Durante la seconda guerra mondiale vive sei anni in India, invitata dalla Società di Teosofia. Vengono aperte una Casa dei bambini e una scuola elementare con metodo montessoriano, mentre diversi pensatori e politici iniziano a sostenere le sue idee sulla necessità dell'educazione alla pace e all'umanità fin dalla primissima infanzia. Torna in Europa nel 1946.

Il suo cammino termina in Olanda nel 1952. Sulla sua tomba sono incise queste parole, che suonano come un epitaffio, un assunto e un intento perseguito per tutta la sua vita: "Io prego i bambini, che possono tutto, ad unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo".

2. Un confronto tra il pensiero di Montessori e la PCP

Montessori ha cercato di costruire un metodo pedagogico a partire da una "psicologia delle esperienze" del bambino. La fiducia di Montessori nella mente del bambino (autentico e unico "tesoro" dell'uomo, come ebbe a dire nella "Conferenza sull'educazione per la pace" svoltasi in Olanda nel 1937) costituisce il filo conduttore del suo pensiero e delle sue opere, caratterizzando sia la sua concezione psicologica che il suo modello pedagogico. Così come Kelly (1955a, 1955b; Fransella, 2003), Montessori crede in un essere umano che esplora attivamente l'ambiente e il mondo relazionale, e non in un organismo passivo o mosso da oscure dinamiche interne.

In questa prospettiva, ci sembra interessante tracciare alcuni collegamenti tra gli assunti e il metodo dell'autrice da una parte e i principi della Psicologia dei Costrutti Personali (PCP) dall'altra, evidenziandone comunanze e punti di convergenza. Nel farlo, prenderemo in esame i seguenti aspetti: (i) l'idea di persona, (ii) il modo di considerare l'esperienza, (iii) il ruolo dell'insegnante e del terapeuta, (iv) l'apprendimento, (v) l'errore, (vi) l'unicità con cui ogni persona interpreta il mondo e infine (vii) la "vita" personale e professionale dei due autori.

2.1 L'idea di persona

"La lezione corrisponde ad un esperimento" (Montessori, 2008, p. 41).

"The client is experimenting"¹ (Kelly, 1955, p. 82).

Un essenziale aspetto comune tra il pensiero di Kelly e quello di Montessori è l'idea che i due autori hanno della persona. L'uomo per Kelly è visto come uno scienziato, un ricercatore, non un "essere che si differenzia dal topo medio solo per una maggiore intelligenza, o come vittima della propria biografia, ma come un inveterato ricercatore, auto inventato e modellato dalla direzione delle sue indagini [...]" (Bannister & Fransella, 1971/1986, p. 19).

In maniera parallela, il bambino viene definito da Montessori come un piccolo esploratore che si auto-educa agendo sul mondo e auto-generando la sua persona. Attraverso azioni libere e spontanee la persona genera se stessa dando senso al mondo.

L'uomo invece è come l'oggetto lavorato a mano: ognuno è diverso dall'altro, ognuno ha un proprio spirito creatore, che ne fa un'opera d'arte della natura. [...] [L'uomo] sarà un costruttore volontario di tutte le sue funzioni di relazione con l'ambiente, sarà il creatore di un nuovo essere. (Montessori, 1950, p. 45)

Da questa prospettiva, Montessori parla di "educare alla libertà": non nel senso di lasciare la persona libera di fare ciò che vuole, ma di educare il bambino affinché egli sia libero padrone di se stesso. In parole ancor più chiare, il bambino "emerge nella sua vitalità autonoma e originaria nel formare se stesso" (Montessori, 2008). In questo senso la persona non può che auto-educarsi, nel suo continuo processo di apprendimento e di sviluppo verso un'unica e irripetibile originalità.

2.2 Il modo di considerare l'esperienza

"Non è mai semplicemente dall'esterno che egli [il bambino] viene plasmato, è lui stesso che prende posizione di fronte alle condizioni esterne" (Merleau - Ponty, 1993, p. 69).

Sia Montessori (2008) che Kelly (Maher, 1969) vedono nell'esperienza il fulcro della conoscenza. Per certi versi, si potrebbe dire che per entrambi esperienza e conoscenza sono i due lati della stessa medaglia, in cui lo sviluppo è dato dall'interazione tra un sistema attivo e il suo ambiente. L'ambiente non crea, ma può ostacolare, bloccare o favorire lo sviluppo che arriva "dall'interno", dalla vita del bambino, da ciò che la persona "se ne fa" e dal senso che essa dà alle cose che accadono. Come uno scienziato, la persona esplora l'ambiente innanzi ai suoi occhi, costruendo il suo mondo e la sua interpretazione dello stesso: in altri termini, la persona costruisce un proprio paradigma conoscitivo (Kuhn, 1979) e sviluppa una propria personale conoscenza del mondo e dei "fatti" (Vico, 2005). Anche Piaget (1970) sostenne come attraverso l'esperienza il bambino costruisca il proprio sistema cognitivo. In linea con questo convincimento che lega ambiente e sviluppo attivo della persona, per Montessori l'ambiente e il materiale educativo devono prestarsi all'attività del bambino, offrendogli la possibilità di agire ed esprimersi, ovvero, di "fare esperienza".

¹ Il paziente sta conducendo un esperimento (traduzione degli autori).

Sembra perciò “naturale all’uomo” che il bambino cominci con l’assorbire l’ambiente e compia col lavoro, con le esperienze graduali sull’ambiente che lo circonda, il suo sviluppo infantile. È con l’assorbimento inconscio, e poi con l’attività sulle cose esterne, che egli nutre e sviluppa la sua qualità umana. Egli si costruisce [...]. (Montessori, 1949 p. 95)

Le parole usate da Montessori, “egli [il bambino] si costruisce”, appaiono essere altamente “compatibili” con un’impostazione costruttivista. Anche secondo il modello costruttivista, infatti, il bambino (come peraltro le persone “adulte”) è attivo costruttore di se stesso tramite il suo continuo apprendimento, tramite la sua esperienza. Il bambino - come ogni persona - costruisce e interpreta il mondo attraverso il suo “sistema di costrutti”, validando/invalidando e revisionando la struttura delle proprie conoscenze in modo autonomo, personale e originale (Maher, 1969).

Questa visione comune di bambino attivo ci sembra legarsi ad alcune implicazioni tanto teoriche quanto applicative. La prima riguarda la constatazione che - per quanto noi cerchiamo di ampliare o restringere il margine possibile per le esperienze del bambino - sarà lui e solo lui ad attribuire significato a quanto vive. Da ciò ci sembra derivare conferma che non esistano modelli educativi “giusti” in termini assoluti, in quanto l’effetto suscitato da un intervento dipende (potremo dire in gran parte) dalla costruzione del bambino, ovvero dal modo in cui il bambino interpreta l’esperienza. In questa prospettiva, ad esempio, Montessori suggerisce di predisporre spazi e materiali in modo flessibile, “spostabili”, “a portata”, di modo che possano rivelarsi lo strumento principale di conoscenza del bambino. Questo accorgimento aiuta il bambino ad apprendere in maniera non dipendente dalle aspettative di partenza dell’adulto, dando al piccolo strumenti di cui egli stesso può disporre in maniera autonoma e creativa.

Questa stessa modalità ci sembra evidente anche nel costruttivismo. La persona è sempre la prima attrice della propria esperienza. Come sostiene von Glasersfeld (1995), uno degli autori di riferimento anche in prospettiva costruttivista: la conoscenza non può essere trasferita *già-fatta* allo studente in quanto la strutturazione dei concetti può essere costruita solo dallo studente stesso.

Il passo seguente ci sembra evidenziare in maniera chiara la sostenibilità di un parallelismo con la PCP: viene infatti evidenziata l’importanza dell’esperienza del bambino che “fa da sé” ed è lui il primo autore e verificatore dei propri “esperimenti”.

I tavoli, le sedie, le poltroncine leggere e trasportabili permetteranno al bambino di scegliere la posizione più gradevole: egli potrà accomodarsi anziché sedersi al suo posto: e ciò sarà insieme un segno esterno di libertà e un mezzo di educazione. Se una mossa sgraziata del bambino farà cadere rumorosamente una sedia, egli avrà un’evidente prova della propria incapacità: la mossa medesima, tra i banchi, sarebbe passata inavvertita. Così il fanciullo avrà modo di correggersi e, quando sarà corretto, ne avrà le prove palesi, evidenti: le sedie e i tavoli resteranno fermi e silenziosi al loro posto; allora vorrà dire che il bambino avrà imparato a muoversi. (Montessori, 2008, p. 20)

Lo sviluppo della persona, tanto in Montessori quanto in Kelly, è considerato come un “prodotto” che emerge dall’esperienza attiva, ovvero dalla manipolazione del mondo da parte della persona (del bambino, in questo particolare caso). Il percorso di apprendimento e crescita, quindi, è legato al costruire, inventare, mettere in relazione categorie e significati, cimentandosi in nuovi esperimenti attraverso un mondo che non è indipendente da noi: questo può essere definito - per entrambi gli autori - “esperienza”. Per Kelly e Montessori, infatti, la connessione tra azione, esperienza e conoscenza è inscindibile. Nelle semplici ma fertili parole di Maturana e Varela (1984/1987), a loro volta vicini alle aree epistemologiche degli autori oggetto del nostro articolo, potremmo dire che “*acting is knowing, knowing is acting*”² (p.13).

² Agire è conoscere, conoscere è agire (traduzione degli autori).

2.3 Il ruolo dell'insegnante montessoriano e del terapeuta costruttivista

[La maestra] “deve sapere scegliere l’oggetto adatto e porgerlo in modo da farlo comprendere e da provocare da parte del fanciullo un interesse profondo” (Montessori, 2008, p. 115).

Un importante punto di contatto tra il metodo Montessori e l’approccio PCP è a nostro avviso la considerazione che entrambi pongono sul ruolo dell’educatore e del terapeuta, ovvero, della persona che gioca un ruolo in qualche modo “educativo”, di “facilitatore”. In termini generali, e in linea con la visione della persona e dell’esperienza prima descritta, sia Kelly che Montessori evidenziano il ruolo “perturbativo” e “non direttivo” dell’educatore-terapeuta. Il motto montessoriano “stimolare la vita, lasciandola però libera di svilupparsi, ecco il primo dovere dell’educatore” (*ibidem*) può essere applicato a nostro avviso anche al terapeuta PCP, che favorisce il processo di libero autosviluppo della persona, di modo che divenga sempre più padrona di se stessa e dei propri esperimenti creativi.

Nell’approccio montessoriano, l’educatore è invitato a fare un passo indietro rispetto al ruolo attivo e centrale che almeno gli si attribuiva un tempo (e per certi versi, anche oggi):

Qui si tratta di un radicale spostamento dell’attività che, prima [con il vecchio metodo era] insita nella maestra, è, con il nostro metodo, lasciata invece prevalentemente al bambino. [...] Gli oggetti e non l’insegnamento della maestra sono la cosa principale: ed essendo il bambino che li usa, egli, il bambino, è l’entità attiva e non la maestra. [...]. Essa [la maestra] è principalmente un punto di collegamento tra il materiale (gli oggetti) e il bambino. (Montessori, 1970, pp. 164-165)

Questo passaggio sembra centrale se cambiamo le parole bambino con paziente e maestra con terapeuta. Kelly stesso ha proposto l’idea di un terapeuta non come “esperto autoritario” che somministra un trattamento a un cliente passivo, bensì come “supervisore” di una ricerca e di una sperimentazione che è il paziente stesso a vivere in prima persona. Il terapeuta di approccio costruttivista per definizione “non insegna a vivere” al proprio paziente, non indica strade che dal suo punto di vista sono le migliori per uscire da una posizione di stallo o sofferenza, bensì mette a sua disposizione degli “strumenti” (in primis, la relazione terapeuta-paziente) perché il cliente possa elaborare proprie visioni alternative, del mondo e di se stesso.

Per Kelly (1955b), il terapeuta non è un conduttore, ma un “acceleratore d’esperienza per il paziente” (p. 25): non insegna nulla, ma accompagna e facilita la persona fino a che essa utilizzi le proprie risorse per porsi nuove domande.

Il cliente è lo “studente ricercatore” che fornisce il problema da esaminare e su cui indagare; egli è l’esperto dei contenuti del problema. Il terapeuta è il supervisore della ricerca, esperto delle tecniche di indagine; egli ha la padronanza degli strumenti che vengono messi a disposizione del cliente e lo aiuta ad elaborare strategie alternative per affrontare il problema in modo più adeguato. (Epting, 1984/1990, p. 16)

Nella nostra fantasia, Montessori potrebbe annuire a questa descrizione che Epting propone rispetto al ruolo del terapeuta. Secondo simili principi, l’educatore³ e l’ambiente educativo possono essere per i bambini i promotori di nuove scoperte, “accelerando” attraverso esperienze leggibili per il bambino il suo modo di sviluppare, realizzare e valutare esperimenti nuovi e vitali. L’educatore non ha il compito di mostrare cosa il bambino debba fare, ma di lasciare a lui la libertà di “imitare” se lo desidera, o di significare diversamente una data azione, o situazione, o un certo contesto di gioco.

2.4 L’apprendimento

³ Da qui in seguito verrà utilizzato il termine “educatore/educatrice”: gli autori fanno riferimento principalmente agli operatori che lavorano con bambini di età inferiore ai sei anni.

Il processo attraverso il quale il bambino apprende, per Montessori, è quello dell'esplorazione della differenza nelle cose. In questo, ai nostri occhi appare evidente il parallelo con l'approccio costruttivista, ove per costruito si intende proprio l'emergere di una differenza (von Glasersfeld, 1995). Da questa premessa, l'autrice esplicita come fare emergere le qualità degli oggetti ai sensi della persona, come "preparare metodicamente la persona alle sensazioni" attraverso il processo dell'isolamento e facilitando in questo modo l'apprendimento per differenza. Per Montessori, il materiale va proposto al bambino graduandolo secondo una sola qualità. Ironicamente potremo dire: "un costruito alla volta". Il seguente passaggio ci sembra chiarire il processo di distinzione che Montessori (1970) considera rilevante per il bambino nel formare la propria intelligenza:

È necessario isolare, tra le tante, una qualità sola dell'oggetto. [...] Bisogna preparare oggetti identici tra loro in tutto, salvo che nella qualità variante. [...] Se si vogliono preparare oggetti che servano p.es. a far distinguere i colori, bisogna costruirli nella medesima sostanza, forma e dimensione; e farli differire solo nel colore [...] questo procedimento riesce a dare una grande chiarezza nel differenziare le cose: ed è evidente che la chiarezza pone appunto le basi dell'interesse nel "distinguere". (p. 122)

Questa semplificazione del materiale, questa variazione "un costruito alla volta", deve consentire al bambino di diversificare in maniera progressiva la realtà, cogliere i propri errori da solo, imparare le differenze contenute negli oggetti con interesse perché tali oggetti gli consentiranno di agire le sue ipotesi.

A un lettore di orientamento costruttivista questo procedimento può certamente suonare familiare. Infatti, in termini processuali, nel campo di pertinenza dell'apprendimento delle proprietà dei materiali (distinzioni sonore, visive, tattili, di gusto), si dà l'opportunità al bambino di elaborare i propri costrutti personali, cioè di prendere le "proprie misure" sulle cose. "Una persona anticipa gli eventi costruendone le repliche" (Kelly, 1955, p. 365): il Corollario della Costruzione sostiene proprio che nell'operare continuamente delle distinzioni (costruzioni) la persona anticipa gli eventi. Il medesimo processo viene indicato da Montessori: il bambino che gioca con materiali che mettono in risalto somiglianze e differenze tra le cose, sarà facilitato nel percepire le ricorrenze di qualità o significati all'interno di una variabilità di situazioni, che diventeranno mano a mano prevedibili, e quindi, sperimentabili.

2.5 L'errore

Legato al modo di considerare l'apprendimento, ci piace evidenziare un possibile parallelo tra Montessori e Kelly nel modo in cui i due autori definiscono e considerano l'errore.

Due autori di rilievo della PCP, come Bannister e Fransella (1971/1986), suggeriscono come "l'esperienza di sbagliare [sia] educativamente importante quanto l'esperienza di aver ragione" (p. 106). In termini di anticipazioni e di ciclo dell'esperienza, l'errore diviene evento cardine per una revisione e un affinamento del proprio sistema di costrutti, "migliorando" così le proprie capacità di agire "nella" realtà.

Una simile considerazione dell'errore può essere ritrovata nelle parole di Montessori (1970):

Il controllo dell'errore conduce il bambino ad accompagnare i suoi esercizi con il ragionamento, con la critica, con l'attenzione sempre più interessata all'esattezza, con una capacità innata di distinguere le piccole differenze, e prepara così la coscienza a controllare gli errori, anche quando questi non sono più materiali o sensibilmente evidenti. (p. 113)

Per Montessori, cioè, l'errore diventa strumento di conoscenza, un momento pedagogico e di apprendimento fondamentale, in quanto il bambino apprende "con e attraverso" (anzi forse può apprendere "principalmente" con e attraverso) l'errore. È essenziale infatti, nell'approccio pedagogico montessoriano, permettere al bambino di misurarsi con prove che gli richiedano una certa fatica e un certo

grado di frustrazione: in questo modo potrà provare e riprovare per trovare una propria soluzione al problema che gli si presenta, "attraversando" i propri errori.

In termini processuali, in contesto PCP, la stessa rilevanza viene data all'invalidazione, considerando l'esperienza come un ciclo. Come persone-scienziati, elaboriamo delle anticipazioni che ci orientano verso ciò che accadrà; a seconda di come ci poniamo verso quel vissuto faremo un preciso investimento. Segue l'incontro, in cui viviamo l'evento con le nostre anticipazioni, che qualche volta si dimostreranno esatte (validazione) o inadeguate o irrilevanti rispetto all'esito della sperimentazione (invalidazione). Alla luce di questo incontro, "facendo i conti" con tali esiti, torneremo alle nostre anticipazioni, confermandole od operando una revisione se necessario, per aprirci in modo nuovo all'esperienza. Cambiando il nostro sistema di costrutti cambiamo noi stessi, a volte verso una maggiore estensione, a volte verso la maggior definizione.

In questa prospettiva, Kelly e Montessori sembrano condividere la cosiddetta *error-friendliness* cara a von Foerster (1987) e von Glasersfeld (1995).

2.6 Unicità delle interpretazioni e dei vissuti personali

Un ulteriore aspetto di vicinanza tra Montessori e l'approccio PCP consiste nel modo di considerare l'individualità, per non dire l'unicità, delle persone e del loro modo di vivere gli eventi, anche nel caso due persone "siano esposte" alla stessa situazione o a situazioni diverse.

L'approccio costruttivista è molto esplicito su questo aspetto, in particolare tramite "il Corollario della Comunanza [che] afferma che alcuni individui possono avere la stessa costruzione dell'esperienza. Ciò non significa che le persone debbano avere avuto esperienze simili per costruire le cose in modo simile; significa che costruiscono le loro esperienze in maniera simile" (Bannister & Fransella, 1971/1986, p. 117).

L'impianto teorico e pedagogico di Montessori, in maniera simile, tiene conto delle differenze individuali dei bambini, sostenendo che le proposte educative debbano garantire attenzione all'individualità e all'unicità del bambino, tenendo conto delle caratteristiche di ognuno (Montessori, 1970).

L'autrice ci invita a non vedere lo sviluppo del bambino secondo rigide conquiste dovute all'età, bensì a osservare le differenze individuali di fronte alle medesime proposte esperienziali. Ammette che alcuni bambini possano avere la stessa costruzione dell'esperienza, e quindi in una certa fascia d'età è probabile che costruiscano l'esperienza in modo simile. Tuttavia l'individualità e l'originalità dei modi personali di costruire le esperienze vanno sempre tenuti in primo piano.

Ogni bambino infatti mostra grandi differenze rispetto agli altri: i bambini, alla stessa età in mesi, possono essere molto diversi tra loro. Sono le esperienze che hanno vissuto (o ancora meglio, come ognuno di loro le ha significate) a renderli le persone che sono, nella loro unicità che, tanto per la PCP quanto per Montessori, va coltivata e mantenuta come stella polare dell'approccio educativo.

2.7 Le esperienze "personali" dei due autori

Un importante aspetto che ci sembra accomunare Kelly e Montessori è il fatto che le loro opere sono impregnate di esempi pratici tratti dalle loro esperienze dirette: il primo nell'area clinica, la seconda nell'area educativa. Per Kelly, i suoi testi principali si basano in buona parte sull'esperienza fatta (i) con gli studenti ai tempi del suo insegnamento presso la Ohio State University e (ii) con la "clinica ambulante" che organizzò nel dopoguerra. In maniera per certi versi parallela, Montessori sviluppò le sue opere sulla base delle esperienze di lavoro presso le scuole d'infanzia da lei fondate, prima a Roma, poi nel resto d'Europa e in India in particolare. Questo aspetto, forse marginale nel contesto di un parallelo teorico, ci sembra rilevante in quanto evidenzia ancor più la necessità da loro suggerita di considerare l'esperienza personale, "sul campo", certo regolata dal "rigore scientifico", come il motore della conoscenza e del cambiamento, mettendosi in gioco in prima persona.

3. Alcune differenze tra Montessori e la PCP

Cerchiamo ora di esaminare alcune differenze tra gli approcci di Montessori e di Kelly. Possiamo innanzitutto evidenziare come i due impianti teorici facciano riferimento a due "ambiti" in qualche modo distinti: la pedagogia la prima, la psicologia il secondo. Entrambi gli autori si sono occupati dell'essere umano da due punti di vista in parte diversi: l'una è protesa verso la liberazione del bambino nel contesto di un percorso educativo (e non quindi - almeno dichiaratamente - clinico), l'altro è orientato ad aiutare in contesto clinico la persona che sta vivendo un momento di "difficoltà" nel ri-costruire la propria vita al fine di promuovere un cambiamento.

Fatta questa premessa generale, in sintesi possiamo tracciare alcune differenze principali tra il metodo montessoriano e la PCP.

Il primo aspetto di differenza riguarda il fuoco di pertinenza della teoria: Montessori sviluppa il suo approccio sull'applicazione di un metodo rivolto ai bambini, concentrandosi sull'incomprensione da parte del mondo adulto nei confronti dello sviluppo infantile. Diversamente, Kelly sviluppa la sua opera prevalentemente sulla scorta delle numerose esperienze cliniche con gli adulti, pur includendo alcuni spunti di potenziale applicazione anche in altri ambiti.

Il secondo aspetto di divergenza riguarda il concetto di *continuità versus discontinuità*. Anche se dal suo punto di vista lo sviluppo non si configura come un rigido susseguirsi di stadi in base all'età, Montessori vede l'inizio dell'esistenza come un mutamento di periodi sensitivi, in cui una persona è aperta allo sviluppo di una o di un'altra competenza. Tale apertura si "schiude" solo in un determinato periodo della vita, e non in altri. Dalle parole di Kelly, diversamente, non si evince un'idea discontinua nella crescita. Nell'approccio PCP, il focus è sui processi psicologici che "interessano" l'adulto e che possono "applicarsi" - in linea di principio - anche al bambino in quanto persona, in forme diverse.

Il terzo ambito di differenze certamente si riferisce alle influenze culturali presenti in Italia nei primi del '900 per Montessori e negli Stati Uniti nel periodo che va dagli anni '30 agli anni '50 per Kelly. Questi due contesti culturali hanno segnato le differenti biografie dei due autori e - di riflesso - le "strutture" del loro lavoro: Montessori declina con un'enfasi fortemente cattolica alcune sue teorizzazioni, mentre per Kelly non si ravvisa certo questa "impronta". Non a caso, l'autrice italiana dedica numerose parti della sua opera all'educazione religiosa e spirituale, esplorando con una prospettiva marcatamente cattolica questa dimensione dell'uomo.

Una quarta area di differenziazione tra i due autori ai nostri occhi è il diverso interesse verso la dimensione che oggi potremmo identificare nel termine attaccamento, o dipendenza (Bowlby, 1999). Per Kelly il percorso di dipendenza di una persona, che si snoda a partire dal legame di attaccamento con le figure primarie, ricopre un ruolo molto importante nella sua crescita. Nella trattazione di Montessori, diversamente, non abbiamo riscontrato particolari riferimenti a questo legame con le figure primarie, se non per marcare il pericolo di un attaccamento che spegne le "energie psichiche", in quanto - per l'autrice - l'adulto si sostituisce alle attività del bambino, il quale di conseguenza ne diventa "estremamente dipendente".

Infine, la PCP si configura dichiaratamente come una "teoria vuota", ovvero "indipendente dallo specifico contenuto", essendo per definizione centrata sulla processualità del pensiero e dell'esperienza umana. Non a caso, essa si fonda su un Postulato Fondamentale e i relativi Corollari formulati in termini "astratti" e processuali. Le griglie di lettura offerte da Montessori sono invece precisamente circoscritte a un campo di pertinenza più definito, ovvero l'educazione del bambino: nel far questo, l'approccio montessoriano è denso di contenuti, con specifiche indicazioni operative sul mondo dell'infanzia e della pedagogia.

4. Prassi operative: educare in ottica costruttivista

“La libertà, che è una conquista e non un’elargizione, esige una ricerca permanente”
(Freire, 1970/2002, p. 32).

Dopo un primo confronto - ancorché generale - tra l’approccio montessoriano e quello PCP, in questo paragrafo cerchiamo di indicare alcune prassi operative che ci sembrano nascere dall’incontro di questi due “modi” di vedere la persona e il suo sviluppo.

Il primo aspetto ci sembra riguardare la relazione. L’esperienza dei bambini, così come quella degli adulti, è essenzialmente relazionale. Il “prendersi cura” di qualcuno, anche tramite il contatto visivo e la comunicazione non-verbale, il rendere le esperienze leggibili ai bambini, la particolare attenzione alle relazioni tra pari, sono tutti aspetti del mondo dell’educazione della prima infanzia che evidenziano come al centro ci sia sempre la relazione tra il bambino e qualcun altro, noi inclusi. Crediamo che nell’educare sia importante non perdere mai di vista che l’oggetto della nostra osservazione è ciò che accade “tra” noi e quel bambino, sottolineando quindi quanto entrambi siamo i protagonisti della relazione.

Il secondo aspetto importante ci pare stia nell’idea di “bambino competente” che deriva, per noi, in parte dall’idea di “bambino autonomo” di Montessori e in parte dall’idea dell’“uomo ricercatore” di Kelly. I bambini, anche i più piccoli, sono continuamente impegnati a verificare, esplorare e realizzare ipotesi ed esperimenti. E questo lo fanno con “competenza”: sono competenti fin dai primi giorni di vita, in cui si accingono a cercare il latte materno, con determinazione e senza che nessuno abbia insegnato loro come fare. Essi sembrano sprigionare una forza aggressiva - in senso PCP - che li porta a esplorare il mondo. Il nostro compito (di educatori, psicologi, adulti) ci pare quello di sostenere e nutrire questa vitalità nell’elaborazione spontanea e nel vivere cicli creativi. Permettere ai bambini di protendersi verso le proprie conquiste, senza proteggerli dall’errore o da piccole frustrazioni che rendano la loro ricerca anche faticosa, consentirà loro di “inventarsi” e sperimentare, in un percorso che inevitabilmente può comprendere anche delle invalidazioni. In linguaggio PCP, ci pare opportuno evidenziare la necessità di favorire esperienze che oscillino tra l’ansia e l’aggressività, tra il rischio e la sicurezza, tra la continuità e la discontinuità.

Per “rispettare” questi due convincimenti (la centralità della “relazione” e l’idea del “bambino competente”), alcune sono le domande chiave che ai nostri occhi è opportuno porci continuamente:

- Qual è la domanda sottesa al comportamento del bambino in questo momento?
- In quale esperimento è impegnato?
- Posso comprendere il suo bisogno pur non condividendo la soluzione che egli propone?
- Che ruolo assumo io, ai suoi occhi, nel rispondere in questo modo ai suoi esperimenti relazionali?
- Come rendere le mie azioni più comprensibili agli occhi del bambino?

Queste domande ci sembrano importanti per evidenziare la reciprocità della relazione, accogliendo il punto di vista creativo del bambino nel momento in cui “vede” e sperimenta qualcosa di “nuovo” nelle cose note e conosciute ai nostri occhi. In questo senso, tali domande cercano di evidenziare in che misura una data azione o una scelta educativa risponda a un bisogno del bambino e/o a un bisogno dell’adulto. Certo una posizione non esclude l’altra, ma ci pare importante essere consapevoli di cosa chiediamo al bambino e perché, e se e quando il nostro ruolo sia più di impedimento - piuttosto che di facilitazione - nei suoi confronti.

Da questa prospettiva, il rispetto reciproco gioca un ruolo chiave. Con “portare rispetto” intendiamo dare pieno valore alla voce del bambino, assumendo un atteggiamento non giudicante nei suoi confronti, ad esempio quando viene ripreso un suo comportamento non corretto. Nel confronto con alcuni insegnanti/educatori (educatrici) è emerso come spesso si tenda a utilizzare in modo eccessivo il commento “bravo”, come accompagnamento alle azioni del bambino che riteniamo “giuste”. Ci si avvale in questo modo, in maniera massiccia, del costrutto comune “*bravo versus cattivo*”, senza percorrere altri, differenti, significati, che pure caratterizzano la nostra e sua esperienza. Ad esempio, ecco alcune altre proposizioni “esplorative”:

- “Che interessante ciò che stai facendo!”
- “Ti piace?”

- “Sei soddisfatto?”
- “È faticoso?”.

Questo atteggiamento, espresso - anzi vissuto - anche non verbalmente, ci pare sia la chiave nel lasciar emergere i vissuti del bambino prima che i nostri. Ad esempio, quando siamo in disaccordo con il bambino cerchiamo di interpretare le motivazioni che lo hanno mosso in una precisa direzione: in questo modo, non giudichiamo lui, ma il suo comportamento. In altri termini, sia l'approccio PCP che montessoriano ci sembrano suggerire come non esista il “bambino aggressivo”, ma il bambino che in quel momento “ha fatto male a qualcuno”, che ha avuto o che ha “un comportamento aggressivo”. Ovvero, che nella sua creatività e autonomia ha messo in essere un esperimento che “solo ai nostri occhi” è chiamato aggressivo. Ma qual è il significato intimo, ai suoi occhi, di questo esperimento? Cosa ha espresso, con la corporeità, che può essere ascoltato?

Riflessività e costante auto-osservazione ci sembrano quindi elementi chiave per psicologi, insegnanti, educatori (e anche - semplicemente - adulti) che si relazionano con i bambini. Ci sembra importante poter riflettere sul proprio agire e sapersi mettere in discussione, in maniera costante, nella relazione con i più piccoli, così da vedere quale sia il nostro contributo nelle diverse situazioni educative che si vengono a creare. Coltivare e far emergere, in noi e anche nel bambino, un “dubbio fertile” ci appare come chiave per esplorare altri modi possibili di educare, prendendo in considerazione anche ciò che è incongruente con le proprie certezze.

Questo principio di auto-osservazione, di riflessività, implica ai nostri occhi il coinvolgimento attivo nel processo educativo di genitori, di insegnanti, di educatori, di psicologi: tutte queste figure sono chiamate a ri-vedere costantemente le proprie convinzioni, a educare - facendosi educare - dai bambini stessi, in un processo che possiamo definire circolare. Da questo punto di vista, come psicologi impegnati nella formazione/supervisione o come educatori, risulta essenziale favorire in chi opera in ambito educativo innanzitutto un “approccio disponibile all'errore”, ove anche gli “sbagli” divengono strumenti di comprensione, di affinamento, di sviluppo. Come secondo aspetto, ci sembra altrettanto essenziale in chi opera in ambito educativo una sempre maggior “capacità” di assumere il punto di vista dell'altro, in questo caso, del bambino (ma anche del genitore o dell'educatore). Parlare di “ipotesi” (e non di “realtà”), utilizzare la lettura dell'esperienza come ciclo, parlare di emozioni provate in prima persona possono essere strumenti utili a trovare delle letture alternative e arricchenti delle esperienze dei bambini. Forse questo stile può rivelarsi più scomodo per psicologi, educatori e genitori che cercano la soluzione del “problema educativo”, in quanto ci obbliga a mettere in discussione l'idea di “esperto che sa cosa è meglio fare con i bambini”. Allo stesso tempo costringe a essere costantemente impegnati a mettersi nei panni degli altri, prestando particolare attenzione al proprio contributo, considerare la triade relazionale e l'insieme delle relazioni.

In conclusione, l'agire professionale di fronte al “bambino competente” (che troviamo anche nell'idea di bambino “capace di fare da sé” della Montessori) ci permette di farci aiutare maggiormente dai bambini nel trovare nuove e curiose soluzioni alle sfide comunicative e di relazione. Forse la nostra difficoltà come adulti e genitori sta proprio nell'ascoltare e nel lasciarci suggerire dai bambini, nel considerare la creatività che li caratterizza una risorsa anche per noi stessi.

Il prezzo di modalità educative “direttive” è la perdita della relazione, della creatività, dell'evoluzione (se ci è permesso usare questo termine). Il prezzo di relazionarci in maniera “perturbativa” ai bambini (e non solo) è, invece, la costante fatica di re-inventare noi stessi, assieme al nostro modo di educare. Stante che la scelta sui pro e i contro resta appesa all'atteggiamento che ognuno di noi sceglie di perseguire, ci pare che la seconda opzione sia la sola a poterci portare, assieme al bambino, verso orizzonti nuovi e creativi, sconosciuti a entrambe le parti, ma proprio per questo intriganti e vivi.

Questo approccio all'educazione, che include il punto di vista PCP e quello montessoriano, ci sembra essere improntato a una circolarità cibernetica (von Foerster, 1987), coinvolgendo tanto il bambino quanto le figure adulte in un processo educativo continuo, auto-riflessivo, mutante. Le parole di Freire

(1970/2002), in questo senso, descrivono con viva chiarezza questa modalità, ove il pedagogista sudamericano sostiene che "l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che mentre educa è educato con l'educando, il quale - a sua volta - mentre è educato, anche educa" (p. 69).

5. Conclusioni

Il nostro lavoro presenta certamente dei limiti. In primo luogo, una limitazione ci pare legata al fatto che a nostra conoscenza non sono stati proposti altri paralleli tra l'approccio montessoriano e la PCP. Da questa prospettiva, questo "primo tentativo" ha richiesto un'approfondita lettura dei principali testi di Montessori e di Kelly, tentando un parallelo giocoforza incompleto vista l'ampiezza delle opere e delle strutture teoriche dei due autori.

Una seconda limitazione è data dalla complessità e dalla peculiarità di paragonare figure che hanno operato in contesti geografici, storici, professionali e culturali assolutamente diversi tra loro.

Tuttavia, riteniamo che questo primo lavoro abbia permesso di tracciare un parallelo tra due autori che per molti versi hanno "pronunciato parole simili".

Il modo di vedere la persona e il suo sviluppo, l'attribuzione di un ruolo attivo, esplorativo e creativo sia da parte di Kelly che di Montessori, ci sembra una base di partenza anche per futuri lavori di comparazione, o anche per "contaminare" e arricchire - come abbiamo cercato di fare nell'ultima sezione di questo articolo - l'approccio PCP con il metodo montessoriano, e viceversa.

La più "grande e sovraordinata comunanza", a ogni modo, l'abbiamo ritrovata nella ricerca da parte di entrambi di spingere la persona ad auto-realizzarsi, a liberarsi (per l'uno dall'ovvio, per l'altra dalle restrizioni educative e sociali), per coltivare il proprio e personale sviluppo nella vita. Bannister e Fransella (1971/1986) chiariscono che "lo scopo della PCP, nel suo senso più elevato, è quello della liberazione per mezzo della comprensione" (p. 169). Pensiamo che anche in Montessori (2008) sia evidente e onnipresente questa ricerca di capire, di comprendere i bambini, per condurli verso la liberazione, verso una più profonda umanizzazione che negli occhi dell'educatrice italiana ha il riflesso dell'etica e della pace.

Infine, una nota personale. Lavorare a questo articolo ci ha permesso di ricordarci con ancor più forza che - come terapeuti, educatori e persone - possiamo affidarci alla ricerca di nuove frontiere, di nuovi modi di "essere persone", e in questo i bambini possono esserci di enorme ispirazione. Spesso ci riscopriamo a vedere i bambini come piccoli, per certi versi indifesi e bisognosi di "una educazione", di un indirizzo. In questo spesso manchiamo di considerare che siamo noi - in molti sensi - piccoli e disorientati, o di vedere che i bambini hanno delle enormi competenze che stanno coltivando autonomamente.

Popper (2000) sosteneva che "mentre differiamo per le poche, piccole cose che sappiamo, di fronte alla nostra infinita ignoranza siamo tutti uguali" (p. 92). Lo stesso pensiamo si possa dire di noi "adulti" verso i cosiddetti "bambini". Affidarci come educatori, terapeuti e persone ai bambini, può permettere a "entrambi" di procedere, assieme, verso nuovi - creativi - esperimenti.

Bibliografia

Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *L'uomo ricercatore. Introduzione alla psicologia dei costrutti personali*. (G. Chiari & M. L. Nuzzo, Trad.). Firenze: Psycho - G. Martinelli. (Opera originale pubblicata nel 1971).

Barusse, A. (2004). *I maestri della Scuola Pedagogica di Roma, 1904-1923*. Perugia: Morlacchi Editore.

Bowlby, J. (1999). *Attaccamento e perdita*. Torino: Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1969).

Epting, F. R. (1990). *Psicoterapia dei costrutti personali*. (E. Stiffan, V. Chiarini & V. Alfano, Trad.). Firenze: Psycho - G. Martinelli. (Opera originale pubblicata nel 1984).

Fransella, F. (Ed.). (2003). *International Handbook of Personal Construct Psychology*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. (L. Bimbi, Trad.). Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1970).

Kelly, G. A. (1955a). *The Psychology of Personal Constructs. Volume One: Theory and personality*. New York, NY: Norton.

Kelly, G. A. (1955b). *The Psychology of Personal Constructs. Volume Two: Clinical diagnosis and psychotherapy*. New York, NY: Norton.

Kuhn, T. S. (1979). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1962).

Maher, B. A. (Ed.). (1969). *Clinical Psychology and Personality: The selected papers of George Kelly*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. (G. Melone, Trad.). Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1984).

Merleau-Ponty, M. (1993). *Il bambino e gli altri*. Roma: Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1969).

Montessori, M. (1913). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Il edizione ampliata. Roma: Loescher & C.

Montessori, M. (1949). *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1970). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.

Piaget, J. (1970). *L'epistemologia genetica*. Roma: Laterza.

Popper, K. R. (2000). *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*. Bologna: Il Mulino.

Vico, G. (2005). *De Antiquissima Italorum Sapientia*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.

von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press.

Sitografia

www.pcp-net.org/encyclopaedia/organisations

Note sugli autori

Wilma Fontanari
Institute of Constructivist Psychology
wilma.fontanari@gmail.com

Psicologa, psicoterapeuta ad indirizzo costruttivista, si occupa di pedagogia nei nidi d'infanzia come coordinatrice pedagogica.

Lorenzo Gios
Institute of Constructivist Psychology
gios.lorenzo@gmail.com

Psicologo, psicoterapeuta ad indirizzo costruttivista, si occupa di formazione in ambito scolastico e di project management in ambito socio-sanitario.

Con lo sguardo di un adolescente: riflessioni sull'incontro terapeutico in chiave costruttivista

di

Francesca Tramacere
Institute of Constructivist Psychology

Abstract: La riflessione presentata in questo lavoro parte dalla domanda: cosa accade quando un adolescente incontra il costruttivismo attraverso il proprio psicoterapeuta?

Si è deciso di approcciare l'adolescenza inizialmente come una categoria i cui criteri di inclusione sono spesso condivisi dai ragazzi e dagli adulti.

Lo sguardo costruttivista ha permesso poi di inquadrare gli adolescenti come attori in un dominio di esperienza del quale gli adulti sono parte. Ne è emerso un dilemma: come può un adolescente, con il quale l'adulto svolge un ruolo educativo, scegliere liberamente per sé?

Il concetto di persona autoinventata e autoinventiva di Bannister & Fransella (1981) ha sovraordinato il dilemma emerso. Ispirandosi alle linee guida educative che Ernst von Glasersfeld (1989) propone, si sono declinate delle proposte operative per la psicoterapia con gli adolescenti, intesa quindi come luogo per apprendere e fare nuove esperienze.

Parole chiave: adolescenza, categoria, adulti, costruttivismo, psicoterapia

From an adolescent's point of view: reflections on the therapeutic encounter in constructivist terms

Abstract: The reflections presented in this paper originate from the question: what happens when an adolescent encounters constructivism by way of their psychotherapist?

The author decided to approach adolescence initially as a category whose criteria of inclusion are often shared by adolescents and adults.

The constructivist view then allowed for a framing of adolescents as actors in a domain of experience of which adults are part. What came to light was a dilemma: how can an adolescent, with whom the adult plays an educational role, choose freely for themselves?

Bannister & Fransella's (1981) concept of the self invented and shaped person superordinated this dilemma. Drawing inspiration from the educational guidelines Ernst von Glasersfeld (1989) offers, the author has outlined some working suggestions for psychotherapy with adolescents, thus understood as a place to learn and have new experiences.

Key words: adolescence, category, adult, constructivism, psychotherapy

La vita di una persona è caratterizzata da momenti in cui l'evoluzione e il cambiamento risultano particolarmente evidenti. L'adolescenza potrebbe essere descritta come uno di questi. Tali cambiamenti inevitabilmente influiscono anche sulle relazioni che si instaurano. Ancor di più quand'esse abbiano un fine terapeutico.

La domanda sovraordinata di questo lavoro è dunque: cosa accade quando un adolescente incontra il costruttivismo attraverso il proprio psicoterapeuta?

Dalle riflessioni di questo lavoro si presenterà una sintesi operativa che permetta di focalizzare alcuni aspetti dell'approccio costruttivista nella terapia con persone di età adolescenziale.

1. Cosa s'intende per adolescenza

Si ritiene utile cominciare facendo una breve sintesi di cosa s'intenda per adolescenza in ambito psicologico.

La categoria "adolescenza" rimanda ad un immediato riferimento ad un periodo evolutivo che approssimativamente si colloca tra i 12 e i 22 anni.

Arnett (2000) propone di considerare l'adolescenza come compresa tra i 10 e i 18 anni, pur risultando difficile stabilire con precisione il limite di età. Bisognerebbe infatti stabilire con chiarezza a quando corrisponda l'inizio del periodo adulto (Palmonari & Crocetti, 1993/2011), tenendo in considerazione il contesto sociale di tipo occidentale.

Sfogliando un dizionario psicologico facilmente s'incorre nella definizione generale di adolescenza come di una "fase cronologica compresa tra la pubertà e la maturità", identificata anche come una "modalità ricorsiva della psiche" che richiama in associazione "incertezza, ansia, incertezza per il futuro, irruzione di istanze pulsionali, bisogno di assicurazione e di libertà" (Galimberti, 1992, p. 10).

Un compito evolutivo di primaria importanza nella descrizione di questa fase evolutiva consiste nella "ristrutturazione del concetto di sé" (Palmonari & Crocetti, 1993/2011, p. 67), un processo che permette all'adolescente lo sviluppo identitario, qui inteso come la costruzione di un proprio stile di vita, che gli consenta di instaurare relazioni stabili all'interno del proprio contesto sociale (Erikson, 1968/1999).

Una caratteristica identificativa dell'adolescenza e di tutto ciò che ad essa è relato si può trovare nell'idea di una trasformazione.

D'altro canto adolescenza è un termine che nel linguaggio comune viene facilmente associato a crescita, cambiamento e quindi appunto trasformazione.

I cambiamenti individuati e descritti come i più importanti sono i seguenti:

- fisiologici poiché il corpo cambia a livello cardiaco, respiratorio, ormonale (Mussen et al., 1984/1986);
- morfologici poiché si assiste al fenomeno denominato *spurt of growth* ovvero uno scatto che determina un cambiamento repentino in peso e altezza (Eichorn, 1979; Sartorio & Buckler, 2007);
- sessuali, con lo sviluppo dei caratteri sessuali secondari (Petersen & Crockett, 1985; Schmitz et al., 2004);
- cognitivi, poiché si assiste allo sviluppo delle capacità di astrazione e di ragionamento che seguono il pensiero ipotetico-deduttivo (Inhelder & Piaget, 1955/1971). Il ragazzo comincia a maneggiare la possibilità di ragionare secondo ipotesi elaborate anche solo verbalmente. Di esse inizia ad analizzarne le alternative e a valutarne le conseguenze implicative.

S'impara quindi a ragionare sul mondo e sull'esperienza che si fa di esso, in una maniera che sarebbe riduttivo definire autonoma, bensì consapevolmente propria, appartenente a se stessi e per questo forse unica e irriproducibile.

In questo periodo della vita anche le strutture cerebrali e le loro funzioni sono in mutamento evolutivo. In particolare lo sviluppo coinvolge in maniera significativa quelle "regioni che regolano la risposta di tipo inibitorio, la valutazione dei costi e benefici e che regolano le emozioni" (Steinberg, 2005, p. 69).

Le capacità esecutive avanzate raggiungono, secondo l'autore, una forma di assemblaggio che permette il raggiungimento "di una più consapevole, auto-diretta e auto-regolantesi mente".

I cambiamenti cognitivi e comportamentali dell'età adolescenziale si interfacciano quindi, dal punto di vista neurofisiologico, con modificazioni delle funzioni esecutive come attenzione, risposte inibitorie, regolazione emotiva, pianificazione a lungo raggio (Giedd, 2008; Steinberg, 2005; Paus, 2005) frutto di una serie di mutamenti morfologici tipici di un cervello in evoluzione.

Negli ultimi vent'anni la ricerca si è focalizzata sull'importanza dei contesti sociali nei quali lo sviluppo cognitivo, emotivo e fisiologico dell'adolescente avviene: tra questi emerge naturalmente anche quello familiare (Zani, 1993/2011).

Far rientrare l'adolescenza in una categoria di riferimento è un'operazione logica talmente diffusa che ormai ci permette un'ampia e scontata condivisione. Tale condivisione genera, senza dubbio, una serie di vantaggi.

Raccontare una persona o semplicemente identificarla, attraverso la categoria adolescente rende possibile una condivisione di significati attraverso una modalità veloce, fluente e stretta.

Nessuno avrebbe difficoltà a comprendere su cosa si voglia mettere l'accento se si analizzasse l'asserzione "Mario è un adolescente". Si alluderebbe, probabilmente, ad un insieme di caratteristiche fisiche e psicologiche, inquadrato in un preciso segmento della retta del tempo della vita, che si collegano al dizionario dei significati della persona che ascolta.

Questo permette di avere una sorta di mappa esplicativa, dal potere anticipatorio abbastanza soddisfacente, dei processi della persona alla quale si sta facendo riferimento.

Volendo portare un esempio: un genitore che da un giorno all'altro sentirà cambiare la voce del proprio figlio, che da sottile e leggera diverrà profonda e grave, potrà disporre di una serie di elementi in più che non lo lascino solo e in preda ad allarme e sconcerto.

Sicuramente sapere che quel cambiamento morfologico, dal non indifferente impatto emotivo e psicologico (Zani, 1993/2011), sia indice di un normale e sano processo di sviluppo, rassicura il genitore, al quale non rimarrebbe altra scelta che quella di dover revisionare la costruzione del figlio, non più in grado di parlare con una voce da bambino.

O ancora se un genitore dovesse spiegare ad un insegnante il motivo dei cambiamenti comportamentali del figlio, per entrambi considerati non accettabili o sostenibili, la categoria adolescenza potrebbe avere un momentaneo effetto di rassicurazione sugli adulti. Non avrebbero una soluzione al problema ma potrebbero dividerne una lettura.

Il confronto con le esperienze e con le proprie costruzioni di esse, è un processo continuo e inarrestabile. Nel periodo adolescenziale, questa serie di mutamenti diventa un'importante priorità per il soggetto che li vive. Forse per la prima volta, l'adolescente comincia a costruire una propria propriocezione di quell'equilibrio e quell'invarianza che solo i piccoli e continui mutamenti possono garantire.

"[...] L'invarianza non è raggiunta attraverso una stabile resistenza (come le rocce che stanno ferme al vento), ma attraverso la comprensione nel tempo. Quando ci troviamo nel circolo della retroazione, troviamo il vissuto presente eretto contro il nostro immediato passato ma sulla strada di essere esso stesso sostituito dall'immediato futuro" (Glaserfeld, 1979, p. 94).

Un po' come quando l'equilibrista si muove per riuscire a rimanere fermo sulla sua corda, l'adolescente aumenta la consapevolezza del potere delle proprie scelte e delle proprie azioni e di come queste incidano nella costruzione stabile e sicura di sé stesso.

2. Il punto di vista dell'adulto

Se però "ogni cosa è detta da qualcuno" (Maturana & Varela, 1984/1987, p. 40) viene doveroso interrogarsi su chi sia solito parlare di adolescenza e con quali significati utilizzi questa parola.

Volendo inquadrare il contesto all'interno del quale il ragazzo vive e stabilisce relazioni, considerare cosa succede da questo punto di vista può sollevare interessanti riflessioni.

Una prima osservazione spontanea e occasionale potrebbe portare all'attenzione un dettaglio.

I ragazzi non sono soliti definirsi "adolescenti". Essi usano poco frequentemente questo termine e non sempre considerano tutte le implicazioni alle quali si è fatto riferimento sopra.

Un ragazzo adolescente che incontri un terapeuta costruttivista farà l'esperienza di interagire con un esperto che si chiederà da quale punto di vista il proprio paziente stia osservando il mondo.

Molto spesso un punto di vista dal quale si osserva l'adolescenza implica un confronto con le paure e le speranze delle persone che sentono la responsabilità delle scelte del ragazzo.

"Il processo di separazione interessa entrambe le parti: non solo l'adolescente ma anche i genitori" (Zani, 1993/2011).

Si vuole qui ipotizzare che l'adulto, con livelli diversi di consapevolezza, tenda ad offrire all'adolescente, inteso come adulto *in fieri*, la propria personale costruzione di maturità come modello al quale riferirsi.

L'adulto ha solo la propria personale visione del mondo per leggere ciò che gli accade. La utilizza, l'ha testata, l'ha modificata da più anni del ragazzo e in contesti diversi presumibilmente più differenziati.

Questa visione, o meglio costruzione, è stata ampiamente testata con successo dall'adulto, ma non dal ragazzo, dalla persona altra da sé, che ha dinanzi.

Molto spesso i legami affettivi e le appartenenze emotive, che siano esse familiari o di altra natura, non rendono semplici le cose.

Appare quindi chiaro che un nodo importante da tenere in considerazione quando si parla di adolescenza riguarda il punto di vista di chi adolescente non lo è più: l'adulto.

Può accadere, infatti, che il divenire del figlio o dell'alunno o del nipote e via dicendo, rappresenti un test difficile e impervio dal quale esito dipenda un giudizio validante o invalidante per gli adulti stessi.

Se il ragazzo sceglierà con successo la strada che gli verrà proposta, o se invece dovesse raccogliere esiti negativi dalle esperienze erronee che sceglierà di fare, le conseguenze per l'adulto che ne risponde in termini di responsabilità, saranno evidentemente diverse. E d'altro canto ha da poco lasciato quell'infanzia, durante la quale, è l'adulto, che "crea dei contesti conversazionali provvisti di significato e introduce dei 'costrutti semantici bipolari' (Kelly, 1955/1991a) che sono caratteristici della cultura, dello strato sociale e del sistema familiare a cui appartiene e del suo particolare modo di organizzare la realtà" (Ugazio, 1990, p. 31). L'adulto di riferimento, ancor di più se genitore, tenderà comprensibilmente ad offrire ancora le proprie competenze ed esperienze al fine di favorire con successo l'esperienza del figlio adolescente.

Il genitore non sentirà che il divario generazionale sia così consistente da rendere impossibile una condivisione delle scelte. Questo probabilmente non sarà sufficiente ad evitare che i conflitti caratterizzino la scena familiare, pur non riguardando essi valori di fondo o questioni morali ideologiche e politiche (Zani, 1993/2011).

Entrano in gioco, in tutto questo, anche le esperienze che l'adulto ha fatto nella propria adolescenza.

In una ricerca (Bannister & Fransella, 1971, p. 103) gli adulti, ai quali è stato chiesto che ricordo abbiano della loro prima percezione di sé come individui separati, hanno raccontato esperienze di solitudine, fallimento e rifiuto da parte degli altri come origine del loro senso di individualità.

Il ragazzo sperimenta molto attivamente questa nuova consapevolezza di sé come essere separato, ma ciò non implica che questa esperienza sia per lui necessariamente spiacevole o traumatica, come a volte qualche adulto nei propri ricordi costruisce.

Da questo momento, la riflessione potrebbe evolvere lungo diverse traiettorie. Una di queste potrebbe portare all'attenzione di chi legge un dilemma vero e proprio.

Come si può considerare il ragazzo come un adulto *in fieri* e lasciarlo scegliere liberamente per sé?

Come si può aspettare che l'altro scelga la strada più giusta, se riteniamo che questa possibilità non sia ancora nelle sue piene facoltà?

Con questo passaggio si potrebbe meglio comprendere, in una visuale ampia e sistemica, il ruolo delle parti giocate dagli attori della nostra storia.

Questo dilemma infatti porta i ragazzi e gli adulti a dover scegliere tra due alternative.

La prima riguarda la possibilità che l'adulto si ponga come l'esperto di vita. Come cioè colui che, avendo già vissuto un pezzo di vita maggiore di quella di un ragazzo e avendo già e con successo superato e risolto la fase cosiddetta adolescenziale, possa proporsi all'adolescente come modello. Ne può conseguire l'aspettativa che il ragazzo incarni appieno le proprie scelte o il proprio modo di vivere o che comunque lo consideri come il principale validatore delle proprie scelte.

Il ragazzo, portando comunque avanti una serie di prove e sperimentazioni, che possono definire la sua idoneità e l'appartenenza al mondo adulto, non potrà far altro che scegliere tra la possibilità di accettare il modello propostogli o di rifiutarlo. Facendosi carico delle conseguenti implicazioni di quella che viene spesso definita la ribellione dell'adolescente.

Un'altra possibilità, forse al giorno d'oggi più frequente, riguarda invece la seconda alternativa al dilemma.

La possibilità cioè che l'adulto di riferimento scelga un ruolo nella relazione con l'adolescente più ritirato e meno incisivo. Che si ponga quasi da spettatore nella vita del proprio figlio o alunno. Come se volesse dire: "se non posso scegliere per te, non posso far altro che lasciarti fare le tue scelte e prendere atto di ciò che ne consegue".

D'altronde essere un adulto *in fieri* esclude che i ragionamenti e le scelte siano quelli di un bambino e permette di potersi aspettare che l'adolescente risponda da solo dei propri errori, frutto delle proprie scelte. Con prospettive come quelle descritte, anticipare le scelte dell'altro diviene una scelta ardua, che rende poco percorribile la messa in atto delle proprie scelte.

3. L'approccio costruttivista

L'adolescenza rappresenta, come detto finora, un momento in cui avviene quello che si definisce uno sviluppo.

In termini costruttivisti lo sviluppo può essere inteso come un momento in cui il sistema di costrutti di una persona si stia organizzando in termini di una maggiore sovraordinazione, che ne garantisca una maggiore organizzazione (Bannister & Fransella, 1971/1986, p. 100)

Come Viney (1997, p. 170) sembra confermare, "quando un adolescente cresce il suo sistema di costrutti diviene più elaborato".

Ma lo "sviluppo può rappresentare anche un momento in cui le anticipazioni falliscono" (Bannister & Fransella, 1971/1986, p. 97) e questo avviene indipendentemente dal modello al quale si è deciso di ispirare le proprie scelte.

La figura del terapeuta s'interessa principalmente dei processi psicologici di altre persone, di come questi processi a volte generino situazioni di blocco e sofferenza e si propone in una funzione di aiuto che possa permettere il superamento di ciò, qualora la persona che a lui o lei si rivolge, ne senta il bisogno.

Precedentemente si prospettava la necessità di considerare, nel quadro operativo di partenza, il ruolo degli altri attori inevitabilmente coinvolti.

Essere adulto rispetto ad un figlio o insegnante rispetto ad un alunno adolescente chiede un certo grado di tolleranza verso vissuti non sempre anticipabili, verso esperienze caratterizzate da ansia e ai relativi tentativi di fronteggiarla ricorrendo a costrutti stretti e prelativi.

Adulto e adolescente potrebbero essere descritti, come due unità autopoietiche, ovvero come sistemi autonomi la cui organizzazione sia basata su un processo continuo di auto-produzione (Maturana, 1978).

Sempre secondo Maturana, questi sistemi sono però in relazione tra loro e a loro volta essi stessi interagiscono tra loro e con l'ambiente secondo dinamiche strutturali che permettono all'organismo di mantenere invariata la propria organizzazione nonostante i continui cambiamenti di stato.

Gran parte delle implicazioni relazionali con le quali un terapeuta potrebbe confrontarsi, se viste alla luce di questa interpretazione, potrebbero acquistare un senso.

Le scelte terapeutiche, che a loro volta potrebbero iscriversi in questa visione teorica e discendere da tali presupposti, potrebbero essere perturbanti e per questo fonte di nuove e interessanti rielaborazioni.

Adulto e adolescente innescano reciprocamente dei cambiamenti strutturali l'uno nell'altro ma nessuno dei due li determina o li istruisce (Maturana & Varela, 1984).

L'insieme di questi cambiamenti co-occorrenti, definito dagli autori (1978; 1980) *accoppiamento strutturale*, potrebbe offrire una lettura molto più interessante dei processi che adulti e adolescenti mettono in gioco nella relazione.

Sembrirebbe che l'uno o l'altro generino dei cambiamenti strutturali che determinano degli accomodamenti nell'altro, il cui risultato, nonostante la confusione e l'incertezza generate dalle invalidazioni, permette ancora che il sistema d'interazione tra i due rimanga invariato.

Adulto e adolescente, seppur nel sintomo che genera il disagio, sembrano essere comunque alla ricerca del modo migliore per evitare lo sfaldamento del sistema che essi stessi insieme rappresentano.

Attenendoci al Corollario della Scelta secondo il quale "la persona sceglie per sé l'alternativa, attraverso la quale riesce a prevedere maggiori opportunità per l'estensione e per la definizione del proprio sistema" (Kelly 1955/1991a, p. 45), adulto e adolescente potrebbero non essere in grado di comprendere il punto di vista dell'altro attore coinvolto nella relazione.

Entrambi sceglieranno quella strada che nella viabilità permetterà loro di esistere e continuare il loro viaggio nel contesto del loro dominio di esperienze.

Una delle attribuzioni che gli adolescenti fronteggiano frequentemente, riguarda la loro presunta difficoltà nell'assumersi le responsabilità di ciò che loro accade. Può capitare di collegare termini come "irresponsabili, incoscienti", polo opposto di "responsabili, maturi, coscienti".

Se però quell'adolescente immaturo o responsabile che sia, dovesse raccontare di sé in una stanza della terapia o seduto su un divano di uno sportello d'ascolto, ad uno psicologo interessato a capire che rete di tracciati percorra il suo pensiero, potrebbe accadere qualcosa di inaspettato.

Potrebbe accadere che quel ragazzo venga interpellato come principale protagonista della propria storia, come soggetto agente, che in quanto tale avrà avuto dei buoni motivi per scegliere di agire in quel modo.

Potrebbe inoltre accadere che quello psicologo debba confrontarsi con la scoperta che l'adolescente, che ha deciso di intraprendere quell'esperienza, responsabile o insana che sia, non si stesse ponendo la domanda "come posso perseguire la mia responsabilità?" o "come posso risultare agli occhi dei miei insegnanti o genitori completamente assennato?".

"Un atto di conoscenza", usando le parole di Armezzani (2003, p. 33), altrettanto viabile e potente potrebbe essere quello che permette al terapeuta di interessarsi al personale modo di organizzare i significati attribuiti all'esperienza, al proprio sistema di costrutti, a come questi rappresentino il balcone privilegiato dal quale la persona, indipendentemente dall'età, si affacci per guardare il mondo.

Kelly (1955/1991a) sottolinea come il compito del terapeuta non sia quello di sostituirsi al proprio paziente, bensì di poter anticipare le sue scelte.

Il terapeuta utilizza il proprio sguardo professionale nel tentativo di creare uno spazio di condivisione che permetta al ragazzo adolescente di potersi sentire compreso da una persona molto distante da lui e dal modo di intendere il mondo.

"L'aspetto rivoluzionario del costruttivismo sta nella affermazione che la conoscenza non può e non deve essere vera, nel senso che ad essa corrisponda la realtà ontologica, ma solo deve essere viabile, nel senso che si inserisce entro quei limiti esperienziali che le possibilità cognitive di agire e pensare della persona determinano" (Glaserfeld, 1989, p. 115).

Da un modo così rivoluzionario di intendere la conoscenza, un terapeuta potrebbe porsi domande come queste:

- cosa quel ragazzo porta, in terapia, della propria personale idea di adolescenza?
- che idea di sé come adolescente incarna nella vita di tutti i giorni?
- come questo influisce su quello che anticipa possa essere una difficoltà o un problema?
- come questo può perturbare le relazioni che intercorrono tra adulto e adolescente?

Il Postulato Fondamentale con il quale Kelly (1955/1991a, p. 32) presenta il primo assunto a base e fondamento della teoria, recita così:

"I processi di una persona sono psicologicamente canalizzati in funzione dei modi attraverso i quali essa anticipa gli eventi".

La persona viene intesa come individuo, nella sua interezza, più che nelle sue diverse parti come le singole manifestazioni comportamentali o l'età cronologica.

Inoltre, della persona nella sua interezza s'intende leggere i processi, mettendo così in luce come essa non sia intesa come un oggetto temporaneamente in moto bensì un essere vivente in continuo movimento.

4. Adolescente come una persona

L'approccio costruttivista riconosce "la persona come un'unità irriducibile, dalla cui visione di essa nella sua interezza e complessità, non si può prescindere se si vuole conoscerla" (Bannister & Fransella, 1971/1986, p. 53).

Gli autori definiscono tale persona come "auto-inventata e auto-inventiva" e descrivono così le sue caratteristiche:

1. considerarsi come separati dagli altri, facendo affidamento sull'intimità della propria coscienza;
2. essere convinti della propria integrità, della completezza della propria esperienza, in quanto attori principali di essa;
3. mantenere una percezione di continuità nel tempo, sin dall'infanzia si è sempre la stessa persona con una biografia personale, in continuo cambiamento, ma unica e irriducibile;

4. essere convinti che ciò che agiamo sia orientato da scopi e intenzioni presi con responsabilità e consapevolezza;
5. essere convinti dell'esistenza degli altri per analogia con noi stessi e di poter confrontare con essi le reciproche e soggettive esperienze (Bannister & Fransella, 1971/1986, p. 53).

A partire dall'età dell'infanzia si cerca sempre, con nobili motivazioni, di assumere un atteggiamento di protezione e accudimento nei confronti di bambini e ragazzi preadolescenti e adolescenti.

Come mette in luce l'Organizzazione mondiale della sanità (WHO):

"l'adolescenza è un periodo di vita con specifici diritti ed esigenze legate alla salute e allo sviluppo. È anche un periodo in cui si sviluppano conoscenze e competenze, si impara a gestire le emozioni e le relazioni interpersonali e si acquisiscono capacità e abilità che saranno determinanti per vivere serenamente gli anni adolescenziali e per prepararsi al ruolo adulto. Tutte le società riconoscono le differenze tra essere bambino e diventare adulto. Come questo passaggio dall'infanzia alla maturità sia definito e riconosciuto, cambia da cultura a cultura e con lo scorrere del tempo..." (Who, n.d.).

Però, se volessimo considerare il ragazzo davanti a noi come una persona completa, convinta della propria integrità, della propria separatezza dagli altri, della propria responsabilità nelle azioni che sceglie di intraprendere ci ritroveremmo a ragionare su un'incongruenza non trascurabile, che si spiega nel dilemma presentato poc'anzi.

Credo che questo sia un dilemma per il quale possiamo fare emergere una necessaria sovraordinazione che permetta di continuare a considerare i ragazzi adolescenti come persone da proteggere e delle quali prendersi cura, senza per questo rinnegare il loro essere persone, che scelgono, agiscono e pensano, non sempre come si possa ritenere giusto.

Questo tipo di scelta potrebbe assumere significati, per il ragazzo, di sorpresa, spiazzamento, interesse, divertimento, che possono rivelarsi utili nella costruzione della relazione terapeutica.

Le implicazioni di questa scelta però renderanno necessari continui processi di accomodamento. In tal senso, le proposte operative che seguiranno potrebbero rappresentare utili indicazioni sulla rotta da seguire.

5. Una proposta operativa

Ernst von Glasersfeld (1989), in un articolo in cui affronta il tema dell'educazione dal punto di vista costruttivista, distingue quelle che secondo lui dovrebbero essere le linee guida di un insegnante.

Insegnanti e terapeuti svolgono due professioni non sovrapponibili. Ma come forse si auspica un insegnante, il terapeuta costruttivista utilizza la stanza della terapia come luogo in cui nuove esperienze possano essere apprese e con esse nuovi significati messi in evidenza.

Il terapeuta non insegna, ma co-partecipa alla scoperta.

Come già evidenziato, il paziente di età adolescente è una persona in movimento, della quale risulta necessario interessarsi e costruirne i processi psicologici, ma anche una persona della quale occuparsi, da proteggere, come ad esempio l'Oms chiede.

In questo momento della vita, un adulto che svolga una funzione educativa è ancora necessario ma in termini e modalità non sempre chiare e facilmente fruibili.

Questo sembra essere un vero e proprio dilemma che caratterizza la relazione, ancor più quand'essa sia di tipo terapeutico.

Un terapeuta, non avendo un ruolo esclusivamente educativo, potrebbe trovare nell'approccio costruttivista le coordinate necessarie per condividere, partendo dalla libertà individuale di scelta, una nuova esperienza.

Rimane il dubbio che tutto questo possa non sempre permettere al terapeuta di essere un riferimento per l'adolescente. Qualcuno potrebbe comprensibilmente dubitare del fatto che questa posizione non sia sufficiente per garantire il perseguimento del benessere e della salute psicologica del ragazzo.

La proposta innovativa dell'autore, al quale si ispirano queste riflessioni, consiste nel tentativo di proporre un nuovo modo di costruire una relazione con l'altro, laddove si auspica che il ragazzo divenga co-partecipe della costruzione del proprio significato personale e soggettivo di benessere e salute psicologica.

Con tale presupposto al terapeuta non rimane altro che mettersi al servizio dei nuovi significati elicitati e condividere con il proprio paziente la costruzione delle scelte e delle loro implicazioni.

L'orientamento interattivo-costruttivista propone, ad esempio, che l'adulto svolga il proprio ruolo educativo con "metodi indiretti", non incidendo sul comportamento del bambino o dell'adolescente con "azioni finalistiche", bensì creando "contesti educativi" (Ugazio, 1990, p. 28).

Lo psicoterapeuta potrebbe scegliere di indicare al ragazzo quale sia il comportamento corretto da mettere in atto, oppure potrebbe condividere con lui nella cornice della relazione psicoterapica uno spazio in cui esser-ci. Potrebbe creare uno spazio conversazionale, per "l'ascolto e il dialogo, in cui la curiosità, e lo sforzo interessato e attento alla comprensione e l'essere insieme, incoraggino la co-invenzione di nuove narrative" (Ortu, 2003, p. 385). Laddove queste nuove narrative possano essere considerate uno stimolo alla generazione di nuove forme di apprendimento, frutto di scoperte inaspettate sia per il terapeuta che per il paziente, da mettere in atto e testare, senza una precisa indicazione comportamentale.

Tutte queste scelte professionali potrebbero essere percorribili. Ma nel tentativo di compendiare queste riflessioni in una sintesi operativamente disponibile, si sceglierà quindi di affidarsi alle riflessioni che Ernst von Glasersfeld (1989) ha esposto in suo articolo.

Esse verranno declinate affinché ne risultino cinque strumenti utili, necessari e percorribili nella pratica psicoterapeutica costruttivista.

Nel voler delineare il primo, l'autore (p. 163) propone di mettere l'accento sulla distinzione tra azioni che educativamente generano comprensione ("*teaching*") e quelle che invece promuovono la ripetizione di comportamenti ("*training*").

Declinando potremmo notare come la psicoterapia possa essere luogo e occasione sia per costruire possibilità di apprendimento ("*understanding*") che di messa in atto di comportamenti che, seppur nuovi e inaspettati, non scaturiscono da esperienze maturate nella relazione e da nuovi apprendimenti. Avere un'idea chiara delle differenze implicative delle due scelte potrebbe rappresentare il primo strumento utile per lo psicoterapeuta.

Facendo un esempio. Un ragazzo può concludere che smettere di tagliarsi sia una cosa giusta per lui e decidere di smettere di farlo. Può utilizzare la stanza della terapia e il terapeuta come un'occasione per riflettere su questa nuova decisione, su come metterla in atto e definirne le condizioni affinché si realizzi.

Oppure può decidere di fare una nuova esperienza quando permetterà al proprio terapeuta costruttivista di affrontare con lui la ricerca nella costruzione di sé stesso, che in quanto soggetto sceglie di tagliarsi, come unica scelta percorribile per lui in quel momento.

Il secondo punto delineato da Ernst von Glasersfeld (1989) suggerisce di porre l'attenzione su ciò che accade nel pensiero del ragazzo che sceglie, piuttosto che focalizzarsi sulle risposte comportamentali che ne conseguono.

Uno strumento efficace per il terapeuta potrebbe consistere nella sua capacità di tuffarsi nei processi del ragazzo che ha di fronte, facendo anche piena esperienza di cosa accada nel suo pensiero, prima ancora che le scelte lo rivelino.

Ciò potrebbe di fatto corrispondere a tutta quella fase del lavoro in cui il terapeuta costruisce l'esperienza dal punto di vista del paziente, ne snocciola il sistema di costrutti, ne individua le implicazioni, ne produce una diagnosi, che nel costruttivismo è per definizione transitiva e transitoria.

Tracciare la mappa dei movimenti di una persona è come fare una fotografia ad un oggetto in movimento. Nel momento in cui scattiamo dobbiamo tener conto che quella posizione già non esiste più. Inoltre quella fotografia, seppur rappresentativa di quell'esperienza, non rappresenta altro che un'interpretazione dei significati del nostro paziente.

La sua funzione principale sarà quella di dirci cosa abbiamo visto, consapevoli che non sia l'unico modo di vedere quell'immagine, che quell'immagine in sé già non esiste più e che da essa si genererà qualcosa di diverso, la cui direzione è da tracciare.

"Il termine diagnosi transitiva ci indica che ci stiamo focalizzando sulle transizioni nella vita del cliente, che stiamo cercando di creare un ponte tra le esperienze del presente del cliente e quelle del suo futuro" (Kelly, 1955/1991b, p. 153).

Nel terzo passaggio si sottolinea la funzione del linguaggio, che diventa, nella proposta dell'autore, strumento per guidare il processo di costruzione dei ragazzi.

Un terapeuta dovrebbe poter comprendere e parlare il linguaggio del paziente e utilizzarlo per orientarsi nel mondo dei suoi significati. In terapia infatti, l'attenzione al linguaggio condiviso permette di analizzare le implicazioni delle idee senza rimanere intrappolati negli esiti che da esse scaturiscono.

Il linguaggio risulta inoltre essere il risultato evolutivo, selezionato tra comportamenti frutto di interazioni tra organismi, in accoppiamento strutturale con un ambiente la cui diversità è in continua espansione (Maturana, 1978).

I sistemi in questione, interagendo, contribuiscono alla definizione delle caratteristiche e dei confini del dominio condiviso.

Senza accoppiamento strutturale il dominio non ha carattere di condivisione e la comunicazione non avviene (Maturana, 1978). Di ciò ne è testimonianza l'incongruenza comunicativa di cui il linguaggio stesso diventa sintomo.

Un terapeuta costruttivista che aspiri a far sentire il proprio paziente partecipe di un esperimento che possa generare nuove scoperte, non può quindi ignorare l'importanza dello strumento che qui vogliamo affinare.

La comunicazione linguistica avverrebbe proprio grazie alla comunanza di esperienze e intenzioni tra i soggetti che condividono il dato linguaggio (Glaserfeld, 2007).

Questo poi diventa importante quando si decide di condividere i significati del paziente e si lavora affinché possano esserne creati di nuovi.

"È colui che ascolta, non colui che parla, che determina il significato di una frase" (Glaserfeld, 2007, p. 351).

Un terapeuta che ascolta i significati del paziente, forse, è tra i pochi che possano immaginare anche per lui quell'alternativa non ancora praticata.

Nel quarto punto Ernst von Glasersfeld (1989) suggerisce all'insegnante di cercare di creare un senso nel mondo delle esperienze che permetta di interessarsi curiosamente agli errori dei ragazzi, vedendo in questi delle occasioni che rivelino il loro personale modo di costruire il mondo.

L'errore rappresenta un'esperienza difficile sia per l'adulto che per l'adolescente, soprattutto quando essa riconduca a significati di scarsa percorribilità.

Condividere con il proprio paziente o alunno o figlio la possibilità di sbagliare insieme, di costruire l'errore come un'occasione per ridefinire la rotta, potrebbe rappresentare un modo elettivo per costruire uno spazio nel quale validazioni e invalidazioni possano diventare perturbazioni da cui generare nuove esperienze.

"Tra il dire e il fare c'è di mezzo la possibilità di fare parecchi errori" (Watzlawick, Weakland, John, Fisch, 1974, p. 122) direbbe chi vede nell'errore una delle possibili e inevitabili declinazioni dell'esperienza.

L'esperienza terapeutica è un continuo viaggio tra il noto e il non noto, tra il visibile e l'invisibile, tra il detto e il non detto.

Il compito di dover evitare l'errore potrebbe essere, in un viaggio di tal genere, un ottimo motivo per non partire.

Aiutare una persona a non sbagliare è spesso un obiettivo privilegiato di chi educa. Quest'ultimo potrebbe per questo, non considerare l'utilità di lasciare che l'individuo scelga, tra le varie alternative, proprio quella di sbagliare.

Un terapeuta deve poter sussumere nel suo sistema di costrutti le esperienze del proprio paziente. In questi termini anche sbagliare può essere un'esperienza.

Ultimo, ma non per questo meno rilevante, è il punto in cui l'autore invita non solo ad inferire le strutture concettuali dei ragazzi, ma anche ad avere l'intento di volerle modificare (Glaserfeld, 1989).

Un viaggio necessita del desiderio di nuove scoperte ma anche della disponibilità a modificare le strutture già possedute ed infine di realizzare concretamente esperienze che non si immaginavano.

Quando un evento *a* risulta indesiderabile, la soluzione che spesso il senso comune suggerisce è rappresentata da *non-a*, una soluzione che rischia di impigliare il soggetto nella dicotomia delle alternative (Watzlawick, et al., 1974).

Il cambiamento proposto dall'autore (1974) nella formula *non-a*, ma anche *non non-a*, implica una predisposizione al far sì che ciò che non conosciamo ancora venga a noi.

Volendo esemplificare: quando un ragazzo racconta di non voler più andare a scuola il terapeuta potrebbe scegliere di lavorare su due delle possibili alternative. Potrebbe stimolare il ragazzo a riprendere gli studi, invitandolo a portare a termine un progetto già iniziato, oppure potrebbe favorire la consapevolezza della

scelta di rinunciare alla realizzazione di esso. Entrambe le alternative si muovono lungo l'asse di una dicotomia, che in quel momento rischierebbe di fermare il flusso terapeutico sull'elaborazione del sintomo, appunto la difficoltà scolastica.

Incontrando gli adolescenti, può capitare di non compendiare possibilità, perché in quel momento non visibili all'occhio del professionista. Un terapeuta potrebbe infatti travisare i mutamenti del paziente con il cambiamento che auspica, dimenticandosi che l'ignoto, a volte, spaventa sia il paziente che il terapeuta.

Il suggerimento di questo punto operativo invita il terapeuta a chiedersi il significato che la scelta del ragazzo ha in quel preciso momento e come questo stia incidendo sulla sua vita. Questo potrebbe far inquadrare il sintomo come solo uno dei tanti modi con i quali il blocco si possa manifestare. Cambiare tale prospettiva potrebbe stimolare il nostro paziente a chiedersi come possa perseguire i propri obiettivi e soddisfare i propri bisogni facendo esperienze che non avrebbe mai immaginato di poter fare o di poter scrivere nella propria storia.

Se dovesse quindi accadere di trovare un punto di intersezione tra la percezione vissuta dal paziente come cambiamento e quel cambiamento che invece il terapeuta riesce ad immaginare per lui, allora entrambi potrebbero provare la sensazione di salpare insieme verso un viaggio mai intrapreso.

6. Conclusioni

Partendo da una breve introduzione sulle caratteristiche dell'evoluzione adolescenziale, si è voluto focalizzare la comprensione del punto di vista dell'adulto, che spesso porta con sé delle responsabilità educative nei confronti dell'adolescente con il quale si relaziona.

Emerge un dilemma tra il ruolo educativo e la libertà di scelta che viene lasciata al paziente.

Sovraordinando il dilemma si è proposto al lettore una sintesi operativa che aiutasse a restringere sull'argomento. Declinando una proposta di Ernst von Glasersfeld (1989) si sono focalizzati aspetti che potrebbero orientare il terapeuta costruttivista nel lavoro con pazienti di età adolescenziale.

Questo ha permesso di mettere in evidenza l'importanza per un terapeuta di poter, attraverso una elaborata costruzione del punto di vista dell'altro, condividere un'esperienza di cambiamento che in quanto tale risulti nuova per entrambi.

Si potrebbe infine auspicare una riflessione teorica che stimoli un approfondimento. Sarebbe interessante definire e sistematizzare una ricerca che indaghi sull'approccio costruttivista alla terapia con gli adolescenti, con particolare attenzione alla definizione del ruolo terapeutico nei suoi confini, limiti e possibilità.

Bibliografia

- Armezzani, M., Grimaldi, F., Pezzullo, L. (2003). *Tecniche costruttiviste per la diagnosi psicologica*. Milano: McGraw-Hill.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 317-326.
- Bannister, D. & Fransella, F. (1971). *L'uomo ricercatore: introduzione alla psicologia dei costrutti personali*. (Chiari, G. & Nuzzo, M. L., Trad.). Firenze: Martinelli. (*Inquiring man. The psychology of personal construct*. 1986).
- Eichorn, E.H. (1979). Physical development: current foci of research. Osofsky, J.D. (Ed). *Handbook of Infant Development*. New York: Wiley.
- Erikson, E. (1999). *Gioventù e crisi d'identità*. (Raccà, G., Trad.). Roma: Armando. (*Identity, youth and crisis*. 1968).
- Galimberti, U. (1992). *Enciclopedia di psicologia*. Milano: Garzanti (1999).
- Giedd, J.N. (2008). The teen brain: insights from neuroimaging-Review Article. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), pp. 335-343.
- Glaserfeld, E. von. (1989). Constructivism in education. In Husen, T. & Postlethwaite, T., N. (Eds), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 162-163). Oxford/New York: Pergamon Press.
- Glaserfeld, E. von. (2007). The constructivist view of communication. In Müller, A. & Müller, K. (Eds), *An unfinished revolution?* (pp. 351-360). Vienna: Echoraum.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1971). *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescenza*. (Cecchini, M., Trad.) Firenze: Giunti. (*De la logique de l'enfant a' la logique de l'adolescence*. 1955).
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs: theory and personality*. Vol. I. London/New York: Routledge (1991a).
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs: clinical diagnosis and psychotherapy*. Vol. II. London/New York: Routledge (1991b).
- Maturana, H. (1978). Biology of language: the epistemology of reality. Miller, G., A. & Lenneberg, E. (Eds.). *Psychology and Biology of language and thought: Essay in Honor of Eric Lenneberg* (pp. 27-63). New York: Academic Press.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza*. (Melone, G., Trad.) Milano: Garzanti Editore. (*El árbol del conocimiento*. 1984).
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., Huston, A. C. (1986). (Tommasi, R., Trad.). *Lo sviluppo del bambino e la personalità*. Bologna: Zanichelli. (*Child development and personality*. 1984).
- Ortu, M. C. (2003). Psychotherapy as conversation: the real of 'still unsaid'. In: Chiari, G., Nuzzo M. L. (Eds), *Psychological Constructivism and the social world*. Milano: Franco Angeli.
- Palmonari, A. & Crocetti, E. (1993/2011). Le fasi adolescenziali e giovanili nello sviluppo psicosociale. In: Palmonari, A. (Ed). *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 54-66). Bologna: Il Mulino.

- Palmonari, A. & Crocetti, E. (1993/2011). Identità e concetto di Sé. In: Palmonari, A. (Ed). *Psicologia dell'adolescenza*, (pp. 67-90). Bologna: Il Mulino.
- Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 60-68.
- Petersen, A. C., & Crockett, L. (1985). Pubertal timing and grade effects on adjustment. *Journal of Youth Adolescence*, 14, 191-206.
- Sartorio, A., & Buckler, J. M. (2007). *Adolescenza un problema in crescita: i consigli di medici ai genitori*. Milano: Vita e pensiero.
- Schmitz, K. E., Hovell, M. F., Nichols, J. F., Irving, V. L., Keating, K., Simon, G. M., et. al. (2004). A validation study of early adolescent's pubertal self-assessment. *Journal Of early Adolescence*, 24, 357-384.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (2), pp. 69-74.
- Ugazio, V. (1990). Per una psicologia dell'educazione nella prima infanzia: il contributo dell'approccio interattivo-costruttivista. In: Becchi, E., Benelli, B., Camaioni, L., D'Allassio, M., D'Odorico, L., Emiliani, F., et al. (Eds). *Manuale di Psicologia Educativa. Prima Infanzia*. (pp. 13-31). Milano: Franco Angeli.
- Viney, L., Truneckova, D., Weekes, P., Oades, L. (1997). Personal construct group work with school-based adolescents: reduction of risk-taking. *Journal of Constructivist Psychology*, 10(2), 167-186.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., Fisch, R. (1974). *Change: sulla formazione e soluzione di problemi*. (Ferretti, M., Trad.). Roma: Casa Editrice Astrolabio-Ubaldini Editore. (*Change: principles of problem formation and problem solution*, 1974).

Sitografia

- Glaserfeld, E. von. (1979). Cybernetics, experience, and the concept of self. In: <http://www.vonglaserfeld.com/056>
- WHO, (n.d.). Adolescent development. In: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/development/en/

Note sull'autore

Francesca Paola Tramacere
Institute of Constructivist Psychology
 tramacerefra@gmail.com

Laureata in psicologia clinica e specializzata in psicoterapia ad indirizzo costruttivista. Lavora presso un consultorio familiare nel quale si occupa prevalentemente di adolescenti e di sostegno alla genitorialità. Collabora inoltre con scuole medie inferiori e superiori con progetti rivolti agli alunni e agli insegnanti. Precedenti collaborazioni con scuole dell'infanzia l'hanno impegnata nella responsabilità di progetti di integrazione rivolti a bambini diversamente abili.

La mia storia personale della PCP⁴

di
Franz R. Epting
University of Florida

Traduzione a cura di
Giovanni Stella e Lucia Andreatta

Nell'estate del 1967, finii la mia tesi di laurea sulla complessità cognitiva e persuasibilità all'Ohio State University di Columbus, e partii per la University of Florida per il mio primo, e come poi si rivelò, unico lavoro, dal quale andai in pensione dopo 36 anni. Parlai con il dr. Kelly dell'argomento della mia tesi di laurea e gli feci firmare una copia del primo volume del suo libro appena prima che lasciasse l'Ohio State University per Brandeis nell'estate del 1965. Poi non ho più cercato di contattarlo né l'ho più sentito. Il mio successivo contatto con lui fu nelle vesti di uno degli studenti che portarono la sua bara dal carro funebre alla sua tomba nel cimitero di Walnut Grove a Worthington, una piccola cittadina appena a nord di Columbus, nel freddo 10 Marzo del 1967. Venni poi a sapere, con mia grande sorpresa, che aveva chiamato, poco prima della sua morte, per assicurarsi che avessi trovato un lavoro e che fu contento di sapere del mio incarico in Florida. Uno non sapeva davvero cosa aspettarsi dal dr. Kelly; era il tipo di persona che faceva cose buone per gli altri a loro insaputa (spesso penso che gli venisse più facile fare in questo modo). Per gli studenti dell'Ohio State University è stato sempre, naturalmente, il dr. Kelly. Tuttavia quando si trasferì a Brandeis con Maslow, a cui gli studenti si rivolgevano col nome di Abe, il dr. Kelly diventò George!

Se da un lato ero molto emozionato di arrivare a Gainesville, in Florida, circondato da un gruppo straordinario di studiosi umanisti - Arthur Combs, Ted Landsman, David Suchman e Sidney Jourard in psicologia, e Charles Morris e Tom Hanna in filosofia, solo per citarne alcuni - dall'altro mi sentii molto isolato dai miei colleghi della teoria dei costrutti personali, anche se ero molto eccitato per ciò che una carriera nella PCP avrebbe potuto riservarmi. Questa, infatti, mi ha dato una posizione unica anche tra i miei colleghi umanisti. A proposito, per coloro che fossero interessati, il mio compagno di vita Mark Paris ed io abbiamo spiegato alcune delle somiglianze e delle differenze tra la psicologia umanistica e la teoria costruttivista in un articolo che è apparso nel *Humanistic Psychologist* a inizio anno (Epting & Paris, 2006). Nonostante ci fossero varie persone nel mondo della psicologia dei costrutti personali sparse in giro per gli Stati Uniti d'America, nella mia mente il gruppo più in vista era quello britannico guidato da Don Bannister, ed ero convinto che le riviste britanniche sarebbero state le più aperte al mio lavoro. Sapete cosa venni a sapere? Nella biblioteca della University of Florida trovai qualcosa chiamato *The British Journal of Psychology*, a cui inviai il mio primo articolo. Rimasi molto sorpreso, quando incontrai Don nel 1971, durante un viaggio al Bexley Hospital, nell'apprendere che lui non aveva mai pubblicato in questa rivista,

⁴ Articolo originariamente comparso in *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 53-56. Si ringraziano gli editori di *Personal Construct Theory & Practice* per aver gentilmente concesso la pubblicazione della traduzione sulla *Rivista Italiana di Costruttivismo*.

ed egli rimase molto colpito dal fatto che io avessi appena pubblicato lì il mio articolo su una valutazione delle procedure di elicitazione (Epting, Suchman e Nickeson, 1971). Dopo il thè, quel pomeriggio, Don fece qualcosa che mi deliziò e mi sorprese. Mi portò sul retro degli edifici per farmi vedere i maiali dell'ospedale. Lui sembrava molto più a suo agio lì di quanto lo fosse stato nelle riunioni in ospedale pochi minuti prima, ed è lì che abbiamo avuto modo di conoscerci meglio. Potrebbe essere stato questo incontro che poi ha portato Don Bannister e Fay Fransella a raccomandarmi alla John Wiley & Sons Ltd. per scrivere un libro sul Counseling e la Psicoterapia dei Costrutti Personali; in questo senso, il mio primo libro fu a dire il vero una pubblicazione britannica (Epting, 1984).

In realtà non ebbi più modo di incontrare persone del gruppo inglese, di cui facevano parte Fay così come gli altri partecipanti internazionali, fino al 24° *Nebraska Symposium on Motivation* nell'ottobre del 1975 a Lincoln (Nebraska). Durante questo incontro, Fay ebbe la brillante intuizione che, di fatto, si stava svolgendo il primo Congresso Internazionale sulla Psicologia dei Costrutti Personali piuttosto che il *Nebraska Symposium on Motivation*, e si fece carico di organizzare il secondo Congresso Internazionale della Psicologia dei Costrutti Personali, che si svolse nel mese di Luglio del 1977 al Christ Church College di Oxford. Fu lì che conobbi meglio il gruppo britannico e fu lì che il significato che attribuivo ai miei pensieri e sentimenti sulla Psicologia dei Costrutti Personali iniziò a fondersi con ciò che Fay Fransella rappresentava per me. Tutto il resto, come si dice, è storia. Nel 1986, Phil Salmon mi diede la possibilità di diventare *visiting fellow* presso il suo college alla University of London e Fay di diventare *guest lecturer* nel nuovo Centro di Psicologia dei Costrutti Personali. È stato meraviglioso per me conoscere gli studenti e il personale del Centro. Durante tutto quel periodo mi sono dedicato con curiosità a un sacco di temi interessanti: la terapia del ruolo stabilito, le procedure alternative per l'elicitazione dei costrutti, la costruzione della morte e del morire, il *mentoring*, cosa significa essere *gay* e altro ancora. Sono ritornato, ora come Professore Emerito della University of Florida, al mio più grande progetto: scrivere una biografia di George Kelly, che si è rivelata una magnifica impresa investigativa e una scusa per rileggere Kelly. Vorrei utilizzare il tempo rimanente per parlare di un paio di cose che mi sono successe e che potrebbero essere interessanti.

Qualche tempo fa Fay mi diede una registrazione di un incontro con Kelly del 1966, quando andò a trovarlo nella sua nuova casa nel Massachusetts. Nel nastro Kelly rifiuta nuovamente ogni tentativo di categorizzare la teoria costruttivista come cognitiva, comportamentale, esistenziale, o anche come teoria umanistica. [Ciò che viene riportato di seguito è un esempio di come Kelly abbia preso le distanze da ciò che altri hanno considerato simile. All'Ohio State University, durante un seminario dove gli studenti stavano leggendo letteratura e filosofia (tutto tranne che psicologia), Kelly fece un commento su ciò che pensava de "L'essere e il nulla" di Sartre. Kelly disse di aver iniziato a leggerlo, o di averne letto una parte, e di aver trovato un sacco di "nulla" ma non molto "essere" (Carpenter, 2006).]

Nell'estate appena trascorsa, come parte del primo simposio su George Kelly e la Psicologia dei Costrutti Personali, presentato durante una conferenza sulla storia della psicologia che si è tenuta alla riunione di quest'anno di Cheiron: Società Internazionale per le Scienze Sociali, Mark ed io abbiamo deciso di prendere sul serio Kelly e non vederlo solo come difficile, fuorviante, o semplicemente ribelle nel suo rifiuto di essere classificato e sussunto dalle esistenti etichette psicologiche; ma di vederlo, invece, come colui che porta avanti l'unica, completa teoria pragmatica della psicologia. Abbiamo intitolato l'articolo "Dewey Between the Lines: George Kelly and the Pragmatist Tradition" (Epting & Paris, 2006b). (Mi aspetto che Trevor Butt sia particolarmente soddisfatto di questo articolo visto che ha cercato, per qualche tempo, di promuovere una visione pragmatica di Kelly.) Noi vediamo questa base pragmatica, ancorata alla filosofia e alla psicologia di John Dewey, come il fondamento dell'integrità della Psicologia dei Costrutti Personali e come base della serie di esclusioni operate da Kelly: nessun concetto di sé o ego; nessuna concezione di dinamiche psicologiche; nessuna nozione di stadi di sviluppo; nessuna tipologia di tratti psicologici; nessuna nozione di causalità efficiente⁵; nessuna concezione di psicopatologia in quanto tale; nessuna separazione tra pensieri, sentimenti e azioni; nessun insieme di bisogni fondamentali; e nessuna nozione di "inconscio" (Epting & Paris, 2006a). Di fatto Kelly (1963, p. xi, nell'introduzione alla versione *paperback* di tre capitoli del secondo volume del suo lavoro) afferma che "Non è solo che questi

⁵ L'autore, qui come più avanti nel testo, si riferisce alle quattro cause aristoteliche così come discusse da Joseph Rychlak nel suo libro Rychlak, J. F. (1968). *A philosophy of science for personality theory*. Boston: Houghton Mifflin. [N. d. T.]

termini [la serie di esclusioni di cui sopra] sono abbandonati; ciò che è ancora più importante è che questi concetti svaniscono da soli. Se il lettore inizia a utilizzare parole di questo tipo, può essere sicuro di non venirne a capo".

Ciò che Kelly fornì fu una ricca descrizione di come i costrutti sono organizzati e configurati matematicamente e, soprattutto, la premessa fondamentale che "le costruzioni sono strumenti che noi utilizziamo per muoverci nella realtà o per "utilizzare" la realtà stessa, piuttosto che un mezzo per accertare una "verità" assoluta sulla realtà" (Paris & Epting, 2006a). Quello che sto suggerendo qui è di resistere alla tentazione di "leggere" la teoria in termini tradizionali e di continuare, invece, a elaborare questa meravigliosa teoria pragmatica o lungo le linee tecnico-ingegneristiche o lungo quelle contenutistiche-concettuali o entrambe, senza re-importare nozioni più tradizionali. È così facile per tutti noi, nel momento in cui cerchiamo di ampliare e spiegare ulteriormente la teoria, essere tentati di riutilizzare nozioni psicodinamiche, cognitivo comportamentali o qualche altra nozione teoretica.

Questa resistenza a scivolare verso termini tradizionali significherebbe anche perseguire la protesta pragmatista di lasciarsi alle spalle le preoccupazioni filosofiche comunemente accettate per quanto riguarda l'esistenza della realtà; ovvero, per quel che riguarda la teoria dei costrutti, se questa possa essere meglio descritta come realismo ingenuo, realismo critico, realismo radicale o qualcos'altro ancora. Per Kelly, "la domanda aperta per l'uomo non è se la realtà esista o meno, ma cosa può farsene. Se se ne fa qualcosa, può smettere di preoccuparsi del fatto che esista o meno" (Kelly, 1969b, p. 25). A mio modo di vedere, Kelly era ben equipaggiato per aderire alla protesta pragmatista provenendo da un *background* religioso protestante che sosteneva quel tipo di pensiero libero che molti fautori ritenevano essere più protestante che cristiano. Questo è per dire che essi erano più impegnati nello spirito della protesta, in quanto tale, piuttosto che in qualsiasi interpretazione letterale delle scritture.

Ciò che potrebbe essere ancora più stimolante, rispetto a mettere da parte quei concetti teoretici tradizionali così vicini e cari al cuore degli psicologi tradizionali, è la sfida di resistere ad importare il concetto di causalità efficiente all'interno della teoria per via dell'errata convinzione che sia il paradigma della scienza naturale IV-DV (variabile indipendente - variabile dipendente) a richiederlo.

Temo che molti di noi abbiano fatto questo errore nel passato; ovvero di far apparire e rendere la misura delle griglie come misura di tratto e utilizzare, nella parte conclusiva dei nostri articoli di ricerca, un linguaggio che descrive i costrutti personali in un modo meccanicistico, di causa-effetto. È come se non avessimo mai letto l'eccellente commento di Joseph Rychlak (1968/1981) a questa difficile situazione. Esorto tutti noi a ricordare che l'unica necessità di utilizzare il paradigma della scienza naturale IV-DV è di tradurre i nostri termini in operazioni "extra-spettative" solo per la sezione metodologica. Quando arriviamo alla parte conclusiva del nostro articolo, siamo abbastanza liberi di ritradurli nelle nostre formulazioni "introspettative" originali. Essendo una parte del linguaggio metodologico, il paradigma IV-DV è privo di qualsiasi nozione di causalità e ritrae solo la presenza o l'assenza di una relazione funzionale matematica. Questo ci lascia abbastanza liberi di usare il nostro linguaggio causale, che è formale e finale, quando discutiamo i nostri risultati. La parte dei risultati dei nostri articoli poggia sul linguaggio della teoria; la stessa teoria umanisticamente orientata che abbiamo utilizzato nell'introduzione dei nostri articoli (Epting, 2005). Questi sono alcuni dei pensieri che ho avuto ultimamente su ciò che la PCP significa per me. Spero li abbiate trovati almeno in parte interessanti e spero che alcuni possano esservi utili in un modo o nell'altro.

Bibliografia

Carpenter, J. C. (2006). *Unpublished interview with Franz Epting*.

Epting, F. R. (1984). *Personal construct counseling and psychotherapy*. London and New York: John Wiley & Sons.

Epting, F. R. (2005). A brief comment on competing for reality. *Journal of Constructivist Psychology*, 18, 365-366.

Epting, F. R. & Paris, M. E. (2006a). A constructive understanding of the person: George Kelly and humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, 34, 21-37.

Epting F. R. & Paris, M. E. (2006b August). *Dewey between the lines: George Kelly and the pragmatist tradition*. Paper presented at the 38th annual meeting of Cheiron: International Society for the Social and Behavioral Sciences, Bronxville, New York.

Epting, F. R., Suchman, D. & Nickeson, C. (1971). An evaluation of elicitation procedures for personal constructs. *British Journal of Psychology*, 62, 513-517.

Kelly, G. A. (1969). Ontological acceleration. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 7-45). New York: John Wiley & Sons.

Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. New York: W. W. Norton. (originally published in 1955).

Rychlak, J. R. (1968/1981). *A philosophy of science for personality theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Questo articolo è basato su un discorso tenuto alla conferenza su "PCP: a personal story" organizzata dal Center for Personal Construct presso la University of Hertfordshire il 29 settembre 2006.

Note sull'autore

Franz Ryan Epting
 University of Florida, Gainesville, FL, USA
 frepting@hotmail.com

È Professore Emerito presso il Dipartimento di Psicologia della University of Florida a Gainesville, Florida. Si è laureato presso il Millsaps College e ha concluso il suo dottorato presso la Ohio State University, dove, da laureato, ha avuto la possibilità di studiare con George Kelly. Nel 1989 è stato presidente del Council of Counseling Psychology Training Programs negli Stati Uniti. Nel 2000 ha ricevuto un premio alla carriera da parte del North American Personal Construct Network (rinominato, nel 2004, Constructivist Psychology Network). Nel 2008, ha ricevuto il premio "Abraham Maslow" per la Psicologia Umanistica dall'American Psychological Association Society.

**Quel luogo o tempo che sta di mezzo fra due termini.
Progettare spazi educativi al nido**

di

Ambra Signori

Institute of Constructivist Psychology

Abstract: Progettazione e allestimento degli spazi occupano gran parte di tempo e risorse del *team* di lavoro di un nido d'infanzia. Assunto di base è che uno spazio non è mai esclusivamente uno spazio fisico ma anche uno spazio mentale, uno spazio di relazione, uno spazio pensato per una relazione educativa. Partendo da un'esperienza personale si vuole qui dare una lettura del processo di progettazione e allestimento degli ambienti attraverso gli occhiali del costruttivismo.

Parole chiave: nido d'infanzia, progettazione educativa, relazione educativa, ciclo dell'esperienza

That place or time between two terms: to plan educational places

Abstract: The design of the spaces takes time and resources of the team work of a nursery. Basic assumption is that a space is never only a physical space but also a mental space, a space of relationship, a space designed for an educational relationship. Starting from a personal experience you want here to give a reading of the design and construction process throughout the constructivist glasses.

Key words: day nursery, educational planning, educational relationship, Experience Cycle

1. Premessa

Lavoro ormai da alcuni anni come educatrice in un nido d'infanzia; sono specializzanda al secondo anno della scuola ICP di Padova. Ritengo che l'incontro (o impatto?) con la Teoria dei Costrutti Personali mi abbia portato, e ancora mi porterà, ad interrogarmi sul mio agire come professionista. Per certi aspetti colgo un parallelo tra la relazione educativa e la relazione terapeutica. Un aspetto di somiglianza è il significato che può assumere, e che di fatto assume, l'organizzazione dello spazio, la predisposizione, da parte dell'educatore e del terapeuta, del luogo deputato a contenere ed accogliere la relazione. La differenza è che, solitamente, il terapeuta è da solo nella preparazione del setting, al contrario un educatore si trova a far parte di un gruppo di lavoro con cui condividere scelte metodologico-operative.

2. Dal ricovero al nido di infanzia

La letteratura relativa all'organizzazione degli spazi all'interno di un nido d'infanzia è, negli ultimi anni, notevolmente incrementata e la capacità di predisporre ambienti atti ad accogliere, contenere e stimolare nella giusta misura i bambini per cui quegli spazi sono pensati è requisito imprescindibile per un educatore sufficientemente preparato ed aggiornato. Questo crescente interesse consegue ai sostanziali mutamenti che hanno coinvolto le strutture che accolgono bambini nella fascia di età 0-3. In Italia il primo prototipo di asilo nido risale al 1850, a Milano, ed era denominato "Ricovero per lattanti", ma è il regime fascista a far fiorire le Opere Nazionali Maternità Infanzia (ONMI) con l'obiettivo di difendere e potenziare la famiglia e la natalità. Lo scopo di queste strutture è prettamente assistenzialistico e di sostegno a madri bisognose ed indigenti. Dovranno trascorrere quasi cinquant'anni per approdare ad una legge⁶ che riconosca il valore di servizio sociale agli asili nido. Successivamente la regolamentazione passa a livello regionale. Per il Veneto è la legge 32/1990 a dare il punto di svolta verso l'attuale forma di nido d'infanzia: "la Regione del Veneto in armonia con l'art. 4 dello Statuto e con le leggi 6 dicembre 1971, n.1044 e 29 novembre 1977, n. 891, promuove e sostiene l'attività educativo-assistenziale degli asili nido, onde realizzare il pieno sviluppo fisico-psichico-relazionale dei bambini sino a tre anni di età e assicurare alla famiglia un sostegno adeguato, che consenta e agevoli anche l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un sistema di sicurezza sociale" (Legge regionale del Veneto 32/1990, art. 1). Il riconoscere una valenza educativa al servizio del nido comporta grandi trasformazioni anche in merito alle competenze richieste agli educatori. La predisposizione del setting educativo per quanto concerne tempi, spazi e materiali, diviene il primo passo per un'ottimale progettazione socio-psico-pedagogica.

3. Gli spazi del nido

"La prima prova che noi esistiamo è che occupiamo uno spazio". Questa affermazione dell'architetto Le Corbusier ben sintetizza il significato dell'abitare lo spazio da parte del bambino. Uno spazio predisposto da un adulto e/o un gruppo di adulti che pensano quel bambino. Nella costruzione dell'identità, l'ambiente può ed effettivamente riveste un ruolo rilevante, "un punto di riferimento sia perché solo noi possiamo occupare una specifica superficie e anche perché appartenere ad uno spazio significa avere coordinate stabili di riferimento." (S. Cristoni, Intervento al convegno "Spazi per l'educazione e la partecipazione"). Nell'organizzazione degli spazi, in fase di elaborazione del progetto educativo, l'educatore deve considerare i bisogni dei bambini secondo le caratteristiche tipiche dell'età. I postulati psicologici alla base della progettazione sono il concetto di transizionalità e di *holding* della teoria winnicottiana, le fasi di sviluppo di J. Piaget, il processo di separazione ed individuazione di M. Mahler⁷. Così aprendo la porta di ingresso troviamo la *soglia* (si veda il libro *Sulla soglia del nido* di L. Trevisan) che vuole essere uno spazio transizionale tra il dentro e il fuori, tra casa e nido, un passaggio dolce, una zona di limbo in cui il bambino e

⁶ Legge 1044/1971: "Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato"; è la legge che istituisce in Italia l'asilo nido come noi lo conosciamo tutt'ora, cioè come un "servizio sociale di interesse pubblico" (Art. 1).

⁷ Per approfondimenti in merito alle teorie citate: Lis, A., Stella, S. & Zavattini, G. C. (1999). *Manuale di psicologia dinamica*. Bologna: Il Mulino. Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.

i genitori si preparano e predispongono al commiato del mattino ed al ricongiungimento serale. Uno spazio allestito con gli armadietti personali di ciascun bambino e materiale fotografico che illustra lo stare al nido del bambino ed è un ponte per la relazione con i genitori. Si passa poi al *salone*, come la piccola piazza di una città, "area privilegiata per le relazioni, gli incontri, la scoperta e la conoscenza dell'altro, la condivisione di momenti ed eventi collettivi. Durante il giorno si anima, si trasforma per le diverse attività che vengono programmate: per esempio, esperienze di carattere motorio, ludico o musicale destinate a piccoli o grandi gruppi di bambini, intersezione⁸ o altri particolari progetti. Spazio privilegiato per le feste e le iniziative pubbliche" (Comune di Modena, 2013). Dal *salone* solitamente si diramano i diversi spazi sezione,⁹ il principale contesto di riferimento del bambino, quello in cui trascorre la maggior parte del tempo, quello in cui si consolida la relazione con l'educatore di riferimento ed il gruppo di pari (generalmente un gruppo sezione è costituito da un gruppo di otto bambini ed un educatore). Lo spazio sezione è progettato in base all'età dei componenti del gruppo, è modificabile nel corso dell'anno con il mutare delle diverse esigenze di sviluppo, è lo spazio arredato singolarmente dall'educatore di riferimento (mentre gli altri spazi prevedono una condivisione e una co-progettazione). È nello spazio sezione che troviamo (seguendo le tappe di sviluppo di Piaget), la zona morbida per i lattanti, i mobili primi passi per le prime esplorazioni verticali, l'angolo motorio, l'angolo del gioco simbolico (cucinetta, bambole, travestimenti...), l'angolo lettura e così via. Ci sono poi gli spazi delle routine¹⁰ così fondanti nella scansione spazio-temporale del nido e che sono importanti momenti di cura, di relazione, di sperimentazioni verso l'autonomia. La zona pranzo, la zona nanna, il bagno.

Presupposto comune all'organizzazione dei diversi spazi del nido è di rispondere ai bisogni del bambino oltre che alle sue potenzialità evolutive, specificatamente a quelle che Bondioli e Mantovani (1988) identificano come due categorie di esigenze complementari e non contrapposte: il forte bisogno di accoglienza, rassicurazione e sicurezza sul piano emotivo-relazionale; la spinta verso l'esplorazione e la conoscenza del mondo esterno. Categorie che in termini di progettazione si attuano in un ambiente accogliente e sufficientemente stimolante.

4. Progettare con gli occhiali costruttivisti

Volendo dare al processo di progettazione una cornice teorica secondo un'ottica costruttivista, nello specifico secondo la teoria dei Costrutti Personali, si può considerare la progettazione come un ciclo di esperienza¹¹ in cui l'anticipazione riguarda il pensiero educativo, la visione di bambino, le idee sullo sviluppo e su come un educatore può favorire questo sviluppo attraverso la predisposizione di spazi e materiali (le ipotesi); l'investimento, paragonabile al momento di allestimento vero e proprio, la scelta dei materiali, della disposizione e dei tempi di utilizzazione degli spazi; l'incontro o impatto, ossia il momento in cui lo spazio viene vissuto dal gruppo di bambini per cui è stato pensato e predisposto quello spazio; validazione/invalidazione come processo autoriflessivo per l'educatore che ha osservato specifiche esperienze e le confronta con le sue ipotesi iniziali della fase di anticipazione; infine, la revisione, sia delle anticipazioni dell'educatore sia dello spazio progettato. Essendo il processo di progettazione un lavoro di équipe, avremo allora un ciclo di esperienza che è l'incontro dei singoli cicli di esperienza di ogni componente del *team* di lavoro dove la dimensione del singolo, dell'individuale, viene trascesa dalla

⁸ Con il termine intersezione si intende il lavoro a sezioni aperte, due o più gruppi sezione che svolgono una specifica attività.

⁹ Nei nidi italiani esistono due tipologie principali di gestione degli spazi. Nella maggior parte dei casi, il servizio è organizzato in sezioni, che dividono i bambini a seconda dell'età (ad esempio, Piccoli, Medi e Grandi, oppure Lattanti e Divezzi). Questa scelta è legata alla relativa omogeneità dei livelli di sviluppo, che si presuppone faciliti il lavoro degli educatori. Esistono, tuttavia, alcuni nidi in cui si preferisce formare le sezioni con bambini di età diversa, nella convinzione che una certa differenza a livello evolutivo possa essere utile e stimolante, sia sul piano cognitivo che su quello dello sviluppo della socialità.

¹⁰ La strutturazione della giornata dei bambini al nido passa attraverso le routine, tutti quei momenti che si ripetono quotidianamente sempre uguali o simili e che scandiscono la giornata dando regolarità e sicurezza al bambino.

¹¹ George Kelly definisce ciclo di esperienza la modalità dell'uomo scienziato di fare esperienza, di conoscere, di anticipare gli eventi. Il ciclo dell'esperienza è suddiviso in cinque *step*: anticipazione (cosa ipotizzo che succederà?), investimento (quanto importanti sono le mie anticipazioni per me?), l'incontro o impatto (cosa ho osservato dal mio punto di vista?), validazione/invalidazione (quanto è accaduto coincide con quanto avevo previsto?), revisione (devo apportare cambiamenti al mio sistema in seguito alla verifica di quanto successo?) (Kelly, 1970).

dimensione gruppale. Processo allora, quello della progettazione, che richiama ai corollari di individualità, comunanza e socialità (Cfr. Kelly, 1955/2004)¹².
 Queste riflessioni mi hanno portato all'esperienza presentata in questo articolo.

5. Il mio ciclo di esperienza

Il nido in cui lavoro è stato costruito nei primi anni Ottanta. Rispetto all'attuale letteratura psico-pedagogica, la si può decisamente definire una struttura datata e superata. Mancano, per esempio, una zona apposita con funzione di dormitorio (luogo chiuso per ridurre i rumori di disturbo, con tende oscuranti, che sia raccolto e sicuro) oppure mancano zone da dedicare esclusivamente ad attività laboratoriali e di *atelier*. Il *team* di lavoro di cui faccio parte cerca attivamente di riadattare, aggiornare e rendere più attuali gli spazi interni ed esterni attraverso acquisti di arredi e/o spostamenti e cambi di utilizzo (per esempio disponendo uno scivolo in modo diverso, pensando ad una nuova sistemazione per la piscina di palline colorate, strutturando lo spazio esterno del giardino con pista per biciclette e zona orto). Questi cambiamenti e scelte vengono predisposti negli incontri mensili di *équipe*, "spazio" privilegiato di condivisione di esperienze.

Gli occhiali costruttivisti, che da qualche anno ho scelto di indossare, mi hanno portato a modificare il mio approccio al lavoro, in particolare in merito allo strumento principe dell'educatore che è quello dell'osservazione¹³ (del singolo bambino, del piccolo gruppo di 3-4 bambini, dell'intero gruppo sezione di 8 bambini). La psicologia dei Costrutti Personali, applicando i principi della Cibernetica di secondo ordine, ridefinisce il ruolo dell'osservatore: non più un neutro registratore di dati oggettivi, bensì un attivo partecipante, attore egli stesso, nell'evento osservato. Ho iniziato, così, ad osservarmi nel mio fare esperienza negli spazi del nido, accorgendomi che in alcuni sentivo facilitata la relazione con il gruppo di bambini, in altri spazi invece diventavo più suscettibile, il mio linguaggio mutava assumendo toni più direttivi ed impositivi (aumento dei "no" per esempio), sentivo maggiormente un senso di fatica. E questo mio differente modo di avvicinarmi allo spazio aveva ripercussioni sulla relazione educativa con il gruppo sezione. Procedendo in questa osservazione autoriflessiva, ho verificato che gli spazi più difficili e ostici risultavano essere quegli spazi in cui riconoscevo meno presenti, nella progettazione e nell'allestimento, le mie anticipazioni educative. Ho imputato questa situazione di *impasse*, di disagio, ad un mio bypassare, nel ciclo di esperienza della progettazione degli spazi, i passi di validazione/invalidazione e di revisione. Disporre un angolo sembra semplice, immediato, banale, solo una questione di accostamento di oggetti e colori; invece sottende al pensiero di come si desidera quello spazio venga utilizzato, al pensiero educativo di chi quello spazio lo ha predisposto per una relazione. Passo ulteriore è stato quello di chiedermi quanto sono consapevole di come le mie colleghe vivono i differenti spazi del nido co-progettati e quanto sono io stessa costruibile per le mie colleghe. Questa scarsa consapevolezza può sfociare in incomprensioni che minano la relazione educativa e la relazione tra colleghi. Emerge spesso, nel corso degli incontri di *équipe*, la richiesta di avere "una linea di azione comune", di attenersi agli stessi comportamenti e regole: per esempio, nello spazio dedicato all'attività motoria utilizzare pochi materiali alla volta e guidare le attività del gruppo di bambini piuttosto che lasciare una libera esplorazione, o ancora, nello spazio biblioteca lasciare a disposizione dei bambini alcuni libri mentre altri vengono letti solo dall'educatrice. Ho osservato, però, che spesso queste prescrizioni, queste regole, vengono disattese in modi differenti dalle mie

¹² Corollario Individualità: le persone differiscono tra loro nel modo in cui costruiscono gli eventi. Corollario 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. Corollario Socialità: nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra persona, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolge l'altra persona (Kelly, 1955/2004).

¹³ Le attuali indicazioni metodologiche e pedagogiche definiscono l'osservazione come strumento sistematico, oggettivo e il più possibile neutro. "È un necessario, e scarsamente valorizzato, strumento dell'armamentario dell'educatore che permette di raccogliere ed organizzare informazioni (generalmente di tipo comportamentale), e secondo modalità più o meno strutturate, utili alla valutazione educativa di un bambino o di una situazione all'interno di un contesto educativo/formativo. È bene ricordare che osservare è una azione distinta dall'interpretare. Se io vedo un bambino che durante l'attività si muove continuamente e dico che è distratto non sto facendo una corretta osservazione. Osservare significa riportare nel modo più fedele possibile ciò che è stato osservato (visto, sentito, annusato, toccato, gustato) e non ciò che noi pensiamo (valutiamo, interpretiamo) in merito." (Pedagogica, n.d.).

colleghe. Cosa porta ciascuna di noi a sperimentare gli spazi in modo così poliedrico nonostante, nel corso delle riunioni, siano state concordate precise modalità di fruizione degli spazi? L'impressione è di una scarsa vicendevole consapevolezza delle anticipazioni che ci muovono nei nostri cicli di esperienza. Pertanto, seguendo il consiglio di Kelly, ho pensato di chiedere direttamente a chi, con me, condivide tempi, spazi e relazioni al nido.

5.1 Anticipazione

“Una stessa situazione costituirà un ambiente psicologico diverso in rapporto alle particolari caratteristiche di quella persona: la stessa sezione di nido costituirà un ambiente psicologico diverso per un adulto, per un bambino di un anno o di tre anni” (Varin, 1993, p.7). La mia anticipazione è che, pur stabilendo nel corso delle riunioni di *équipe* i criteri di progettazione dei diversi spazi, in particolare quelli comuni, vi sia in realtà una sostanziale divergenza nell'andare all'incontro con questi spazi, nel dare loro un significato educativo (Corollario Individualità) e che questo si ripercuota sulla relazione tra colleghi e sulla relazione educativa, in particolare nei momenti di maggiore condivisione (momento dell'accoglienza, pranzo...). A fronte di questo, anticipo anche che lo spazio in cui il singolo educatore sente maggiormente rappresentato il proprio pensiero educativo sia lo spazio sezione che di solito è quello progettato autonomamente, che non viene condiviso con i colleghi ed in cui ha luogo la relazione diretta con il proprio gruppo sezione.

5.2 Investimento

Oltre ad un investimento in termini di tempo vi è il desiderio, l'esigenza, di andare oltre una situazione di *impasse* lavorativa partendo dalla comprensione dei significati che le mie colleghe attribuiscono ad alcuni spazi del posto di lavoro. Come dire che il problema ha in sé la soluzione. Un punto di partenza. Un andare oltre il mio punto di vista, oltre la lamentela che può portare a mio avviso all'isolamento, ad un'azione educativa sconnessa e poco partecipata perché non compresa, al *burnout*. Non è perché agiamo tutti collegialmente in modo uniforme e conformato, è perché comprendo l'esperienza dell'altro.

5.3 Incontro

Ho sottoposto alcune colleghe ad un'intervista partendo dalla visione di alcune foto riguardanti gli spazi del nido in cui lavoriamo. La tecnica utilizzata era volta a sondare i significati che l'intervistato dà ai diversi ambienti e si richiama alla tecnica di *laddering* che “è una forma di elicitazione dei costrutti in cui la persona è in grado di indicare la gerarchia/l'organizzazione del suo sistema di costrutti. Per ogni costrutto elicitato alla persona viene chiesto da quale polo preferirebbe essere descritta”¹⁴ (Bannister & Fransella, 1986, p. 50).

I costrutti emersi sono i seguenti:

Foto 1	Allegro/Spento, Colorato/Spento, Accogliente/Chiuso, Apertura/Chiusura, Accogliente/Freddo, Fantastico/Monotono, Apertura/Freddezza, Accoglienza/Freddezza, Apertura/Rigidità, Accoglienza/Anonimo, Gioco/Serio, Infanzia/Pesantezza
Foto 2	Armonia/Confusione, Stare insieme/Isolamento, Relazione/Isolamento, Frustrazione/Agio, Convivialità/Silenzio, Convivialità/Spoglio, Raccoglimento/Dispersione, Gratificazione/Frustrazione, Convivialità/Solitudine, Rumore/Silenzio, Quotidianità/Sconosciuto
Foto 3	Gioia/Serietà, Riposo/Fatica, Rigidità/Flessibilità, Costrizione/Libertà, Affollato/Intimo, Rilassamento/Tensione, Dispersione/Raccoglimento, Abbandono/Tensione, Silenzio/Confusione, Rilassamento/Tensione
Foto 4	Armonia/Confusione, Gioco/Dovere, Colore/Grigio, Piacevole/Costrizione, Rotondità/Piatto, Immaginazione/Univoco, Immersione/Rigidità,

¹⁴ Traduzione dell'Autore.

	Scatenarsi/Contenersi, Rumore/Costrizione	Fluidità/Irto,	Gioia/Noia,	Gioco/Dovere,
Foto 5	Fantasia/Stereotipato, Linguaggio/Distaccato, Linguaggio/Separato, Rilassamento/Tensione, Tranquillità/Confusione	Intimità/Dispersione, Raccoglimento/Dispersione, Interazione/Isolamento,		Relazione/Isolamento, Magico/Pratico, Concentrazione/Dispersione,
Foto 6	Accoglienza/Respingere, Comodità/Scomodità, Ricongiungimento/Separazione, Affettività/Freddezza	Ordine/Confusione, Accogliente/Freddo, Ritrovarsi/Separazione,		Relazione/Solitudine, Morbido/Rigido, Cura/Trascuratezza,
Foto 7	Autonomia/Dipendenza, Dono/Fatica, Comodo/Scomodo, Ordinato/Caotico	Intimità/Dispersione, Canto/Isolamento, Funzionale/Scomodo,		Sperimentazione/Blocco, Tenerezza/Freddezza, Pulito/Sporco, Vivace/Smorto,

Tabella 1

Le altre domande sono

- ✓ Come predisponi il tuo spazio sezione?
- ✓ Come definiresti gli spazi sezione dei tuoi colleghi?
- ✓ In quale spazio senti maggiormente facilitata la relazione con i bambini?
- ✓ In quale spazio senti meno facilitata la relazione con i bambini?
- ✓ Il bambino che frequenta questo nido è...
- ✓ Il bambino che gioca nel tuo spazio sezione è...

BAMBINO DEL NIDO	BAMBINO DEL MIO SPAZIO SEZIONE
Stimolato (nel distacco dai genitori)/ Asecondato; Vivace/Inibito; Pensato/Non visto; Ricco di opportunità/Limitato	Libero di scoprire/Inibito; Curioso/Fermo; Atteso/Indifferente; Curato affettivamente/Maltrattato

Tabella 2

5.4 Validazione/Invalidazione

L'impressione generale che ho avuto nell'ascoltare le risposte dei miei colleghi è di una alquanto sostanziale invalidazione delle mie anticipazioni. Emergono molti temi ricorrenti comuni quali Accoglienza e Accolto, Relazione, Raccoglimento, Convivialità. Lo spazio che forse ha destato qualche discordanza è quello rappresentato dalla foto 3 che in alcuni suscita Silenzio, Rilassamento, Gioia; per qualcun altro, proprio la disposizione dei letti e il luogo deputato a dormitorio, significa Costrizione, Affollamento e Dispersione. Il bambino significato nel nido nella sua globalità non si discosta dal bambino significato nel proprio spazio sezione (Tab. 2). Invalidata anche la seconda mia anticipazione, perché tre colleghe su quattro hanno scelto luoghi diversi dalla propria sezione come maggiormente favorenti la relazione. Hanno optato invece per spazi che secondo loro meglio rappresentano ciò che amano fare di più con il proprio gruppo sezione. Per cui chi si avvicina alla relazione con il gruppo in modo più piacevole e spontaneo attraverso la lettura ha scelto lo spazio biblioteca, chi nel momento del cambio corredato da canzoncine ha scelto il bagno. Interessanti sorprese mi ha riservato la scelta dello spazio che meno favorisce la relazione in quanto solo una collega ha optato per uno spazio che richiama, per lei, costrutti di Rigidità/Flessibilità, Affollato/Intimo, Costrizione/Libertà. Gli altri colleghi pur definendo gli spazi in modo positivo (gioco, convivialità) alla fine fanno emergere un senso di non riconoscimento di quell'ambiente. Frammentazione? Basso livello di consapevolezza delle proprie anticipazioni? Non andare a verifica?

5.5 Revisione

Arrivata a questo punto mi si muovono molte riflessioni e mi si prospettano nuove anticipazioni. *In primis* posso affermare che il semplice percorrere questo Ciclo dell'Esperienza mi ha dato una nuova visione (forse non ancora definibile come proposizionale) delle colleghe. Le riunioni di *équipe*, purtroppo, spesso riguardano il mero, per quanto necessario, espletamento di aspetti più burocratici e pratici (acquisti da fare, interventi di manutenzione, definizione orari e sostituzioni) mentre ben poco spazio viene destinato al confronto tra colleghi in merito all'esperienza educativa.

Effettivamente, nel corso delle interviste, oltre a stupore e iniziale perplessità per la modalità di conduzione della stessa, non sono mancate frasi tipo "Oddio, adesso mi fai riflettere", "Mi fai scoprire delle cose", "A questo non avevo mai pensato". Quanto queste affermazioni sono indice di un basso livello di consapevolezza delle nostre anticipazioni in merito alla relazione educativa? Quanto, come persone che rivestono un ruolo educativo, ci sottoponiamo a verifica? Quanto siamo in grado di applicare autoriflessività? "I gesti quotidiani implicano necessariamente un'assunzione di responsabilità sulle scelte operate nei servizi" (Coordinamento Pedagogico Provinciale di Parma, 2010, p.37), pertanto non si può pensare di attuare azioni educative sulla base del "si è sempre fatto così" come spesso accade nel routinario ripetersi dell'azione educativa in cui capita di perdere di vista il punto di partenza e ancor più il punto di arrivo.

Quali strumenti si possono utilizzare individualmente, e in particolare all'interno del gruppo, per andare a verifica delle scelte progettuali? In questo primo Ciclo di Esperienza manca la fase di restituzione ai partecipanti. Penso sarà il successivo passo, utile ad aprire nuove domande, nuove prospettive all'interno del *team* di lavoro. Scegliere se posizionare un fasciatoio in una posizione piuttosto che in un'altra non è unicamente una scelta formale e stilistica ma si ricollega a significati personali che si fondono in un *team* di lavoro in cui forse troppo spesso capita di non riconoscersi, di strutturare le scelte e le azioni dell'altro. Questo, a mio avviso, è il primo passo per creare situazioni di rischio *burnout*. "Conoscere e condividere nel concreto i pensieri e le esigenze degli educatori aiuta ad apportare migliorie nel servizio che possono valorizzare e far sentire meglio gli adulti che vi operano" (*Ibidem*, p.39). Lo strumento utilizzato (intervista secondo il modello di *laddering*) ben si presta a questo processo di conoscenza che parte da un incremento del livello di consapevolezza dei propri significati per giungere ad una condivisione, più consapevole, delle scelte educative all'interno del gruppo. Passare da "lo sono, io faccio" ad un "Noi" partecipato, sentito, pensato, progettato, costruito. Un noi esperito.

Ecco allora che il significato etimologico di spazio citato a titolo del presente lavoro (quel luogo o tempo che sta di mezzo fra due termini) diviene luogo e tempo di incontro fra i differenti termini/componenti del *team* educativo. La definizione etimologica mi suggerisce anche il *continuum*, la scalarità, del costruito¹⁵ fra i due termini/poli. E ancora, spazio potrebbe significare passare dal costruito personale ad un costruito di gruppo, il tempo e il luogo per giocare un ruolo significativo nei processi di costruzione dell'altro.

6. Quale contributo può dare la Psicologia dei Costrutti Personali alla progettazione di spazi al nido?

Edward Hall (1976), antropologo fondatore della prossemica, sostiene che lo spazio e il tempo sono una dimensione nascosta, un linguaggio silenzioso. Organizzare lo spazio "significa portare a livello di consapevolezza una parte rilevante del progetto del nido [...] quindi riflettere sullo spazio corrisponde a porre le basi del tipo di educazione che si intende perseguire" (Catellani, Ferronato, Pegoraro, Ruggerini, 2008, p.9). Le dimensioni di spazio e tempo mi riportano al concetto kelliano di "uomo scienziato"¹⁶ attivamente impegnato a dare un senso agli eventi, ad anticiparli, a costruire la propria teoria sul mondo. Anche il bambino è un uomo-scienziato che costruisce il proprio mondo, non attraverso fasi di sviluppo prestabilite quanto, piuttosto, attraverso l'esperienza. Quale ruolo può giocare allora un educatore per favorire la piena e totale *agency* di questo uomo/bambino-scienziato? Il corollario della Socialità è, a mio

¹⁵ Costrutto per Kelly è una dimensione di significato, è l'unità elementare di discriminazione che permette il processo di costruzione.

¹⁶ "La prospettiva di lungo periodo sull'uomo porta a soffermarci su quegli elementi che ne spiegano i progressi piuttosto che su quelli che ne manifestano gli impulsi immediati. A un livello più ampio il progresso umano è inteso come *scienza*. Pertanto, anziché occuparci dell'*uomo-come-organismo biologico* o dell'*uomo-come-essere-felice*, ci concentreremo sull'*uomo-come-scienziato*" [corsivo nel testo] (Kelly, 1955/2004, p.23).

parere, una chiara risposta. Nella misura in cui un educatore costruisce i processi di costruzione dei bambini, può giocare pienamente il proprio ruolo educativo con i bambini stessi. L'etimologia del termine educare deriva da *educere* con il significato di condurre, tirare fuori, il che ci porta ad uscire dall'ottica che "possiamo chiamare il modello Pinocchio: marionette animate che vanno guidate passo passo dall'adulto per far sì che i bambini abbandonino la loro naturale inclinazione per Giocolandia ed apprendano la retta via, assumano la corretta forma"¹⁷ (Bendinelli & Luij; 2015, p.89). Gli occhiali costruttivisti ci restituiscono un nuovo ruolo per l'educatore: non più burattinaio e osservatore esterno nella relazione educativa, colui che predispone, che è l'esperto che già conosce ed ha definito il percorso di sviluppo del bambino, quanto piuttosto un co-costruttore di significati che offre uno spazio laboratoriale sufficientemente protetto e sicuro. Uno spazio che promuove processi. Un luogo fra due termini aperto alle alternative; un luogo in cui dal costruito giusto-sbagliato (unico modo corretto di vivere uno spazio) si passa al costruito utile-inutile (molte possibilità di fare esperienza in uno specifico spazio).

7. Conclusioni

A seguito di questo esperimento ho iniziato a condividere, nel corso delle riunioni di *équipe*, alcune perplessità personali in merito ad alcuni spazi (per esempio la presenza di una vasca inutilizzata in un bagno oppure l'utilizzo della piscina con le palline nello spazio motorio). Dalla discussione di gruppo sono state prese delle decisioni (per esempio togliere la vasca) che hanno profondamente cambiato l'utilizzo degli spazi in questione. Più che definire migliore o peggiore il nuovo diverso utilizzo preferisco sottolineare l'importanza di parlare della processualità che sta dietro/dentro l'esperienza educativa.

"Organizzare uno spazio significa organizzare una metafora della conoscenza, della nostra immagine di come si conosce e si apprende" (Reggiochildren, 2012). Ecco perché parlare di spazi al nido, della loro progettazione ma anche del monitoraggio di come vengono fruiti questi spazi è una buona prassi che dovrebbe entrare a pieno titolo nella professionalità del *team* di lavoro. "Gli spazi del nido non sono solo spazi fisici ma anche spazi mentali. La qualità di questi spazi non è data solo dal rispetto delle norme di sicurezza ma anche e soprattutto dal significato che essi hanno per i bambini" (Rizzoni & Bulla, 2010, p.184). Eh sì, perché un educatore, come il terapeuta, nella fase di progettazione deve anticipare non solo come lui si muoverà all'interno dello spazio ma anche anticipare come il bambino si relazionerà ad esso. Un bambino che è in movimento/cambiamento e che pertanto richiede all'educatore di costruire ipotesi sui successivi *step* modulando e revisionando l'ambiente entro cui avvengono questi movimenti/cambiamenti. Un bambino che "si specifica co-costruendo una personale esperienza del mondo. Utilizzo il termine co-costruzione, per sottolineare come la possibilità del bambino di elaborare ed evolvere una "esperienza del mondo" è subordinata ed influenzata dalla presenza di uno spazio fisico e sociale che in questi termini si configuri come risorsa." (Marchetti, n.d.).

Ritrovo in queste righe molti presupposti della teoria dei Costrutti Personali. L'Alternativismo costruttivo¹⁸ nella possibilità di revisionare e reinterpretare lo spazio (non vi è un unico modo di fare esperienza in uno spazio); la responsabilità epistemologica di von Glasersfeld¹⁹, la riflessività come esercizio di responsabilità.

Parlare di spazio e spazi, osservarsi ed osservare chi sta costruendo le proprie teorie in questi spazi, non è un esercizio banale, è la possibilità, per l'educatore, di giocare pienamente un ruolo con chi condivide con lui questo spazio. Il contributo che la prospettiva TCP dà a questo ambito della professionalità educativa è a mio parere innovativo ed in grado di promuovere un'ottica maggiormente orientata all'alternativa, alla scelta ed alla responsabilità. Alla co-costruzione di significati.

¹⁷ Traduzione dell'Autore.

¹⁸ Bannister e Fransella (1986, p.5) così definiscono l'Alternativismo costruttivo (traduzione dell'Autore): "ma è bene tenere presente che tutte le nostre attuali percezioni sono aperte alla riconsiderazione e alla riformulazione e ci suggerisce che anche gli accadimenti più ovvi della quotidianità possono essere completamente trasformati se siamo sufficientemente creativi da costruirli in modo differente."

¹⁹ "Sul modo cioè in cui i soggetti che conoscono organizzano e producono le proprie conoscenze (von Glasersfeld, 1998)" (Giliberto. M., n.d.).

Lo spazio è come un acquario nel quale si riflettono i pensieri, i valori, le attitudini di chi lo progetta e di chi lo abita (Loris Malaguzzi).

Bibliografia

Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *Inquiring Man: the psychology of personal constructs*. London: Croom Held Ltd.

Bondioli, A., & Mantovani, S. (1988). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.

Catellani, P., Ferronato, L., Pegoraro, E., & Ruggerini, C. (2008). *Dove si cresce insieme: spazi e tempi nei servizi educativi per la prima infanzia*. Brescia: Stampa e Officine Grafiche La Scuola.

Esperia srl (a cura di). (2010). *Educare nella prima infanzia: casi e strumenti per il coordinamento pedagogico*. Trento: Erickson Edizioni.

Hall, E.T. (1976). *Il linguaggio silenzioso*. Milano: Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1966).

Kelly, G.A. (1970). A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister (Ed.), *Perspective in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.

Kelly, G.A. (2004). *La psicologia dei costrutti personali: teoria e personalità*. (O. Realdon & V. Zurloni, Trad.). Milano: Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1955).

Rizzoni, S., & Bulla, B. (2010). *Servizi pubblici locali: la gestione di un asilo nido*. Milano: Franco Angeli.

Varin, D. (1993). *Ambiente psicologico e organizzazione degli spazi nella scuola dell'infanzia*. Trento: Cedoc.

Sitografia

Bendinelli, G., & Lui, C. (2015). *Play as a way of knowing, learning and changing*. In Moran, H. (Ed.), *Using Personal Construct Psychology with children and adolescents* (pp. 88-102). Disponibile da www.issuu.com

Comune di Modena (2013). *Progetto pedagogico dei nidi d'infanzia. Spazi e materiali*. Disponibile da <http://memoesperienze.comune.modena.it/nidi/pages/spazi.html>

Cristoni, S. (2005, ottobre). *Lo spazio educativo: immagini. Simboli e contesti*. Intervento al convegno Spazi per l'educazione e la partecipazione, Modena. Disponibile da <http://memoesperienze.comune.modena.it/nidi/pdf/seminariospazi.pdf>

Giliberto, M. (n.d.). *Nuove prospettive teoriche in psicologia: la prospettiva costruttivista*. Disponibile da www.interattivamente.org

Marchetti, P. (n.d.). *Mappe reali e ideali – I significati e l'analisi dello spazio al nido infanzia*. Disponibile da <http://www.infantiae.org/marchettio40804.asp>

Monaco, C. (n.d.). *Il significato dello spazio nel nido*. Disponibile da www.infantiae.org/zerotre

Pedagogica. (n.d.). *L'osservazione nei contesti educativi*. Disponibile da <http://www.consulenzapedagogica.it/losservazione.html>

Note sull'autore

Ambra Signori
Institute of Constructivist Psychology
cionblu@libero.it

Psicoterapeuta in formazione, insegnante ed educatrice da circa 20 anni. Attualmente educatrice in un asilo nido.

Dalle origini al futuro della PCP: intervista a Franz R. Epting²⁰

a cura di
Giovanni Stella e Chiara Lui
Institute of Constructivist Psychology

Traduzione a cura di
Giovanni Stella e Chiara Lui²¹

Franz Ryan Epting è Professore Emerito presso il Dipartimento di Psicologia della University of Florida a Gainesville, Florida. Si è laureato presso il Millsaps College e ha concluso il suo dottorato presso la Ohio State University, dove, da laureato, ha avuto la possibilità di studiare con George Kelly. Nel 1989 è stato presidente del Council of Counseling Psychology Training Programs negli Stati Uniti. Nel 2000 ha ricevuto un premio alla carriera da parte del North American Personal Construct Network²². Nel 2008, ha ricevuto il premio "Abraham Maslow" per la Psicologia Umanistica dall'American Psychological Association Society.

Parole chiave: storia della PCP, George Kelly, Fixed Role Therapy, Death Threat Index, pragmatismo

Franz Ryan Epting is Emeritus Professor in the Department of Psychology at the University of Florida in Gainesville, Florida. He received his B.A. from Millsaps College and his Ph.D. from The Ohio State University, where, as a graduate student, he had the opportunity to study with George Kelly. In 1989 he served as the chairperson of the Council of Counseling Psychology Training Programs in the United States. In 2000 he received a lifetime achievement award from the North American Personal Construct Network²³. In 2008 he received the Abraham Maslow award from the American Psychological Association Society for Humanistic Psychology.

Key words: history of PCP, George Kelly, Fixed Role Therapy, Death Threat Index, pragmatism

²⁰ L'intervista si è svolta su Skype il 7 settembre 2015.

²¹ Si ringrazia Kathleen Bertotti per la collaborazione.

²² Il North American Personal Construct Network è divenuto, nel 2004, il Constructivist Psychology Network. (N.d.T.)

²³ In 2004 The North American Personal Construct Network became Constructivist Psychology Network. (N.d.T.)

Professor Epting, la ringraziamo molto per questa intervista.

Grazie a voi.

Sappiamo che all'Università dell'Ohio, durante gli anni Sessanta, ha conosciuto un gruppo di studenti che lavoravano con George Kelly e che ha iniziato a frequentarli con regolarità. Cosa della loro esperienza e della Psicologia dei Costrutti Personali l'ha attratta all'inizio? Può raccontarci qualcosa di quei primissimi momenti della teoria?

Oh, sì, credo di aver capito la domanda... Sono stato coinvolto in quanto ero uno studente di laurea specialistica in psicologia, *counseling* e psicologia della personalità e quindi stavo facendo amicizia con molti degli studenti di psicologia clinica. Penso mi abbiano invitato o mi abbiano parlato degli incontri del giovedì sera che si tenevano a casa di Kelly e così iniziai a parteciparvi con regolarità e fu una vera emozione sentirlo parlare della sua teoria e di molte altre cose. Andare a casa di un membro della facoltà era di per sé un onore ma oltre a questo egli riusciva a creare davvero un'atmosfera molto stimolante quando gli studenti si ritrovavano poiché gli interessava molto che comprendessero la sua teoria; soprattutto perché loro avrebbero lasciato l'Università dell'Ohio per andare in altri luoghi. Sapeva che le persone avrebbero chiesto loro informazioni su di lui e sulla sua teoria. Quelle serate del giovedì rappresentarono per me una grande introduzione a Kelly. Erano appuntamenti settimanali, non credo proprio tutte le settimane ma erano abbastanza regolari.

Cosa accadeva esattamente durante queste serate?

Accadeva di tutto... tutto era piuttosto formale. Kelly era amichevole ma molto formale, come ho scritto in un recente manuale di PCP²⁴. Penso che Kelly si fosse costruito sull'esempio del suo mentore in Iowa, Carl Seashore, che era davvero il grande riferimento della psicologia a quel tempo, e ho pensato che Kelly potesse aver adottato alcuni modi formali di essere professore per via del suo mentore. Potrei sbagliarmi, ma ad ogni modo ciò che accadeva era che si andasse a casa sua (ed era piuttosto dura per i primi minuti, a dire il vero). Era anche emozionante. Arrivava un certo numero di studenti e lui spesso girava tra di noi cercando di presentarci l'un l'altro per assicurarsi che ci conoscessimo tutti; dopo un po' ci concedevamo una meritata pausa dalla discussione - in realtà lui parlava per la maggior parte del tempo ma ci invitava anche a proporre commenti e domande. Era tutto molto stimolante e accadeva che divagassimo su argomenti collaterali - un rinfresco che poteva essere tè o caffè, sempre bibite e tramezzini - si sa, gli studenti universitari sono sempre affamati! - c'erano panini o *cookies* o biscotti o porzioni di torte o qualcosa di simile durante la pausa e poi si tornava alla discussione. Ora che cerco di ricordare, sembra tutto così confuso perché ormai si tratta di decenni fa.

Professor Epting, quali sono stati gli incontri e gli eventi che hanno segnato la sua esperienza nella PCP?

Incontri ed eventi... A dire il vero, si torna indietro proprio a quei giorni all'Università dell'Ohio quando Don Bannister dall'Inghilterra e Han Bonarius dall'Olanda arrivarono entrambi per studiare un periodo con Kelly e discutere con lui. In questo modo fui introdotto molto bene nel panorama internazionale della Psicologia dei Costrutti Personali e pensai che fosse incredibilmente interessante. E poi noi tutti potemmo discutere la teoria di Kelly con qualcuno che fosse fuori dal gruppo americano, cioè che provenisse da fuori. È stato un aggiornamento molto utile e poi, ovviamente, dopo la morte di Kelly ci fu un lungo periodo di silenzio. Grazie al cielo Al Landfield all'Università del Nebraska promuoveva presso l'ufficio didattico la diffusione di contributi e altri eventi in corso. Condivideva quel materiale ogni anno. In qualche modo dopo essere uscito dall'università mi guardai un po' attorno e realizzai che la teoria di Kelly mi forniva di gran lunga le idee più interessanti che potessi immaginare di utilizzare per realizzare una carriera in psicologia che davvero contasse. Dopo aver iniziato a lavorare presso l'Università della Florida ero stufo della maggior parte del resto della psicologia e tornai allora ad apprezzare davvero la teoria di Kelly. Fu non molto tempo dopo - a dire il vero dopo qualche anno - che Al [Landfield] ci riunì tutti insieme per il primo congresso

²⁴ Il Professor Epting fa qui riferimento a: Epting, R. F. (2016). George Kelly. In Winter, D., & Reed N. (Eds.), *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology* (24-33). London: Wiley-Blackwell. (N.d.T.)

internazionale che fu di fatto uno dei *Nebraska Symposium on Motivation*. Fu allora che incontrai Fay Fransella e Miller Mair per la prima volta. C'erano anche Don Bannister e Han Bonarius e anche altri personaggi internazionali. La decisione fu presa. In realtà fu Fay che fece davvero in modo che accadesse: Fay e Don decisero di iniziare a organizzare i congressi biennali. Loro mi diedero ulteriore incoraggiamento, qualcuno con cui discutere le mie idee e un pubblico che le ascoltava. Sembravano dare importanza a ciò di cui mi ero occupato per molto tempo. È questo il genere di cose che speravate di sapere facendomi questa domanda?

Sì, certo... quindi considera Fay e Don suoi mentori?

Oh no... Kelly! No, non proprio! Li rispetto molto ma non penso che quella di "mentori" sia una definizione appropriata, non proprio, no. Io adottavo la Teoria dei Costrutti più nella direzione del mio primo amore in psicologia, che risale a prima di incontrare Kelly, ed era la psicologia umanistica. Ho letto Kelly in questo modo - altri mi hanno accusato di questo perciò lo ammetto - leggevo Kelly come una forma di psicologia umanistica e ho scritto alcuni contributi per giustificare questa interpretazione. Kelly fu uno dei conduttori della prima conferenza di psicologia umanistica, la *Old Saybrook Conference*²⁵. Quindi ho buone ragioni di ritenere che Kelly sorriderrebbe del mio intento di associarlo alla psicologia umanistica anche più strettamente di quanto egli abbia mai dichiarato.

Spesso i nostri interessi professionali sono collegati a quelli personali. In che modo ha iniziato a interessarsi della morte dal punto di vista della PCP?

Oh, certo, la morte... sono stato trascinato a forza dentro questo tema da alcuni strani studenti (scherzo naturalmente) che vennero da me, e avevano questa idea di studiare la morte e io pensai "che schifo!". Ma acconsentii perché lo desideravano davvero tanto, intendo dire che avevano davvero una passione per lo studio della morte. Così tutto è iniziato con la discussione e con la tesi di Master di Seth Krieger e con la sua intenzione di considerarla in una prospettiva PCP. In quel periodo lui stava frequentando il mio corso universitario sulla PCP all'Università della Florida e scovò quel meraviglioso passaggio di Kelly in cui Kelly cita la morte come principale esempio di cosa significa "minaccia" arrivando a definire una prima modalità per valutare la minaccia di morte. Così iniziammo una lunghissima e articolata ricerca ed una esplorazione teorica sulla minaccia di morte che valuta quanto minaccioso può essere considerare se la morte accadesse proprio ora senza dolore o sofferenza; supponendo che debba accadere e basta. Noi partimmo da lì per costruire il *Death Threat Index*. A quel tempo Bob Neimeyer era uno studente di laurea triennale di quel gruppo di ricerca. Larry Leitner e Robert Neimeyer erano entrambi studenti di laurea triennale mentre Seth Kreiger era studente di laurea specialistica. Seth credo abbia in qualche modo conosciuto Bob e Greg Neimeyer, penso che loro frequentassero un corso universitario con lui, e così lui ha iniziato a introdurli nel mio gruppo di ricerca. C'erano anche Larry Rainey, un altro studente di laurea specialistica, e Charley Hays, un altro studente di laurea triennale. Così io ero in inferiorità numerica; ho dovuto io assecondare loro... nella teoria sulla morte. Facemmo delle cose davvero interessanti e ricordo uno studente, penso fosse Larry Rainey, che incappò in qualche difficoltà. Abbiamo dovuto affrontare delle difficoltà qui a Gainesville per studiare la minaccia di morte con pazienti in fin di vita. Ci rendemmo conto che i medici non ci permettevano di parlare coi pazienti in fin di vita perché a quel tempo pensavano che parlare della morte ad un paziente in fin di vita potesse accelerare la sua morte, cosa che non aveva senso, così siamo dovuti andare fino a Jacksonville, che è una grande città distante 75 miglia da qui, per trovare tutti i soggetti. Fu un studio molto interessante e penso anche un'importante filone di ricerca. Certamente ha aperto la ricerca costruttivista ad un'area mai esplorata prima.

E in che modo si è interessato alla *Fixed Role Therapy*?

Oh, mi sono innamorato della *Fixed Role Therapy* dal primo momento in cui ne ho sentito parlare. Fu naturale! Al college a Jackson, il Millsaps College, ero molto coinvolto nel teatro. Andai in un college molto stimolante e liberale nel cuore del Mississippi che è uno stato molto conservatore, ma c'era quest'oasi di

²⁵ Nel 1964 l'*American Humanistic Association of Psychology (AHAP)* organizzò la prima conferenza di Psicologia Umanistica a Old Saybrook, nel Connecticut. La conferenza è meglio conosciuta come "*Old Saybrook Conference*". Per maggiori informazioni sui contributi presentati alla conferenza si veda il volume 2 del *The Journal of Humanistic Psychology*, 1965. (N.d.T.)

pensiero liberale al Millsaps, e legai molto con gli attori e in qualche modo feci del teatro la mia casa al di fuori della psicologia. Nel tempo in cui non ero impegnato a studiare psicologia seguivo gli attori che preparavano spettacoli, opere di vario tipo come Shakespeare, musical di Broadway, tragedie, e via via tutto il repertorio.

Quando ho scoperto quella tecnica drammaturgica nel lavoro di Kelly mi piacque davvero. Ho sempre desiderato che altre persone se ne interessassero altrettanto e ci lavorassero in modo più attivo. Penso ancora che sia un ambito molto fertile, di lavoro ed esplorazione continui. In realtà è da qui che Kelly diede inizio alla sua teoria, nel Kansas coi suoi primi studenti universitari, dove la sua terapia del gioco di ruolo divenne in seguito la Terapia del Ruolo Stabilito. Così in un certo senso penso che egli elaborò l'intera teoria a partire dalla Terapia del Ruolo Stabilito. Questa è la mia impressione.

Interessante... Come può descrivere il suo rapporto personale con George Kelly?

Credo che possa essere descritto come amichevole tanto quanto potrebbe esserlo con un piccolo coniglietto impaurito. E quello ero io! Fu molto difficile per me non dar peso al suo status e alla sua formalità. Ogni volta che l'ho fatto, mi rispondeva molto calorosamente. Lui era sempre il dottor Kelly ed io ero sempre il signor Epting. Così fu anche per tutti gli altri fino a che non conseguirono la laurea. Era più amichevole lui con me di quanto non lo fossi io con lui. Non riuscivo a superare la mia riservatezza per potermene fare qualcosa di più della nostra relazione. Racconto tutto questo in quell'articolo che voi conoscete bene. Ora desidererei tanto aver accettato il suo invito ad andare nel suo ufficio per prendere una tazza di caffè quando entrambi lavoravamo fino a tardi al dipartimento di psicologia. Stavamo lì parecchio e probabilmente eravamo le uniche due persone in tutta la clinica. Una volta era lì e mi trovò a lavorare molto tardi e mi disse: "ah, sei qui anche tu...io devo farmi un caffè quando mi fermo fino a tardi, vieni nel mio ufficio e prendine una tazza", ma, come sapete, non lo feci.

Per quanto riguarda le lezioni accademiche formali, ho frequentato una sola volta un corso con Kelly, ma era sulle Griglie di Repertorio e mi ritirai, abbandonai il corso, ora mi dispiace di averlo fatto! Ero più interessato ad altre cose che egli aveva da offrire che non al tecnicismo delle Griglie di Repertorio. Andò a finire che dovetti usare le Griglie di Repertorio per la mia tesi che conclusi dopo che lui lasciò l'Università dell'Ohio. Ebbi l'opportunità di discutere con lui la mia tesi appena prima che partisse. Andai di proposito dall'altra parte della strada rispetto all'edificio di psicologia a comprare il primo volume del suo libro e glielo portai per farmelo firmare, avere l'opportunità di raccontargli i miei progetti per la tesi e avere delle idee da lui. È stupendo ricordare tutto questo e ricordare anche la nostra frammentata interazione negli anni. È sempre sembrato che gli piacessi per qualche ragione e addirittura richiamò all'Università dell'Ohio dopo essere partito per chiedere se fossi riuscito a trovare lavoro e qualcuno gli disse che sì, avevo trovato un lavoro all'Università della Florida. Quando mi è stato riferito della chiamata mi sono sentito molto gratificato... potete immaginare... Ecco perché penso che avremmo potuto avere un rapporto migliore, se solo lo avessi coltivato.

Cos'altro aveva da offrire Kelly, secondo lei?

Vediamo se riesco a trovare le parole giuste...

L'entusiasmo era la cosa principale, e anche la consapevolezza di essere in presenza di uno psicologo incredibilmente innovativo, l'entusiasmo intellettuale delle sue idee, l'interessante vivacità delle sue opinioni e le sue teorie sulle persone e su ciò che le persone possono diventare. Stare insieme a lui era eccitante e stimolante soprattutto in quegli incontri a casa sua, poiché avevamo degli scambi liberi con lui e lui pensava molto a noi studenti a tal punto da riceverci regolarmente a casa dimostrandoci il suo interesse personale e la sua premura. Inoltre ci esponeva all'entusiasmo della sua rivoluzionaria psicologia che è una psicologia che era davvero trasgressiva rispetto alle incrostazioni della psicoanalisi, del comportamentismo e di tutti gli altri tipi di concretismi in psicologia e che si muoveva invece verso un'idea costruttivista. Ci ha fornito un modo di cogliere tutto l'entusiasmo di stare in una posizione costruttivista da cui comprendere gli altri e ha offerto l'opportunità alle persone di comprendere meglio se stesse.

Emozione...Creava un'atmosfera eccitante e stimolante. Durante quelle serate lui era completamente immerso nella sua teoria e noi eravamo rilassati e lui era rilassato e stavamo facendo la cosa più importante che potevamo fare. Parlavamo a botta e risposta e apprendevamo gli uni dagli altri.

Nel suo paper "My PCP personal story"²⁶ ha scritto che George Kelly "era il tipo di persona che faceva cose buone per gli altri a loro insaputa"²⁷. E ha scritto "spesso penso che gli venisse più facile fare in questo modo"²⁸. Cosa intendeva dire?

Sì, certo, la penso così! E credo di poter trovare altri esempi. Pensava spesso alle altre persone e tuttavia non faceva sapere loro quanto ci pensasse, se non in un secondo momento. Vi ho detto ad esempio che dopo l'Università dell'Ohio non avevo idea che Kelly pensasse ancora a me o mi avesse in mente e fui contento e soddisfatto quando appresi che si era preso il disturbo di richiamare l'Università dell'Ohio per assicurarsi che avessi trovato lavoro. Al tempo era una persona molto influente, aveva ancora la sua rete informale di conoscenze e avrebbe avuto molti buoni contatti da chiamare a mio favore, se ancora non avessi trovato lavoro. Gli dissero che mi avevano offerto e avevo accettato un lavoro all'Università della Florida. Non pensavo che fosse così interessato a ciò che facevo. C'erano sempre studenti che venivano e dicevano "oh, Kelly ha appena fatto una cosa bella per me e non sapevo che sarebbe successo!". La mia impressione era che non fosse così a suo agio nell'esprimere le proprie emozioni agli altri. Poi però ho parlato con Jack Adams Webber e con Denny Hinkle, prima che Denny morisse, ed entrambi pensavano che lui fosse molto aperto alle proprie espressioni emotive e non nascondeva molto ciò che provava e pensava. Loro hanno avuto modo di stare con Kelly in modo molto più aperto e spontaneo rispetto ad altri. È per questo che penso che se fossi stato più disponibile lui sarebbe stato più aperto verso di me nel farmi sapere che lui davvero aveva una buona opinione di ciò che stavo facendo.

Sappiamo che sta scrivendo la biografia di George Kelly...

Sì, e ci sto mettendo tanto tempo!

Lei pensa che rigarderà George Kelly come psicologo, professionista e professore o anche come uomo istituzionale? Perché noi pensiamo che Kelly fu uno psicologo, un professore, un professionista ma anche un grande uomo delle istituzioni...

Oh, certo, era anche molto ambizioso! Ha anche concorso una volta - o forse più di una volta - per la presidenza dell'APA. Penso siano stati i suoi commenti irriverenti verso le altre correnti psicologiche che gli hanno impedito di essere eletto presidente. Ma in realtà non si conoscono mai i motivi per cui una persona non vince le elezioni. In ogni caso è stato presidente delle divisioni di *Clinical and Consulting Psychology*.

È un grande privilegio per noi avere l'opportunità di discutere questi argomenti con lei. Lei è un protagonista importante della storia della PCP di questi sessant'anni. Cosa pensa di come la PCP si è sviluppata negli anni?

Oh, come si è sviluppata...? Si è sviluppata bene, penso si sia sviluppata meglio che poteva in questa cultura, particolarmente qui negli Stati Uniti dove l'approccio cognitivo-comportamentale ha avuto un enorme successo come penso in tutto il mondo. Il fatto che noi esistiamo ancora è un risultato miracoloso. Parlo con un mio ex studente che ora è a capo del più grande servizio di salute mentale qui a Gainesville e mi diceva: "Franz, ciò che osservo è che gli studenti che vengono a lavorare nel mio servizio conoscono solo la psicologia cognitivo-comportamentale!". Si lamentava della totale mancanza di conoscenza di altri approcci da parte degli studenti. È molto importante ricordare questo, perché la psicologia cognitivo-comportamentale è così diffusa come modello di formazione e le persone stanno cominciando a lamentarsi delle cose che non riescono a fare, che inizieranno ad ascoltare la voce della Psicologia Umanistica in generale e di quella che ritengo essere la parte migliore della psicologia umanistica ossia il Costruttivismo e la Teoria dei Costrutti Personali e a sapere che la sua voce è ancora presente. Penso che l'approccio cognitivo-comportamentale farà il suo corso e le persone realizzeranno di aver bisogno di un approccio umanistico-costruttivista ai problemi di salute mentale; a quel punto noi saremo lì con qualcosa di utile. Quindi penso che abbiamo la miglior scommessa per il futuro nonostante il fatto che sia difficile farlo adesso, ma io sono abituato a questo, mi sono affezionato alla psicologia umanistica fin dall'inizio e mantiene ancora il suo peso sulle questioni importanti. Non so se ho centrato molto la domanda, lo spero.

²⁶ Epting, R. F. (2007). My PCP Personal Story. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 53-56. (N.d.T.)

²⁷ Epting, R. F. (2007). My PCP Personal Story. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 53-56. Trad. it. Stella G., e Andreatta, L. (2016). La mia storia personale della PCP, pubblicata in questo stesso numero. (N.d.T.)

²⁸ *Ibidem*

Oh, certo! L'ultimo congresso internazionale ad Hatfield²⁹ si è concluso con una discussione sulla situazione attuale della PCP, che sembra incapace di svilupparsi e diffondersi in ambito accademico. Sì, questo è il problema...

Cosa pensa di questo? Quali sono i motivi di questa situazione, secondo lei?

Beh, penso siano legati all'ultima cosa che ho detto, cioè che il modello cognitivo-comportamentale, anche se molto limitato nel modo di affrontare le questioni, ha avuto un enorme successo. Tuttavia se si guarda ad altri modelli che continuano ad essere molto validi, si trova un incoraggiamento. Penso che siano esistiti e continuino ad esistere in qualche modo all'interno di zone franche portate avanti da istituzioni specialistiche che forniscono magari formazione post-universitaria in psicoterapia. Penso ad esempi come la psicologia della Gestalt, il gruppo di Ellis, la psicologia Transpersonale, quella Analitica Junghiana e Psicoanalitica, in questo senso. Ci sono istituti di formazione per tutte quelle forme di psicologia che sono state in qualche modo tagliate fuori dal versante accademico. Tuttavia sono ancora molto presenti e valide. Ora che ci penso, la psicologia Rogersiana è un altro esempio. Il gruppo di Carl Rogers prosegue felicemente nel fare buone cose in istituzioni in un certo senso alternative e nei centri di formazione. Non so in cosa sperare per quanto riguarda la psicologia accademica, perché sembra stia andando ancor più nella direzione della psicologia neurologica. Tuttavia penso sarà un danno sul lungo periodo, perché non saranno in grado di rispondere alle domande a cui pensano di poter rispondere; ovvero, trovare tutte le risposte per vivere meglio nella chimica e negli interventi cerebrali. Ma occorrerà del tempo perché se ne rendano conto.

Sappiamo che lei porta avanti una visione pragmatica della PCP. Cosa ci può dire a riguardo?

Oh, cosa posso dire? La ragione per cui promuovo il pragmatismo è che è assolutamente fondamentale per comprendere cosa Kelly aveva in mente. Nella ricerca dei presupposti iniziali, Kelly si è rivolto al pragmatismo. Tra l'altro, mentre si rivolgeva al pragmatismo, ha fatto qualcosa di straordinario per il pragmatismo stesso: l'ha trasformato in una psicologia costruttivista; sarebbe stato piuttosto piatto, altrimenti! Questo è il suo meraviglioso contributo originale al pensiero mondiale. Egli saggiamente voleva soltanto usare l'approccio pragmatico come un modo per scansare tutti quei concetti metafisici caotici sulla realtà e semplicemente scendere nel concreto ad usare la realtà per qualcosa. Kelly fa un'affermazione fantastica che ho inserito da qualche parte in uno dei miei articoli in cui dice che non ci si deve preoccupare così tanto che la realtà esista o meno se siamo in grado di *farci* qualcosa³⁰! Questa è la chiave! Ci si libera di così tanti concetti confusivi come libertà vs. determinismo, la motivazione, e altri tipi di questioni altrimenti difficili; soprattutto come se si dovesse tenere in mano uno specchio alla realtà, per tracciare una mappa di un mondo esterno naturale. Con il suo tipo di pragmatismo, disponiamo di una psicologia che sa tenere il passo con il cambiamento costante. Kelly non avrebbe mai ammesso alcun tipo di categorizzazione per la sua teoria, tra l'altro. Nella sua teoria non ha mai voluto introdurre nulla che avesse a che fare con categorie esistenti... Penso ritenesse di aver creato qualcosa che non si adattava facilmente entro categorie esistenti. In un punto dice persino che alcuni avevano definito la sua posizione una semplice pragmatica e lui rispose: "no, non è neppure questo!". Quindi, egli era un uomo delizioso da conoscere e una persona molto complicata, davvero multi sfaccettata, e nel mio libro desidero descrivere un po' di tutto ciò, tanto la parte personale quanto quella più accademica della sua vita.

Che cosa dovrebbe fare la PCP per sopravvivere in futuro?

²⁹ Si fa qui riferimento all'11° Congresso Internazionale sulla Psicologia dei Costrutti Personali "PCP@60: Past, Present & Future" svoltosi ad Hatfield, UK, presso la Hertfordshire University dal 15 al 17 luglio 2015. (N.d.T.)

³⁰ Il professor Epting fa qui riferimento alla pagina 54 di: Epting, R. F. (2007). My PCP Personal Story. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 53-56, la cui traduzione italiana è pubblicata in questo stesso numero. La citazione si riferisce a quanto Kelly scrive a pagina 25 di Kelly, G. A. (1969). Ontological acceleration. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 7-45). New York: John Wiley & Sons. (N.d.T.)

Penso debba trovare spazi in cui le idee possano funzionare, come centri di formazione continua e supporto, senza preoccuparsi così tanto dei grandi numeri. Non ho un quadro molto chiaro di cosa stia accadendo in Italia ma spero si tratti di qualcosa di buono. È un po' vago perché non sono la persona migliore per parlare di questo. Sapete, penso che le cose più entusiasmanti nell'ultimo convegno³¹ siano arrivate dagli studenti. Penso che italiani, inglesi e molti altri siano sulla buona strada per il futuro concentrandosi su programmi di formazione in psicoterapia e rendendoli certificabili nei diversi Paesi. Vorrei ci fosse questo genere di sforzo negli Stati Uniti.

Infine, vorremmo chiederle cosa può dire alle nuove generazioni che si avvicinano alla PCP ed entrano a far parte della sua comunità internazionale?

Oh, sì, è una posizione davvero entusiasmante da prendere, e vi darà... molto di più di quello che prenderete... vi darà tanto. Si ha una sensazione di grande sostegno, incoraggiamento e apertura a riguardo... mi mancano le parole qui... dà modo di ampliare il mondo ben più di quanto ci si possa immaginare senza di essa. Continua a darti nutrimento, mi pare, più tiri e più ottieni... è come una corda che non cederà... più tiri e più ottieni! "Andate avanti!" penso sia la mia idea. È una prospettiva straordinaria sulla psicologia e nei termini del modo con cui guardare al mondo. Penso che Kelly avesse ragione con l'atteggiamento invitativo... è un modo di invitare le persone a guardare cosa possono ottenere dalla vita e cosa hanno bisogno di dare senza dover rinunciare a ciò che hanno attualmente, ...semplicemente un invito a vedere cosa succede se tiri la corda e osservi se gli eventi aprono ad altri nuovi eventi e ti offrono nuove idee e sensazioni su come le cose potrebbero essere piuttosto che cercare solamente di affrontare le cose come sono "veramente" per come attualmente appaiono.

Grazie davvero di queste parole, professor Epting.

Bene bene bene, abbiamo fatto un bel giro - non vi pare? - su diversi argomenti, intendo.

Sì, grazie.

Grazie a voi!

³¹ Il professor Epting fa qui riferimento all'XI Congresso Internazionale sulla Psicologia dei Costrutti Personali "PCP@60: Past, Present & Future" svoltosi ad Hatfield, UK, presso la Hertfordshire University dal 15 al 17 luglio 2015. (N.d.T.)

Bibliografia

Epting, F. (2007). My PCP Personal Story. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 53-56.

Epting, F. (2016). George Kelly. In D. Winter & N. Reed (Eds.), *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology*. London: Wiley-Blackwell.

Kelly, G. A. (1969). Ontological acceleration. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly*. New York: John Wiley & Sons.

**A life in PCP: from beginnings to the future.
Interview with Franz R. Epting³²**
(English original version)

by
Giovanni Stella and Chiara Lui
Institute of Constructivist Psychology

Franz Ryan Epting is Emeritus Professor in the Department of Psychology at the University of Florida in Gainesville, Florida. He received his B.A. from Millsaps College and his Ph.D. from The Ohio State University, where, as a graduate student, he had the opportunity to study with George Kelly. In 1989 he served as the chairperson of the Council of Counseling Psychology Training Programs in the United States. In 2000 he received a lifetime achievement award from the North American Personal Construct Network.³³ In 2008 he received the Abraham Maslow award from the American Psychological Association Society for Humanistic Psychology.

Key words: history of PCP, George Kelly, Fixed Role Therapy, Death Threat Index, pragmatism.

³² Interview on Skype, 9th September 2015.

³³ In 2004 the North American Personal Construct Network became Constructivist Psychology Network. (*N.d.T.*)

Professor Epting, thank you very much for this interview.

Thanks to you.

We know that at the Ohio University, in the Sixties, you met a group of students working with George Kelly, and you began to associate with them regularly. What attracted you about their experience and Kelly's Personal Construct Psychology at the beginning? Could you tell us something of those early moments of the theory?

Yes, oh, I think I understood your question...I got involved because I was a graduate student in psychology, in Counseling Psychology and Personality Psychology so I was making friends with many of the clinical psychology students. I think they invited me or told me about the meetings at Kelly's home on Thursday nights and so I started attending those on a regular basis and it was really excitement to hear him talk about his theory and many other things. And going out to a faculty member's home was a treat in itself but also he created a very exciting atmosphere when the students would gather because he was very concerned that students should understand his theory; particularly because they would leave Ohio State and go other places. He knew that people would ask them about him and his theory. So it was those Thursday nights that provided my big introduction to Kelly and it was on a more or less weekly basis. I don't think every week but it was fairly regular.

What happened in these night meetings, exactly?

What happened is everything... everything would be rather formal. Kelly was friendly but a very formal sort of guy, as I mention in the recent PCP handbook³⁴. I thought Kelly had modeled himself after his mentor at Iowa, Carl Seashore who was very much the grand man of psychology at the time and I thought Kelly maybe adopted some of his own formal ways of being a professor because of his mentor. I could be mistaken, but anyway, what would happen is that we would go to his home (and it was rather hard actually for the first few minutes). It was also an exciting thing to do. A number of students would show up and he would often go around and try to introduce us to each other to make sure that we all knew each other and then after a time we would have an appropriate break time in the discussion - really he would be talking most of the time but he would invite comment and questions from us as well. It was all very stimulating and we would go off on side topics - refreshments which would be tea or coffee, always soft drinks and little sandwiches - you know, graduate students are always hungry! - there would be maybe sandwiches or cookies or something like that, little pieces of cake or something at the break time and then we would go back to the discussion. As I try to remember it now, it seems awfully hazy because it is now decades ago.

Professor Epting, what are the meetings and events that have marked your life in PCP?

Meetings and events...To tell you the truth it really goes all the way back to the Ohio State days when both Don Bannister from England and Han Bonarius from The Netherlands came over for periods of time to study with Kelly and to talk with Kelly. That way I got a very nice introduction to the international scene of Personal Construct Psychology and I thought that was awfully appealing. Also we all got to discuss Kelly's theory with somebody who was outside the American group, you know coming in from the outside. That was a very refreshing thing and then of course after Kelly's death there was a long period of silence. Thank goodness Al Landfield at University of Nebraska was keeping up the clearinghouse circulation of papers and other events that were going on. He would share that material on an annual basis. I sort of looked around after I got out of graduate school and realized that Kelly's theory had for me by far the most exciting ideas that I could imagine using going forward to make a career in psychology really matter. After I had taken a job at the University of Florida, I was so kind of bored with much of the rest of psychology and that's when I came to again really appreciate Kelly's theory. It wasn't too long after that - well it was a few years actually - that Al got us all together for the first international meeting which was in fact one of the Nebraska Symposiums on Motivation. That's when I met Fay Fransella, and Miller Mair for the first time. Don Bannister and Han Bonarius were also there and some of the other international people. The decision was made - Fay really was the person who really made it happen, Fay and Don decided to start

³⁴ Professor Epting refers to: Epting, R. F. (2016). George Kelly. In Winter, D., & Reed, N. (Eds.), *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology* (24-33). London: Wiley-Blackwell. (N.d.T.)

have these biannual meetings. And they gave me additional encouragement then, you know, and someone to discuss ideas with and an audience to listen to my own ideas. They seem to be caring about what I had been caring about all along. Is this the sort of thing you hoped to get, when you asked me this question?

Yes... so do you consider Fay and Don your mentors?

Oh, no...Kelly! Oh, no, not really! I respect them a great deal but I don't think mentorship would be an apt description of them - not really, no. I was taking Construct Theory more in the direction of my first love of psychology that I had even before I met Kelly and that was humanistic psychology. I have been reading Kelly that way all along - other people have accused me of it so I'll admit it - I was reading Kelly as a form of humanistic psychology and I've written some papers justifying that. Kelly was one of the presenters at the first conference on humanistic psychology, the Old Saybrook Conference³⁵. So I had good reason to believe that Kelly would be smiling upon my attempt to include him even closer to a humanistic psychology than he might have otherwise indicated.

Often our professional interests are linked with personal interests. How did you start being interested in death, from a PCP perspective?

Oh, death, right... I was dragged kicking and screaming into that area by some very strange graduate students (kidding of course) who came to me, and they had this notion that they wanted to study death and I thought "yuck!". But I went along with it because they wanted to so much, I mean they really had a passion for studying death and so it really all began with the Master's thesis and dissertation of Seth Krieger and his notion of wanting to have a PCP perspective. He was taking my graduate courses on PCP at that time at the University of Florida and he found that wonderful passage in Kelly where Kelly puts death as a prime example of what threat means and came up with an initial way to assess death threat. So we began a very long and involved research and theoretical exploration of death threat that assesses how threatening it would be for you to contemplate your death occurring right now without any pain or discomfort; suppose it would just occur. We just went from there to build the Death Threat Index. Bob Neimeyer was an undergraduate student at that time in that research group, both Larry Leitner and Robert Neimeyer were undergraduates and Seth Kreiger was a graduate student. Seth kind of found Bob and Greg Neimeyer, I think they took an undergraduate class with him and he started bringing them into my research group. Larry Rainey, another graduate student and Charley Hays another undergraduate student, were there too. So I was outnumbered; I had to go along with them... into death theory. We did some very exciting things and I remember one student I think it was Larry Rainey who ran into some difficulties. We had a battle on our hands here in Gainesville studying death threat with dying patients. We came to realize that the doctors wouldn't allow us to talk to a dying patient because they thought, at that time that if you talk to the dying patient about death it would hasten the patient's death which was nonsense so we had to go all the way to Jacksonville which is a neighboring big city 75 miles away to get all of the subjects. It was a very interesting study and I think an important line of research. It certainly opened up Construct Theory research in an area that had not been looked at before.

And how did you get interested in the Fixed Role Therapy?

Oh, I fell in love with Fixed Role Therapy the first time I ever heard about it! Ah, ah, ah! It was natural! I was very involved with the theater at my undergraduate college Millsaps College in Jackson. I went to a very exciting, very liberal undergraduate college in the heart of Mississippi which is a very conservative state but there was this oasis of liberal thinking at Millsaps and I became very attached to the players and kind of made theatre my home outside of psychology. What time I wasn't spending studying psychology I was over with the players putting on shows, you know, plays of various types Shakespeare, Broadway musicals, dramas and on through the entire repertoire.

When I saw that dramaturgical technique in Kelly's work I really liked it. I have always wished other people had my level of interest in it and were working on it more actively. I still think it's a very fruitful area for

³⁵ For more information on the 1964 Humanistic Psychology Conference see volume 2 of *The Journal of Humanistic Psychology*, 1965.

continued work and exploration. It is really where Kelly began his theory back in Kansas with his early graduate students where his role play therapy became Fixed Role Therapy at a later time. So he was sort of worked out the whole theory, I think, very close to Fixed Role Therapy. That's my impression.

Oh, interesting... How would you describe your personal relationship with George Kelly?

Well I think it would be described as friendly as it could be with somebody who is a scared little rabbit! Ah ah! And that was me! I had a hard time putting aside his status and formality. Every time I did he responded very warmly to me. He was always Dr. Kelly and I was always Mr. Epting, of course. That's the way everybody was until they got their degree. He would be friendlier to me than I would be to him. I couldn't overcome my sense of reserve, in order to make more of our relationship. I recount all this in that book chapter of article that you are familiar with. I so wish I had taken him up on his invitation to come back to his office to have a cup of coffee when he and I were both working late in the psychology building. We would be up there a lot and we'd probably be the only two people in the clinic. One time he was up there and he discovered me working there very late and he said: "well you're up here too... I have to make coffee when I am up here late, come to my office and have a cup", but you know, I didn't.

In terms of formal class work, I took a course with Kelly once, but it was on the Rep Grid, and I withdrew, I dropped the course, now I am sorry I did! I was more interested in other things that he had to offer other than the technicality of the Rep Grid. It turned out that I had to use the Rep Grid later in my dissertation which was completed after the left Ohio State. I did get to discuss my dissertation with him just before he left campus. I deliberately went across the street from the psychology building to a book store and bought volume one of his book and took it over there for him to sign and had the opportunity to tell him about my plans for my dissertation and get his ideas. How grand it is to remember all this and our sketchy interaction over the years. He always seemed to like me for some reason and he even called back to Ohio State after he left to ask if I had been able to find job and someone told him that yes that I had taken a job at the University of Florida. When I was told of his call, I felt very gratified by that... you know... That's why I think we could have had a better relationship, If I had gone forward with it.

What else did Kelly have to offer, in your opinion?

Let see if I can find the right words...

Excitement was the main thing and the notion of being in the presence of a... tremendously innovate psychologist - the intellectual excitement of his ideas - the interesting aliveness of his ideas and his notions about people and what people might become. He was a very exciting and inspiring to be with particularly in those meetings at his home, because we had free interchange with him and he thought enough about us as students to have us in his home on a regular basis and his showing personal concern and interest in us as well as exposing us to the excitement of his revolutionary psychology - that is a psychology that was really breaking away from all the incrustations of Analysis and Behaviorism and all the other kind of concretism in psychology and instead moving on to a constructivist notion of psychology. He provided a way for us to grasp the whole excitement of a constructivist place to stand in order to understand others and offered the opportunity for other people to understand themselves better.

Excitement... He had a kind of exciting, inspiring atmosphere about him. During those evenings he was totally present in his theory and we were relaxed and he was relaxed and we were doing the most important thing we could all to be doing. We were all talking back and forth and we were learning from each other.

In your paper "My PCP personal story"³⁶ you wrote that George Kelly "was the kind of person who did nice things behind your back..."³⁷ And you wrote "I think often he was more comfortable doing it that way"³⁸...what did you mean?

Ah, Oh yes I think so! And I think I could cover some other examples. He often thought of other people and yet he wouldn't let them know how much he thought of them until later. I guess the example I gave was that after he left Ohio State I had no idea Kelly was even thinking about me or had me in mind at all and

³⁶ Epting, R. F. (2007). My PCP Personal Story. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 53-56. (N.d.T.)

³⁷ Ibidem

³⁸ Ibidem

was pleased and surprised when I learned that he bothered to call back to Ohio State to make sure I had a job. He was a very influential person at the time and the informal contact system was still in place at that time and he would have good many contacts he could make on my behalf, if I hadn't taken a job already. He was told that I had received and taken an offer from the University of Florida. I had no idea that he was that interested in what I did. There were always students who would come and say "oh, Kelly just did such a nice thing for me and I didn't know that was going to happen!"

It was my impression that he wasn't terribly comfortable about emotional expression to others. But later I talked to Jack Adams Webber and to Denny Hinkle before Denny died and they both thought that he was very open about his emotional expression and was not very concealing about what he felt and thought. They got to experience Kelly in a much more open and spontaneous way than many of the others did. So, that's why I think, well, if I had been a little more available he would have been a little more open in my direction in terms of letting me know that he really did think well of what I was doing.

We know that you are writing the biography of George Kelly...

Yes! And I had been so long doing so!

Do you think it will be about George Kelly the psychologist, the professional and the teacher or also about the institutional man? Because Kelly was a psychologist, a teacher, a professional, but also a great institutional man, we think...

Oh yeah! He was very ambitious too! He even ran at least once - perhaps more than once - for the presidency of the APA. I think it may have been the snarky comments he would make about other forms of psychology that prevented him from ever being elected president. But you don't ever really know why someone doesn't win an election... However he was president of the divisions of clinical and consulting psychology.

It is a great privilege for us to have the opportunity to discuss these themes with you. You are such an important protagonist of the history of PCP during the last 60 years. What do you think about how PCP evolved over the years?

Oh, how PCP has evolved...? It's done ok, I think it's done as well as it could in a culture particularly here in the States where Cognitive Behavioral has been a huge success and I think all over the world it has been a huge success. The idea we shall still exist is a miraculous achievement. I was talking with a former student of mine who is head of the main mental health Institution here in my home town of Gainesville and he said "Franz, all I get is students who come in to work in my institution and all they know is Cognitive Behavioral Psychology!". He was really complaining about the student's lack of knowledge about other approaches. It is so important to remember that because Cognitive Behavioral is so completely the training model and people are beginning to complain about what it cannot do that they will start to hear the voice of Humanistic Psychology in general and what I think is the best part of a humanistic approach - Constructivism and Personal Construct Theory's and know its voice is still there. I think it will come about as the Cognitive Behavioral model runs its course and people realize that they need a humanistic-constructivist approach to mental health issues; we will be there with something useful. So I think we've got the better bet for the future despite the fact that it's kind of tough going now, but I'm used to that, I attached myself to Humanistic Psychology early on and it has still maintained its voice in important matters. I don't know if I have centered on this question very well but I hope so.

Oh yes! Last PCP international congress in Hatfield ended with the discussion about the present situation of PCP, that seems not able to develop and spread itself in the academic world.

Yes, that is the problem...

What do you think about it? What are the reasons of that situation, in your opinion?

Well, I think it's linked to the last thing that I said is that the Cognitive Behavioral model although very limited in the way it dealing with matters has been so terribly successful. However if you look at other models that are continuing to be very viable you can find encouragement. I think that they have existed and continue to exist in kinds of enclaves carried forward in specialized institutions that give maybe post-

graduate training in psychotherapy training. I am thinking of examples like Gestalt psychology, Ellis' group, Transpersonal, Jungian Analytic psychology and Psychoanalytic psychology for that matter. There are training institutes for all those forms of psychology that have been sort of frozen out of the academic side of things. But they're still very alive and viable. Now that I think about it Rogerian Psychology is another example. The Carl Rogers group goes happily along doing good things in alternative kinds of institutions and training centers. I don't know what to hope for in the academic psychology because it seems like it is going even more in the Neurological Psychology direction. However I think it's going to be bad for them in the long run because they won't be able to answer the questions they think they are going to be able to answer; that is find all the answers for better living through chemistry and brain interventions. But it will have to take a time for them to realize that.

We know that you are promoting a pragmatic view of PCP. Would you like to say something about this?

Oh, what can I say? The reason why I am promoting pragmatism is because it is so basic to understanding what Kelly was up to. Looking for a beginning foundation Kelly turned to pragmatism. By the way, as he turned to pragmatism, he did something wonderful for pragmatism. He turned it into a constructivist psychology; it would be quite flat, otherwise! That is his marvelous original contribution to world thought. He wisely just wanted to use the pragmatic approach as a way to sidestep all those messy metaphysical concepts about reality and just get down to using reality for something. Kelly has a wonderful statement that I put somewhere in one of my articles which is that you don't have to worry so much about whether reality exists or not if you're able to *do* something with it!³⁹ So that is the key! It gets rid of so many messy concepts like freedom vs. determinism, motivation and other kinds of otherwise tough issues; particularly like having to hold up a mirror to reality to map out a natural external world. With his kind of pragmatism one is able to have a psychology that can keep up with constant change. Kelly would never admit to any kind of categorization for his theory by the way. He never would to admit to anything having to do with existing categories for his theory... I think he had a notion that he had created something that was not going to easily fit in to existing categories. In one place he even says people called his position a simple pragmatics and he said "no, it's not that either!". So, he was a delightful man to know and a very complicated person, very multifaceted and I want to try to represent some of that, the personal part as well as the more academic part of his life, in my book.

What does PCP have to do to be alive in the future?

I think finding places where the ideas will work and not being really so concerned with big numbers as much as supportive continuing training centers. I don't get a very clear picture of what's happening in Italy but I hope something good. It's kind of hazy because I'm not the best one to speak about that. I thought, you know, the most exciting things in the last conference⁴⁰ were coming from the students. I think the Italians, British and many others are on the right track for the future by concentrating on psychotherapy training program and getting them certified in the different countries. I wish we had some of those kinds of efforts in the US.

And finally we want to ask you what can you say to the new generations who come to PCP and become part of its international community?

Oh, yeah, it's a very exciting position to take and it will give you... more than you'll take... it will give you a lot. It has a very sustaining and uplifting and opening up feel about it... my words are failing me here... it has a way of opening up the world further than you could ever imagined without it. It continues to give nourishment, I guess, the further you pull on it the more you get... it's like a string that won't give out on you... the more you pull on it the more you get! "Keep going!" I guess that is my notion. It's a wonderful outlook to have about psychology and, in terms of a way to look at the world. I think Kelly had it right with

³⁹ Professor Epting refers to page 54 of: Epting, R. F. (2007). My PCP Personal Story. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 53-56. The quote refers to what Kelly wrote at page 25 of: Kelly, G. A. (1969). Ontological acceleration. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 7-45). New York: John Wiley & Sons. (N.d.T.)

⁴⁰ Professor Epting refers to XIth International Congress on Personal Construct Psychology "PCP@60: Past, Present & Future" held in Hatfield, UK, at Hertfordshire University from 15th to 17th July 2015. (N.d.T.)

the invitational mood... it's a way to invite people in to see what they can get out of life and what they need to give to it without having to give up what they presently have, ...just an invitation to see what will happen if you keep pulling the string and see if things will open up things further and give you new ideas and feelings about what things might be like rather than only trying to face what things are "really" like as they presently appear.

Thank you very much for these words, professor Epting.

Well well well, we've quite had a round of it - haven't we? - over a lot of topics I mean.

Yes, thanks!

Thanks to you!

References

Epting, F. (2007). My PCP Personal Story. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 53-56.

Epting, F. (2016). George Kelly. In D. Winter & N. Reed (Eds.), *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology*. London: Wiley-Blackwell.

Kelly, G. A. (1969). Ontological acceleration. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly*. New York: John Wiley & Sons.

Recensione
"Tre saggi metodologici con pretese terapeutiche"
di Felice Accame⁴¹

Book Review
"Tre saggi metodologici con pretese terapeutiche"
by Felice Accame

di
Chiara Centomo
Institute of Constructivist Psychology

Non sono mai stata molto affidabile per consigliare libri da leggere sotto l'ombrellone. Ne avevo già qualche sospetto durante le prime vacanze con gli amici, quando ci siamo ritrovati a tirare fuori dalle rispettive borse sei copie identiche di *À rebours*, romanzo importantissimo per la letteratura mondiale ma un tantino più impegnativo della "Settimana enigmistica". A onor del vero si trattava di un compito per casa e credo che nessuno l'abbia davvero aperto, però lo usavamo per darci una certa credibilità - non che sia servito a molto, se ben ricordo.

Quest'anno tra i volumi che ho scelto di portare con me in vacanza c'era un libriccino, *Tre saggi metodologici con pretese terapeutiche*. Si tratta di un testo denso, stringente nella sua argomentazione, dettagliato nei suoi riferimenti teorici e storici, punteggiato da un'ironia di fondo che, pagina dopo pagina, non lascia mai insoddisfatti. Insomma, non propriamente riposante per il rimasuglio di facoltà mentali che di solito mi rimangono in agosto (ammetto che l'ho riletto, una volta a casa). Il fatto è che era proprio difficile staccarsene e l'ho divorato in pochissimo tempo, incurante del sole e del caldo; ricordo che qualcuno mi portava dell'acqua, di tanto in tanto. Però, dovendo prendere ormai atto che le vacanze sono finite (almeno per me), mi sento completamente abilitata a consigliarne la lettura, senza avere sulla coscienza eventuali colpi di calore altrui. Per precauzione mi sento in dovere di ricordare al lettore audace di bere molto, evitando bevande ghiacciate.

Come spiegato nella prefazione, il libro "racconta tre saggi scritti indipendentemente l'uno dall'altro tra il 2008 e il 2015" (Accame, 2016, p.5): 1. *La furbizia di Giovanna D'Arco. Consapevolezza dell'operare mentale e subalternità*, 2. *Il potere, l'amore, la morte e Dio. Sugli sconfinamenti psicoterapeutici della Metodologia Operativa di Silvio Ceccato* (saggio che abbiamo ospitato per la prima volta proprio su questa rivista⁴²), 3. *L'animale ripente, lo stesso e l'altro*. L'Autore puntualizza subito che "quando dico indipendentemente, va

⁴¹ Accame, F. (2016). *Tre saggi metodologici con pretese terapeutiche*. Milano: Biblion.

⁴² Accame, F. (2014). *Il potere, l'amore, la morte e Dio. Sugli sconfinamenti psicoterapeutici della Metodologia Operativa di Silvio Ceccato*. *Rivista Italiana di Costruttivismo*, 2:2, 71-87.

da sé che usi un modo di dire piuttosto superficiale: la base teorica, per esempio, è la stessa; come è lo stesso lo scopo che vogliono raggiungere - constatare come una maggiore consapevolezza in ordine al nostro operare mentale possa influire sulle tante sofferenze e sulle poche felicità degli esseri umani" (*Ibidem*). Un obiettivo non da poco, direi.

La base teorica, si chiarirà man mano che si procede nella lettura, è la strada tracciata da Silvio Ceccato e dalla Scuola Operativa Italiana nella seconda metà del secolo scorso: prendendo le distanze dalla concezione di un essere umano come passivo specchio di un mondo già fatto, pronto per l'uso, essi hanno proposto di considerare ogni cosa come un risultato (invece che un dato di fatto) e interrogarsi sulla sequenza di operazioni mentali che l'hanno reso tale. L'invito è a focalizzarsi sul nostro stesso sguardo e sulla responsabilità che deriva da questa consapevolezza. Per inciso, a parer mio l'Autore prende molto sul serio questo tipo di responsabilità, includendo abilmente nella trattazione teorica anche una sua stessa critica, uno sguardo che ci permetta di dare un'occhiata anche là dove il genio, la coerenza metodologica, la buona volontà possono trovare il proprio limite più o meno naturale.

"Ovviamente", continua l'Autore riprendendo il discorso dell'analisi delle operazioni mentali, "allorché il "qualcosa" appartiene al dominio delle "sedie" o delle "penne a sfera" il compito è facilmente - facilmente, entro certi limiti - eseguibile, ma allorché il "qualcosa" appartiene al dominio della *percezione*⁴³ delle "sedie" o delle "penne a sfera", il compito si fa arduo" (*Ibidem*, pp.46-47). A maggior ragione diventa quasi impossibile quando prendiamo in considerazione temi come il giusto, la causa e l'effetto, l'amore, e così via (cosette da niente, insomma). Ad esempio, come l'esperienza della vita quotidiana ci insegna, potremmo discutere su ciò che è giusto o sbagliato per ore e senza trovare un accordo se ci dimentichiamo - abbracciando un presupposto realista - che non è possibile parlare di qualcosa indipendentemente da noi stessi, da una nostra attività.

Ed ecco che la "pretesa terapeutica" promessa nel titolo comincia a chiarirsi: l'Autore porta numerosi (e per la maggior parte piuttosto spassosi) esempi di come la mancanza di consapevolezza relativa al proprio operare mentale porti con sé una buona dose di sofferenza e di infelicità nei più svariati ambiti, dalla spiritualità alla vita di coppia, dal funzionamento sociale ai tormenti individuali. Insomma, anche il realismo può uccidere, o quantomeno fare molto male. D'altra parte, però, come ci ricorda ad un certo punto Madeleine - la protagonista di un libro di Eugenides citato nel secondo saggio - non basta ridurre l'amore a una serie di operazioni mentali, o di costrutti, per poter smettere di amare chi ci ha spezzato il cuore e così soffrire di meno. Come dire: la consapevolezza è fondamentale ma, da sola, non basta. Penso agli psicoterapeuti e soprattutto ai loro pazienti, i quali spesso arrivano in terapia con una visione cristallina rispetto al ruolo che loro stessi giocano nei problemi che li affliggono, eppure - riportano con rammarico - non riescono a cambiare. La terapia è (anche) altro.

E infatti non si faccia l'errore di pensare di trovarsi di fronte a un libro di ricette: se in un primo momento può sembrare che l'Autore individui nella consapevolezza operativa la chiave del benessere e dell'eliminazione di (quasi) ogni sofferenza, ben presto ci si rende conto che lo scenario è ben più complesso di quanto appare. Forse è proprio rispetto a questa complessità non adeguatamente esplorata da Ceccato e dalla Scuola Operativa Italiana che è rivolto quel "si può ricavare qualcosa di meglio" (*Ibidem*, p.50), un po' come fanno quegli insegnanti che si rammaricano delle potenzialità non messe a frutto dell'alunno svegliato ma capace. E a mio parere è proprio in questo spirito che l'Autore propone alcune raffinate e interessanti analisi operative su tematiche su cui nel corso della vita tutti noi, chi più chi meno, tendiamo ad arrovellarci.

Egli è ben consapevole che, in ogni caso, la scelta di utilizzare o meno gli spunti che offre resta individuale: se da una parte "dalla consapevolezza non si torna indietro" (*Ibidem*, p.49), dall'altra rimane pur sempre possibile continuare ad assegnare agli altri o ad altro le responsabilità del proprio operare. La società, la religione, la cultura pubblicitaria ci offrono ogni giorno delle rassicuranti scappatoie in questo senso. Poi che questa sia la soluzione meno faticosa, come afferma l'Autore, a mio parere sul lungo periodo è tutto da vedere.

⁴³ Corsivo mio. (N.d.A.)

GLOSSARIO

Costruttivismo⁴⁴ di Massimo Giliberto

Constructivism by Massimo Giliberto

Traduzione a cura di
Cecilia Pagliardini e Davide Scapin

Il costruttivismo è un'epistemologia, una metateoria, una teoria della conoscenza, le cui generiche definizioni sono incentrate sulla partecipazione attiva del soggetto nel costruire la realtà, piuttosto che sul rifletterla o rappresentarla. E si ritiene che la PCP condivida un'epistemologia costruttivista, come testimonia il suo presupposto filosofico dell'alternativismo costruttivo.

Mentre i fondatori filosofici di una visione costruttivista della conoscenza sono spesso identificati in Giambattista Vico ("*verum ipsum factum*") e George Berkeley ("*esse est percipi*"), il suo successo nella psicologia moderna e post-moderna è dovuto all'interpretazione di von Glasersfeld dell'opera di Piaget, nei termini di una epistemologia costruttivista radicale (von Glasersfeld, 1974). Con "costruttivismo radicale" (in contrasto con "ingenuo") von Glasersfeld intende "una teoria della conoscenza in cui la conoscenza non riflette una realtà ontologica "oggettiva", ma esclusivamente un ordinamento e un'organizzazione di un mondo costituito dalla nostra esperienza" entro i limiti della realtà (von Glasersfeld, 1984, pag. 24). Pertanto, la conoscenza non corrisponde alla realtà: si adatta ad essa.

La definizione vaga di costruttivismo ha indotto molti studiosi a suggerire altre distinzioni all'interno di quest'ambito, in aggiunta a quella di cui sopra.

Mahoney (1988) distingue un costruttivismo "radicale" (secondo von Glasersfeld) da un costruttivismo "critico", e respinge il primo sulla base della sua presunta assunzione ontologica idealista piuttosto che realista.

Chiari e Nuzzo (1996) sostengono che il termine "costruttivismo" dovrebbe essere riservato agli approcci che lottano per superare la dicotomia realismo-idealismo e distinguono due grandi categorie all'interno del costruttivismo: "epistemologico" ed "ermeneutico". I costruttivisti epistemologici ritengono che ci possano essere molte costruzioni, egualmente legittime, di una realtà esterna, mentre i costruttivisti ermeneutici

⁴⁴ Una trattazione più ampia e articolata di questo tema è disponibile, a cura dello stesso Autore, su *Encyclopedia of Critical Psychology* (ECT): <http://ecp.blog.yorku.ca/>

condividono una visione della conoscenza come interpretazione, un'interpretazione storicamente fondata piuttosto che storica, contestualmente verificabile piuttosto che universalmente valida, linguisticamente generata e socialmente negoziata piuttosto che cognitivamente e individualmente prodotta. Il ruolo della PCP all'interno di questi tipi di costruttivismo sono temi affrontati da Raskin (2002), così come le somiglianze e le differenze tra costruttivismo psicologico e costruzionismo sociale.

Bibliografia

- Foerster, H. von (2003). Cybernetics of epistemology. In H. von Foerster (Ed.), *Understanding understanding: Essays on cybernetics and cognition* (pp. 229-246). New York: Springer.
- Glaserfeld, E. von (1980). Adaptation and Viability. *American Psychologist*, 35 (11), 970-974.
- Glaserfeld, E. von (1989). Facts and the self from a constructivist point of view. *Poetics* 18 (4-5), 435-448.
- Glaserfeld, E. von (1990) An exposition of constructivism: Why some like it radical. In R. B. Davis, C. A. Maher & N. Noddings (Eds.), *Monographs of the J. for Research in Mathematics Education* (pp. 19-29). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Giliberto, M. (2010). An Invitation to Elaborate Ethics Through PCP. In D. Bourne & M. Fromm (Eds.), *Construing PCP: New Contexts and Perspectives* (pp. 220-232). Book on demand.
- Gopnik, A. (2009). Rational constructivism: A new way to bridge rationalism and empiricism. *Behavioral and Brain Sciences*, 32 (02), 208-209.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G.A. (1969). Man's construction of his alternatives. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 66-93). New York: John Wiley & Sons.
- Kelly, G.A. (2003). Is treatment a good idea?. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 233-236). New York: John Wiley & Sons.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition*. Dordrecht: Reider Publishing Company.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambala Publications.
- Piaget, J. (1936). *La construction du real chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Raskin, J. D. (2001). On relativism in constructivist psychology. *Journal of Constructivist Psychology*, 14(4), 285-313.
- Scheer, J. W. (2008). Construing in the political realm - Reflections on the power of a theory. *Personal Construct Theory & Practice*, 5, 76-85.
- Stojnov, D., & Pavlovic, J. (2010). An invitation to personal construct coaching: From personal construct therapy to personal construct coaching. *International Coaching Psychology Review*, 5, 129-139.
- Vico, G. (1710/2005). *De antiquissima italorum sapientia*. Rome, Italy: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Warren, B. (1998). *Philosophical dimensions of personal construct psychology*. New York: Routledge.

GLOSSARIO

Dipendenza di Beverly M. Walker

Dependency by Beverly M. Walker

Traduzione a cura di
Cecilia Pagliardini e Davide Scapin

Dal punto di vista kelliano, la dipendenza verso le altre persone non è qualcosa che superiamo quando cresciamo, ma è parte integrante del nostro vivere in società (Kelly, 1962/1969). Noi esistiamo all'interno di una rete di relazioni che coinvolgono delle interdipendenze e in questo senso siamo più dipendenti da adulti che da bambini. Ciò che contraddistingue i bambini e le loro dipendenze è che queste ultime sono scarsamente distribuite, cosicché le risorse disponibili, come per esempio i genitori, soddisfino tutti i loro bisogni. Quando si cresce, questa concentrazione idealmente diminuisce, si disperdono maggiormente le dipendenze in modo tale che alcune persone soddisfano alcune esigenze mentre altre ne soddisfano altre. Kelly sosteneva che una dipendenza scarsamente distribuita fosse un modo problematico di ottenere supporto. Questo non perché i nostri desideri e le nostre esigenze non siano soddisfatti con un tale approccio - anzi potrebbero esserlo. Nemmeno perché siamo infelici in tali situazioni oppure perché coloro su cui facciamo affidamento siano insoddisfatti della nostra dipendenza da loro (anche se questo potrebbe essere un problema).

Il fatto è, piuttosto, che siamo vulnerabili nei momenti di cambiamento, cosicché i nostri bisogni potrebbero non venire soddisfatti. Inoltre, quella modalità molto concentrata di dipendenza ostacola il cambiamento, considerato invece desiderabile da Kelly.

Centrale per il processo di dispersione efficace delle dipendenze è il modo di costruire utilizzato (Kelly, 1955). Gran parte di tale costruzione è preverbale, anche in età adulta. Minori differenziazioni, che avvengano tra persone, problemi o bisogni, corrisponderebbero a una dipendenza scarsamente distribuita. Le costruzioni prelate, in cui un elemento è visto in un unico modo possibile, e l'impermeabilità, cioè un'interpretazione che non si adatta prontamente a nuove circostanze, sono similmente legate alla mancanza di dispersione della dipendenza. Le interazioni basate sui costrutti di ruolo, dove le persone entrano in relazione cercando di vedere il mondo dal punto di vista degli altri, sono molto importanti. Presumibilmente, comprendendo gli altrui modi di costruire, possiamo più facilmente monitorare l'impatto delle nostre dipendenze sugli altri.

Kelly ha proposto uno strumento per valutare la dispersione della dipendenza, chiamato Griglia delle risorse situazionali (Kelly, 1955) e successivamente definito Griglia della dipendenza (Fransella & Bannister, 1977). Questa griglia conteneva su un asse le persone viste come possibili risorse, e sull'altro le potenziali situazioni problematiche. Si chiedeva ai partecipanti di "pensare a un periodo in cui si erano trovati in maggiore difficoltà con ciascuna situazione, considerandole una alla volta. E successivamente, a quali persone si sarebbero rivolti per chiedere aiuto, se esse fossero state disponibili". Veniva chiesto di mettere un segno di spunta per ogni risorsa su cui potevano contare.

Questo aspetto della teoria kelliana, e il suo strumento di indagine associato, per diversi decenni sono stati ampiamente ignorati, non solo nell'ambito della ricerca e della terapia ma anche in ambiti secondari basati sulla natura e la portata della stessa. Due studi pionieristici hanno utilizzato la griglia in contesti molto diversi. Crump, Cooper e Smith (1980) hanno esaminato lo stress legato al lavoro nei controllori del traffico aereo e, come parte di tale studio, le reti di sostegno sociale cui attingere in situazioni di lavoro stressanti. Beail & Beail (1985) hanno fatto ricorso sia alla teoria sia alla metodologia per fornire una prospettiva alternativa alla de-istituzionalizzazione di ex pazienti psichiatrici che vivevano in un dormitorio. La loro preoccupazione era che una tale organizzazione avesse lo scopo di "incoraggiare l'indipendenza", obiettivo, da un punto di vista kelliano, destinato al fallimento.

La ricerca sulla dipendenza è stata facilitata da Walker, Ramsay e Bell (1988), che hanno fornito un mezzo statistico per differenziare il grado di dispersione della dipendenza, conosciuto come l'indice di dispersione della dipendenza (IDD). Questo studio ha fornito una prova delle tipologie di costruzione collegate secondo Kelly a differenti gradi di dispersione. Le costruzioni più impermeabili e prelate erano legate a una minore dispersione della dipendenza, coerentemente con una prospettiva evolutiva (Walker, 2003). Altre ricerche sono state revisionate da Walker (1997).

Un certo numero di persone hanno elaborato le implicazioni cliniche di questa parte della teoria di Kelly (ad esempio Walker, 1993; Chiari, Nuzzo, Alfano, Brogna, D'Andrea, Di Battista, Plata & Stiffan, 1994; Leitner & Faidley, 2002). Lo stesso Kelly (1955) fece una distinzione tra il *transfert* primario e quello secondario nella relazione terapeutica. Nel primo caso il terapeuta è visto in termini di una costruzione primitiva infantile della dipendenza, nella quale il cliente si relaziona con lui "come se la sua vita dipendesse da questo" (Kelly, 1955, p. 670). Tale rapporto potrebbe essere necessario per stabilizzare clienti gravemente traumatizzati nelle prime fasi della terapia, ma limiterà le sperimentazioni, ovvero il fulcro di una strategia terapeutica basata sui costrutti personali.

Bibliografia

Beail, N., & Beail, S. (1985). Evaluating dependency. In N. Beail (Ed.). *Repertory grid technique and personal constructs: applications in clinical and educational settings*. London: Croom Helm, pp. 207-217.

Chiari, G., Nuzzo, M. L., Alfano, V., Brogna, P., D'Andrea, T., di Battista, B., Plata P., & Stiffan, E. (1994). Personal paths of dependency. *Journal of Constructivist Psychology*, 7, 17-34.

Crump, J. H., Cooper, C. L., & Smith, M. (1980). Investigating occupational stress: A methodological approach. *Journal of Occupational Psychology*, 1, 191-204.

Fransella, F., & Bannister, D. (1977). *A manual for repertory grid technique*. Academic Press, London.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

Kelly, G. A. (1962/1969). In whom confide: On whom depend for what? In B. Maher (Ed.). *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 189-206). New York: Krieger.

Leitner, L., & Faidley, A. J. (2002). Disorder, diagnoses, and the struggles of humanness. In J. D. Raskin & S. K. Bridges, (Eds.). *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology*. New York: Pace University Press.

Walker, B. M. (1993). Looking for a whole 'Mama': Personal construct theory and dependency. In L. M. Leitner & N.G.M Dunnett (Eds). *Critical issues in personal construct psychotherapy*. Malabar, Fl.: Krieger, pp. 61-84.

Walker, B. M. (1997). Shaking the kaleidoscope: Dispersion of dependency and its relationships. In G. J. Neimeyer & R.A. Neimeyer (Eds). *Advances in Personal construct Psychology, vol. 4*. Greenwich, Connecticut: JAI, pp. 63-100.

Walker, B. M. (2003). Making sense of dependency. In F. Fransella (Ed.). *International Handbook of Personal Construct Psychology*. London: Wiley.

Walker, B. M., Ramsey, F. L., & Bell, R. C. (1988). Dispersed and undispersed dependency. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1, 63-80.

Fonte originale: <http://www.pcp-net.org/encyclopaedia/dependency.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.