

Volume 5, Numero 2
Ottobre 2017

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

Institute of Constructivist Psychology, Padova

Segreteria di Redazione

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

Institute of Constructivist Psychology, Padova

Redazione

Lucia Andreatta (ICP Padova, Italy), Laura Balzani (ICP Padova, Italy), Marcello Bandiera (ICP Padova, Italy), Gabriele Bendinelli (ICP Padova, Italy), Caterina Bertelli (ICP Padova, Italy), Giordano Bertolazzi (ICP Padova, Italy), Kathleen Bertotti (ICP Padova, Italy), Virginia Calabria (Torino, Italy), Eloisa Cavallini (Padova, Italy), Elena Colbacchin (ICP Padova, Italy), Sara Colognesi (Rovigo, Italy), Erica Costantini (ICP Padova, Italy), Jessica Dagani (IRCCS Centro San Giovanni di Dio Fatebenefratelli, Brescia, Italy), Francesca Del Rizzo (ICP Padova, Italy), Laura Di Vita (Torino, Italy), Alessia Faccio (ICP Padova, Italy), Silvia Frattini (ICP Padova, Italy), Elisa Gabbi (Bologna, Italy), Claudia Ghitti (ICP Padova, Italy), Carlo Guerra (ICP Padova, Italy), Ludovica Inserra (Torino, Italy), Elisa Messina (ICP Padova, Italy), Francesca Minotto (Tampere, Finland), Valentina Moroni (Udine, Italy), Luisa Padorno (ICP Padova, Italy), Cecilia Pagliardini (Milano, Italy), Maria Giulia Panetta (ICP Padova, Italy), Francesca Passera (ICP Padova, Italy), Elisabetta Petitbon (Irish Constructivist Psychotherapy Association, Ireland), Elisa Petteni (ICP Padova, Italy), Silvia Poiesi (ICP Padova, Italy), Laura Pomicino (Trieste, Italy), Alessandra Pruneddu (ICP Padova, Italy), Marco Ranieri (ICP Padova, Italy), Alice Riccardi (Clinica neurologica Azienda Ospedaliera di Padova, Italy), Marianna Riello (Università di Verona, Italy), Elena Saggiocco (ICP Padova, Italy), Federica Sandi (ICP Padova, Italy), Alessia Sassano (Trieste, Italy), Davide Scapin (ICP Padova, Italy), Ambra Signori (ICP Padova, Italy), Giovanni Stella (Società Costruttivista Italiana, Italy), Vito Stoppa (ICP Padova, Italy), Caterina Tornatora (ICP Padova, Italy), Giulia Tortorelli (ICP Padova, Italy), Lila Vatteroni (ICP Padova, Italy), Simona Vitalini (Helsinki, Finland)

Comitato Scientifico

Renzo Beltrame (CNR, Pisa, Italy), Dorota Bourne (University of Reading, United Kingdom), Vivien Burr (University of Huddersfield, United Kingdom), Trevor Butt (University of Huddersfield, United Kingdom; 1947 - 2015), Anna Carletti (Milano, Italy), Marco Casarotti (Padova, Italy), Simone Cheli (Università di Firenze, Italy), Peter Cummins (Coventry, United Kingdom), Carmen Dell'Aversano (Università di Pisa, Italy), Francesca Del Rizzo (ICP Padova, Italy), Gilberto Di Petta (Napoli, Italy), Franz Epting (University of Florida, United States), Guillem Feixas (Universitat de Barcelona, Spain), Mary Frances (Coventry, United Kingdom), Marco Gemignani (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 Saggiocco (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 <i>Chiara Centomo</i>	5
---	---

ARTICOLI

Per un'etica esperienziale e non normativa di <i>Massimo Giliberto</i>	9
L'utilizzo della teoria di Kelly per esplorare i costrutti degli insegnanti in formazione rispetto ai loro alunni di <i>Hanne M. F. Touw, Paulien C. Meijer, Theo Wubbels</i>	28

ESPERIENZE

Costruttivisti al lavoro: domande e prospettive sulla disabilità di <i>Federica Sandi, Martina Bardin, Michela Bragaglia, Luisa Maria Padorno, Silvia Poiesi, Vito Stoppa</i>	45
---	----

INTERVISTE

Un vivido ritratto della Pcp. Intervista a Mary Frances a cura di <i>Gabriele Bendinelli, Chiara Lui, Sara Pavanello, Giovanni Stella</i>	55
A vivid portrait of Pcp. Interview with Mary Frances (English original version) a cura di <i>Gabriele Bendinelli, Chiara Lui, Sara Pavanello, Giovanni Stella</i>	61

RECENSIONI

"Using Research in Counselling and Psychotherapy" di John McLeod
di *Lorenzo Gios*.....67

GLOSSARIO

George Kelly.....72

Editoriale

di
Chiara Centomo
Caporedattrice

Fin dai primi numeri della *Rivista Italiana di Costruttivismo* ci siamo chiesti che cosa voglia dire *comunicare* all'interno di una rivista scientifica e, in particolare, cosa significhi farlo in ottica costruttivista. Anno dopo anno, articolo dopo articolo, abbiamo cercato di dare forma al nostro progetto editoriale¹, senza rinunciare a confrontarci con il resto del panorama locale e internazionale.

Spegnendo le candeline del nostro quinto anno di vita - cinque anni in cui come rivista, come redazione e come persone siamo cresciuti e ci siamo trasformati più volte - è proprio la parola *comunicazione* che mi ronzava in testa. Il motivo va probabilmente ricondotto al fatto che in questo arco di tempo molti dei nostri sforzi sono stati tesi a ripulirla da un fraintendimento di fondo da cui, peraltro, non ci sentiamo del tutto immuni neanche noi. Allo stesso tempo, però, non riguarda solo "noi della RIC" o "noi costruttivisti".

In tutte le discipline scientifiche quello della comunicazione rappresenta un territorio assai vasto e variegato, in continua evoluzione. Non si tratta, come pensano in tanti, di qualcosa di accessorio, di un "di più" che viene fatto al termine di uno studio, tra colleghi e/o pensando al grande pubblico. Parlare di scienza, nei suoi vari ambiti di pertinenza, entra a far parte del processo generativo della disciplina stessa, e non solo perché rendere pubblici ipotesi, risultati ed esperimenti permette ai settori di volta in volta coinvolti di arricchirsi e progredire, senza dover rifare ogni volta tutto daccapo o tutto da soli, rischiando di perdersi in un'autoreferenzialità sterile e cieca.

Non c'è scienza senza un'opera di divulgazione che, mentre ne parla, crei i presupposti e le direzioni per la sua prosecuzione. Utilizzo il termine "divulgazione" nel senso più ampio, consapevole che nel linguaggio quotidiano è spesso riferito all'intenzione di educare, istruire e/o arricchire il bagaglio di conoscenze delle persone che non hanno una preparazione specifica in una certa disciplina. Spesso questo viene fatto traducendo il linguaggio specialistico (talvolta effettivamente accessibile solo dai colleghi) in una narrazione comprensibile e accattivante, non di rado ironica o avventurosa. Se per molto tempo l'articolo scientifico è stato, insieme ai convegni di settore, la modalità principale di comunicazione delle idee, in particolare negli ultimi anni c'è stata una vera e propria esplosione di contributi in quest'altro filone, dovuta anche a una nuova consapevolezza da parte della comunità scientifica che la *compliance* di un ampio pubblico di non addetti ai lavori non solo è necessaria perché le scoperte e i progressi possano avere un'effettiva ricaduta positiva sulla salute, sul benessere e sulla qualità della vita delle persone, ma anche per la prosecuzione dei progetti di ricerca stessi e la scelta di quelli futuri.

Tradizionalmente esiste una divisione netta tra questo tipo di divulgazione e il *format* più classico dell'articolo scientifico, onore e onere di tutti i ricercatori e studiosi del mondo e sicuramente diverso nella forma e nell'intenzione comunicativa. Le abilità da mettere in campo nell'uno e nell'altro caso sono estremamente differenti e non è detto che un bravo scienziato sia altrettanto capace nell'opera di

¹ Si veda l'Editoriale del Vol 2, n. 1 (2014) e il sito web della rivista: <http://www.rivistacostruttivismo.it/chi-siamo/902-2/>

divulgazione, o viceversa. Nella comunità scientifica pare una mosca bianca J. D. Watson, famoso insieme a F. Crick per la scoperta della struttura del DNA: egli scelse di pubblicare sia articoli in prestigiose riviste scientifiche, sia un libro avventuroso e divertente - *La doppia elica* - in cui precorrendo i tempi della divulgazione scientifica "di massa" raccontò la storia delle sue ricerche (Carrada, 2005). Che la completa paternità della scoperta fosse poi messa in discussione dai *rumors* dei laboratori britannici - fondati o meno che fossero - pare validare l'idea che tra la rigosità delle forme di condivisione della scienza e la narrazione destinata al pubblico non esperto ci debba essere una cesura educata ma netta.

Viene da chiedersi se sia proprio così, se l'evidenza del dato, l'uso di una retorica non ambigua e un linguaggio specialistico tipici di un certo tipo di pubblicazioni non abbiano proprio niente a che fare con la forza narrativa di altri tipi di testi, che pure di scienza parlano. Dal punto di vista costruttivista, in particolare, questa dicotomia sembra avere poco senso: che in un caso si lascino parlare i meri fatti e nell'altro le persone, con i loro dilemmi, i loro limiti e l'impossibilità di tener sotto controllo tutte le variabili della vita, non appare più così categorico se ricordiamo, alla Maturana e Varela (1987, p. 27), che "ogni cosa detta è detta da qualcuno". In altre parole, sia nel caso della pubblicazione scientifica che in quella divulgativa abbiamo a che fare con una *narrazione*. Semmai quello che cambia, e che rende un tipo di narrazione più adatta a un contesto piuttosto che a un altro, è il suo destinatario, reale o immaginato che sia. Giocando con le parole, potremmo dire anche che "ogni cosa detta è detta *per* qualcuno".

Il lettore costruttivista saprà bene che narrazione, all'interno di questa matrice epistemologica, non ha niente a che fare con le storie, le favole o le invenzioni. Si riferisce al modo in cui gli esseri umani pensano, formulano ipotesi e, nella scienza come nella vita, cercano di testare la loro validità. Sono affascinanti i racconti di come gli studiosi sono arrivati a certe scoperte scientifiche, perché ci fanno toccare con mano che quasi mai esse sono il risultato di idee a settiche, autogenerate nella mente del ricercatore e poi semplicemente testate in laboratorio. Tali scoperte c'entrano molto di più, invece, con le relazioni tra le persone (collaborative, conflittuali o competitive che siano), gli incontri più o meno casuali, gli eventi fortuiti, le deviazioni da quanto programmato. Per dirla con le parole di Von Glasersfeld (Von Foerster & Von Glasersfeld, 2001, p. 72), "sulla scena viene praticata la scienza, e quando gli attori si incontrano, dopo lo spettacolo, esce fuori il mondo retrostante, gli uomini dietro lo spettacolo". I parametri tradizionali di scientificità, la *peer review* e gli altri criteri del processo editoriale sono e restano una garanzia condivisa adottata a livello internazionale, ma è in questo *backstage* che il ricercatore passa la maggior parte del suo tempo dando corpo alla sua passione e al suo lavoro che poi, in un processo sempre in divenire, confluisce in quel calderone fumante e dinamico che chiamiamo scienza.

Ricucire i vari aspetti della comunicazione scientifica non è importante soltanto dal punto di vista epistemologico. Se un tempo allo scienziato si credeva sulla parola, oggi al pubblico consenso è sempre più legata anche la possibilità che un progetto veda la luce o continui a vivere, mantenendo i propri finanziamenti. In un mondo in cui l'appoggio sociale diventa sempre più spesso presupposto di quello politico, appare essenziale trovare modi efficaci di rendere visibili i propri progetti e le proprie idee, anche quando si pensa che non ce ne sarebbe bisogno. Moltissimi sviluppi della medicina, che oggi diamo per scontati e che sono alla base di impensabili miglioramenti nelle aspettative e nella qualità della vita di un numero incalcolabile di persone, sono stati supportati e resi possibili da intensive e pazienti campagne comunicative. Possiamo trovare moltissimi esempi, sia a livello locale che nazionale, anche nelle scienze umane e sociali: quando un tema diventa significativo per l'opinione pubblica, spesso anche perché rimbalzato e rinforzato dai media, cominciano a fiorire approfondimenti, ricerche, progetti, disegni di legge, piani di intervento. Resta magari sullo sfondo qualcos'altro di altrettanto rilevante e utile, ma frutto di una storia diversa di coinvolgimento dei vari soggetti sociali che costantemente sono impegnati a rinegoziare e ridefinire la narrazione emergente.

A questo punto gli scenari possibili sono almeno un paio: o si gioca a chi grida più forte, in una specie di "selezione culturale" della ricerca a stampo darwiniano, o ci si ritira nel proprio laboratorio/studio, alzando bandiera bianca, sopravvivendo finché si può. C'è anche un'altra possibilità: partecipare attivamente al processo di costruzione e di contrattazione del sapere scientifico continuando a fare ricerca e a diffondere "buona scienza". Soprattutto nell'ambito delle discipline umane, dove è più frequente la popolazione che lavora al di fuori dei canali istituzionali pubblici e privati, questa responsabilità vale tanto per il ricercatore quanto per il singolo professionista che, a fronte di quanto detto, non può darsi esente dal processo di generazione e di co-costruzione delle progettualità scientifiche e sociali. Si tratta di un vero e proprio

impegno etico, profondamente interconnesso con la propria identità personale e professionale: lo stesso impegno di cui, pur all'interno di un discorso di più ampio respiro, ci parla anche l'articolo di Massimo Giliberto con cui apriamo questo numero.

Non si è mai veramente fuori dal "gioco" della scienza: in questo primo quinquennio della rivista anche noi speriamo di aver trasmesso il nostro impegno e la nostra passione nel prendervi parte attraverso una proposta di valore e un contributo concreto.

Bibliografia

Carrada, G. (2005). *Comunicare la scienza. Kit di sopravvivenza per ricercatori*. Disponibile su <https://www.mestierediscrivere.com/uploads/files/comunicarelascienza.pdf>

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding*. Shambhala: Boston & London.

Von Foerster, H., & Von Glasersfeld, E. (2001). *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista*. Odradek: Roma.

Per un'etica esperienziale e non normativa²

di

Massimo Giliberto

Institute of Constructivist Psychology

Abstract: In questo articolo cerco di sviluppare un approccio all'etica considerata come processo e non come *corpus* dottrinario o lista di precetti universali. Attraverso una visione costruttivista e rifacendomi alla Psicologia dei Costrutti Personali, tento di comprendere ed esplorare i "modi" del conoscere etico piuttosto che il "cosa" derivato dall'appartenenza religiosa o dalla affermazione della razionalizzazione occidentale come criterio di verità filosofica. Ho cercato, inoltre, di illustrare come, focalizzandosi sull'etica come esperienza e forma di conoscenza, sia possibile prendere una posizione su alcune questioni ritenute moralmente rilevanti senza cadere nell'assolutismo dogmatico né rimanere vittime di un relativismo inerziale.

Parole chiave: Etica, Scienza, Religione, Relativismo, Assolutismo, Costruttivismo.

For an experiential and non-normative ethics

Abstract: *In this article, I try to develop an approach to Ethics considering it as a process and not as a doctrinaire corpus or a list of universal precepts. Through a constructivist vision and by referring to the Personal Constructs Psychology, I try to understand and explore the "ways" of ethical knowledge instead of the "thing" subsumed from a religious faith or from the western rationalization assumed as a philosophical criterion of Truth. Moreover, I try to illustrate how, by focussing on Ethics as an experience and a form of knowledge, it would be possible to take a position on morally relevant issues, but without falling into a dogmatic absolutism nor becoming the victims of an inertial relativism.*

Key words: *Ethics, Science, Religion, Relativism, Absolutism, Constructivism.*

² L'articolo è la versione ampliata di un articolo originariamente pubblicato in inglese: Giliberto, M. (2010). *An Invitation to Elaborate Ethics Through PCP*. In D. Bourne and M. Fromm (Eds.), *Construing PCP: New Contexts and Perspectives*. 9th European Personal Construct Association Conference Proceedings, Book on demand.

1. Perché occuparsi di etica?

L'etica è certo un argomento ostico, sfuggente, in qualche modo intellettualmente pericoloso e denso di paradossi e contraddizioni, soprattutto se s'intende affrontarlo da un punto di vista laico (Lecaldano, 2008). Tanto che qualcuno, come Wittgenstein, era giunto alla conclusione che ogni tentativo di definire l'etica è fallimentare, è un tentativo disperato "di avventarsi contro i limiti del linguaggio" (Wittgenstein, 1967, p. 18). Per Wittgenstein, in quanto discorso che tende all'assoluto, "ciò che dice [l'etica], non aggiunge nulla, in nessun senso, alla nostra conoscenza" (*ibidem*). Tuttavia, sia che si concepisca in termini assoluti sia che si immagini in una dimensione relativa e concreta, la storia - ma anche la nostra vita quotidiana - ci impone momenti in cui una riflessione sull'etica non pare eludibile. Sono quei momenti in cui ciò che vediamo e di cui facciamo esperienza non corrisponde più a ciò che crediamo, o che confidiamo di sapere. Sono quegli eventi per cui ci sentiamo traditi dalla storia stessa, in cui apparenti certezze si disvelano come inganni e il mondo ci appare più cupo e indecifrabile. Punti di svolta. Punti di crisi. Momenti in cui non conta l'episodio in sé ma il modificarsi, come direbbe Gregory Bateson (2000), della "struttura di relazione"³.

Questo punto è fondamentale; questo è ciò che interessa i mammiferi. Essi si curano delle strutture di relazione, della posizione in cui si trovano rispetto agli altri in un rapporto di amore, odio, dipendenza, fiducia e astrazioni analoghe. Questo è il punto ove cadere in errore è doloroso. Se noi ci fidiamo di qualcuno e scopriamo che costui non meritava fiducia; o se diffidiamo di qualcuno e scopriamo che in realtà meritava fiducia, ci sentiamo *male*. Il dolore che può derivare agli uomini e a tutti gli altri mammiferi da questo tipo di errore è grandissimo. Se quindi vogliamo davvero sapere quali siano i punti significativi della storia, dobbiamo chiederci quali sono i momenti della storia in cui sono cambiati gli atteggiamenti. Sono questi i momenti in cui la gente soffre a causa dei "valori" precedenti. (p. 512)

Esempi di rottura del rassicurante tessuto narrativo delle nostre vite, di cambiamento nella struttura di relazione, ad esempio, sono le condizioni imposte ai tedeschi dopo la prima guerra mondiale con il Trattato di Versailles - come ci suggerisce lo stesso Bateson - ma anche la Shoah, la strage dei migranti oggi in atto. In tutti questi casi una nostra fondamentale anticipazione è stata invalidata, ciò in cui confidavamo è stato tradito. Col Trattato di Versailles i tedeschi furono indotti ad arrendersi con la promessa di condizioni favorevoli, ma poi dovettero subire, invece, una volta ceduto alla resa, condizioni umilianti. Quale sia stato il ruolo di questa umiliazione nel decadimento *morale* della politica tedesca è cosa risaputa. Qui, come negli altri momenti di frattura storica, ciò in cui riponevamo fede, una presunta verità è entrata in disastrosa collisione con ciò di cui siamo stati testimoni. Qui, in questo campo di concentramento non muore solo Dio, ma innanzitutto spira definitivamente l'idea di una Scienza neutrale e affidabile che basa se stessa su ciò che è vero. Questo inferno è stato il primo massacro su larga scala giustificato da una *verità scientifica*: la superiorità della razza ariana e la conseguente necessità di ripulire il mondo da chi avrebbe potuto ostacolarla e infettarla; perlomeno secondo i Nazisti. Scientifiche, per l'epoca, erano le ragioni; scientifico il metodo, pianificato seguendo un protocollo preciso e ordinato⁴. E, infine, il nuovo Olocausto, il rifiuto e lo sterminio di migliaia, milioni di migranti che sfuggono alle innumerevoli guerre africane e mediorientali, alla povertà estrema, ai disastri ambientali innescati dai mutamenti climatici (Mastrojeni, 2002, 2014; Mastrojeni & Pasini, 2017). Qui perisce l'idea - per molti versi solo mediatica - di un'Europa dolce, umanitaria, democratica e accogliente. Muore per i migranti, ma anche per tanti europei. Gli assi di riferimento, ora, non sono più gli stessi: sono mutati gli atteggiamenti, le strutture di relazione, i riferimenti possibili.

Versailles, Auschwitz, la strage quotidiana dei migranti sono giri di boa della storia; tutti buchi neri, orrori rispetto ai quali, spesso, la tentazione è di voltarsi da un'altra parte, non guardare, non sapere. Eppure, per

³ L'espressione "struttura di relazione" può essere facilmente ricondotta, nei termini della Psicologia dei Costrutti Personali, a una dimensione di significato, a un costrutto nucleare e superordinato che governa - ossia permette di anticipare e dare senso a - una relazione.

⁴ Oggi, a proposito delle teorie razziste dell'epoca, si parla di "pseudoscienza" per sottolineare un discrimine fra quelle teorie e la scienza. Tuttavia, ogni volta che una teoria è superata, siamo forse autorizzati a pensare che questa sia stata partorita non dalla scienza ma dalla pseudo-scienza?

qualcuno, girare lo sguardo altrove è *eticamente* impossibile. Sicché le domande sull'etica emergono, innanzitutto, esse stesse come istanza etica.

Auschwitz, nella sua terrificata evidenza, è forse l'evento storico, il simbolo da cui parte - non potendo prescindere - il pensiero corrente sull'etica. Prima di allora, le ragioni per i massacri erano state differenti, o altrimenti giustificate da altri tipi di verità; religiosa soprattutto. La storia sembra dirci questo. Ad Auschwitz la grande novità è che quella Scienza che il pensiero positivista aveva posto al di sopra di tutto, religione e storia comprese, ha perso la sua verginità. Il vero naturalista non si mostra meno fideista, e umanamente costruito, del credo religioso. La verità scientifica non è neutra né assoluta. La direzione e gli esiti della ricerca scientifica, quindi, non sono affatto al di sopra di ogni cosa: sono guidati dal senso che gli uomini vogliono attribuire al mondo, al modo in cui vogliono dargli un ordine. Di fatto, gli assoluti mondi che la scienza ci ha descritto non erano assoluti mondi e, nel tempo, a mano a mano che le teorie scientifiche si succedevano, sono cambiati (Kuhn, 1999). La storia della scienza ci insegna che la verità, o ciò che crediamo tale, muta nel tempo. La conoscenza, perciò, non solo non può porsi al di sopra della storia - la pretesa *astoricità* del naturalismo scientifico (Marhaba, 1976) - ma si rivela, in quanto guidata dalle *intenzioni* degli uomini, intrinsecamente etica. L'etica, per quanto ignorata, elusa o esplicitamente negata, è - contrariamente a quanto ne pensava Wittgenstein - essa stessa parte e fondamento della conoscenza. Eppure, anche oggi, l'etica è una sfida che molti ricercatori preferiscono evitare.

Vi sono, inoltre, altre ragioni che invitano, anche da un punto di vista psicologico, a una riflessione sull'etica, per quanto difficoltosa. Nuovi dilemmi, connessi con la globalizzazione e il progresso tecnologico, sono sorti recentemente. La globalizzazione ha abbattuto vecchi confini ma, a quanto pare, ha innalzato nuovi muri. Ora che identità nazionali, fedi politiche e religiose, codici morali differenti sono a così stretto contatto, spesso connessi in una rete virtuale istantanea, come potranno rapportarsi fra loro e far convivere credenze distanti e talvolta opposte? C'è un *corpus identitario* che ha il diritto di prevalere sugli altri o qualsiasi idea, credenza, fede - anche se violenta e prevaricante - è parimenti rispettabile? Infine, le tecniche mediche permettono oggi di mantenere in vita anche molto a lungo, in modo "artificiale", persone che fino ad alcuni anni fa sarebbero morte. Qual è il confine? Quando "staccare la spina" è un atto pietoso oppure un omicidio? Sono nuovi quesiti etici - o nuovi in parte - che nascono come implicazioni dei cambiamenti storici e scientifici. Sfide che, contemporaneamente, coinvolgono le dimensioni della conoscenza e dell'etica, senza che l'una sia chiaramente distinguibile dall'altra.

Alla luce di quanto detto, qual è la posizione della Psicologia dei Costrutti Personali (d'ora in poi PCP) riguardo queste sfide? Esplicitamente radicata nell'assunto filosofico per cui "tutte le nostre presenti interpretazioni dell'universo sono soggette a revisione o sostituzione" (Kelly, 1955, p. 15, tda), in che modo la teoria di Kelly può interfacciarsi con simili dilemmi etici? Come Stojnov (1996) ha notato, Kelly non sviluppò esplicitamente una parte morale della sua teoria. Tuttavia, ciò non significa che la PCP sia distante da una dimensione etica, né che questa sia fuori dal campo di pertinenza della teoria.

Perciò l'idea è di addentrarci in quest'argomento e vedere in che modo la PCP, elaborata entro una cornice costruttivista radicale, può esserci utile⁵.

2. L'etica fra filosofia e religione, e oltre

Per iniziare il nostro viaggio su questo tema, è necessario chiarire cosa possiamo intendere per etica. A questo scopo, può essere utile comprendere preliminarmente in quale modo questo argomento è stato affrontato nella nostra cultura. Scopriamo, allora, che l'etica è, da secoli, considerata un soggetto tipico della filosofia e della religione⁶.

Gli orientamenti sull'etica nella filosofia occidentale si sono sviluppati, approssimativamente, attorno a tre filoni principali: (a) l'etica eudemonistica (che mira alla felicità) di Aristotele, (b) l'etica dell'imperativo categorico di Kant e (c) l'approccio utilitaristico. Nell'approccio aristotelico si ritiene che le virtù - quali la giustizia, la carità e la generosità - siano disposizioni ad agire di cui beneficia sia chi le possiede sia chi gli

⁵ Questo articolo ha origine in alcune interessanti discussioni con Maria Armezzani e Matteo Paduanello con i quali abbiamo presentato una comunicazione su questo argomento all'VIII European Personal Construct Association Conference, a Kristianstad in Svezia nel 2006.

⁶ Più modesti paiono i tentativi di costruire una psicologia dell'etica.

sta intorno, la società (Caiani, 1996; Natali, 1999). Per Immanuel Kant, invece, nell'etica è centrale la nozione di dovere: gli esseri umani sono obbligati, dalla loro consapevolezza di esseri razionali, a obbedire all'imperativo categorico di rispettare gli altri esseri razionali (Guerra, 1980; Höffe, 1986). E, terzo, la posizione etica che fa capo all'utilitarismo asserisce che il principio guida della condotta morale dovrebbe essere la più grande felicità o il maggior beneficio per il più gran numero di persone (Foucault, 1995; Lecaldano, 1995; Donatelli, 1998).

In filosofia, dunque - ed è questo che accomuna in vari orientamenti di pensiero - ogni principio etico si fonda sulla logica razionale che indica cosa, in assoluto, è bene o è male (Morin, 1986). Nelle grandi religioni monoteiste, invece, la fonte di ciò che è buono e giusto, ossia di ogni principio etico, è Dio. Dio è il creatore e il regolatore dell'universo, nonché la fonte di ogni autorità morale.

A ben guardare, filosofia e religione hanno qualcosa in comune: entrambe si basano su criteri normativi, la *logica* per l'una e la *fede* per l'altra⁷. Entrambe, nel tentativo di stabilire ciò che è "bene" e distinguerlo da ciò che è "male" si occupano del *cosa*, dei principi assoluti, dei contenuti, che stabiliscano una volta per tutte una chiara e netta demarcazione fra la luce e il buio. In entrambe, tuttavia, manca una sufficiente attenzione al *come*, al *modo*, all'*esperienza etica*. Che cosa accade, infatti, quando siamo, più o meno consapevolmente, a un bivio fra ciò che sentiamo, consideriamo come giusto o sbagliato? È questa la domanda sostanziale di questo scritto. In cosa cambia la nostra prospettiva se, piuttosto che focalizzarci sulla validità di qualsiasi "criterio normativo", di qualsiasi codice morale, proviamo a comprendere ed esplorare il processo, il *come*, ossia l'*esperienza etica*?

Assumendo, allora, che l'etica sia - ed è questa la definizione di etica che adotterò da qui in poi - il nostro tentativo di discriminare tra "bene" e "male" quando ci prendiamo cura degli altri e di noi stessi, dei bisogni altrui e dei nostri, il mio intento sarà indagare l'*esperienza etica*.

3. Il dilemma etico: tolleranza o inerzia?

Vi sono questioni che più di altre, forse, ci richiamano alla sfida di una definizione dell'etica come processo. Sono dilemmi che affrontati nella logica classica del *cosa*, cioè del criterio normativo, appaiono paradossali e irrisolvibili; fra questi, particolarmente rilevante nella nostra epoca storica, appare il dilemma etico "verità" vs. "relativismo". Da una parte, differenti verità culturali, ideologiche e religiose - particolarmente quelle espresse in forme fondamentalistiche - inevitabilmente confliggono l'una con l'altra, spesso generando guerre e vittime. Dall'altra parte, il relativismo riconosce una sorta di pari dignità e valore a tutte queste verità, ma non consente che si stabilisca una posizione morale definitiva, persino in riferimento ad azioni così aberranti come il genocidio o la schiavitù.

Il costruttivismo, in questo caso, condivide la posizione filosofica dei relativisti quando questi affermano che non ci sono verità assolute. E, in effetti, dal punto di vista di un costruttivista, non possiamo mai vedere il mondo a prescindere dal nostro sistema personale, il che significa che tutto emerge e prende vita entro un'interpretazione personale⁸. Qui, però, qualche problema sorge. Questo significa che tutte le interpretazioni, tutte le possibili costruzioni del mondo hanno lo stesso valore e, di conseguenza sono, allo stesso tempo, equivalenti e incomparabili? Ciò implicherebbe non essere nella posizione di disapprovare, per esempio, il massacro di donne o bambini solo perché appartengono a un'etnia o a una religione diversa da quella dei loro assassini. Prendere una posizione, formalmente, sarebbe tradire un assunto di base. In questo caso, chiedersi cosa sia giusto oppure sbagliato e perché, sono domande senza senso, di cui non è possibile venire a capo.

Concordo con Dusan Stojnov (1996) quando afferma che la PCP è una teoria della tolleranza; ma è tolleranza ciò di cui abbiamo appena parlato? Possiamo accontentarci di pensare che, essenzialmente, i relativisti si sentano profondamente impegnati, coinvolti e responsabili delle proprie scelte e che questo sia preferibile rispetto all'attribuirle a una realtà esterna, come Raskin (2001) ha suggerito? È sufficiente?

⁷ Criteri "normativi" poiché pre-scrivono, al di là e al di sopra dell'esperienza concreta, ciò che è bene e ciò che è male.

⁸ Affermazioni di questo tipo spesso inducono il lettore a pensare al costruttivismo e alla PCP come a un'epistemologia e una teoria esclusivamente individuali. Una lettura più approfondita, tuttavia, mostra come le interpretazioni individuali, i costrutti, non siano intesi come "enti cognitivi" appartenenti al singolo, ma come *azioni*, direzioni di senso che emergono sempre e comunque in una dimensione relazionale.

La tolleranza stessa sembra una costruzione zoppicante che necessita di essere supportata da qualcos'altro, da una ragione più profonda; altrimenti temo sia più corretto parlare di inerzia. Personalmente credo che la PCP non sia e non possa essere una psicologia dell'indifferenza o dell'inerzia. Parimenti, non vedo nel costruttivismo una semplice declinazione, una forma del relativismo e del nichilismo che, nella sua essenza radicale, ne deriva.

Come posso, allora, dare senso al mio sentimento di profonda repulsione della schiavitù, della guerra, del razzismo o del genocidio? Il mio è solo un sentimento transitorio di disgusto, perché nella nostra storia ogni "male" è stato un "bene" in qualche tempo o in qualche luogo, e viceversa? O piuttosto, sapendo come si generano la schiavitù e il genocidio, dando loro un senso condivisibile in relazione a un'esperienza, a un processo etico, questa conoscenza mi rende responsabile? Posso andare oltre i precetti eppure prendere una posizione? Anzi, prenderla proprio per questo?

Se, allo stesso tempo, noi rifiutiamo: (a) l'assolutizzazione della ragione come criterio di verità (Morin, 1986), ossia una verità etica logica e universale, (b) una verità etica religiosa universale, (c) l'assoluta equivalenza di qualsivoglia posizione morale... Quale altra via possiamo tentare? E, in effetti, questo sembra un problema non risolvibile, un serio dilemma: se, rifiutando ogni verità assoluta, prendiamo una posizione in cui riteniamo che tutte le posizioni morali siano equivalenti, stiamo al contempo assumendo una posizione morale che sembra superiore e assoluta; in altre parole, evidentemente, un'altra verità. Non c'è via di scampo, apparentemente. Rimanendo sul piano del *cosa*, del criterio morale normativo, del contenuto, ne rimaniamo prigionieri. Questo appare proprio uno di quei dilemmi su cui testare se mettersi alla ricerca di un sentiero alternativo - ossia esplorare *il modo in cui facciamo esperienza in ambito etico* - può cambiare il nostro approccio, evitandoci tanto le sabbie mobili dell'inerzia quanto il *rigor mortis* dell'assolutismo.

Pertanto, possiamo ripartire con alcune domande basilari. Cosa accade concretamente nelle nostre vite quando scegliamo ciò che riteniamo giusto? In quali modi solitamente esperiamo l'etica? E cosa caratterizza questo genere di esperienza?

4. L'etica come processo

Seguendo il solco di queste domande, muovendoci dal "criterio morale" come costruito contenutistico e normativo verso il tentativo di comprendere l'esperienza etica come processo, probabilmente la cosa migliore è partire proprio da un'esperienza di questo tipo:

È una bella giornata. Mi sento pieno di energia ed entusiasmo per il mio lavoro. Cammino nell'ingresso verso la segreteria portando con me una lista di nomi di colleghi e collaboratori che vorrei che Carla chiamasse il più presto possibile per la prossima riunione. Entro nella stanza e... (stop).

Carla è molto pallida. Ha un'espressione triste. Il mio umore cambia: l'entusiasmo scema e al suo posto si fa avanti la preoccupazione. Percepisco che sarebbe meglio non chiedere direttamente quale sia il problema... divento delicato e discreto. Ho dimenticato la mia fretta. "Carla, quando hai tempo, per favore, chiama questo elenco di persone. "Il mio cellulare sta suonando nel mio ufficio... (stop).

Sto già vivendo in un altro "micro-frame".

Ricordo precisamente quella prima interruzione fra un segmento della mia esperienza e l'altro... Rammento la mia gioia, il mio Sé energico e il momento in cui ho visto il pallore sul volto di Carla. Un'altra parte di me emergeva, prendendo il posto della precedente: il Sé preoccupato per l'umore di Carla sostituiva il Sé entusiasta ed energico. A quel punto, sono diventato delicato. Sentivo, senza doverci pensare, che quello era ciò che dovevo fare, il modo in cui dovevo comportarmi. Era giusto così. Semplicemente. Non c'era, in questo, alcuna deliberazione cosciente: non stavo obbedendo ad alcun imperativo morale, ad alcun precetto, né stavo cercando di guadagnarci qualche sorta di paradiso. Il suono del mio telefono, alla fine, ha innescato l'ultima interruzione, il passaggio da un Sé a un altro: la mia mente era già altrove.

Posto che questa sia, per la definizione che ne abbiamo dato, un'esperienza etica - io ho effettivamente, visceralmente discriminato fra qualcosa di giusto e qualcosa di sbagliato -, cosa può suggerirci più in

generale? Potremmo considerare la maggior parte delle nostre esperienze etiche simile all'esperienza che ho appena descritto? A ben guardare, in effetti, la nostra esperienza etica pare costituita, soprattutto, da molti piccoli fatti etici che permeano la nostra vita quotidiana quando, all'apparenza, non sta succedendo nulla: il sorriso offerto a una persona che soffre, la moneta data a un mendicante, la pazienza con i nostri figli, parlare a bassa voce perché qualcuno dorme nella stanza vicina, ecc. Tutte situazioni in cui, senza bisogno di deliberare o pianificare nulla, come direbbe Varela (1992) sperimentiamo la vita (conosciamo) segmentando la linea del tempo: ci muoviamo attraverso molti "breakdowns" passando da un *frame* a un altro, entriamo e usciamo da numerose "micro-identità"⁹. E vivere in questi *frame*, spesso, significa semplicemente sapere cosa fare, senza alcuna ponderazione cosciente. In altre parole, se riflettiamo attentamente sulle nostre esperienze quotidiane, possiamo facilmente accorgerci di come l'etica attraversi abitualmente e silenziosamente i nostri giorni, ma anche di come essa sia soprattutto un *know-how* piuttosto che un *know-that*. Una competenza pratica, una conoscenza tacita che va oltre le regole e i codici espliciti (Dewey, 1958; Ryle, 1955; Varela, 1992).

A questo punto, per meglio intenderci, conviene porre una distinzione: se stiamo trattando l'etica in termini di processo, esperienza, come una *forma di costruzione* normalmente più sentita che deliberata, quale *status* avranno quei comportamenti intenzionalmente guidati da regole, codici e principi normativi? Per questo approccio razionale e normativo possiamo usare il termine "morale". Ciò che sto dicendo, in altre parole, è che il medesimo comportamento - ad esempio, la moneta data a un mendicante - può essere *etico* perché sentito o *morale* perché vissuto come dovuto, richiesto da una regola (Varela, 1992). Se il comportamento, agli occhi di un terzo osservatore, è lo stesso, tuttavia è diverso il significato che gli possiamo attribuire.

Perciò, per prima cosa prenderò in considerazione l'esperienza etica in modo più approfondito, secondariamente confronterò l'esperienza etica e i sistemi morali.

5. Le caratteristiche irriducibili dell'esperienza etica

Quali sono, dunque, le caratteristiche di questo tipo di esperienza? Dal punto di vista della PCP, l'esperienza etica non può essere considerata in modo diverso da qualsiasi altro processo di costruzione. Kelly ci ha offerto una teoria capace di superare molti dei tradizionali dualismi nella scienza e nella filosofia, come corpo vs. mente, cognizione vs. emozione; sarebbe strano se non ci mettesse nelle condizioni di dissolvere il dualismo conoscenza concreta vs. etica¹⁰. Tutte queste dicotomie si dissolvono nella nozione di costruito, per due ragioni. La prima è che esse stesse sono costrutti e non dati materiali. Costrutti inventati da qualcuno per dare senso alla sua esperienza e organizzarla, organizzando il mondo attorno a sé. La seconda ragione è che un costruito non è inteso come un'entità cognitiva, una semplice etichetta verbale che compone una mappa del tutto interna a un individuo, ma come una direzione di significato, un processo, un'azione che sta fra le persone, o fra le persone e il mondo. Kelly (1955) ce ne offre una chiara descrizione:

[I costrutti] sono modi di costruire il mondo. Essi sono ciò che mette la persona, ma anche gli animali inferiori, in grado di tracciare il corso del comportamento, e sono esplicitamente formulati o implicitamente agiti, verbalmente espressi o totalmente inarticolati, compatibili con altri comportamenti o incompatibili con essi, intellettualmente ragionati o visceralmente sentiti. (p. 9, tda)

La logica della conoscenza, anche per Kelly, è circolare. In quanto *unità ermeneutiche di discriminazione*, i costrutti si organizzano in un sistema personale - la nostra visione del mondo - atto ad anticipare gli eventi ed esplorare il mondo in un modo personalmente rilevante, verificando se e come queste anticipazioni

⁹ Varela e Kelly condividono l'interesse per il costituirsi della conoscenza attraverso l'esperienza. In modo simile, infatti, Kelly sostiene: "Il costruire, come tutti i processi, può essere spezzettato in segmenti che hanno un inizio e una fine. [...] Come altri aspetti della vita, la sua dimensione principale è il tempo. [...] Gli eventi del costruire di una persona marcano in fila indiana lungo il percorso del tempo" (1955, p. 51, tda).

¹⁰ Dicotomia proposta, come richiamato all'inizio di questo capitolo, da Ludwig Wittgenstein (1967): "L'etica, se è qualcosa, è soprannaturale, mentre le nostre parole potranno esprimere solamente fatti; così come una tazza contiene solo la quantità d'acqua che la riempie fino all'orlo, e io ne facessi versare un ettolitro." (p. 11)

funzionano, per tenerle o trasformarle in nuove anticipazioni da testare. Partendo da questi presupposti teorici, le nostre personali costruzioni etiche non fanno eccezione: anch'esse sono anticipazioni che organizzano e governano il nostro agire ed essere in mezzo agli altri; costrutti soggetti a verifica e potenziale revisione, pienamente parte di un processo di conoscenza.

Se, dunque, da una parte, l'esperienza etica avrà le stesse caratteristiche di qualsiasi altra esperienza - o costruito - dall'altra, per com'è stata descritta precedentemente - e come Francisco Varela (1992) suggerisce - questo genere di processo può essere meglio compreso indagandone delle caratteristiche particolari. Possiamo sintetizzarle in tre dimensioni: (a) evidenza, (b) immediatezza, (c), inter-personalità¹¹. Vediamole.

5.1 Evidenza e compassione

Per un realista, l'evidenza è ciò che dimostra che qualcosa è oggettivo e fuori di noi. Per un costruttivista, l'evidenza è o uno sproposito epistemologico, oppure è qualcosa di largamente condiviso come costruzione comune dell'esperienza. In questo caso possiamo pensare a una sorta di "evidenza" tra virgolette come opposta a un'evidenza oggettiva (Maturana, 1988)¹² declinata in assoluto e, ovviamente, senza virgolette.

Per illustrare ciò che intendo, posso usare la nostra esperienza di *evidenza fisica*. Passare attraverso un muro, ad esempio, è considerata un'azione impossibile per una persona: che il muro sia per qualcuno la "separazione dall'amore della nostra vita" o, per qualcun altro, "il confine protettivo del nostro bel giardino", noi ci sbattiamo contro. Quindi, suppongo, la maggior parte degli esseri umani ha questa costruzione di "solidità materiale". Agli occhi di un realista, questo dimostra che il muro esiste oggettivamente, è una realtà che prescinde da noi: questa è un'evidenza, per l'appunto. Dal punto di vista di un costruttivista, la solidità del muro non è un *dato*, ma un'esperienza che dipende non dal muro, ma dalla *struttura conoscitiva* del soggetto: un virus, o un altro organismo sufficientemente piccolo, potrebbe costruire l'evento muro (chiamiamolo così per comodità) in modo completamente diverso. Ciò che cambia è il gioco reciproco tra i vincoli esterni, ciò che stiamo chiamando muro, e la struttura conoscitiva degli organismi. Seguendo l'idea di Varela (1992) di *enazione*, "il mondo non è qualcosa che ci è «dato», ma è qualcosa a cui prendiamo parte per mezzo di come ci muoviamo, tocchiamo, respiriamo e mangiamo" (p. 11). Questo, in termini kelliani, si sostanzia nell'emergenza, nella creazione di un mondo che si organizza in un sistema di costrutti personali: una forma di conoscenza in movimento (Kelly, 1955) tesa ad anticipare quanto può accaderci.

La solidità, così, diventa una costruzione del soggetto conoscente e non una caratteristica oggettiva dell'evento muro. Immaginando che, in quanto soggetti conoscenti, gli esseri umani condividano la medesima *struttura conoscitiva* (gli stessi limiti e le stesse possibilità), essi condideranno l'esperienza di "solidità", costruiranno similmente il muro. In questo caso, la solidità del muro non sarà un'evidenza oggettiva, ma una costruzione comune, un'"evidenza" fra virgolette¹³. Di fatto, noi costruiamo il mondo materiale, gli oggetti, in base ai diversi gradi di solidità che gli attribuiamo, di cui abbiamo fatto esperienza¹⁴. Perciò, per un costruttivista, la solidità è soprattutto un *modo di costruire* molte cose diverse. Possiamo dire che la solidità è un costrutto *incarnato* (Maturana & Varela, 1985), non-verbale, che opera per lo più a un basso livello di consapevolezza cognitiva: evitiamo gli ostacoli senza pensare alla solidità, semplicemente li evitiamo e non ci sbattiamo contro. È, in altri termini, una competenza pratica profondamente radicata in ognuno di noi, un *know-how*.

Dopo aver guardato all'"evidenza" fisica in termini costruttivisti, torniamo ora all'ambito etico. Potremo pensare - superando anche questo dualismo - a un'"evidenza" etica così come ne abbiamo definita una fisica? Per riuscirci, dovremo trovare, anche nel dominio dell'esperienza etica, qualcosa di simile alla "solidità": un costrutto ugualmente superordinato e concreto, un'esperienza comprensiva dei molti significati particolari e dei contenuti tangibili che le nostre vite ci propongono in quest'area. In altre parole,

¹¹ Francisco Varela (1992) sviluppa un'idea molto simile da cui ho tratto ispirazione, ed è palese che prendo molto in prestito dal suo lavoro *Un know-how per l'etica*.

¹² Nel suo articolo Maturana introduce la nozione di oggettività fra parentesi distinguendola dall'oggettività senza parentesi, propria di un paradigma realista.

¹³ Solo questa somiglianza strutturale - da un punto di vista costruttivista - può permetterci di condividere la costruzione di una "evidenza" tra virgolette.

¹⁴ Un assunto costruttivista è che la conoscenza non prescinde in alcun punto dall'esperienza.

quale *modo di costruire* posso pensare che sia comune sia all'esperienza con Carla sia alle tante piccole esperienze etiche di ogni giorno; ma che, allo stesso tempo, ci aiuti a capire fenomeni percepiti come non-etici come l'Olocausto, lo stupro, il sopruso. Che cosa proviamo - a prescindere dalla nostra fede, dalle nostre opinioni e dalla nostra cultura - quando scegliamo di agire in modo etico? La parola che mi viene in mente è "compassione" nella sua accezione etimologica: *cum + patior* = sentire con, patire con. Non mi dilungo qui sulle somiglianze e le differenze di questa nozione con la nozione di empatia o con il Corollario della Socialità, che potrebbero essere argomento di un intero altro scritto; mi limito a sottolineare come la connotazione del termine non sia affatto neutra e richiami già a una dimensione etica, ma anche a un senso incarnato dell'esserci¹⁵. La *compassione*, a quanto pare, è sia un elemento imprescindibile dell'esperienza etica quanto un *know-how* (non dobbiamo pensare alla compassione per sperimentarla), esattamente come è per la *solidità* nel dominio degli oggetti materiali. Solidità e compassione emergono dalla nostra esperienza e sono *enattivamente* costruite; entrambe sembrano sufficientemente comprensive per dare significato a molti eventi possibili, anche se dissimili. Entrambe, infine, al di là dei confini culturali e confessionali, sembrano essere esperienze comuni¹⁶. L'esperienza etica, dunque, si presenta con una sua "evidenza": la compassione.

5.2 Immediatezza

L'"evidenza", nel nostro caso la compassione, non ha bisogno di essere pensata e deliberata, non ha interposizioni: è immediata. È il passaggio repentino, un *breakdown*, da uno stato a un altro, da una micro-identità a un'altra. Ma non è una semplice questione di velocità; è molto di più, perché l'immediatezza implica l'essere presenti, l'essere l'azione che stiamo compiendo, l'esserci. Questo significa che noi facciamo qualcosa di etico nello stesso modo in cui parliamo, mangiamo e guidiamo: "istintivamente". Per esempio, non pensiamo alla grammatica mentre parliamo. Per una gran parte della nostra vita, quando mangiamo, parliamo, lavoriamo, camminiamo - ma anche quando rispondiamo ai bisogni degli altri, semplicemente sappiamo (e sentiamo) cosa fare. Siamo - senza una riflessione consapevole - *pronti a farlo*. In quei momenti è particolarmente evidente la fondamentale identità fra conoscenza e azione (Kelly, 1955; Maturana e Varela, 1985, 1987; Varela, Thompson, Rosch, 1993). Il (compassionevole) sentire-con, l'intuitiva pienezza con cui comprendiamo qualcosa come "buono" o "cattivo", diviene - allo stesso tempo - conoscenza e azione, emerge come una *conoscenza incarnata*. L'immediatezza non sembra trovare altra ragione che in se stessa. Esempiativo in questo senso è ciò che Giorgio Perlasca - un uomo che, rischiando la propria vita, salvò dalla deportazione e dalla morte migliaia di persone ebrei durante la seconda guerra mondiale - risponde al suo intervistatore sulle ragioni del suo operato:

Giornalista - Dunque, signor Perlasca: perché lo fece?

Perlasca - Perché non potevo sopportare la vista di persone marchiate come degli animali. Perché non potevo sopportare di veder uccidere dei bambini. Credo che sia stato questo, non credo di essere stato un eroe. Alla fin dei conti, io ho avuto un'occasione e l'ho usata. [...] Che cosa avrei dovuto fare, secondo lei? (Deaglio, 2002, pp. 16)

Ancora una volta dobbiamo tornare alla distinzione, e sottolinearla, tra *know-how* e *know-that*:

[...] ciò che tutti gli esseri viventi dotati di cognizione sembrano avere in comune è il *know-how* costituito sulla base del concreto. Dunque ciò che definiamo generale e astratto sono aggregati di prontezza-all'azione. [...] L'abilità di compiere analisi intenzionali, razionali, durante i *breakdown* è apparsa solo di recente e molto rapidamente in termini evolutivi. (Varela, 1992, p. 18)

¹⁵ Corollario della Socialità: "Nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolge l'altra persona" (Kelly, 1955, p. 95, tda). Un lecito quesito potrebbe, per esempio, essere: la compassione è una versione più approssimativa del Corollario della Socialità o una sua definizione in un'area più specifica?

¹⁶ Kelly ha proposto una teoria che, anche se è stata creata in un dato ambiente culturale e in un dato momento, supera culture ed epoche perché è una teoria astratta e vuota. I suoi costrutti teoretici spesso sono descrizioni di processi. Di conseguenza, per esempio, la colpa non è una precisa trasgressione di un ruolo specifico; la colpa è un esilio dal proprio ruolo nucleare, qualunque esso sia. Questo rende la "colpa", la "solidità", la "compassione" esperienze riconoscibili da qualunque uomo in qualunque cultura e in ogni tempo.

Giorgio Perlasca non aveva bisogno di riflettere: ciò che doveva fare era evidente e non spiegabile altrimenti. Era pronto all'azione. Era l'azione stessa. Lui, come chiunque fra noi compia un qualsiasi, comune gesto di etica quotidiana, ha agito nell'evidenza e nell'immediatezza. È quando la nostra competenza immediata è insufficiente che iniziamo a riflettere. Posso, per esempio, nell'immediatezza sapere che devo far qualcosa, ma non sapere bene cosa. Nel caso di Carla, per esempio, per essere buono, invece che discreto e delicato, avrei potuto scegliere di essere energico, se solo avessi sentito/pensato che questo avrebbe potuto essere il modo migliore di distrarla dalle sue sofferenze. Inoltre, così come possiamo dubitare della sufficiente solidità di un oggetto - stiamo forse per mettere i piedi su delle sabbie mobili? - allo stesso modo possiamo avere dubbi etici; come nel caso della scelta durissima di "staccare la spina" o meno a una persona in stato di coma da tempo. Che si tratti di un atto deliberato e cosciente o meno, in termini kelliani, la nostra sarà la migliore scelta possibile, o la meno sfavorevole; nei termini, ovviamente, del nostro sistema¹⁷. Non tutti, infatti, saranno disposti - pur percependola *immediatamente* come la cosa che sarebbe giusto fare - a tuffarsi in un fiume per salvare qualcuno che sta affogando, anche se il non farlo li potrebbe fare soffrire. In questo caso il danno minore, a quanto pare, è garantire la propria sopravvivenza.

In tutti questi casi, ad ogni modo, l'agire etico è indiscusso quando la compassione si coniuga con un certo grado di immediatezza ed è, invece, proprio il venir meno di una conoscenza incarnata, di un immediato *know-how*, che lo rende incerto.

5.3 Inter-personalità

La terza caratteristica proposta per comprendere le esperienze etiche è l'*inter-personalità*. L'etica ha a che fare con l'altro. Detta così sembra - e probabilmente lo è - una banalità. L'agire etico non si dà, e non ha senso, al di fuori della relazione con l'altro. Tuttavia, questa nozione di inter-personalità custodisce un significato più fondamentale e per nulla banale. Un significato che ha a che fare con la nostra *individuazione* fra gli altri, con la nostra costruzione di noi stessi. In altre parole, con la nostra identità. E, come vedremo meglio, la nostra identità è profondamente connessa con l'agire etico (o meno). Approfondiamo, allora.

Fra le tante cose che diamo per scontate, vi è verosimilmente il fatto che ci consideriamo delle persone. Forse, però, non è poi così ovvio. Chiediamoci: come arriviamo a dire "io sono una persona", attraverso quali esperienze? E per quali aspetti, e in quale misura, noi ci sentiamo simili ad altre creature? Ci sentiremmo persone nello stesso modo se fossimo stati allevati dai lupi?¹⁸ Buon senso ed esperienza sembrano dirci che la nostra visione di noi stessi e del mondo ha origine nel vivere assieme agli altri. George Kelly (1955) spiega quest'esperienza attraverso la nozione di ruolo e struttura nucleare di ruolo, indicandoli come quei costrutti che ci permettono di considerarci *esseri integrali*, costituendo la nostra identità. Costrutti che ci consentono di anticipare e governare le nostre relazioni con le altre persone e con i gruppi sociali, nati nel tentativo di interpretare gli altri, i loro processi di costruzione, cosa si aspettano da noi e di comprendere, quindi, cosa sta succedendo nella nostra interazione con loro¹⁹. Costrutti, dunque, che ci danno la misura per capire chi siamo nello sguardo altrui. Un ruolo, dunque, nella PCP, non è una singola posizione sociale - ad esempio: medico, madre, figlio, ricco o povero - ma l'identità da cui dipendiamo, un'identità che emerge e si mantiene, necessariamente, nella relazione.

Il mantenimento di base non è del tutto una questione centrata sul Sé. Noi siamo dipendenti per la vita stessa dalla comprensione che abbiamo dei pensieri di certe altre persone. La psicologia dei costrutti personali enfatizza l'importanza essenziale delle costruzioni sociali. Enfatizza il fatto che un ruolo non è sempre qualcosa di superficiale, una semplice maschera che può essere messa su o tolta; piuttosto, che c'è un ruolo nucleare, una parte che una persona gioca come se la sua vita ne

¹⁷ Corollario della Scelta: "Una persona sceglie per se, in un costrutto dicotomico, quell'alternativa attraverso la quale egli anticipa la maggiore possibilità di estensione e definizione del suo sistema". (Kelly, 1955, p. 64, tda)

¹⁸ Interessante a questo proposito è quanto ci raccontano Maturana e Varela sul caso di due bambine indiane allevate da una famiglia di lupi e in seguito trovate e ricondotte a un contesto umano (1987, pp. 111-114).

¹⁹ In sostanza, questo è quanto ci dice il Corollario della Socialità, già riportato alla nota 14.

dipendesse. In effetti, la sua vita dipende davvero da questo. Infine, è la perdita dello *status* in questo ruolo nucleare che è sperimentato come colpa. (Kelly, 1955, p. 503, tda)

Essere persona, considerarsi tali, perciò, non può prescindere dall'essere visti come persone dagli altri. "Persona", diventa la costruzione di una somiglianza tanto ampia quanto profonda - quindi identitaria - con gli altri; una comunanza che sussume, permette e canalizza gli altri aspetti della nostra identità²⁰. In altri termini, noi possiamo sviluppare la nostra identità (i nostri costrutti di ruolo) come essere umani e come "persone" solo in relazione con altre "persone". Quando questo non succede, quando veniamo esiliati in qualche misura da questa fondamentale costruzione, o anticipiamo di poterne essere allontanati, soffriamo terribilmente.

Un ricordo riportatomi da un cliente, che egli considerava significativo e determinante per la sua storia, può essere illuminante.

S. era bambino e frequentava una scuola cattolica gestita da suore. La sua insegnante - una suora - raccontava alla classe di un'opera missionaria in cui coraggiosi e pietosi sacerdoti si occupavano di lebbrosi. La lebbra - almeno nella percezione del mio cliente - era presentata in un alone di peccato, disgusto e isolamento. I lebbrosi erano orrendamente sfigurati ed evitati da tutti. In quel momento il mio cliente sentì un'enorme paura di questa malattia, non per la deturpazione del corpo, ma per il senso di solitudine, di esilio dalla comunità sociale e, essenzialmente, per la deprivazione dell'esistenza stessa; ovvero, la sua identità di persona tra altre persone. Mi disse: "piuttosto che questo avrei preferito morire"²¹. Questo fu, per lungo tempo, il suo incubo personale, segreto e persistente. S. raccontò, ancora, che una larga parte della sua vita era stata dedicata a far fronte a questa paura.

Non è strano, penso, che il mio cliente sia diventato un medico. Questa piccolo frammento di una psicoterapia sembra mostrarci non solo come la nostra identità sia un processo radicalmente inter-personale perché può svilupparsi solo nella relazione con gli altri, ma anche come l'identità personale presupponga una più ampia identità sociale: per poterci legittimamente collocare fra gli altri abbiamo bisogno di riconoscerci in una categoria comune. Questo ricordo ci offre, inoltre, un'indicazione importante circa la relazione fra etica e identità: essere diversi, non più simili agli altri, non più persone fra le persone, ci fa anticipare anche un venir meno della loro considerazione, ossia del loro atteggiamento etico nei nostri confronti. La pietà, quand'anche si manifesti al posto dell'indifferenza o del disgusto, non è compassione, almeno nei termini in cui l'abbiamo descritta: se la pietà è spesso sintomo di distanza, la compassione è segno di partecipazione. Una partecipazione negata ai diversi, proprio perché tali.

Se accettiamo l'idea che la nostra identità come persona - o, per esempio, come lupo o orso o qualsiasi altra cosa - emerga solo all'interno di una dimensione sociale in cui posso riconoscere il mio essere "persona" e sentire gli altri come persone (riconoscendomi negli altri e gli altri in me), di conseguenza l'esperienza etica (la compassione) sarà inestricabilmente una parte della mia identità.

L'inter-personalità, perciò, per come la stiamo intendendo, non è solo *relazione* ma anche un mutuo riconoscere una fondamentale comunanza: l'essere persone.

6. La costruzione comune dell'esperienza etica e il punto di fuga etico

Fin qui, riprendendo ed elaborando il filo della proposta di Francisco Varela (1992), abbiamo individuato tre caratteristiche irriducibili e comuni nell'esperienza etica: l'evidenza (la compassione), l'immediatezza e l'inter-personalità. In particolare, abbiamo visto come compassione e immediatezza emergano in un contesto relazionale, anzi, inter-personale, e siano connesse alla nostra identità. A questo punto, si pone

²⁰ Corollario della Comunanza: "Nella misura in cui una persona impiega una costruzione dell'esperienza che è simile a quella impiegata da un'altra, i suoi processi psicologici sono simili a quelli dell'altra persona". (Kelly, 1955, p. 90, tda)

²¹ "Ordinary death is less threatening to people than is the total loss of their core role." (Kelly, 1955, p. 910)

una serie di domande. La prima e più fondamentale: è la mia identità, il modo in cui la costruisco *fra* gli altri, il confine sperimentabile di ogni sentire etico? La questione successiva potrebbe essere: qual è, se c'è, la frontiera sociale della mia identità come persona? Infine, gli esseri umani vedono gli altri esseri umani sempre e comunque come persone oppure sperimentano limiti diversi, magari più labili e sfumati, del proprio costruire chi è più o meno, del tutto o per niente "persona"? A questo proposito può essere interessante considerare un'intervista del giornalista Bruno Schirra con Hans Munch²². Munch era medico e ricercatore ad Auschwitz, lavorava con il più famoso Josef Mengele. Il suo lavoro consisteva nel compiere esperimenti medici con i bambini ebrei. Al tempo dell'intervista era un 87enne "rispettabile medico tedesco". Permettetemi di riportare un frammento di quell'articolo.

"Lei deve sapere che ad Auschwitz uccidere le persone era assolutamente normale: ci si abitua presto, due o tre giorni al massimo". Ma le pesa essere stato laggiù? "Naturalmente no, ho fatto un lavoro importante per la scienza, ho potuto condurre su esseri umani esperimenti che normalmente sono possibili soltanto sui conigli". (Valentino, 1998, p. 14)

Il giornalista descrive un Munch che, durante l'intervista, rimane molto calmo e pacato, e non esprime alcun rimorso. Cosa permette a Munch tanta tranquillità? Come poteva senza alcuna compassione applicarsi a "iniettare ai prigionieri streptococchi nelle braccia o pus fra le gengive", considerando le condizioni di lavoro dell'Istituto d'Igiene di Auschwitz "ideali"? (*ibidem*) In fondo, e nemmeno tanto implicitamente, è lo stesso Munch a suggerirci la risposta: per lui gli ebrei, gli internati del campo di concentramento non erano davvero persone, erano - nell'accezione più biologica - esseri umani. E, infatti, da medico, considerava i prigionieri ebrei, proprio perché esseri umani e non persone, materiale biologico migliore dei conigli per i suoi esperimenti. Poiché quelle che sottoponeva a grandi sofferenze e uccideva dal suo punto di vista non erano persone, non sentiva compassione. In termini di esperienza etica, Hans Munch si sentiva corretto: conduceva ricerche che avrebbero aiutato quelle che lui considerava davvero persone²³.

Sarebbe facile, a questo punto, giungere alla conclusione che noi siamo completamente diversi dal medico nazista, o meglio, che lui non è come noi. Eppure, davvero noi e Munch, nei termini di esperienza etica, funzioniamo in modo così diverso? Davvero noi percepiamo sempre tutti gli esseri umani che ci circondano *pienamente* come persone? Oppure, a ben guardare, spesso ci sentiamo circondati da corpi che ci passano accanto o che ci guardano dallo schermo della TV, il cui destino non ci riguarda, che non percepiamo esattamente come persone, anche se *sappiamo* che sono umani.

Munch, come tutti, ha sviluppato la sua identità (i suoi costrutti di ruolo) come persona in relazione ad altre persone. Per lui, tuttavia, i soli esseri umani percepibili come persone sono stati, probabilmente, i tedeschi di razza ariana. La sua identità di persona si è profondamente radicata in questo gruppo. All'interno di questo gruppo, per quanto strano possa sembrare, Hans Munch si è potuto considerare ed è forse stato riconosciuto come una brava persona, un signore e un medico gentile²⁴. Entro il limite costituito dai suoi simili, i tedeschi, Munch ha verosimilmente potuto fare esperienze etiche. Come chiunque altro. La nostra identità, il nostro posizionarci fra gli altri costruiti come simili a noi, pare effettivamente il confine di ogni possibile sentire etico. Chi rimane fuori da questa possibilità sono i non-simili, nella misura in cui li percepiamo distanti da noi, gli stranieri, i diversi²⁵. Colui che è diverso è un *essere umano* tra *persone*, un lebbroso fra gli uomini, una creatura che può facilmente diventare nessuno. Scompare. Questo è esattamente ciò che terrorizzava S., il mio cliente. E, in fondo, ciascuno di noi, a ben pensarci, in un certo senso, è straniero per qualcun altro. O può diventarlo.

La vicenda di Hans Munch apre la porta a un'indiscutibile inquietudine. Non siamo eticamente così diversi. Quantomeno entro i confini delle nostre identità. Che cosa accomuna, infatti, Munch, i piloti anglo-americani che bombardarono la Germania durante la Seconda Guerra Mondiale, Madre Teresa di Calcutta

²² L'intervista di Schirra a Munch è stata pubblicata originariamente su Der Spiegel il 26 settembre 1998 e riportata da Paolo Valentino sul Corriere della Sera nell'ottobre dello stesso anno

²³ Difficile non fare un parallelo con quanto Hannah Arendt ci descrive nel suo libro *La banalità del male* (1964).

²⁴ Dall'articolo di Paolo Valentino (1998): - Hans Munch, ha 87 anni e vive, tranquillo pensionato, a Rosshaupten sul Foggensee. Benvoluto da vicini e conoscenti, per nulla turbato dal suo passato: "Era medico ad Auschwitz? Ma è successo così tanto tempo fa".

²⁵ "Straniero" in molte lingue - forse persino in tutte - significa, almeno psicologicamente, "diverso da noi".

e il Dalai Lama? E cosa li differenzia? Possiamo dire che Munch, i piloti anglo-americani, Madre Teresa e il Dalai Lama hanno probabilmente condiviso la stessa costruzione di esperienza etica: un'immediata compassione per le persone, ma limitata - ed è questo il punto - al proprio gruppo di riferimento, quello in cui è radicata la loro identità di simili fra i simili. Rispettivamente, i gruppi in cui essi si sono costruiti come persone tra altre persone sono stati: per Munch la gente di razza ariana; per i piloti anglo-americani probabilmente tutti gli europei e gli americani bianchi, tranne i tedeschi; per Madre Teresa tutti gli esseri umani; per il Dalai Lama tutte le creature viventi²⁶. E per noi?

Tuttavia, anche all'interno del gruppo di riferimento identitario non pare che tutti siano necessariamente persone al pari degli altri. Ci sono, credibilmente, persone più persone di altri. Il costrutto "persona" mostra una certa gradazione e acquisisce sfumature diverse. Sono più persone di altre, per esempio, i nostri familiari e i nostri amici. E questo ci appare logico, giacché sono loro per primi coloro da cui la nostra identità dipende. Per loro è più facile, non a caso, provare compassione, o aspettarsela. Con loro soffriamo se soffrono. Ma anche in un contesto sociale più ampio è facile osservare come in alcune culture gli uomini vengano considerati più persone delle donne cui, di fatto, vengono riconosciuti meno diritti. Oppure possiamo guardare alle società organizzate in vere e proprie caste dove, a mano a mano che ci si allontana dall'apice della piramide sociale, gli esseri umani sono considerati sempre meno come persone. Questa distanza dal *focus* del costrutto "persona" è anche la misura del graduale venir meno della compassione e dell'esperienza etica. Fino al limite in cui una persona non è più tale.

Io non so se il mio cliente abbia mai letto *Se questo è un uomo* di Primo Levi (2005) - un uomo che ha vissuto come prigioniero ad Auschwitz e ha descritto le sue esperienze attraverso pagine di grande potenza narrativa - ma potrebbe trovare nel passaggio che segue un'eco della sua paura. Primo Levi ha scritto:

Parte del nostro esistere ha sede nelle anime di chi ci accosta: ecco perché è non-umana l'esperienza di chi ha vissuto giorni in cui l'uomo è stato una cosa agli occhi dell'uomo. (p. 152)

Con queste parole Primo Levi rileva sia il radicarsi della nostra identità nella relazione con le altre persone - ciò che ho chiamato inter-personalità - sia il fondarsi dell'etica nella nostra stessa identità. Non dissimilmente, anni più tardi e sotto la luce della PCP, Bannister e Fransella (1986) scriveranno:

Le persone seguono veramente le loro costruzioni fino al punto in cui, se costruiscono gli altri come sostanzialmente meno che umani, sono proprio per questo in grado di tormentarli e distruggerli. Così, il guardiano del campo di concentramento attaccato alla famiglia è capace di mettersi allegramente a fare i suoi diabolici compiti. (pp. 50-51)

A questo punto, riassumendo, un paio di cose appaiono chiare, almeno nella misura in cui condividiamo l'approccio seguito fin qui. La prima è che la nostra esperienza etica, per quanto differenti siano le nostre culture e le nostre fedi, è verosimilmente la stessa per tutti, ma definita e limitata dall'ampiezza del gruppo da cui dipende la nostra identità come persone. La seconda conclusione è una conseguenza della prima ed è altrettanto importante perché riguarda il *punto di fuga* dell'etica, la linea di demarcazione fra il nostro agire etico e la nostra capacità di essere distruttivi. Questa linea è allo stesso tempo il limite della nostra identità e il confine del gruppo da cui essa dipende. Questa è la frontiera lungo la quale l'etica spesso è uccisa, qualunque sia il "sistema etico normativo", il codice morale che ciascun gruppo adotta²⁷.

7. Il Criterio della Persona

Ho puntato la mia attenzione fin qui sul *come*, ossia sul processo, sull'esperienza etica, piuttosto che sul *cosa*, cioè il contenuto, la norma, il principio che va o andrebbe seguito. Tuttavia, nulla si fonda sul nulla e, anche in questo caso, vi è un presupposto su cui si basa quest'esperienza ma che, al contempo, dall'esperienza prende forma. In questo caso, tale presupposto può essere definito Criterio della Persona:

²⁶ Il campo di pertinenza dell'etica per ognuno di loro (e di noi) è il limite del proprio gruppo di riferimento. E questo campo di pertinenza corrisponde in pieno al campo di pertinenza del costrutto "persona".

²⁷ Un'altra buona ragione, a mio parere, per considerare la possibilità di un'etica non-normativa.

Criterio della Persona: la consapevolezza che siamo persone solo tra altre persone in una relazione di reciproca validazione identitaria.

Un criterio ampio e comprensivo che costituisce la base di comunanza per un processo sociale che consenta l'esperienza etica (Giliberto, 2010; Cheli & Giliberto, 2012)²⁸. Un simile criterio per quanto, nella sua pretesa, ampio e universale non è normativo poiché non definisce ciò che è giusto o sbagliato né prescrive cosa fare o no, ma è *delimitativo* perché circoscrive un processo e ne costituisce il fondamento. Non sto dicendo qui, peraltro, che questa reciprocità sia sempre del medesimo livello. Noi, per esempio, non mangiamo i nostri animali domestici non solo perché li interpretiamo, ma anche perché *ci sentiamo visti e interpretati* da loro - non semplicemente *guardati* -, abbiamo stabilito una relazione. Sentiamo che mangiarli sarebbe sbagliato. Non è forse vero che spesso li consideriamo, a tutti gli effetti, membri della famiglia? "Persona" non è un costrutto limitato agli esseri umani. Dove il Criterio della Persona è assente, in parte o del tutto, l'etica fallisce. Nessuna compassione pare possibile e, quali che siano i nostri sistemi morali codificati, le nostre azioni e credenze, la costruzione dell'esperienza etica evapora, è fuori dal contesto delle nostre azioni. Allo stesso tempo, dove e quando il Criterio della Persona agisce, qualunque cosa sia "persona" per noi (anche il nostro cane) e quali che siano la nostra cultura, condotte e credenze, la compassione si manifesta e l'esperienza etica è possibile; per noi come, ci piaccia o no, per il nazista Munch. La PCP, con il suo rigore cartografico, e il costruttivismo con il suo rifiuto delle verità assolute, ci permettono di inquadrare l'etica nel più vasto fenomeno della conoscenza. Sono prospettive che ci consentono di porre il processo etico come oggetto stesso dell'etica, di comprendere le condizioni dell'emersione dell'esperienza etica, così come i suoi ambiti d'influenza e le sue conseguenze. Comprendere il conoscere etico se, da un lato, non vincola ad alcun assoluto morale, al codice interno di nessuna cultura, dall'altro ci permette di riflettere sulle conseguenze di questi assoluti e di queste norme. E, alla luce di queste consapevolezze, assumersi la responsabilità di scegliere. In questo senso, la PCP non è una teoria relativistica o, peggio, solipsistica. Non è, in altre parole, eticamente neutra. Il Corollario della Socialità non descrive, infatti, solo un processo, ma ne anticipa le possibili conseguenze. Conseguenze che si pongono, non a caso, in quel territorio che sta oltre la linea di confine di un agire etico. Sebbene vi siano differenti gradi attraverso cui una persona può costruire il punto di vista di un'altra - forse persino Munch costruiva, in un certo modo, ciò che le sue piccole vittime vedevano - certamente c'è una tensione in questo Corollario che ci spinge verso *un reciproco riconoscimento come costruttori, come persone*. Come Bannister e Fransella (1986) ci ricordano:

A seconda delle nostre idee sui sistemi di costrutti di altre persone possiamo cercare di ispirarle, di confonderle, di divertirle, di cambiarle, di conquistare il loro affetto, di aiutarle a passare il tempo, o di sconfiggerle; ma in tutti questi e in molti altri modi noi giochiamo con esse un ruolo in un processo sociale. Viceversa, se non riusciamo a capire le altre persone, cioè se non riusciamo a costruire la loro costruzione, allora possiamo *fare* delle cose a loro, ma non *metterci in relazione* con loro. (pp. 39-40)

La conseguenza del non comprendere gli altri, magari perché sono ritenuti meno persone di noi, è, quindi chiara e va oltre il semplice rapporto fra due esseri umani. È una conseguenza che riguarda, per esempio, il rapporto fra culture, fedi e appartenenze. La dimensione relazionale può essere diversa; il presupposto però è lo stesso: il mutuo riconoscersi come persone. Solo allora saremo disposti a prendere in considerazione le costruzioni dell'altro, e viceversa. Solo allora sentiremo la nostra identità dipendere dall'integrità dell'altro e, perciò, non potremo nuocergli: danneggiando lui faremmo del male a noi stessi, salvandolo ci salveremmo. Il boia che vedesse nella sua vittima una persona probabilmente non potrebbe ucciderla.

La PCP, illuminando l'area oscura delle conseguenze delle nostre azioni - o aiutandoci a farlo - esprime un'etica della relazione in cui l'accettazione non è un incondizionato prendere tutto ciò che viene dall'altro - accettazione inerziale - ma esprime l'utilità di comprenderlo dal suo punto di vista, considerandolo, fundamentalmente, simile a noi; e noi, sostanzialmente, non dissimili da lui. Accettare e comprendere non

²⁸ Un simile criterio per quanto, nella sua pretesa, ampio non è normativo perché non definisce ciò che è giusto o sbagliato né prescrive cosa fare o no, ma è delimitativo poiché circoscrive un processo e ne costituisce il fondamento.

sono semplicemente atti umanitari, atti di generoso altruismo ma gesti che garantiscono la nostra stessa personale esistenza.

L'etica di cui stiamo parlando non è l'etica dei comportamenti e dei codici morali. Uno stesso comportamento può avere significati diversi²⁹. Ed è certamente diverso se ispirato dal sentire etico o dall'obbedienza a un codice o un protocollo morale. Un accadimento personale può essere illustrativo di quanto sto dicendo.

La mia primogenita Giulia, all'età di otto anni, dovette essere operata urgentemente per una peritonite. Per alcuni giorni dopo l'operazione rimase in una situazione sospesa fra la salvezza e la possibilità di morire. Non beveva, non voleva bere. E i medici mi spiegarono che, se non avesse ricominciato a farlo, avrebbe rischiato una paralisi intestinale e il decesso. Io e mia moglie eravamo disperati. Ci sembrava di vivere un incubo. Infermieri e medici andavano e venivano dalla sua stanza, dal letto in cui lei deperiva a vista d'occhio. Erano tutti gentili, professionalmente gentili; così almeno li percepivo io. Ma mia figlia continuava a rifiutarsi di bere. E il tempo stringeva. Una mattina entra in stanza un'infermiera, la preferita di Giulia. Una donna prosperosa, solare, emotivamente - a differenza dei suoi colleghi - calda. Mi guarda, io scuoto la testa e lei legge nei miei occhi tutta la mia disperazione. Socchiude gli occhi, come a dire: aspetta. Si avvicina a Giulia e si siede sul bordo del suo letto. La prende in giro, scherza e la fa sorridere... Il primo sorriso su quel piccolo volto sofferente di bimba dopo giorni. Si china sul suo orecchio e le sussurra qualcosa che non sento. Le strappa un "batti cinque" e riesce a farle bere un primo, piccolo, essenziale sorso d'acqua. Breakdown! In quel momento Giulia, per come la vedo io, si è salvata, ha superato il crinale che faceva da spartiacque fra la vita e la morte.

Nei gesti di quell'infermiera c'era qualcosa di speciale. Non stava obbedendo a un codice professionale né ad alcuna regola di buona educazione. Non stava pensando di guadagnarsi il paradiso. Sembrava facesse solo ciò che spontaneamente sentiva giusto³⁰. Lei vedeva una bambina, dove gli altri vedevano un piccolo corpo malato. Il suo era un gesto etico laddove i suoi colleghi, probabilmente, obbedivano a delle regole. Tutti erano gentili, sia chiaro, il comportamento era apparentemente lo stesso; ma la sua era, in tutta evidenza, una gentilezza diversa. La semplice obbedienza alle regole non fa di noi necessariamente persone etiche, semmai, per ben che vada, ci conferisce lo status di "brave persone" (Varela, 1992). Ebbene, quell'infermiera non era semplicemente una brava persona.

Il Criterio della Persona e il Corollario della Socialità sembrano dirci che *noi siamo la nostra etica* e che le regole non possono coprire l'immensa varietà delle esperienze umane. Questo significa che dobbiamo mettere al rogo ogni codice morale? No. Ma dovremmo essere consapevoli che le regole testimoniano il fallimento dell'etica. Di esse c'è bisogno per coprire l'assenza del sentire etico tutelando i più deboli, oppure, come talvolta accade, per giustificare e dare un ordine agli esiti di quel vuoto etico.

L'etica muore sulla linea di confine delle nostre identità, del nostro costruirci simili ai simili, lì dove gli altri sono meno che persone. Su quel confine la compassione avvizzisce rapidamente. Tuttavia, talvolta quella linea di confine si sposta; e magari si amplia. Sono, queste, le "esperienze ponte" in cui traghettiamo noi stessi e gli altri in un'identità più ampia. Questo succede quando, per esempio, qualcosa o, per meglio dire, qualcuno sbuca dallo schermo televisivo per diventare persona concreta. Quando, invece che assistere a uno spettacolo in televisione, assistiamo a uno sbarco di migranti dal vivo e vediamo negli occhi di quegli uomini, di quelle donne e di quei bambini la disperazione e il sollievo, la paura e la speranza, il dolore e lo smarrimento. Quando quegli esseri umani smettono, ai nostri occhi, di essere figurine su un video e invasori stranieri per diventare uomini come noi, donne come noi, bambini come i nostri bambini, padri, madri, figli e figlie. Queste *esperienze ponte* sono uno dei temi ricorrenti della letteratura di guerra. Giuseppe Capecchi (2013) ci racconta come nella Grande Guerra la categoria di "nemico", secondo la testimonianza di una parte della letteratura italiana dell'epoca, si sia a mano a mano trasformata per molti dei nostri soldati. Prima del conflitto, in accordo con la propaganda, il nemico era un mostro. Nella prima fase della guerra di trincea, il nemico è un "nemico invisibile" che i soldati potevano uccidere senza alcuna esitazione. È solo quando il nemico diviene visibile che i soldati cominciano a vedere in lui una persona simile al vicino, al fratello, all'amico. Uno che come loro aveva paura, nostalgia di casa e certamente non

²⁹ Uno stesso comportamento, ovviamente, agli occhi di un terzo osservatore. E potremmo aggiungere: comportamenti diversi, o addirittura opposti, potrebbero avere il medesimo significato.

³⁰ Né più né meno come, per esempio, per Perlasca.

amava la guerra. Emerso alla luce, diventato visibile, il nemico diventa *un simile*, una persona concreta che può suscitare compassione³¹. I nostri soldati, in altre parole, come testimoniano gli scritti dell'epoca, si rispecchiano negli occhi di chi sta nella trincea opposta. Hanno attraversato un ponte. Non sono più gli stessi.

Il Criterio della Persona si è acceso.

8. Conclusioni

È tempo di tornare ad Auschwitz e a tutte le altre cose simili, come la schiavitù, la pulizia etnica, la guerra, il razzismo, la discriminazione sessuale, la guerra, il terrorismo e il fondamentalismo religioso. Coloro che hanno agito e agiscono tutte queste cose si ritengono nel giusto o, quantomeno, non ritengono di sbagliare. Ciò che io chiamo "orrore" qualcun altro lo chiama "dovere". Ciò che suscita il mio raccapriccio pensando ad Auschwitz era per Hans Much un'irripetibile opportunità professionale e, per un altro famoso nazista, il burocrate Adolf Eichmann (Arendt, 1964) - un uomo descritto come tutt'altro che malvagio - semplice lavoro. Il discrimine fra questi due modi di sentire è il Criterio della Persona: laddove io vedo in Levi e nei suoi compagni di prigionia una comunanza fondamentale, l'essere persone come me, i nazisti vedevano animali, materiale biologico da esperimento, oggetti e pratiche da sbrigare. Ciò che per me è un'espressione del male - perché io provo compassione per questi uomini simili a me e a chi mi è caro - per i nazisti non era nemmeno ascrivibile a un'esperienza etica. L'etica si dà come esperienza possibile soltanto entro i confini sociali, inter-personali in cui costruiamo la nostra identità. Questo vale tanto per noi quanto per gli aguzzini del Reich nazista. Non siamo, per quanto possa essere spaventoso, fondamentalmente diversi. Sarebbe stato più tranquillizzante pensarli come mostri inumani. Li avremmo, a nostra volta, resi esseri completamente diversi da noi e immeritevoli d'ogni compassione³². Ci saremmo messi al riparo da ogni possibilità di identificarci in loro, salvaguardando il nostro senso d'identità. Ma il modo in cui questi nazisti ci raccontano le loro vicende ci restituisce semplicemente il quadro di persone qualunque. L'esperienza etica ha le stesse irriducibili caratteristiche per tutti, a qualsiasi etnia, gruppo sociale, genere sessuale, ideologia o religione apparteniamo. Diversi, però, sono i confini entro i quali definiamo noi stessi, costruiamo la nostra identità e oltre i quali, tutti, siamo incapaci di compassione, indifferenti o, persino, capaci di essere dei carnefici.

La consapevolezza di queste differenze, ma soprattutto di queste fondamentali somiglianze, non deve indurci all'inerzia; anzi. Capire apre, solitamente, a nuove vie. L'idea che la conoscenza ordina e organizza un mondo costituito dall'esperienza dell'osservatore (von Glasersfeld, 1998; von Foerster & von Glasersfeld, 2001), se da un lato porta all'assoluto rifiuto di verità assolute, di precetti etici universali, dall'altro ci aiuta a fare luce sulle conseguenze delle varie visioni del mondo, dei vari assoluti e norme. Allo stesso tempo, porre l'accento sul processo, sull'esperienza invece che sulla norma, ci racconta che siamo persone solo tra altre persone e che, quando questo non accade, ci ritroviamo improvvisamente sul confine dell'umanità, dove ogni esperienza etica svanisce. Comprendere il processo etico - ciò che accade quando ci prendiamo cura dei bisogni dei nostri simili o di coloro che consideriamo tali - non ci vincola ad alcuna norma, ma ci mette al cospetto delle sue conseguenze. La condizione affinché si possa provare compassione e fare un'esperienza etica è vedere nell'altro un nostro simile. La conseguenza sarà il prendersi cura dell'altro, perché in lui risiede il fondamento della nostra identità. Prendersi cura dell'altro sarà un modo per preservare se stessi; chiunque sia l'altro, se inteso come persona. Se, per esempio, percepiamo la nostra identità radicata e interdipendente con il pianeta su cui posiamo i piedi e di cui respiriamo l'aria, non lo useremo, non ci sentiremo autorizzati a depauperarlo, ma ce ne prenderemo cura (Bateson, 1984; Mastrojeni, 2014)³³. Dove invece attecchisce l'idea, la percezione che non siamo uguali e che, perciò, non abbiamo il medesimo *status* di "persone", ci saranno l'indifferenza, lo sfruttamento e la sopraffazione nelle mille forme in cui possono presentarsi. Non c'è guerra senza un nemico, non c'è pulizia etnica senza razze inferiori, non c'è fondamentalismo religioso senza indegni miscredenti, non c'è discriminazione sessuale

³¹ In questa fase, semmai, come dimostra Capecchi, i nemici diventano i generali che non sono in trincea e dirigono la guerra lontani da ogni pericolo.

³² Non è forse ciò che loro facevano con le persone ebreo?

³³ È fondamentalmente questa l'idea di "Mente" che Gregory Bateson cerca di sviluppare.

senza superiorità di un sesso sull'altro, non c'è, infine, inquinamento o degrado ecologico senza un convinto antropocentrismo. Consapevoli di queste conseguenze, siamo responsabili delle nostre scelte; a qualsiasi cultura apparteniamo, quali che siano le nostre origini o le nostre credenze religiose. Possiamo scegliere, cioè, fra il procedere incontrollabile e degradato della storia - probabilmente verso una precoce estinzione della nostra specie - o il prendersi cura l'uno dell'altro. Possiamo scegliere, in definitiva, fra il tentativo di dilatare la nostra esperienza etica fino a includervi dimensioni inter-personali sempre più ampie, e il rimanere entro i nostri limitati confini.

Queste sono le ragioni per cui è sempre più necessario porre il processo etico come parte del processo di conoscenza, e il processo di conoscenza come oggetto stesso di conoscenza. Conoscere la conoscenza etica ci offre non solo la misura delle differenze ma, come abbiamo visto, l'idea del modo comune in cui diamo forma, costruiamo le nostre esperienze. Come scrive Varela (1992):

[...] la realtà non è un dato [realismo]: essa dipende dal percipiente, non perché si costruisce per capriccio [relativismo], ma perché ciò che *conta* come un mondo rilevante è inseparabile da ciò che è struttura del percipiente. (p. 16)

Appartenenti a comunità identitarie diverse nel tempo e nello spazio, abbiamo, in quanto esseri umani, le medesime strutture conoscitive. Conoscere la conoscenza etica pare la via, al di là dei dogmi e dei principi contenutistici e normativi, per l'azione. Noi, sia come individui che come specie, siamo la nostra conoscenza così come siamo la nostra etica.

Prendere, alla luce di tutto questo una posizione, non è *dogmatico*, perché questa cornice non è normativa, ma una costruzione che ci orienta attraverso ogni possibile "evento" nel regno dell'etica. Sfugge, al contempo, all'inerzia *relativistica*, perché chiarisce sia le comuni, irriducibili caratteristiche del processo etico sia il confine delle nostre esperienze, delle nostre azioni e convinzioni, trascendendole e superandole. Il costruttivismo e la PCP ci offrono, in altri termini, un approccio ortogonale e superordinato al dilemma etico che oppone realismo e relativismo, fondamentalismo e nichilismo, verità morali e assoluta assenza di qualunque criterio condiviso. Non ci condanna all'inerzia, né ci crocifigge ad alcun dogma morale. Piuttosto, ci restituisce a un'etica intesa e vissuta come *modo* in cui possiamo prenderci cura del nostro destino e di quello degli altri, portando continuamente il peso dell'incertezza della nostra esistenza.

Bibliografia

Arendt, H. (1964). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata 1963).

Armezzani, M., Giliberto M., & Paduanello, M. (2006). *A journey between Constructivism and Phenomenology concerning Ethics: going beyond Relativism avoiding the temptation of Truth*. Comunicazione presentata all'VIII European Personal Construct Association Conference, Kristianstad, Sweden.

- Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *L'uomo ricercatore*. Firenze: Martinelli. (Opera originale pubblicata 1971).
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi. (Opera originale pubblicata 1979).
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente* (XVIIth ed.). Milano: Adelphi. (Opera originale pubblicata 1972. Prima edizione in italiano 1972).
- Caiani, L. (Ed.). (1996). *Etiche di Aristotele*. Torino: UTET.
- Capecchi, G. (2013). *Lo straniero nemico e fratello*. Bologna: CLUEB.
- Cheli, S., & Giliberto, M. (2012). What Part Could PCP Play in a Dialogue with Approaches Where There is no Alternative? In M. Giliberto, C. Dell'Aversano, & F. Velicogna (Eds.), *PCP and Constructivism: Ways of Working, Learning and Living. Proceedings of the XVIIIth International Congress on Personal Construct Psychology* (pp. 459-468). Firenze: Libri Liberi.
- Deaglio, E. (2002). *La banalità del bene*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey, J. (1958). *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla psicologia sociale*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata 1922).
- Donatelli, P. (1998). *La filosofia morale*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault, M. (1995). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Galletti, M. (2008). Carattere e situazioni: le recenti critiche dell'etica della virtù basate sulla psicologia sociale. *Annali del dipartimento di Filosofia, XIII*, 287-305. Firenze: Firenze University Press.
- Giliberto, M. (2010). An Invitation to Elaborate Ethics Through PCP. In D. Bourne & M. Fromm (Eds.). *Construing PCP: New Contexts and Perspectives: 9th European Personal Construct Association Conference Proceedings*. Book on demand.
- Guerra, A. (1980). *Introduzione a Kant*. Bari: Laterza.
- Höffe, O. (1986). *Immanuel Kant*. Bologna: Il Mulino.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal construct: Vol. 1. A theory of personality* (2th Ed.). London: Routledge. (Prima edizione pubblicata 1955).
- Kuhn, T. S. (1999). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata 1962).
- Lecaldano, E. (1995). *Etica*. Milano: TEA.
- Lecaldano, E. (2008). *Un'Etica senza Dio*. Roma-Bari: Laterza.
- Levi, P. (2005). *Se questo è un uomo*. Torino: Einaudi. (Prima edizione pubblicata 1947).
- Marhaba, S. (1976). *Antinomie epistemologiche nella psicologia contemporanea*. Firenze: Giunti Barbera.
- Mastrojeni, G. (2002). *Il ciclo indissolubile. Pace, ambiente, sviluppo e libertà nell'equilibrio globale*. Milano: Vita e Pensiero.

- Mastrojeni, G. (2014). *L'Arca di Noè. Per salvarci tutti insieme*. Milano: Chiarelettere.
- Mastrojeni, G., & Pasini, A. (2017). *Effetto serra effetto guerra. Clima, conflitti, migrazioni: l'Italia in prima linea*. Milano: Chiarelettere.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia: Marsilio. (Opera originale pubblicata 1980).
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti (Opera originale pubblicata 1984).
- Maturana, H. R. (1988). Reality: The Search for Objectivity or the Quest for a Compelling Argument. *The Irish Journal of Psychology*, 9(1), 25-82.
- Morin, E. (1986). *La méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Editions du Seuil.
- Natali, C. (Ed.). (1999). *Aristotele: Etica nicomachea*. Bari: Laterza.
- Raskin, J. D. (2001). On relativism in constructivist psychology. *Journal of Constructivist Psychology*, 14, 285-313.
- Ryle, G. (1955). *Lo spirito come comportamento*. Torino: Einaudi (Opera originale pubblicata 1949).
- Stojnov, D. (1996). Kelly's theory of ethics: Hidden, mislaid, or misleading? *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 185-199.
- Valentino, P. (1998, 6 ottobre). Auschwitz? Non mi pento. *Corriere della Sera*, p. 14.
- Varela, F. J. (1992). *Un Know-How per l'Etica*. Roma-Bari: Il Saggiatore.
- Varela, F. J., Thompson, E. T., & Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Von Foerster, H., & von Glasersfeld, E. (2001). *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni e entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista*. Roma: Odarek Edizioni.
- Wittgenstein, L. (1967). *Lezioni e Conversazioni sull'Etica, l'Estetica, la Psicologia e le Credenze Religiose*, Torino: Adelphi (la conferenza sull'etica - pubblicata per la prima volta nel 1965 in *The Philosophical Review*, LXXV, Cornell University, Ithaca - fu pronunciata probabilmente fra il settembre 1929 e il dicembre 1930).

Note sull'autore

Massimo Giliberto
Institute of Constructivist Psychology
giliberto@icp-italia.it

Massimo Giliberto è Direttore e Didatta della Scuola di Psicoterapia Costruttivista dell'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova. Esercita la psicoterapia privatamente e si occupa di consulenza e formazione aziendale. È attualmente membro dell'*Editorial Board* del *Journal of Constructivist Psychology* e dell'*e-journal Personal Construct Theory & Practice*, editore della Rivista Italiana di Costruttivismo, trainer e supervisore dell'Associazione Costruttivista Serba (SKA) e co-fondatore dell'*European Constructivist Training Network* (ECTN). Si interessa di epistemologia ed etica, ed è impegnato nella ricerca e nello sviluppo di nuovi contesti di sperimentazione ed elaborazione nella clinica e nella didattica.

L'utilizzo della teoria di Kelly per esplorare i costrutti degli insegnanti in formazione rispetto ai loro alunni³⁴

di

Hanne M. F. Touw*, Paulien C. Meijer**, Theo Wubbels***

*Utrecht University of Applied Sciences, Faculty of Education, Utrecht, the Netherlands

**Radboud Graduate School of Education, Radboud University Nijmegen, Nijmegen, the Netherlands

***Utrecht University, Faculty of Social and Behavioural Sciences, Utrecht, the Netherlands

Traduzione a cura di
Marco Ranieri e Sara Candotti

Abstract: Questo studio si sviluppa a partire da una procedura - adattata - volta a scoprire i costrutti degli insegnanti relativi ai loro alunni, fino alla rivisitazione di un metodo per categorizzare tali costrutti. La Teoria dei costrutti personali di Kelly (TPC) e la sua complementare tecnica delle griglie di repertorio vengono utilizzate per studiare i costrutti che insegnanti in formazione olandesi hanno rispetto ai loro alunni. Gli elementi che sono stati utilizzati per elicitarli consistono nelle intere classi di questi insegnanti. Per classificare i costrutti sono state utilizzate sette categorie: "Attitudinale", "Emozionale", "Relazionale", "Personale", "Intellettuale", "Interessi" e "Fisico". In aggiunta alla tecnica originale di Kelly, è stato richiesto agli insegnanti in formazione di fornire descrizioni dei loro poli emergenti e di contrasto: tali descrizioni hanno facilitato una codifica affidabile.

Parole chiave: Teoria dei costrutti personali, *classification system for teachers' personal constructs*, pensiero di insegnanti in formazione, tecnica delle griglie di repertorio, metodologia di ricerca.

Using Kelly's theory to explore student teachers' constructs about their pupils

Abstract: *This study builds on and adapts a procedure to reveal teachers' constructs about their pupils and a method to categorise these constructs. Kelly's Personal Construct Theory (PCT) and his accompanying repertory grid technique are used to study the constructs of Dutch student teachers about their pupils. The elements used to elicit the constructs consisted of the student teachers' entire class. Seven categories were used to categorise the constructs: Attitudinal, Emotional, Relational, Personal, Intellectual, Interests and Physical. In addition to Kelly's original technique, the student teachers were asked to provide descriptions of their construct and contrast poles. These descriptions facilitated reliable coding.*

Key words: *Personal construct theory, classification system for teachers' personal constructs, student teachers' thinking, repertory grid technique, research methodology.*

³⁴ Articolo originariamente comparso in *Personal Construct Theory & Practice*, 12, 1-14, 2015. Si ringraziano la rivista e gli editori per aver concesso la licenza per la traduzione. L'originale è disponibile al link: <http://www.pcp-net.org/journal/pctp15/touw15.pdf>

1. Introduzione

Questo studio³⁵ si focalizza sull'identificazione delle percezioni che hanno gli insegnanti in formazione rispetto ai propri allievi inseriti in scuole speciali³⁶. Anche in Olanda, come in molte altre nazioni, l'attenzione a un'istruzione che sia più inclusiva sta prendendo sempre più piede. Dall'1 agosto 2014 una nuova legge derivata dal *Salamanca Statement*, chiamata "istruzione adeguata", è diventata operativa nel ramo dell'istruzione (UNESCO, 1994). Come risultato di questa novità a livello legislativo, tutti gli insegnanti - e non solo coloro che già lavorano in scuole speciali - potranno venire a contatto con allievi che necessitano di un sostegno addizionale. Pertanto è essenziale conoscere quali siano le percezioni che gli insegnanti (in formazione) hanno rispetto ai loro allievi: sia di quelli che necessitano di supporto aggiuntivo, sia di quelli che non lo necessitano.

Abbiamo operazionalizzato le percezioni e le credenze che gli insegnanti hanno nei confronti dei loro allievi come costrutti, facendo riferimento alla Teoria dei Costrutti Personali di Kelly (TCP, 1995/1991). Originariamente Kelly ha sviluppato la sua teoria focalizzandosi sul modo in cui i clienti, che seguiva in psicoterapia, vedevano il mondo dal loro punto di vista e la "griglia di repertorio" non solo è diventata nel tempo una tecnica ben consolidata per far emergere i costrutti alla base di queste visioni, ma è stata anche utilizzata in molti contesti differenti (ad es. Anderson, 1990; Fransella & Dalton, 1990; Solas, 1992; Walker, 1996; Baxter, Schröder, & Bower, 1998; Coakes, Fenton, & Gabriel, 1999; Luque, Rodríguez, & Camacho, 1999; Feixas & Saúl, 2004; Ortega, 2007; Köing, Jöri, & Knüsel, 2011). Come ha evidenziato Solas (1992), "la Teoria dei Costrutti Personali ha un ruolo da giocare nel campo dell'istruzione. La teoria offre delle modalità di osservare e di agire che sono potenzialmente applicabili a molteplici questioni legate all'insegnamento e all'apprendimento" (p. 209).

Questo lavoro utilizzerà la tecnica delle griglie di repertorio per esplorare quali sono i costrutti alla base delle opinioni che gli insegnanti in formazione hanno sui propri allievi, opinioni che potrebbero influenzare le aspettative che essi hanno nei loro confronti, così come i modi in cui si relazionano ed interagiscono con loro (Munthe & Thuen, 2009; Koomen, Verschueren, & Thijs, 2006; Opdenakker & Van Damme, 2006). Nella misura in cui le opinioni positive o negative che qualcuno ha nei confronti di un'altra persona possono avere notevoli implicazioni nella relazione con quella persona (Pajares, 1992), comprendere le costruzioni che gli insegnanti hanno dei propri studenti costituisce un argomento di ricerca interessante.

Per una migliore comprensione delle differenze tra i costrutti relativi agli allievi, è necessaria una conoscenza preliminare di questi costrutti. Tuttavia, la TCP negli ultimi decenni è stata applicata al ramo educativo e dell'istruzione solo sporadicamente, forse perché fu in origine ideata per la psicoterapia (Butt, 2008). Progetti di ricerca nel campo educativo in cui è stata usata la tecnica delle griglie di repertorio di Kelly mostrano come questa tecnica permetta di ottenere dei dati affidabili a partire dai quali elicitarle le percezioni che gli insegnanti hanno riguardo ai processi dell'insegnamento e dell'apprendimento (ad es., Christie & Menmuir, 1997; Pope & Denicolo, 2001; Roberts, 1999; Van der Wolf, 1984; Yorke, 1978; Nash, 1976). Kleine and Smith (1989) hanno usato la TCP come una lente attraverso cui esaminare la relazione tra la socializzazione iniziale e i sistemi di credenze degli insegnanti considerando la TCP come "una base per il lavoro empirico e teorico in campo psicologico ed educativo" (p. 309).

Il nostro principale obiettivo nell'usare la TCP è di tenere traccia delle credenze implicite degli insegnanti rispetto ai propri studenti, in modo da poterle usare per migliorare ed affinare il loro percorso formativo come insegnanti. Ciò è particolarmente utile per rendere più articolati alcuni costrutti. L'obiettivo principale di questo studio è di sviluppare e descrivere un sistema di codifica per queste credenze. Gli utilizzatori delle griglie di repertorio della TCP potrebbero quindi acquisire nuove idee su come adattare ed implementare la tecnica per diversi contesti e utenze. Lettori provenienti dal campo educativo che hanno

³⁵ Il presente studio è stato condotto in Olanda, non in Italia: fa quindi riferimento al sistema educativo e scolastico olandese

³⁶ Con il termine "speciale" in inglese si fa riferimento a quelle scuole dedicate a bambini e ragazzi con difficoltà di apprendimento o disabilità di diversa natura.

poca familiarità con la TCP potrebbero ricevere una prima infarinatura di come i costrutti degli insegnanti in formazione possano essere elicitati ed analizzati.

2. Premesse teoriche

Teoria dei Costrutti Personali

George Kelly (1955/1991) ha coniato il termine "costrutti personali" per riferirsi a pensieri, emozioni, intenzioni ecc. di cui una persona non è necessariamente consapevole. La sua teoria riguarda il modo in cui le credenze personali guidano il pensiero e le azioni delle persone. Egli avanza l'idea che, dietro il giudizio e il comportamento di una persona, si celi una teoria personale sul mondo, basata sulla percezione che l'individuo ha degli eventi e delle loro repliche. Secondo Kelly, le persone costruiscono le visioni di ciò che sta loro intorno e delle loro esperienze confrontandole con esperienze precedenti; le loro valutazioni sono quindi basate sulle percezioni e sulle convinzioni che hanno acquisito nel tempo, in modo unico e personale. I costrutti personali fanno parte di un sistema di costruzioni individuale (personale), che viene continuamente adattato e modificato alla luce degli eventi che la persona sperimenta, e che aiuta la persona a valutare una situazione e a comportarsi di conseguenza in specifiche circostanze.

I costrutti, dal canto loro, possono variare molto nel significato che assumono e nell'importanza che hanno per l'individuo. Secondo Kelly, un sistema di costrutti personale è costituito da entità doppie, o "poli opposti". Il significato di un polo può essere stabilito solamente confrontandolo con l'altro "polo", ad esempio coraggioso-pauroso, coraggioso-ansioso o coraggioso-che scappa. Questi esempi di costrutti non illustrano il concetto di "coraggioso", bensì un'entità bipolare, dove "coraggioso" viene confrontato con un altro polo, ed è da tale confronto che emerge il significato di entrambi i poli del costrutto. Si può dire infine che i costrutti cambiano lentamente e sono considerabili come blocchi di costruzione abbastanza stabili che caratterizzano una persona (Kelly, 1963).

Tecnica delle griglie di repertorio

La tecnica delle griglie di repertorio è una procedura volta ad esplorare i costrutti personali (Kelly, 1963). Nell'utilizzarla, ai partecipanti viene chiesto di nominare degli "elementi" che andranno a costituire le griglie; fase che può avvenire in modalità diverse (Epting, Suchman, & Nickeson, 1971; Baillie - Groham, 1975; Van der Wolf, 1984; Anderson, 1990; Walker, 1996; Baxter et al., 1998; Coakes et al., 1999; Köing et al., 2011). La procedura utilizzata da Kelly, che abbiamo adattato a questo studio, consiste nel porre delle domande di riferimento, come ad esempio "Chi è per te la persona più amichevole al lavoro?". La risposta, "Tom", diventa uno degli elementi, che viene poi scritto su una carta. Quando a tutte le domande è stata data risposta, le carte con scritti i nomi sono raccolte in un mazzetto, dal quale vengono estratte tre carte che vengono poi posizionate di fronte al partecipante chiedendogli in che modo due delle persone della tripletta possono essere simili tra loro, e differire invece dalla terza. Il partecipante potrebbe replicare, ad esempio, "queste due sono silenziose, mentre la terza è rumorosa". Viene quindi preso nota del costrutto silenzioso-rumoroso e le carte ritornano nel mazzo. Altre tre carte sono scelte casualmente e viene formulata la stessa domanda; questa procedura viene ripetuta finché la persona non riesce più a pensare a nuovi costrutti. Kelly (1963) constatò che ciò avviene solitamente dopo 8-12 costrutti. Ogni persona nomina costrutti differenti riferiti agli elementi durante l'utilizzo della tecnica, anche quando gli elementi sono gli stessi (Schwandt, 1994). Kelly ipotizzò che ciò si verifica poiché le persone percepiscono gli elementi in modi differenti, dando loro un colore diverso a seconda delle esperienze precedenti (Kelly, 1955/1991).

Rispetto agli insegnanti, Solas (1992) concluse che la griglia di repertorio consente loro di essere consapevoli delle proprie costruzioni e dà "voce ai loro pensieri altrimenti silenti" (p.220). Schwandt (1994) sostenne che la tecnica delle griglie di repertorio consente di elicitare costrutti che già esistono, i quali quindi non sarebbero "creati" al momento. Inoltre "la tecnica delle griglie di repertorio di Kelly è utile per i ricercatori che vogliono comprendere il pensiero dall'interno, il mondo dell'esperienza vissuta dal punto di vista della persona che la vive" (1994, p. 118).

Tabella 1:
Critiche e adattamenti relativi a Van Kan et al. (2010)

Critiche	Adattamenti
Una lista di elementi che non coinvolgono l'insegnante (p. 1555)	Coinvolgere attivamente gli insegnanti in formazione nel fornire elementi permettendo loro di considerare tra questi tutti gli allievi di una classe.
Una rappresentazione troppo astratta e generalizzata degli elementi che sono stati forniti dal ricercatore, disconnessi dal significato personale degli insegnanti e dalla loro esperienza sul campo (p. 1555).	Utilizzando i propri allievi come elementi, gli insegnanti in formazione si riferiscono ad elementi ben conosciuti, concreti e ricchi di significato, mantenendo quindi un legame con la propria pratica di insegnanti.
La complessità dell'aspetto triadico: "il rischio che, nel confrontare allo stesso tempo tre elementi abbastanza complessi, troppa attenzione venga data alle regole della tecnica invece che al contenuto degli elementi" (p. 1558).	L'uso degli allievi appartenenti a una ed una sola classe come elementi riduce la complessità.
Il carattere strettamente dicotomico dei costrutti senza considerare la possibilità che costrutti (poli emergenti) e poli di contrasto possano essere categorizzati in maniera differente.	Abbiamo analizzato i poli separatamente nella fase pilota. Solo in 3 casi su 113 i poli emergenti e di contrasto erano categorizzati diversamente.
La superficialità dei costrutti. Van Kan et al. (2010, p. 1555) considerano di cruciale importanza il significato sottostante al costrutto, mentre la tecnica della griglia di repertorio si focalizza sui costrutti elicitati e lascia poco spazio al loro significato.	La procedura è stata adattata chiedendo ai partecipanti un'elaborazione su ogni polo di contrasto, dopo l'elicitazione dei costrutti, dando quindi profondità al significato del costrutto.

Sfide teoriche e pratiche

Il lavoro di Kelly è stato anche criticato, ad esempio da Corporaal (1988). La sua critica fondamentale alla TCP riguarda il corollario della dicotomia. L'obiezione evidenziata da Corporaal è che viene persa informazione se si considerano i costrutti come strettamente bipolari; inoltre evidenzia come le persone tendano a preferire maggiormente il polo emergente, ed il polo di contrasto rischi di diventare qualcosa che "non appartiene al polo emergente" (Corporaal, 1988, p. 67). Altri studi criticano la validità della natura dicotomica dei costrutti (Riemann, 1990). Bonarius, Van Heck e Smid (1984) notano come la struttura bipolare possa ridurre la complessità dell'argomento che si sta esplorando, semplificandola in poli contrastanti ben definiti. Riguardo a questo dibattito, Van Kan, Ponte e Verloop (2010) hanno recentemente messo in dubbio l'applicazione delle griglie di repertorio in contesti educativi. Nel loro studio sulle prospettive degli insegnanti riguardo alle interazioni all'interno della classe, hanno riportato cinque difficoltà incontrate nell'applicare le griglie nella loro forma standard. Noi prendiamo in esame queste critiche di Van Kan et al. (2010) poiché questi autori sono tra i pochi ad aver usato recentemente le griglie in ambito educativo. Nel nostro studio, abbiamo cercato il modo di sfruttare al meglio i punti di forza della tecnica facendo, al tempo stesso, i conti con le obiezioni sollevate. Nella Tabella 1 abbiamo elencato le critiche e le modifiche che abbiamo fatto in relazione ad esse.

Categorizzare i costrutti personali

La diversità dei costrutti elicitati dai partecipanti (Yorke, 1978; Van Kan et al., 2010), mostra la necessità di classificare i contenuti dei costrutti. Questa classificazione ad esempio è d'aiuto per comparare differenti gruppi di persone.

In letteratura, abbiamo trovato due sistemi generali di classificazione per categorizzare i costrutti sulla base del loro contenuto: il primo è il sistema di classificazione di Landfield (1971), costituito da 32 categorie; il secondo è di Feixas, Geldschläger e Neimeyer (2002), che hanno notato diversi svantaggi legati al sistema di Landfield. Per superarli, hanno definito un nuovo sistema di classificazione (il *Classification*

System for Personal Constructs [CSPC], costituito da 38 sottocategorie organizzate a loro volta in 6 categorie sovraordinate ("Morale", "Emozionale", "Relazionale", "Personale", "Intellettuale/Operazionale" e "Valori/Interessi") con una possibile aggiunta di due ulteriori categorie (descrittori "Esistenziale" e "Concreto") per aumentare l'utilità della CSPC in alcuni contesti, come riportato da Neimeyer, Anderson e Stockton (2001). Nel presente studio, cerchiamo di capire se questo sistema classificatorio possa essere usato anche relativamente ai costrutti degli insegnanti in formazione.

3. Domande della ricerca

Questo articolo esamina come la griglia di repertorio di Kelly possa essere usata come procedura per esplorare costrutti che gli insegnanti in formazione hanno rispetto ai propri allievi. Sono state formulate le seguenti domande:

Le descrizioni che gli insegnanti fanno degli studenti possono essere elicitate e categorizzate in modo affidabile?

Quali costrutti utilizzano gli insegnanti in formazione e con quale frequenza?

La creazione di un sistema di codifica consentirebbe lo studio di somiglianze e differenze tra gruppi diversi di individui. In questo articolo studiamo un gruppo di insegnanti che si stanno formando per insegnare in scuole ad educazione inclusiva, con allievi con bisogni speciali.

4. Contesto e metodologia

Partecipanti

Ventidue insegnanti in formazione in una scuola di formazione in Olanda, che insegnano ad alunni dai 4 ai 12 anni nel corso del proprio avviamento alla pratica, hanno partecipato al nostro studio dal dicembre del 2010 fino al maggio del 2012. Al momento della loro partecipazione, gli insegnanti erano al loro terzo anno, sui quattro del piano formativo. Durante questo anno frequentavano lezioni quattro giorni alla settimana presso la scuola di formazione, mentre un giorno alla settimana insegnavano nelle scuole in cui erano inseriti per la pratica: si trattava, in questo caso, di Scuole a educazione inclusiva, comprendenti alunni con bisogni speciali. La dimensione media delle classi era, per gli alunni più piccoli (4-8 anni), 21.3, e per quelli più grandi (9-12 anni), 25.6.

Altri otto insegnanti della stessa scuola di formazione hanno preso parte precedentemente allo studio pilota. Al tempo della loro partecipazione, tutti gli insegnanti erano nelle rispettive scuole da almeno dieci settimane, e questo assicurava che avessero sviluppato una certa familiarità con i propri allievi.

Studio pilota

Nello studio pilota, abbiamo seguito due *step* per elicitarne i costrutti di otto differenti insegnanti: la procedura originaria, basata sul far emergere elementi con domande predefinite, non è stata applicata. Come elementi sono stati presi invece tutti gli allievi in una classe. Coerentemente con questo, gli insegnanti hanno usato i propri allievi come elementi delle proprie griglie. Abbiamo elicitato i costrutti personali degli insegnanti rispetto ai propri allievi e loro hanno determinato i poli emergenti e di contrasto, e questo si è tradotto, nello studio pilota, in 226 costrutti e poli di contrasto. Abbiamo esplorato la quantità di costrutti unici nominati dagli insegnanti e abbiamo scoperto che tra tutti i costrutti elicitati più del 50% compariva una sola volta. Oltre a ciò, pur considerando anche il polo di contrasto, i costrutti tendevano ad essere interpretabili in diversi modi. Come ha suggerito Yorke, "per un'analisi più approfondita si può chiedere ai partecipanti di chiarire meglio i costrutti, alla luce dell'analisi effettuata sulla griglia" (Yorke, 1978, p. 73). Quindi, siamo tornati dai partecipanti e abbiamo chiesto loro di fare un passo aggiuntivo, cioè di spiegare le parole che avevano scelto di utilizzare come polo emergente e di contrasto. Alla luce di questo ulteriore passaggio, il significato dei costrutti è diventato più chiaro e questa strategia venne aggiunta alla procedura standard di somministrazione della tecnica, nonché inclusa come *step* nello studio principale.

Raccolta dei dati

Nello studio principale, i dati sono stati raccolti da 22 insegnanti utilizzando la procedura sviluppata nello studio pilota. Gli insegnanti hanno scritto i nomi di tutti i loro allievi della classe (gli elementi) su piccole carte. Poi, seguendo la "procedura triadica" di Kelly, le carte sono state mescolate e tre carte appoggiate con i nomi rivolti verso l'alto. Gli insegnanti hanno risposto alla seguente domanda: rispetto a cosa due degli allievi sono simili tra loro e differenti rispetto al terzo? La parola, o combinazione di parole, elicitata veniva poi scritta dall'insegnante. Tutte le carte venivano rimescolate e la procedura ripetuta - rispondere alla domanda, scrivere la parola o la combinazione di parole, mescolare le carte e riposizionare una nuova triade di allievi - finché l'insegnante non era più in grado di produrre nuove parole. Successivamente, l'insegnante doveva formulare e scrivere l'opposto di ogni parola elicitata. Da questo momento, la parola elicitata e il suo opposto formavano coppie uniche di contrasto, ad esempio tranquillo-irrequieto, reattivo-flemmatico o spaventato-coraggioso. Quindi, veniva chiesto all'insegnante di indicare quale delle due parole della coppia costituente il costrutto vedeva come polo positivo o "preferito". Il polo designato come preferito sarà da qui chiamato "polo emergente" e il suo opposto "polo di contrasto". Infine, veniva chiesto all'insegnante di descrivere brevemente su carta, con parole proprie, ciascuno dei due poli: ad esempio, un partecipante ha definito il suo polo emergente "attivo" come "partecipa molto durante le lezioni, prende iniziativa", e il suo polo di contrasto "timido" come "senza voglia di lavorare o fare qualsivoglia attività che richieda sforzo".

Analisi dei dati

Nell'analisi dei dati, abbiamo utilizzato inizialmente la CSPC esistente, di Feixas et al. (2002), che ha sei categorie (Morale, Emozionale, Personale, Relazionale, Intellettuale/Operazionale e Valori/Interessi) e due categorie supplementari (Esistenziale e Concreto). Per queste categorie, i descrittori sono stati formulati da Neimeyer, Anderson e Stockton (2001). Abbiamo però constatato che le sottocategorie non potevano essere applicate adeguatamente ai costrutti dei nostri insegnanti in formazione. Molte sottocategorie (ad esempio facenti parti delle categorie sovraordinate di "esistenziale" e "morale") restavano infatti vuote. Le categorie sovraordinate, tuttavia, fornivano una differenziazione sufficiente tra i dati, perciò abbiamo deciso di non includere le sottocategorie di Feixas et al. (2002), e di Neimeyer et al. (2001), ma di prendere solo il sistema di otto categorie sovraordinate come punto di inizio.

A partire da quello, abbiamo seguito l'ordine gerarchico suggerito da Feixas et al. (2002) per aumentare l'affidabilità del sistema di classificazione ed eliminare possibili sovrapposizioni tra categorie. Per questo motivo, un costrutto che poteva appartenere a due diverse categorie è stato classificato al livello più sovraordinato.

L'analisi dei dati durante lo studio pilota ha mostrato che sei costrutti appartenevano alla prima categoria, "Esistenziale". Tali costrutti erano, ad esempio, "pragmatico", "filosofico" e "moderno". A causa del sistema di classificazione gerarchico, abbiamo deciso di unire la prima categoria ("Esistenziale") con la seconda ("Morale") e di rinominare questa nuova categoria "Attitudinale". Ciò ha portato ad un *Classification System for Teachers' Personal Constructs* (CSTPC) basato sul sistema CSPC già esistente e contenente sette categorie, tre delle quali lievemente rinominate: (1) "Attitudinale", (2) "Emozionale", (3) "Relazionale", (4) "Personale", (5) "Intellettuale", (6) "Interessi" e (7) "Fisico". La sezione dei risultati comprende due tabelle, nelle quali sono elencate queste categorie, descritte e illustrate con esempi di poli emergenti e di contrasto presi dai dati della ricerca.

Affidabilità del sistema di codifica

Per determinare l'affidabilità del CSTPC, abbiamo calcolato la concordanza. Inizialmente, un ricercatore indipendente e il primo autore del presente articolo si sono confrontati per 30 minuti sulla procedura di codifica e sul significato delle categorie, prima di codificare indipendentemente un campione identico di 100 poli emergenti e poli di contrasto; è stato poi calcolato il Kappa di Cohen.

5. Risultati

La raccolta dati ha fornito come risultati 289 coppie di costrutti costituite da 578 poli emergenti e di contrasto, nonché lo stesso numero di descrizioni di questi poli. Le descrizioni scritte fornite dagli insegnanti hanno chiarito i contenuti di questi costrutti, cosa resa necessaria per una codifica affidabile. Per categorizzare i costrutti degli insegnanti rispetto ai propri allievi in modo affidabile (domanda 1 della ricerca), abbiamo modificato un preesistente sistema di codifica dei costrutti personali. Il nostro studio pilota ha mostrato come l'uso delle sottocategorie sviluppate da Feixas et al. (2002) e da Neimeyer et al. (2001) non fosse applicabile ai costrutti dei nostri insegnanti. Abbiamo quindi sviluppato la CSTPC basandola sulle categorie sovraordinate della CSPC. Questo sistema ci ha consentito di classificare in modo affidabile i costrutti elicitati dagli insegnanti; il coefficiente Kappa di Cohen risulta soddisfacente con un valore di .91.

Rispetto alla nostra seconda domanda di ricerca (quali costrutti utilizzano gli insegnanti, e con che frequenza?), la tabella 2 presenta rispettivamente: sulla sinistra le categorie sovraordinate, nella seconda colonna la descrizione dei contenuti delle categorie usate nei loro studi da Feixas (2002) e Neimeyer (2001), nella terza la descrizione delle categorie fatta in questo studio, nella quarta le frequenze trovate e nell'ultima colonna il numero di occorrenze di ogni categoria. I 22 insegnanti hanno menzionato 578 poli di costrutto (media generale = 13.2, 4-8 anni 12.6 e 9-12 anni 14.7) e la dimensione della classe correla positivamente in modo abbastanza sostanziale (.39, $p=.07$) con il numero di costrutti.

I risultati mostrano che gli insegnanti usano con più frequenza (154 poli emergenti o di contrasto) costrutti categorizzati come "Attitudinali". Questi costrutti si riferiscono ad aspetti significativi, di valore e caratteristici che gli insegnanti notano nei loro allievi quando pensano ed agiscono. La seconda categoria più frequente (119) è "Relazionale", ovvero i costrutti relativi al funzionamento sociale degli allievi e alle relazioni degli allievi con gli altri, inclusi genitori e figure di accudimento. La terza categoria per frequenza è quella "Emozionale" e contiene costrutti relativi al funzionamento emotivo e psicologico degli allievi; essa include 110 poli emergenti e di contrasto. I costrutti che di gran lunga vengono menzionati di meno sono quelli relativi agli "Interessi", categoria che include costrutti relativi alle abilità artistiche, espressive e fisiche degli allievi, e varie altre attività.

La tabella 2 mostra anche il numero di insegnanti che indicano dei costrutti in una certa categoria specifica per l'età degli allievi, cioè tra 4 e 8 anni, e tra 9 e 12. L'età degli alunni non sembra essere fortemente correlata all'uso delle categorie degli insegnanti, nonostante, in relazione alle due fasce d'età individuate, siano stati elicitati più costrutti nelle categorie di "Interessi" e "Fisico" per i ragazzi più grandi (9-12 anni).

Tabella 2:

Classification System for Teachers' Personal Constructs (CSTPC):

categorie, frequenze d'uso e numero degli insegnanti in formazione che utilizzano i costrutti in una categoria

Categoria ³⁷	Feixas et al. (2002) e Neimeyer et al. (2001)	Questo studio	Frequenza	Numero di utilizzatori della categoria		
				Totale	4-8	9-12
				N=22 ³⁸	N=21 età allievi	
				Totale	4-8	9-12
1. Attitudinale (che era suddivisa in		I costrutti in questa categoria riguardano il	154	21	13	7

³⁷ Questa informazione è stata aggiunta in forma sintetica, nel caso di differenze nella denominazione tra i vari sistemi.

³⁸ Uno degli insegnanti non ha distinto per età gli alunni; per tale ragione il numero delle colonne (N=22) potrebbe differire dalla somma dei due gruppi relativi alla suddivisione per età (massimo 21).

Esistenziale, 1, Morale, 2)		funzionamento attitudinale. Questi costrutti fanno riferimento agli aspetti significativi, di valore e caratteristici che l'insegnante nota quando i suoi alunni pensano e agiscono.				
2. Emozionale	Questa categoria riguarda gli elementi di differenziazione rispetto ai gradi di emotività o sessualità delle persone descritte: il loro atteggiamento emotivo nei confronti della vita (ottimistico) con attenzione a specifici sentimenti.	I costrutti in questa categoria riguardano il funzionamento emotivo e psicologico. I costrutti si riferiscono all'emotività della persona.	110	19	13	6
3. Relazionale	Questa categoria riguarda tutti quegli aspetti che descrivono i tipi di relazione con gli altri. Sebbene tutti i costrutti influenzino le relazioni, questa categoria si concentra primariamente su quegli aspetti limitati allo scopo della relazione.	Questa categoria è dedicata a quei costrutti riguardanti il funzionamento sociale e relazionale. Contiene anche i costrutti riguardanti la relazione con i genitori e con il <i>caregiver</i> .	119	21	13	7
4. Personale	Questa categoria si riferisce alla varietà delle caratteristiche tradizionalmente attinenti alla personalità, il carattere, o il modo di essere. Esclude quei tratti solitamente pensati come morali, relazionali o emotivi, dal momento che sono stati inclusi nelle categorie precedenti.	Questa categoria fa riferimento ai costrutti riguardanti le azioni degli allievi e il modo in cui le mettono in atto. I costrutti in questa categoria descriveranno l'individualità di una persona.	72	18	12	6
5. Intellettuale (che era Intellettuale/Operazionale, 6)	Questa categoria si riferisce alla varietà delle doti, abilità e conoscenze sia a livello intellettuale che operativo.	Questa categoria si riferisce ai costrutti riguardanti il funzionamento intellettuale e i risultati scolastici. Ciò trova	61	21	14	6

		espressione in costrutti attinenti le prestazioni nell'apprendimento: i progressi nello studio e il rendimento nelle materie accademiche.				
6. Interessi (che era Valori/Interessi, 7)	Questa categoria si riferisce a valori ideologici, religiosi o distintivi, così come a differenti interessi, quali la musica, la cultura. lo sport ecc.	Questa categoria fa riferimento ad abilità artistiche, espressive e sportive.	11	4	2	2
7. Fisico	Questa categoria è riferita a caratteristiche e posture concrete (in opposizione a quelle astratte) delle persone, così come alle loro azioni. Non viene avanzata alcuna chiara implicazione attinente alle loro qualità disposizionali.	Questa categoria si riferisce a costrutti attinenti al funzionamento fisico, le competenze fisiche, le caratteristiche fisiche e l'aspetto esteriore.	45	8	4	3
Non classificato		Costrutti che non possono essere classificati nelle categorie 1-7.	6	3	1	1
Totale			578			

La tabella 3 presenta esempi di poli emergenti, poli di contrasto ed elaborazioni personali, raccolte da 7 insegnanti diversi. Le elaborazioni sono state cruciali per l'interpretazione di ogni costrutto.

Tabella 3:
*Classification System for Teachers' Personal Constructs:
esempi di poli emergenti, poli di contrasto e elaborazioni personali*

Categorie	Poli emergenti con elaborazione personale	Poli di contrasto con elaborazione personale
1. Attitudinale	1: Motivato: "Prontezza nel voler fare una cosa fino in fondo" 2: Concentrato: "Sempre attenti a quello che stanno facendo"	1: Non motivato: "Non vogliono partecipare, nessun obiettivo nel fare qualcosa" 2: Deconcentrato: "Fa sempre attenzione a qualcos'altro nelle sue vicinanze"
2. Emozionale	1: Ottimista: "Felice e spensierato" 2: Sicuro: "Immagine di sé positiva e conoscenza di ciò che possono raggiungere"	1: Pessimista: "Scoraggiato e avvilito" 2: Insicuro di se stesso: "Ha un'immagine di sé negativa e ha bisogno di molte indicazioni"
3. Relazionale	1: Aiuta gli altri: "Preparato ad aiutare gli altri senza esserne stato incaricato" 2: Buone abilità sociali: "Va molto"	1: Egoista: "Pensa a se stesso per primo e non gli piace aiutare gli altri" 2: Manipolatore: "Mette le persone le une"

	d'accordo con altre persone"	contro le altre"
4. Personale	1: Pieno di spirito: "Fa osservazioni divertenti, positivo rispetto alla vita, può relativizzare" 2: Onesto: "Non mentirebbe mai e aderisce alle regole della classe"	1: Spento: "Non comprende il senso dell'umorismo, è noioso, non riesce a relativizzare" 2: Dentro di sé: "Riservato, consapevole di essere osservato"
5. Intellettuale	1: Acuto: "In grado di far fronte al meglio al piano di studi" 2: Capisce le cose al volo: "Capisce a fondo rapidamente una situazione e con prontezza fa il passo successivo"	1: Allievo difficile: "Ha difficoltà a far fronte al piano di studi" 2: Duro di comprendonio: "Ha bisogno di aiuto per comprendere una situazione, solo allora può fare il passo successivo"
6. Interessi	1: Creativo: "Pieno di buone idee ed elaborazioni che poi mette in pratica" 2: Si esercita attivamente: "Gli/le piace essere attivamente coinvolto/a"	1: Senza ispirazione: "Nessuna idea, non riesce a far fronte a un compito libero, senza indicazioni" 2: Senza spirito: "Non intraprendente, in qualche modo pigro e indolente"
7. Fisico	1: Fisicamente sano: "Nessun dolore fisico/disagio o malattia" 2: Attenzione all'aspetto: "Attento alla propria cura personale"	1: Disagio fisico/dolore: "L'insegnante non è in grado di aiutare l'allievo quando prova dolore o disagio" 2: Noncuranza per l'aspetto: "Non si lava, non si prende cura dei denti/capelli"

Per illustrare i dati individuali, la tabella 4 presenta i due poli dei costrutti utilizzati da due differenti insegnanti in formazione in tutte le categorie; la tabella 5 i due poli di costrutti di tre insegnanti in una singola categoria, assieme alle interpretazioni portate dagli stessi insegnanti sul significato attribuito alle due polarità. Si può notare che i poli emergenti sono abbastanza simili, ma i poli di contrasto e le interpretazioni differiscono.

Tabella 4:

Numero (#) di costrutti degli insegnanti in formazione A e B categorizzati nelle tipologie del CSTPC

Categorie	Insegnante in formazione A		Insegnante in formazione B	
	#	Costrutto bipolare	#	Costrutto bipolare
1. Attitudinale	3	Lavora in modo indipendente – pigro Lavora velocemente – lavora lentamente Presta buona attenzione – non presta attenzione	5	Lavora in modo silenzioso – chiacchiera durante le lezioni È in grado di collaborare – lavora in modo indipendente Spesso alza la mano – raramente alza la mano Preferisce chiedere ai compagni – preferisce chiedere all'insegnante Inventa/è intraprendente – ha un atteggiamento reticente
2. Emozionale	0		0	
3. Relazionale	4	Spesso collabora – non collabora mai Spesso chiede aiuto all'insegnante – non chiede aiuto all'insegnante Pronto ad aiutare un compagno - non pronto ad assistere un compagno Molti amici nel gruppo – pochi amici nel gruppo	2	Molti amici nel gruppo – pochi amici nel gruppo Pronto ad aiutare gli altri – occupato nei suoi affari
4. Personale	1	Parla molto – silenzioso,	2	Non parla a voce alta – parla a voce

		parla poco		alta e chiassosamente Animale sociale - introverso
5. Intellettuale	2	Lavora in modo accurato – lavora malamente In grado di leggere accuratamente – non in grado di leggere bene	2	Veloce e arguto in aritmetica – ha bisogno di più indicazioni Legge velocemente con intonazione – legge lentamente
6. Interessi	0		1	Gli piace giocare a calcio – non molto sportivo
7. Fisico	0		2	Indossa vestiti <i>casual</i> – <i>fashion doll</i> Scrive ordinatamente – scrive disordinatamente
Non classificato	0		1	Pasto sano a base di 'frutta' – pasto non salutare a base di 'biscotti al cioccolato'
Totale	10		15	

Tabella 5:

I due poli di costrutto e le interpretazioni dei tre insegnanti nella categoria "Emozionale" del CSTPC

	Categoria "Emozionale" del CSTPC			
	Polo emergente	Interpretazione	Polo di contrasto	Interpretazione
Insegnante in formazione X	Non ha paura del fallimento	Rischia facendo errori	Ha paura di fallire	Ha paura di commettere errori. Per questo trova molte difficoltà in svariati compiti
	Felice	Apprezza molte cose a scuola	Si arrabbia facilmente	Non gli/le piacciono molte cose a scuola
	Soddisfatto	Può essere felice con piccole cose. Non si sente facilmente imbrogliato	Spesso si sente imbrogliato	Personalmente influenzato da qualsiasi cosa dicano o facciano i compagni. Invidioso
Insegnante in formazione Y	Sicuro di sé	Conosce abbastanza bene quello che vuole. Non è facilmente in dubbio	Insicuro	Spesso dubbioso rispetto alle scelte fatte
	Felice	Allegro. Atteggiamento e carattere solare	Cupo	Vede la vita da una prospettiva negativa piuttosto che positiva
	Accessibile/aperto	Sciolto. Estroverso	Timido	Atteggiamento riservato. Represso
Insegnante in formazione Z	Estroverso	Il/la bambino/a esprime tutto esteriormente	Introverso	Il/la bambino/a reagisce interiormente
	Sicuro di sé	Il/la bambino/a si sente sicuro e a proprio agio nella classe	Ha paura del fallimento	Il/la bambino/a riflette poco sulle sue abilità e ha scarsa fiducia in sé
	Felice	Alunno/a che si presenta sempre sorridente e lo/la si sente sempre ridere	Triste	Alunno/a che sta molto sulle sue e preferisce fare le cose da solo/a

6. Conclusioni e discussione

In questa ricerca, abbiamo stabilito un modo affidabile per elicitar e categorizzare i costrutti degli insegnanti relativamente ai loro allievi. Questo studio mostra come i costrutti degli insegnanti possano essere esplorati con una versione leggermente riadattata delle griglie di repertorio di Kelly (1955/1991). Una prima modifica è stata considerare e utilizzare come elementi delle griglie tutti gli allievi di una classe. In questo modo si sono ottenuti due vantaggi: il primo è che i partecipanti erano attivamente coinvolti nel fornire gli elementi per la procedura delle griglie, il secondo è che gli insegnanti conoscevano molto bene gli elementi di cui stavano parlando.

Tutti i nostri partecipanti sono stati in grado di seguire i passi della tecnica delle griglie di repertorio; nessuno si è lamentato riguardo alla complessità della procedura.

La seconda modifica ha riguardato l'estensione della tecnica originaria, attraverso la richiesta ai partecipanti di scrivere una personale descrizione di ciascuno dei propri poli di costrutti. Ciò si è rivelato cruciale nella possibilità di interpretare il significato di ogni costrutto, ed in linea con il suggerimento di Yorke, cioè di "chiedere al partecipante maggiori chiarimenti alla luce dell'analisi della sua griglia" (Yorke, 1978, p. 73). Le descrizioni hanno evidenziato una comprensione maggiore di ogni costrutto. Sugeriamo quindi, ai ricercatori in ambito educativo, di utilizzare le griglie di repertorio di Kelly incorporando questo *step* nella loro metodologia della ricerca. Ciò può consentire una migliore comprensione e interpretazione del significato dei costrutti degli insegnanti, ne aumenta l'affidabilità e può addirittura diventare indispensabile in un contesto educativo.

Per supportare l'utilità di questo chiarimento, forniamo un esempio: è difficile comprendere il significato del polo del costrutto Acuto (olandese: *Bijdehand*) senza una personale descrizione da parte dell'insegnante. Le informazioni aggiuntive nella descrizione personale mostrano l'idea che l'insegnante ha dell'essere Acuto: "Bravo nell'esprimersi verbalmente, assertivo". Questa descrizione, affiancata al polo di contrasto Timido (olandese: *Verlegen*) e alla sua descrizione ("dovrebbe essere incoraggiato ad esprimersi") ha facilitato la categorizzazione del costrutto.

Nell'originale sistema di classificazione di Feixas et al. (2002) e di Neimeyer et al. (2001), ogni categoria sovraordinata era divisa in diverse sottocategorie, che si sono rivelate non adatte a differenziare tra i costrutti specifici di certe aree dei nostri insegnanti. Abbiamo concluso, tuttavia, che i costrutti degli insegnanti e le descrizioni che li accompagnano, quando sono riferiti ai loro allievi, possono essere categorizzati efficacemente in sette categorie sovraordinate le quali, assieme, costituiscono il CSTPC. Queste sette categorie sono: (1) "Attitudinale", (2) "Emozionale", (3) "Relazionale", (4) "Personale", (5) "Intellettuale", (6) "Interessi" e (7) "Fisico". La struttura gerarchica che avevano nel sistema di Feixas et al. (2002) è stata mantenuta e i codificatori hanno utilizzato le descrizioni dei poli emergenti e di contrasto dei costrutti fornite dagli insegnanti quando dovevano identificare la categoria migliore per codificare i costrutti. Questo sistema di classificazione ha consentito ai costrutti di essere categorizzati, in apparenza in modo affidabile, rispondendo quindi alla prima domanda della ricerca (le descrizioni usate dagli insegnanti nel categorizzare i propri allievi possono essere categorizzate in modo affidabile?) in modo affermativo.

Rispetto alla seconda domanda della ricerca (quali costrutti utilizzano gli insegnanti, e con che frequenza?), gli insegnanti nel nostro studio hanno usato con maggiore frequenza costrutti riferentesi agli aspetti significativi, di valore e caratteristici, che notano quando gli allievi pensano e agiscono ("Attitudinali"), costrutti relativi al loro funzionamento sociale e relazionale ("Relazionali"), e costrutti riguardanti l'individualità di ciascun allievo ("Personalisti"). Con la minore frequenza, hanno utilizzato costrutti relativi alle abilità espressive, artistiche e fisiche ("Interessi"). Inaspettatamente, gli insegnanti hanno menzionato costrutti relativi al funzionamento intellettuale e al rendimento scolastico con scarsa frequenza. Questa categoria ("Intellettuale") si riferisce al funzionamento cognitivo e intellettuale degli allievi. Il dieci per cento dei costrutti degli insegnanti sono stati classificati in questa categoria. Questo sembra interessante, considerando il contesto educativo; ci saremmo aspettati che questa categoria avrebbe avuto maggiore considerazione, specialmente considerando l'enfasi che l'ispettorato allo studio (in Olanda, N.d.T.) mette sugli esiti dell'apprendimento e sulle abilità accademiche.

L'età degli allievi non sembra essere fortemente correlata all'uso delle categorie da parte degli insegnanti. Il numero medio di costrutti fornito dagli insegnanti (13,2) è leggermente superiore a quanto rilevato da Kelly (1963). Egli riscontrò che un repertorio di costrutti personali si esauriva dopo un numero di differenti costrutti oscillante tra 8 e 12. Questa differenza potrebbe essere correlata con il contesto specifico del nostro studio. Il nostro campione era costituito da insegnanti la cui professione consiste nell'adattarsi alle caratteristiche individuali degli allievi. Possiamo quindi assumere che essi abbiano una visione degli allievi più articolata rispetto a quanto possa avere degli altri una persona media, e abbiano quindi sviluppato più costrutti per descrivere le percezioni degli alunni. Altre spiegazioni potrebbero essere collegate al fatto che Kelly e i nostri partecipanti sono vissuti in epoche e culture differenti. Ad esempio, le differenze potrebbero emergere da differenze nello sviluppo personale tra insegnanti e i pazienti di Kelly.

Nella parte pilota di questo studio, abbiamo dapprima analizzato i poli dei costrutti separatamente. Poiché tale operazione ha avuto come risultato la categorizzazione in modo differente di poli emergenti e di contrasto in soli 3 casi su 113, nel presente studio essi sono stati considerati assieme come strutture bipolari, come suggerito da Kelly (1955/1991) nella sua Teoria dei Costrutti Personali.

Implicazioni per la pratica e per la ricerca

Dopo aver completato la procedura, le reazioni degli insegnanti hanno mostrato come essi fossero spesso inconsapevoli delle costruzioni che avevano rispetto ai propri studenti, e che invece erano state elicitate dalla tecnica delle griglie. Tale procedura ha quindi offerto loro l'opportunità di diventarne consapevoli. Questa esperienza è risultata "nuova" per loro, e potrebbe quindi aprire una strada alla riflessione e al *coaching*, potendo essere significativa durante la formazione degli insegnanti. I supervisori degli insegnanti in formazione potrebbero facilitare l'articolazione dei processi cognitivi e ciò potrebbe essere utile per aiutare gli insegnanti stessi a sviluppare una consapevolezza rispetto ai costrutti utili per comprendere i propri alunni. La procedura potrebbe essere efficace quando una persona riceve un insegnamento o forme di *counselling*, come accade in una scuola di formazione per insegnanti. Questi potrebbero beneficiare di una maggiore comprensione dei propri stili di apprendimento e delle proprie caratteristiche di personalità. I risultati di questo studio potrebbero essere utilizzati come base per sviluppare l'autoconsapevolezza e la consapevolezza cognitiva degli insegnanti, prestando attenzione a come essi comprendono i propri alunni. In questo studio, abbiamo quindi fornito una descrizione delle tecniche utilizzate per consentire agli insegnanti di applicarle nella loro pratica professionale.

In questo elaborato, abbiamo descritto un sistema di codifica che consentirà di operare un confronto tra vari gruppi, i cui risultati, ad esempio tra insegnanti all'inizio della carriera e insegnanti con più esperienza, potrebbero aiutare a guidare e preparare gli insegnanti in formazione. Altri confronti potrebbero coinvolgere insegnanti impiegati in diversi livelli scolastici o materie, o ancora insegnanti in diversi momenti della loro carriera.

Nelle tabelle 3, 4 e 5 abbiamo mostrato un po' della complessità cognitiva di un sistema di costruzione individuale. Ricerche e analisi future di dati individuali sono necessarie per avere una comprensione migliore della complessità cognitiva del sistema di costrutti degli insegnanti.

Ulteriori ricerche potrebbero anche chiedersi se un *set* di punteggi normali potrebbe essere derivato da dati provenienti da un campione rappresentativo. Questo *set* di punteggi potrebbe consentire a singoli insegnanti di comparare i propri costrutti con quelli di un gruppo allargato, che potrebbe facilitare possibili incorporazioni di alcuni di essi. Nuovi spunti riguardo a questo argomento potrebbero aiutare i formatori di insegnanti a preparare meglio questi ultimi alle sfide della loro complessa professione.

In questa ricerca tutti gli insegnanti lavoravano in scuole a educazione inclusiva con ragazzi con bisogni speciali. Potrebbe essere interessante vedere se i costrutti di insegnanti in una popolazione più "standard" sarebbero differenti.

Questo studio è limitato alle percezioni degli insegnanti relativamente ai loro alunni. Non abbiamo studiato come i costrutti fossero correlati al modo in cui gli insegnanti agivano nei confronti degli allievi. Come questi costrutti siano alla base delle relazioni e interazioni con gli allievi potrebbe essere un argomento di ricerca futuro interessante. È importante precisare, inoltre, che abbiamo studiato solo i costrutti di insegnanti olandesi. Un'altra questione interessante potrebbe essere comprendere se ci sia una componente culturale, il che implicherebbe sottoporre la ricerca a campioni provenienti da altre nazioni. Il nostro sistema di codifica potrebbe essere un utile punto di partenza.

Speriamo che l'idea descritta in quest'articolo di adattare e implementare la tecnica delle griglie di repertorio a un contesto educativo possa essere utilizzata anche in differenti contesti e con popolazioni differenti. Speriamo che possa costituire un punto di partenza per chi utilizza la TCP e per i ricercatori in ambito educativo al fine di esplorare ulteriormente le possibilità offerte dal presente studio.

Bibliografia

- Anderson, N. R. (1990). Repertory grid techniques in employee selection. *Personnel Review*, 19, 9–15.
- Baillie - Groham, R. (1975). *The use of a modified form of repertory grid technique to investigate the extent to which deaf school leavers tend to use stereotypes*. Unpublished MSc thesis, University of London, London, UK.
- Baxter, I. A., Schröder, M. J. A., & Bower, J. A. (1998). The use of repertory grid method to elicit perceptual data from primary school children. *Food Quality and Preference*, 9, 73–80.
- Bonarius, H., Van Heck, G., & Smid, N. (Eds.). (1984). *Personality psychology in Europe: Theoretical and empirical developments*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Butt, T. (2008). *George Kelly. The psychology of personal constructs*. New York: Palgrave MacMillan.
- Christie, D. F. M., & Menmuir, J. G. (1997). The repertory grid as a tool for reflection in the professional development of practitioners in early education. *Teacher Development*, 1, 205–217.
- Coakes, S., Fenton, M., & Gabriel, M. (1999). Application of repertory grid analysis in assessing community sensitivity to change in the forest sector. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 17, 193–202.
- Corporaal, A. H. (1988). *Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek. Theorie en onderzoek met betrekking tot cognities van aanstaande onderwijsgeevenden* [Building blocks of a study programme about teaching didactics. Theory and research on cognitions of expectant teaching professionals]. Van Lier: Academische Boeken Centrum.
- Epting, F. R., Suchman, D. I., & Nickeson, C. J. (1971). An evaluation of elicitation procedures for personal constructs. *British Journal of Psychology*, 62, 513–517.
- Feixas, G., Geldschläger, H., & Neimeyer G. J. (2002). Content analysis of personal constructs. *Journal of Constructivist Psychology*, 15, 1–19
- Feixas, G., & Saúl, L. A. (2004). The multicenter dilemma project: An investigation of the role of cognitive conflicts in health. *The Spanish Journal of Psychology*, 7, 69–78.
- Fransella, F., & Dalton, P. (1990). *Personal construct counseling in action*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs (Vols. 1–2)*. New York, NY: Norton (reprint 1991, London: Routledge).
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality. The psychology of personal constructs*. New York, NY: The Norton Library.
- Kleine, P. F., & Smith, L. M. (1989). Personal knowledge, belief systems, and educational innovators. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 301–313.
- Köing, C. J., Jöri, E., & Knüsel, P. (2011). The amazing diversity of thought: A qualitative study on how human resource practitioners perceive selection procedures. *Journal of Business and Psychology*, 26, 437–452.

- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Thijs, J. T. (2006). Assessing aspects of the teacher–child relationship: A critical ingredient of a practice-oriented psycho-diagnostic approach. *Educational and Child Psychology*, 23, 50–60.
- Landfield, A. W. (1971). *Personal construct systems in psychotherapy*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Luque, A., Rodríguez, J. M., & Camacho, M. (1999). El uso de la rejilla: Revision [The grid technique: A review]. *Anales de Psiquiatría*, 15(6), 44–54.
- Munthe, E., & Thuen, E. (2009). Lower secondary school teachers' judgments of pupils' problems. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15, 563–578.
- Nash, R. (1976). *Teacher expectations and pupil learning*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Neimeyer, R. A., Anderson, A., & Stockton, L. (2001). Snakes versus ladders: A validation of laddering technique as a measure of hierarchical structure. *Journal of Constructivist Psychology*, 14, 85–106.
- Opdenakker, M., & Damme, J. van (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1–21.
- Ortega, E. (2007). Aplicaciones de la técnica repertory grid en el ámbito del marketing [Applications of the repertory grid technique in the field of marketing]. *Investigación y Marketing*, 95, 31–39.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pope, M. L., & Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education: Personal construct approaches to practice and research*. London: Whurr Publishers.
- Riemann, R. (1990). The bipolarity of personal constructs. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 3, 149–165.
- Roberts, J. (1999). Personal construct psychology as a framework for research into teacher and learner thinking. *Language Teaching Research*, 3, 117–114.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist interpretivist approaches to human enquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 118–137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Solas, J. (1992). Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography and repertory grid. *Review of Educational Research*, 62, 205–225.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. New York, NY: UNESCO.
- Van Kan, C. A., Ponte, P., & Verloop, N. (2010). How to conduct research on the inherent moral significance of teaching: A phenomenological elaboration of the standard repertory grid application. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1553–1562.
- Walker, B. M. (1996). A psychology for adventurers: An introduction to personal construct psychology from a social perspective. In D. Kalekin-Fishman, & B.M. Walker (Eds.), *The construction of group realities. Culture, society, and personal construct theory* (pp. 7–20). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Wolf, J. C., Van der (1984). *Schooluitval Een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs* [School drop-out. An empirical investigation of the relationship between internal school factors and early school leaving in mainstream education]. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Yorke, D. M. (1978). Repertory grids in educational research: Some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 4, 63–74.

Ringraziamenti

Gli autori sono grati al Dr. Ben Smith dell'Università di Leiden e al Dr. Huub Everaert dell'Università di Scienze Applicate di Utrecht per il loro contributo.

Note sugli autori

Hanne M. F. Touw
Utrecht University of Applied Sciences, Faculty of Education
Hanne.Touw@hu.nl

È psicologa dell'educazione nell'Università di Scienze Applicate di Utrecht. Attualmente segue un dottorato di ricerca in cui esamina le percezioni che gli insegnanti hanno rispetto ai propri allievi.

Paulien C. Meijer
Radboud Graduate School of Education, Radboud University Nijmegen
P.Meijer@ru.nl

È professore e direttore scientifico presso la Radboud Graduate School of Education nella Radboud University, a Nimega. I suoi interessi di ricerca riguardano l'imparare ad insegnare, l'apprendimento e la formazione degli insegnanti.

Theo Wubbels
Utrecht University, Faculty of Social and Behavioural Sciences
T.Wubbels@uu.nl

Ph.D., è professore in educazione e direttore facente funzione del Dipartimento dell'Educazione dell'Università di Utrecht. I suoi interessi di ricerca riguardano l'insegnamento e la formazione degli insegnanti: più specificamente, le relazioni interpersonali nell'ambito educativo.

Costruttivisti al lavoro: domande e prospettive sulla disabilità

di

Federica Sandi, Martina Bardin, Michela Bragaglia, Luisa Padorno, Silvia Poiesi, Vito Stoppa
Institute of Constructivist Psychology

Abstract: Il Gruppo di approfondimento sul tema disabilità riunisce psicologi e psicoterapeuti che lavorano in quest'ambito e che sono interessati a più aspetti professionali, sia di tipo clinico che non. Il gruppo, attraverso l'ottica della psicologia dei costrutti personali (PCP), ad oggi vuole approfondire aspetti teorici e metodologici utili nella prassi quotidiana, confrontarsi su tematiche specifiche anche sfidanti nella quotidianità professionale e sperimentare in prima persona modi nuovi di guardare a questo ampio tema. Viene qui descritto cosa è avvenuto durante il *focus group* che ha dato avvio a questo gruppo.

Parole chiave: Disabilità, costruttivismo, gruppo, *focus group*, prassi, rete.

Constructivists at work: questions and perspectives about disability

Abstract: *The thematic group on disability brings together psychologists and psychotherapists who work in this field and who are interested in the most professional aspects, clinical or not. The group, through the lens of personal construct psychology (PCP), wants to deepen the theoretical and methodological aspects useful in daily practice; to exchange views on specific and even challenging issues in everyday work; then to experience personally the new ways of looking at this broad theme.*

Here is described what happened during the focus group that started this thematic group.

Key words: *Disability, Constructivism, Group, Focus Group, practice, network.*

Il gruppo prende avvio nella primavera del 2016 da un *focus group*³⁹ sul tema disabilità ed epistemologia costruttivista e su come la Psicologia dei Costrutti Personali (PCP) sia utile nella pratica quotidiana a livello clinico e non. A tale appuntamento hanno avuto modo di conoscersi tra loro 11 persone (psicoterapeuti o specializzandi) con una buona conoscenza della teoria dei costrutti personali di Kelly e con esperienze professionali specifiche nell'ambito della disabilità.

Il *focus group* è stato condotto da due moderatrici, psicoterapeute ad indirizzo costruttivista.

Di seguito vengono riportate le fasi intercorse durante il *focus group*, le domande che ci hanno guidato e il personale lavoro di co-costruzione che ha avuto luogo. È un lavoro corale per cui ringraziamo tutti i partecipanti che qui non compaiono come autori.

1. Cosa vi viene in mente quando pensate alla disabilità?

Poiché ciascuno di noi plasma le proprie modalità di vedere il mondo in base alle proprie esperienze, le chiavi di lettura per rappresentare la propria realtà sono molteplici.

Pensando alla complessità che lo stesso termine "disabilità" racchiude, molte sono le sfaccettature che vi si collegano, anche a seconda della situazione e del contesto in cui ci si trova a considerarla.

Partendo da una iniziale riflessione condivisa su come questo gruppo costruisce la "disabilità" e cosa tendiamo ad associare a tale termine abbiamo cercato di comprendere, a livello astratto, i significati condivisi: sono emersi elementi che fanno maggiormente riferimento ai limiti portati dalla disabilità, piuttosto che alle possibilità possedute dalla persona.

Questa visione porta a vedere nell'immediato nella *disabilità*: un senso di fatica, dei genitori in difficoltà, il giudizio sociale, la mancanza di scelta e la necessità di un continuo supporto.

La PCP, invece, ci permette di mettere in primo piano la costruzione di "persona" eventualmente portatrice di disabilità facendo emergere ulteriori elementi che rimandano più ad un concetto di possibilità non viste, quali: sfida, integrazione sociale, rapporti genuini, divertimento, spontaneità, autodeterminazione e curiosità come possibilità di comprendere e di scoprire strade alternative per entrare in relazione con l'altro.

2. In opposizione a tutto questo, cosa ci viene in mente?

Nel tentativo di aumentare la nostra comprensione sul tema e la nostra socialità reciproca, abbiamo esplorato maggiormente più elementi possibili. Nel fare questo abbiamo avuto l'impressione di aver trovato nel termine "disabilità" un costrutto senza polo opposto sommerso.

Per facilitare la nostra ricerca del polo opposto ci siamo focalizzati sui singoli elementi sopra elicitati e ci siamo chiesti: "*Mancanza di scelta secondo chi, o per chi? Responsabilità per chi? Sfida per chi? E l'autodeterminazione per chi?*".

Se ad esempio guardiamo alla disabilità in termini di possibile patologia, l'espressione "cronicità" cambia di significato in base a chi la riferiamo. Interessante sarebbe anche comprendere la cronicità secondo la visione della persona con disabilità, che potrebbe essere percepita ancora diversamente.

Così anche per il termine frustrazione, successivamente proposto, è utile chiederci "*in chi la vediamo?*" e "*dove la vediamo?*".

La Psicologia dei Costrutti Personali ci permette di approcciarci a queste tematiche considerando che ci sono sempre diverse costruzioni alternative disponibili fra cui scegliere per interpretare il mondo.

³⁹ "Il *focus group* è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità" (Carrao, 2005, p. 25).

3. Che risposte avrebbero dato chi non lavora in quest'ambito?

Trovando difficile la nostra ricerca degli "opposti" abbiamo esplorato ulteriormente il campo tentando di allontanarci dalla nostra posizione e ponendoci nel punto di vista di chi non lavora con persone con disabilità: "Loro cosa penserebbero?".

Secondo l'opinione comune la disabilità potrebbe essere pensata in termini di normale e autonomo opposto a dis-abile, sano contrapposto a malato.

Presto ci siamo resi conto di come stavamo ponendo attenzione ancora una volta alle dimensioni deficitarie della disabilità, perdendo di vista il concetto stesso di persona. Come se la persona con disabilità diventasse la sua disabilità.

La disabilità diventa, anche da questo punto di osservazione, sinonimo di menomazione, uno scostamento più o meno significativo dalla media della normalità, una abilità non posseduta, una perdita di una funzione. Posizionando lungo un *continuum* tali limitazioni avremo: disabile-abile, perdita di una funzione (disabilità)-funzionalità, non normale-normale. In tutte queste declinazioni, vi è la necessità di descrivere un fenomeno oggettivo e visibile, che determina mancanze e *deficit*, costruzione di cui riconosciamo l'esistenza nel nostro tessuto sociale.

Nel dire che una determinata persona è affetta da "Sindrome di Down, o Sindrome dell'X fragile...", facciamo riferimento a sintomi ed espressioni riconoscibili nei termini del "contenuto" dell'esperienza. Tratti comuni possono essere ritrovati nella maggioranza dei casi, ma se guardiamo solo questo aspetto non stiamo descrivendo quella persona, stiamo solo usando solo un'etichetta.

È come se nella disabilità emergesse solo una parte organica, fisica e genetica, senza considerare i significati della persona, che rimangono spesso sommersi.

Nella nostra ricerca del polo opposto ci è parso che ogni proposta mettesse una "pezza sopra una toppa", con termini seppur accettati perché politicamente corretti, anche se poco rispettosi dell'esperienza individuale.

Abbiamo perciò concluso che la disabilità non è una caratteristica od un tratto della persona, ma una condizione: chi lo è, chi non lo è, chi può esserlo per un determinato periodo di tempo e chi può diventarlo. Da una parte abbiamo l'idea che vi sia una "disabilità", intesa come tutta una serie di problematiche che possono influire più o meno pesantemente sulla condizione di vita di una persona, dall'altra abbiamo di fronte a noi un individuo, il suo modo di fare esperienza, la sua soggettività con tutte le caratteristiche di una "persona".

Partire da una visione della "disabilità" centrata sulle costruzioni di significato, alla riscoperta della individualità, chiarisce la necessità di "trascendere l'ovvio" e di sostituire a questo il senso della comprensione e delle possibilità non viste.

4. Cosa incarniamo della PCP nel lavoro con la disabilità e quali aspetti della teoria ci aiutano quotidianamente nel nostro lavoro?

Innanzitutto, data l'ampia portata euristica della teoria, è stato possibile vedere come la Psicologia dei Costrutti Personali sia spendibile con diversi tipi di disabilità. Essendo una teoria che cerca di ridefinire la psicologia come psicologia delle persone, la PCP possiede un campo di pertinenza molto ampio. Spetterà poi a chi la utilizza fornire un contenuto per cui possa avere un senso (Bannister & Fransella, 1986). In questi termini sottolineiamo l'importanza di poterci appellare ad una teoria vuota, una cornice di riferimento che sia possibile "riempire" con le nostre esperienze personali. Non abbiamo pertanto una "teoria costruttivista specifica per la disabilità" ma, nella misura in cui possiamo declinare la teoria arricchendola con i significati di persone diverse, riteniamo che lo stesso presupposto sia valido quando ci relazioniamo con persone con disabilità.

Crediamo che la PCP risponda ad un bisogno condiviso di andare oltre l'etichetta diagnostica, che troppo spesso diventa un biglietto da visita fuorviante. Ci chiediamo infatti "cos'altro c'è da conoscere di questa persona?" oltre a sapere "quanto è grave la sua disabilità e se accompagnata o meno da ritardo mentale". Nuove domande ci aiutano a formulare narrazioni alternative a quella dominante che ci paralizza nella

costruzione normalità vs disabilità, relegando l'altro in una posizione di inferiorità nella relazione con educatori, operatori o terapeuti.

Al contrario, l'alternativismo costruttivo legittima il nostro interesse per un punto di vista diverso dal proprio, facendoci interrogare sui processi di costruzione dell'altro (corollario della socialità). Uscendo dalla dicotomia giusto vs sbagliato si tratta quindi di capire perché per la persona con disabilità, in quel momento, risulti elaborativa una determinata scelta. Giocando con l'altro una relazione di ruolo, l'interesse è rivolto ai suoi significati, in uno "scambio alla pari", dove si creano maggiori possibilità di movimento. Questo diviene possibile nella misura in cui l'attenzione verso l'altro rispecchi un interesse genuino nei suoi confronti, riconoscendogli la legittimità delle proprie scelte senza necessariamente interpretarle come esito di una patologia.

L'approccio credulo che incarniamo nella psicoterapia diventa dunque altrettanto importante nel lavoro con persone con la disabilità laddove, riconoscendo loro la possibilità di autodeterminarsi, gli si restituisce una dignità come "persone". In una relazione simile ci accorgiamo di imparare molto anche noi: spesso vi è l'esigenza di creare un linguaggio condiviso che presuppone un'attenzione particolare rivolta ad aspetti molto pratici e fisici. Questo vocabolario comune ci permette di vedere l'altro in modo ancor più *proposizionale*, alla luce di tutte le sue "risorse" e al di là delle "mancanze".

"Avete mai partecipato ad una cena per ciechi? È un'esperienza fortissima che richiede una nuova bussola per orientarsi. Mettersi nella condizione dell'altro, diversa da tutto ciò a cui siamo quotidianamente abituati, permette di vedere tutta una serie di cose a cui non siamo soliti prestare attenzione."⁴⁰

Lavorare in questo settore implica pertanto anche un importante esercizio di autoriflessività. Ci richiede inoltre una disponibilità a procedere per continui allentamenti e restringimenti al fine di prendere parte al mondo dell'altro e, viceversa, renderlo partecipe della nostra realtà attraverso ripetuti *scambi creativi*.

5. Come usate la PCP per lavorare con le strutture o con la rete?

Il primo grande insegnamento che la PCP può dare riguarda la lettura e la comprensione (Mair, 1998) in termini di "scelte" (Kelly, 1994/1955) di tutti gli attori coinvolti nell'entrare in relazione con una persona con una qualche disabilità. Diverse sono, infatti, le figure che sia nella vita quotidiana che nella realizzazione di progetti specifici entrano in relazione tra loro e con la persona con disabilità. Genitori, altri familiari, medici, psicologi, insegnanti, educatori e altre figure professionali operano costantemente delle scelte nell'instaurare una relazione. Cercare di comprendere il ruolo che essi hanno deciso di giocare, sulla base del quale orientano le proprie scelte, cercando di comprendere ogni singolo punto di vista, sembra essere il modo più utile e rispettoso per lavorare con la persona con disabilità e con il contesto che la circonda, di cui noi stessi facciamo parte.

In quest'ottica assume una rilevanza fondamentale l'esplicitazione e la comprensione delle anticipazioni delle figure coinvolte ed in particolare dei genitori (Davis & Cunningham, 1985), soprattutto nel caso in cui si lavori con i minori. È utile agire socialità (Kelly, 1994/1955) nei confronti delle anticipazioni che guidano la costruzione della disabilità di una persona da parte del contesto. Questo appare dunque un modo utile non solo nella pianificazione del lavoro con la persona con disabilità ma anche per quello con il contesto stesso in quanto permette di mantenere un approccio invitativo e restituisce agentività e responsabilità a tutti gli attori coinvolti.

Tutto ciò, inoltre, risulta utile nella misura in cui può favorire una loro costruzione del *disabile come persona che agisce sulla base di anticipazioni*. Diversamente, comportamenti che, ad esempio, agli occhi dell'operatore vanno nella direzione opposta a quella auspicata rischiano di essere interpretati alla luce di spiegazioni, quali: "lo fanno apposta". Una simile lettura finisce solamente per alimentare la frustrazione dell'operatore unitamente agli ostili tentativi di raggiungere uno specifico obiettivo.

Approcciarsi a questo tipo di lavoro, in un'ottica PCP, ha permesso a molti di noi di prendere le distanze da quelle modalità di lavoro (presenti nelle narrazioni di molti dei partecipanti al *focus group*) per cui il contesto attorno alla persona con disabilità può o affidarsi alla professionalità altrui (come nel caso dei

⁴⁰ Trascrizione del contributo di uno dei partecipanti.

genitori o di altri familiari) o "eseguire" la soluzione considerata vincente (come nel caso dei professionisti a vario titolo) in modo impersonale e deresponsabilizzato. In questo lavoro noi per primi dobbiamo essere disposti a mettere in primo piano la relazione che non ammette metodi standardizzati ma, al contrario, cresce e si modifica costantemente dentro la conoscenza della persona, proprio grazie alla sua "diversità". Infine, considerare il contesto come validatore/invalidatore degli esperimenti che la persona può mettere in campo, ci ha portato anche a considerare come possa essere particolarmente utile "trascendere l'ovvio" e mantenere uno sguardo costantemente sovraordinato sulla persona e sull'ambiente entro il quale si muove. Questo mette in luce i possibili movimenti congiunti e le possibili aree di sperimentazione per la persona nei confronti del contesto e, viceversa, per il contesto nei confronti della persona.

6. Cosa è importante per lavorare "bene" nei nostri termini?

Ci sono molti punti cardine della PCP di Kelly che noi, operatori a contatto con le persone con disabilità, riteniamo importanti per poter "sentire" di lavorare in modo utile.

Alcuni di questi punti, sono discussi nei passi precedenti e, quindi, ora ci limiteremo ad esporre quanto emerso durante il *focus group* circa l'autoriflessività e la relazione nei termini costruttivisti.

Un aspetto che sicuramente riteniamo fondamentale è l'interrogarsi, con autoriflessività e ricorsività, sul perché abbiamo scelto di lavorare in questo settore, su quali aspetti di noi siano coinvolti maggiormente e in che termini.

Questa attività di posizionamento consapevole può rivelarsi utile per esplicitare sia i presupposti teorici della PCP sia quelli sottesi ai significati personali. Grazie a questi ultimi scegliamo di pensare alla persona in un modo piuttosto che in un altro, ipotizziamo strade alternative da percorrere e, quindi, agiamo di conseguenza.

Inoltre, riteniamo che sia utile pensarsi non come detentori di verità assolute e nemmeno particolari ma come ricercatori attivi nel formulare delle ipotesi verificabili nel qui ed ora di quella relazione interattiva che stiamo vivendo insieme alla persona con disabilità (Bannister & Fransella, 1986).

Per tutti questi motivi, la relazione, nei termini costruttivisti, non intende svolgere una funzione impositiva, seppur accogliente, ma piuttosto si identifica in una funzione esplorativa ed indicativa: essa costituisce un luogo in divenire ove entrambi i partecipanti agiscono e cambiano, attraverso l'esperienza di nuove possibilità e di ruoli diversi.

Nel domandarci cosa sia importante per lavorare bene in questo ambito, sono emerse espressioni quali:

"La creatività, l'immediatezza con cui ci si avvicina e anche il divertimento ..."

"Non dare niente per scontato e quindi imparare noi stessi come persone ..."

"Potersi mettere comunque in un'idea di scoperta, nei panni dell'altro ..."

"Essere consapevoli di vivere una relazione caratterizzata da alcuni momenti in cui puoi fare dei movimenti in una certa direzione e da altri momenti in cui i movimenti li fai in un'altra direzione: relazione che però ti fa sentire perennemente sul pezzo e in un rapporto costruttivo ..."

"Cercare di capire quali altre cose (le persone con disabilità) hanno oltre alla mancanza, cos'altro c'è ..."

"Una relazione che fa la differenza, che apre alla possibilità che la persona cominci a pensarsi diversamente - Non sono la ragazzina con il ritardo mentale, la persona che ho davanti non mi guarda con quello sguardo lì, non parte da quel presupposto nel relazionarsi con me - ...".

La relazione, così come la intendiamo, richiama le argomentazioni di Maturana e Varela sull'accoppiamento strutturale, indicanti *"l'originaria e continua interazione con il mondo dell'esperienza in cui incontriamo immediatamente l'altro come validatore, (...) l'alterità è il banco di prova delle nostre idee sul mondo"* (Armezzani, 2004, p. 30).

Questi presupposti implicano che il nostro lavoro insieme alla persona con disabilità venga verificato attraverso dimensioni come quella del rispetto, dell'ascolto, della conoscenza, della consensualità e dell'utilità per la persona e che, al contrario, non sia necessario valutarlo attraverso criteri, più o meno standardizzati, di validità e/o efficacia vs inefficacia.

Si intuisce che tale percorso non sia facile e nemmeno scorrevole. Questo perché esso coinvolge l'operatore in tutta la sua formazione, passata presente e futura, e nel suo interfacciarsi con la rete, ove i linguaggi e i significati sono molteplici e per lo più diversi.

Per tale ragione, abbiamo tutti concordato sul riconoscerci "sognatori ostili", intendendo con tale espressione sia che abbiamo ben presente quanto il nostro essere aggressivi nel nostro ruolo da professionisti possa produrre un cambiamento anche a fronte delle tante difficoltà, sia, anche, che il rischio che corriamo è quello di cadere in alcune forme di concretismo che potrebbero portarci a ricercare, ostilmente, il cambiamento ad ogni costo, senza considerare null'altro.

7. Cosa ci manca al momento attuale per lavorare "bene" nei nostri termini?

Le osservazioni su cosa manca per lavorare bene nei nostri termini si sono concentrate prevalentemente sulla necessità di favorire comunanza e socialità non solo con la persona con cui lavoriamo ma anche con la rete, rappresentata dai colleghi, dalle strutture e dalle famiglie.

Riteniamo che ciò sia importante, innanzitutto, per *"restituire responsabilità ai diversi attori coinvolti..."*⁴¹ e, in secondo luogo per evitare quelle situazioni, purtroppo non rare, in cui i diversi linguaggi rappresentano barriere e gli obiettivi rischiano di rimanere talvolta poco chiari o non condivisi.

La difficoltà di lavorare in rete, comune a molti di noi partecipanti al *focus group* viene spesso collegata ad un'esperienza di "frustrazione" ma, allo stesso tempo, sembra costituire una sfida a cui dedicarsi, con la convinzione che essa possa costituire una preziosa opportunità di conoscenza.

La PCP, come già detto, è una teoria completa ed articolata ma vuota perché descrive e spiega i processi attraverso cui la persona fa esperienza del mondo mentre i contenuti, volutamente, sono tralasciati perché ognuno li costruisce in modo personale.

Relativamente a questo aspetto, alla fine del *focus group*, è emersa una significativa riflessione circa i processi e i contenuti; infatti, pur riconoscendo l'importanza fondamentale di conoscere e lavorare per processi, molti di noi sentono la necessità di costruire più contenuti e prassi condivise:

*"Il fatto di porre l'accento sui processi ci porta a vedere i processi e i contenuti come due poli di un costrutto e quindi se mi occupo dei processi i contenuti li lascio da parte. E forse, invece, l'attenzione che potremmo porre in questo tipo di condivisioni è proprio quello di ragionare in termini di - e i processi e i contenuti - perché i contenuti sono quelle cose attraverso cui mettiamo in atto dei processi e possiamo anche pensarli come dei contenuti in evoluzione. Perché penso che molte cose non siano state scritte proprio perché scriverle in termini di contenuti specifici sembra di venire meno ai presupposti."*⁴².

8. Quali sono i rischi/limiti dell'applicazione della PCP alla lettura della disabilità?

Tutti siamo d'accordo nel ritenere che non si possa parlare di "rischi" nel senso letterale della parola ma, piuttosto, di un uso non consapevole e superficiale della teoria stessa. E allora, durante il *focus group*, si parla anche delle insidie in cui, a nostro avviso, è facile cadere.

Possiamo pensare, allora, all'approccio credulo e al "rischio" di praticare un approccio credulone.

Per approccio credulo intendiamo il tentativo di assumere temporaneamente la prospettiva dell'altro e di vedere il mondo con gli occhi dell'altro, cercando così di comprendere il suo sistema di costrutti, liberi da qualsiasi dimensione valoriale e di giudizio.

Si potrebbe obiettare che, facendo queste scelte teoriche e metodologiche, si corra il rischio di cadere nel relativismo estremo. E ciò, effettivamente, potrebbe succedere nel caso si utilizzasse un approccio che noi chiamiamo "credulone": esso consiste nell'attribuire un'eccessiva importanza ai contenuti immediati portati dalla persona, omettendo quell'importante attività di sovra-ordinazione necessaria per comprendere il sistema di costrutti più ampio della persona e i processi attraverso cui essa fa esperienza e conosce il suo mondo.

⁴¹ Trascrizione del contributo di uno dei partecipanti.

⁴² Trascrizione del contributo di uno dei partecipanti.

Infine pensiamo che anche l'ostilità possa rivelarsi un'altra nostra nemica insidiosa.

L'ostilità consiste nella non disponibilità a riconoscere l'invalidazione delle nostre azioni: lavorando con le persone con disabilità, ad esempio, può succedere di non mettere in discussione le nostre ipotesi iniziali nel momento in cui ci accorgiamo che gli obiettivi perseguiti non sono utili alla persona, sono di una portata eccessiva per la stessa o, anche, rischiano di non essere compresi e sostenuti dal suo contesto di vita. Tenere sempre alta l'attenzione su questo aspetto ci permette di concentrarci sul "lavoro con una persona", senza rischiare di finire per "lavorare su una persona", anche partendo da presupposti diversi.

9. Quali potrebbero essere le costruzioni sovraordinate della nostra visione?

A conclusione dei lavori abbiamo individuato quali dimensioni possono rappresentare le nostre costruzioni sovraordinate, che ci permettono di orientare le nostre anticipazioni e di capire come in alcune condizioni la nostra esperienza può essere incongrua e/o conflittuale, ma soprattutto che rappresentano delle possibili "coordinate" per il nostro lavoro.

Nella disabilità riteniamo che la relazione e l'importanza della co-costruzione siano fondamentali per il rispetto della persona, intesa nel suo insieme come sistema complesso, dotato di una natura processuale.

In generale ogni essere umano esercita la peculiare capacità di predire e controllare gli eventi, attribuendo ad essi un significato, attraverso la costruzione di un sistema organizzato di costrutti personali "che costituiscono la modalità soggettiva, unica e irripetibile attraverso la quale ciascuno elabora la propria esperienza" (Armezzani, Grimaldi & Pezzullo, 2003).

Rispetto a questi elementi, possiamo affermare che la teoria della personalità PCP non ha bisogno in sé di una declinazione particolare, in quanto essa richiama principalmente al concetto di persona e individuo.

Nel nostro modo di costruire gli eventi, si inseriscono una varietà di modi unici: comprendere questa unicità di costruzione significa cercare effettivamente di valutare come la persona ha vissuto le sue esperienze, il che sarà sempre del tutto peculiare e singolare.

In tal senso ritorna nelle nostre riflessioni l'importanza di considerare i processi e i contenuti in modo proposizionale e non come poli opposti, sia nel lavoro con la persona che con la rete.

L'interazione tra due persone è possibile se vi è una comprensione reciproca. In merito a quest'ultimo aspetto, ritorniamo alla centralità che nella teoria dei costrutti personali assume il corollario della socialità.

Questo non significa che se due persone sono completamente diverse non possano comprendere il modo in cui ciascuna costruisce gli eventi. Perché si possa entrare in relazione con un'altra persona non è strettamente necessario che questa sia simile a noi. Occorre, invece, assumere il suo punto di vista, "mettersi nei suoi panni", seppur molto diversi dai nostri, guardare il mondo attraverso i suoi "occhi".

Allo stesso tempo, ciò implica anche l'assunzione di una relazione di ruolo, e un senso di responsabilità di ciò che facciamo. Quello che ci si aspetta da uno operatore è la capacità di comprendere i problemi e le difficoltà di persone in situazioni di disagio e cogliere come interpretino la realtà. Prima di attivare un qualsiasi intervento, bisogna sapere cosa proporre e questo è possibile solo capendo come "l'altro" costruisce la sua realtà. Diversamente, le nostre proposte potrebbero risultare incomprensibili per la persona a cui le proponiamo.

Nella prospettiva di Kelly, una persona è diversa dall'altra non solo perché ha vissuto esperienze o ha affrontato eventi diversi ma, soprattutto, perché attribuisce un diverso significato alle stesse esperienze e agli stessi eventi. Da qui l'importanza di una maggiore integrazione e un lavoro di rete, cosa non semplice data la difficoltà del rapporto professionale tra operatori di vari servizi nel concordare sulle strategie d'intervento, nell'usare un linguaggio comune, nel perseguire gli stessi obiettivi.

Comprendere i costrutti di un'altra persona e quale sia il significato sottostante dà la possibilità di capirsi ed aiutarsi.

Spesso però l'interpretazione della propria esperienza come "fatto reale" preclude l'apertura verso le proposte altrui. Questo è uno dei motivi per cui agire con autoriflessività nel proprio lavoro è necessario e indispensabile.

La permeabilità dei costrutti è una risorsa importante soprattutto a fronte di situazioni nuove: se disponiamo di costrutti permeabili, possiamo usarli per attribuire un senso a esperienze che ci appaiono non familiari e per questo, a volte, difficilmente comprensibili; se, invece, ci muoviamo sugli assi di

costrutti impermeabili, la scelta potrebbe essere quella di evitare situazioni nuove o di doverle costringere entro il nostro rigido sistema di riferimento.

Abbiamo concluso che per non cadere nell'ovvio e nel senso comune, è necessario porsi continue domande, che potrebbero aiutarci a tracciare le nostre coordinate, consapevoli del fatto che il posizionarci in un certo modo, canalizza il nostro lavoro. Avere chiari quali siano i nostri punti di partenza o le definizioni che noi scegliamo di voler o non voler accettare, ci aiuta a capire quale sia per noi la strada percorribile.

Dopo questa esperienza del *focus group* i presenti hanno deciso di organizzare altri incontri per elaborare ulteriormente e con varie metodologie le costruzioni emerse. Abbiamo individuato quattro assi di approfondimento: la formazione ad operatori sociali e sanitari; la supervisione a progetti e casi clinici; la ricerca nell'ambito della disabilità; la divulgazione della teoria costruttivista declinata in tale ambito e le buone prassi.

Attualmente il gruppo conta circa 20 partecipanti ed è in via di costruzione e ridefinizione continua nelle modalità di funzionamento; ognuno partecipa agli incontri organizzati secondo il proprio interesse e tutti sono liberi di pensare e di organizzare proposte per il gruppo.

Bibliografia

Kelly, G. A. (2004). *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Pubblicazione originale 1955).

Mair, M. (1998). La psicologia della comprensione di George Kelly: mettere in discussione la nostra comprensione, comprendere il nostro dubitare. In Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (Eds.), *Con gli occhi dell'altro. Il ruolo della comprensione empatica in psicologia e in psicoterapia costruttivista* (p. 15-38). Padova: Unipress.

Armezzani, M. (2004). La prospettiva scientifica del costruttivismo. In M. Armezzani (Ed.), *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica* (pp. 17-35). Milano: Il Saggiatore.

Armezzani, M., Grimaldi, F., & Pezzullo, L. (2003). *Tecniche costruttiviste per la diagnosi psicologica*. Milano: McGraw-Hill.

Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *L'uomo ricercatore. Introduzione alla psicologia dei costrutti personali*. Firenze: Martinelli.

Corrao, S. (2005). *Il Focus Group*. Milano: Franco Angeli

Note sugli autori

Federica Sandi
Institute of Constructivist Psychology
federica.sandi@libero.it

Psicologa e psicoterapeuta ad orientamento costruttivista, Codidatta presso l'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova e segretario del consiglio direttivo della Società Costruttivista Italiana. Da più di 15 anni si occupa di disabilità nei servizi residenziali e semi-residenziali del privato sociale, con percorsi di formazione e/o sostegno per operatori, famiglie e persone con disabilità. Collabora inoltre con l'Unione Italiana Ciechi ed Ipovedenti (UICI) in un progetto per il sostegno psicologico alle famiglie. Svolge attività di libero professionista con adulti.

Martina Bardin

Institute of Constructivist Psychology
martina.bardin.74@gmail.com

Laureata in Psicologia Clinico-dinamica e Specializzanda presso l'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova. Attualmente lavora in un Centro di Salute Mentale in qualità di infermiera. Ha precedentemente lavorato in reparti di medicina, geriatria, distretto socio-sanitari e casa di riposo. Interessata ai gruppi di psicoterapia, lavoro di equipe e alla disabilità fisica e mentale in genere.

Michela Bragaglia
Institute of Constructivist Psychology
miche.bragaglia@gmail.com

Psicologa sociale, consegue un dottorato di ricerca in Psicologia Sociale e della Personalità; durante il percorso universitario si interessa all'esperienza empatica e ai significati implicati. Attualmente è una psicoterapeuta in formazione presso l'ICP (*Institute of Constructivist Psychology*), in Padova, e il suo interesse si è ampliato all'ambito della disabilità. Ha lavorato, e attualmente svolge un tirocinio formativo, presso alcune Cooperative Sociali rivolte all'inclusione sociale di persone adulte con disabilità e/o con disagio psicofisico.

Silvia Poiesi
Institute of Constructivist Psychology
silvia.poiesi@gmail.com

Psicologa e psicoterapeuta ad orientamento costruttivista, diplomata presso l'*Institute of Constructivist Psychology*. Durante il percorso formativo ha rivolto crescente attenzione agli ambiti età evolutiva e famiglia, con un'esperienza maturata soprattutto nel lavoro con bambini diagnosticati tra i Disturbi dello Spettro Autistico. A partire dal 2012 persegue una formazione specifica in quest'ambito e inizia a lavorare nel Servizio per l'Autismo della Cooperativa Sociale Azalea (Verona). Privatamente conduce percorsi di supporto psicologico rivolti ai famigliari di persone con la suddetta diagnosi.

Luisa Maria Padorno
Institute of Constructivist Psychology
luisa.padorno@pecpsyveneto.it

Psicologa, perfezionata in Psicopatologia dell'Apprendimento (Master di secondo livello in "Psicopatologia dell'Apprendimento", presso la facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova). Da diversi anni si occupa di età evolutiva e nello specifico di difficoltà scolastiche e Disturbi Specifici dell'Apprendimento, Disturbi dello Spettro Autistico e Disabilità. Attualmente prosegue anche il suo percorso di formazione in psicoterapia presso l'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova.

Vito Stoppa
Institute of Constructivist Psychology
stoppa.vi@gmail.com

È psicologo e specializzando presso l'*Institute of Constructivist Psychology*. Si è occupato di affettività e sessualità, lavorando con bambini con disabilità.

Un vivido ritratto della Pcp. Intervista a Mary Frances

a cura di

Gabriele Bendinelli, Chiara Lui, Sara Pavanello, Giovanni Stella
Institute of Constructivist Psychology

Traduzione a cura di

Gabriele Bendinelli, Chiara Lui, Sara Pavanello, Giovanni Stella

Mary Frances è consulente e facilitatrice, lavora con individui, gruppi e organizzazioni per sostenere il cambiamento e la transizione. È anche docente di PCP e di teoria e pratica costruttivista. È specializzata nel lavoro con i servizi pubblici, l'istruzione e le arti, e i suoi interessi attuali includono la ricerca collaborativa e tra professionisti, la narrazione e lo *storytelling*, l'impiego di immagini e metafore e l'esplorazione dei processi di cambiamento conversazionale nella prassi quotidiana. È Direttore dell'*ICP International Lab*.

Parole chiave: consulenza, organizzazioni, didattica costruttivista, creatività, cambiamento conversazionale.

Grazie per questa intervista, Mary.

Grazie a voi! E' un vero piacere e un onore essere invitata.

Quando hai incontrato la Pcp e cosa significa per te?

Come molti altri, quando ho iniziato a studiare psicologia, sono rimasta delusa e disillusa da ciò che ho trovato. Come la nostra collega PCP Peggy Dalton era solita dire, la psicologia era dominata da "piccioni nelle scatole e ratti nei labirinti"; a questo si aggiungevano un'infinità di risposte cognitive di generazioni di studenti universitari americani e un notevole *focus* sull'"anormalità". Ero una studentessa *part-time*, lavoravo già a tempo pieno come responsabile della formazione e dello sviluppo nei servizi di assistenza sociale, e lo scollamento che percepivo tra la mia pratica e la teoria psicologica offerta allora era davvero ampio.

Mentre ero in cerca di ciò che mi mancava, ho trovato all'università un corso serale supplementare dal titolo "Approcci alla psicoterapia", che consisteva in una serie di cicli di lezioni di dieci settimane su una vasta gamma di teorie e approcci. Ero come un turista in un lungo viaggio, con la speranza di trovare un posto in cui restare. Verso la fine del percorso, dopo due anni di viaggio, arrivò Helen Jones con dieci settimane di PCP e con un approccio completamente diverso all'insegnamento e alla pratica psicologica. Era il 1981 e non ho più guardato indietro. Ho subito trovato la PCP un metodo di lavoro ponderato, utile e soprattutto rispettoso, e ho capito di aver trovato la mia "casa" professionale.

Chi altri consideri tuoi mentori?

Helen ha continuato ad essere un grande sostegno. Peggy Dalton è stata un'amica e collega davvero meravigliosa. Ho conosciuto Peggy come persona che incarnava la PCP, non la praticava soltanto. Ha supervisionato il mio lavoro per anni, e poi abbiamo fatto supervisione insieme. Mi manca ancora intensamente. Jörn Sheer è un grande sostenitore e mi incoraggia a scrivere, cosa che apprezzo moltissimo dalla mia prospettiva di professionista. E i miei cari amici Dusan Stojnov e Massimo Giliberto sono collaboratori e co-esploratori importanti e stimolanti. Avevo già lavorato in entrambe le loro scuole quando abbiamo fondato insieme l'*European Constructivist Training Network* nel 2006. Questo ha portato a una serie di incontri tra docenti costruttivisti e alle *summer schools* chiamate "Racconti Mediterranei". Sono state esperienze immersive di vita e di apprendimento in gruppi residenziali in cui abbiamo condiviso le attività di svago tanto quanto quelle formative, con studenti internazionali. Questo modello è stato ora ulteriormente sviluppato dal *team* di *Alpine Tales* dell'ICP, che ha portato avanti l'esperimento includendo le attività di autogestione di una temporanea casa comune. Le attività formative di *Alpine Tales* si basano sulle proposte volontarie dei partecipanti e non c'è distinzione tra docenti e studenti.

Ritengo che i miei mentori ora siano i nostri colleghi più giovani, come dovrebbe essere. Penso in particolare al gruppo che organizza *Alpine Tales* e al *team* che coordina l'*ICP International Lab*. Sono continuamente ispirata dalle loro idee fresche e dalla loro energia vitale, e dall'apertura ad esplorare tutti gli aspetti della vita attraverso la PCP.

Il focus di pertinenza della PCP è la psicoterapia, ma il suo range è in espansione. Cosa pensi degli altri ambiti di applicazione della teoria di Kelly?

È vero che Kelly lavorava come terapeuta, e la sua esposizione della teoria nei due volumi è stata incentrata sul lavoro clinico, ma questo non la rende soltanto una teoria della psicoterapia. La PCP riguarda tutti noi, in tutti i tempi, perciò non la penso nei termini di una teoria "da applicare". Io credo che il suo campo di pertinenza possa abbracciare qualsiasi ambito. La PCP offre un modo di comprendere cosa accade quando una persona è in relazione con un'altra, o con il mondo attorno a sé, o con se stessa. Lo sperimento come un processo di ricerca di senso, dunque altrettanto rilevante per qualsiasi contesto professionale.

Uno dei grandi vantaggi di adottare la PCP in *setting* organizzativi è che questa teoria non impone né categorizza. Non porta norme da cui sentirsi giudicati o scale standardizzate con cui misurarsi. Non c'è una lista di "tipi" diagnostici. Non ha aspettative preconfezionate su come ruoli e relazioni dovrebbero

svilupparsi. L'atteggiamento della PCP è curioso, ricettivo, rispettoso e totalmente non-patologizzante. Credo che sia ancora radicale in tutti questi aspetti. In qualunque ambito approcciamo la PCP, essa ci può aiutare a muoverci ed esplorare. Vedo la teoria come una struttura ipotetica, ad un buon livello di astrazione, e coloro con cui lavoriamo o viviamo, vi apporteranno i contenuti, così come noi stessi apporteremo i nostri.

Qual è la tua visione dell'insegnamento e della formazione in PCP? C'è una differenza tra insegnare costruttivismo e un modo costruttivista di insegnare?

Sì, la considero una differenza significativa e me ne interesso da qualche tempo. Nella mia esperienza l'insegnamento della PCP spesso prevede una buona dose di spiegazioni "sulla" teoria e la dimostrazione formale dei metodi. Spesso ci viene chiesto perché gli studenti che studiano la PCP accanto ad altre teorie non la portino avanti, e parte della mia risposta è che probabilmente sono stati introdotti al "postulato fondamentale" e ai "corollari" senza una contestualizzazione, per poi costruire una griglia di repertorio completa e imparare ad usarla come uno strumento statistico. In tutta onestà, se questa fosse stata la mia introduzione alla PCP, dubito ne sarei stata attratta io stessa! Sperimentarsi con pratiche alternative è una sfida continua e per molti aspetti in controtendenza. Negli ultimi trent'anni ho sperimentato che l'insegnamento a tutti i livelli si avvicina molto di più alle valutazioni commerciali e alle misurazioni quantitative, e considero la pedagogia costruttivista una forma di resistenza creativa.

Ho un vantaggio nell'essere coinvolta nell'insegnamento della PCP prevalentemente al di fuori di programmi didattici prescritti, tenendo di solito corsi speciali o facoltativi, il che mi ha dato una piattaforma preziosa ed inusuale per la prassi. Credo fortemente che il nostro modo di insegnare debba essere coerente con la teoria, e catturarne lo spirito. Questo fa propendere per la sperimentazione attiva, l'esplorazione aperta, il coinvolgimento critico e la scoperta personale. L'insegnante diventa un co-esploratore con gli studenti, un ricercatore nella sua stessa prassi d'insegnamento e nei confronti del proprio apprendimento. Ritengo che questo sia richiesto dal nostro impegno alla riflessività - intendere la teoria come qualcosa che si attua attraverso la nostra pratica e nel vivere le nostre stesse vite. Questo è ciò a cui aspiro. Senza questo sforzo e coinvolgimento, sarebbe solo un'altra interessante teoria di cui parlare, un *corpus* di informazioni da trasmettere.

Nella tua esperienza, quali sono gli aspetti più potenti della PCP nel lavoro con i gruppi e le organizzazioni?

Quando mi è stato chiesto di scrivere un capitolo sulla Consulenza nelle Organizzazioni per il recente *International Handbook of PCP*, ho scelto di usare il lavoro originale di Kelly del 1955 come unico riferimento. Volevo illustrarne la rilevanza esaustiva in questo settore. La prassi non cambia; è il contesto ad essere particolare, per certi aspetti interessanti.

Per spiegare, alcuni degli aspetti più utili della PCP nel lavoro con le organizzazioni sono i "costrutti delle transizioni" ed in particolare la ridefinizione molto specifica e insolita che Kelly dà di ansia, minaccia, ostilità e colpa. Nelle sue definizioni di questi processi, egli ha rimosso ogni traccia di patologia, disordine e vergogna e ha ricollocato queste esperienze in ciò che potremmo considerare idee "quotidiane" come la scarsa familiarità, la perdita imminente, la confusione, o la sensazione di ritrovarsi con le spalle al muro. Le normalizza. Non sono viste, o trattate, come aberrazioni o reazioni esagerate. Sono semplicemente cose normali e previste che potremmo sperimentare quando il cambiamento è in atto. Questo è un approccio davvero peculiare, specialmente nella vita delle organizzazioni dove la "resistenza al cambiamento" è trattata regolarmente come un ostacolo e un problema da superare. Al contrario, la PCP vede la resistenza come qualcosa di interessante da esplorare e da rispettare, con una sua logica interna. È anche un'utile ed importante fonte di informazioni. I gruppi con cui lavoro sono spesso genuinamente sorpresi e incuriositi da questo reinquadramento, con il quale possono immediatamente relazionarsi. Può fare un'enorme differenza pratica nelle modalità di gestire le transizioni e supportarsi reciprocamente nei cambiamenti.

Come in tutta la prassi PCP, il punto di partenza sono le nostre teorie personali e le nostre comprensioni su ciò che crediamo di fare e perché. Sto pensando non solo a come descriveremmo il nostro ruolo in

generale, ma - più importante - a come lo comprendiamo momento per momento nel lavoro. Questa a me sembra essere la posizione di Kelly - non solo definire il nostro ruolo e i nostri obiettivi in generale, ma continuamente interrogarlo, porre attenzione al suo continuo movimento e riflettere sulla sua adeguatezza e utilità in tempo reale. I professionisti PCP in qualunque *setting* sono probabilmente in grado di connettersi a questo livello superordinato. Lavoriamo tutti per facilitare la costruzione creativa di significato, ed esploriamo come possiamo aiutare le persone ad andare avanti costruttivamente nel vivere la propria vita.

Cosa significa "facilitare il cambiamento" nel contesto lavorativo?

La comprensione dei processi di cambiamento è ovviamente molto simile, ma qui si applica qualche considerazione differente. Per esempio, nel *setting* lavorativo, l'individuo ha spesso meno *agency* ed è probabile che ci siano vincoli particolari entro cui il movimento è possibile. Con molti colleghi di lavoro e una struttura gerarchica, la rete di relazioni di ruolo e responsabilità di solito è complessa. La persona può ritrovarsi invischiata in diverse serie di aspettative e dipendenze, dalle quali dipendono il suo sostentamento e spesso la sua identità nucleare. Questo è un contesto differente e complicato per il nostro lavoro.

In più, il cambiamento al lavoro è generalmente sperimentato come qualcosa di imposto. Relativamente poche persone sono coinvolte nelle decisioni chiave e nelle scelte, sono in grado di rispondere al proprio ritmo, o di muoversi nella direzione che preferiscono. I cambiamenti sono continuamente forzati da decisioni e richieste provenienti da tutte le direzioni, dal ritmo di cambiamenti politici e tecnologici, e dalle mutevoli esigenze delle persone che utilizzano o vogliono ciò che offriamo, facciamo o forniamo. Di conseguenza, le nostre vite lavorative possono facilmente essere fuori fase rispetto ai nostri valori ed aspirazioni. La sensazione schiacciante è che gli eventi ci stiano capitando e siano fuori dal nostro controllo. La ricerca di modi alternativi di costruire il cambiamento, che ci aiutino a recuperare significato, e che evitino il conforto semplicistico del "pensare positivo", può essere una sfida faticosa sia per i lavoratori che per il consulente! È un contesto stimolante e gratificante in cui lavorare, ma sono quasi sicura che non sarei in questo settore se non avessi trovato una teoria così robusta e creativa come la PCP.

In che modo la PCP può promuovere e facilitare la creatività? E come opera la creatività nei processi di cambiamento conversazionale che spesso citi?

Per me, la promozione della creatività avviene principalmente attraverso l'insistenza implicita della teoria sulle alternative. La maggior parte dei gruppi e dei sistemi, anche se sono costantemente in divenire (o forse proprio per questo), sono fortemente incentrati sulla stabilità. Spesso si resiste alla disgregazione. Si valorizza il senso di sicurezza. Si impostano abbastanza strettamente abitudini e *routine*, e si riscontrano vaste aree di "dato per scontato". Si lasciano molte cose indiscusse, presunte o a mala pena notate. L'aneddoto popolare che sostiene che la cultura organizzativa è ciò che si nota per i primi tre mesi e poi non più è abbastanza accurato nella mia esperienza. Quindi una dolce insistenza nell'esplorare le alternative è di solito un intervento di perturbazione utile e di aiuto nel vero senso della parola. La nostra convinzione che vi siano sempre delle opzioni è in grado di per sé di portare all'interno del sistema energia creativa silenziosamente fiduciosa, e suscitare nuove domande e idee.

Una differenza importante tra la PCP e altri modelli o metodi per le organizzazioni consiste nel nostro impegno alla sperimentazione piuttosto che alle soluzioni. Incoraggiamo le persone-come-scienziati ad osservare attentamente le conseguenze delle proprie azioni, e ad interessarsi dei processi, e delle possibili alternative. I gruppi che lavorano così possono sviluppare una sorta di "prontezza al cambiamento" che aiuta a lungo termine e contrasta con un *focus* sulle soluzioni che sembra implicare la fine di una storia. Un atteggiamento sperimentale permette movimenti più vari e differenti tipi di relazioni. Solleva nuove questioni. È un cambiamento che sta già avvenendo.

Il mio interesse per la conversazione quotidiana è basato sull'ipotesi che le conversazioni siano il luogo in cui si esprime la cultura grupale e avvengono i cambiamenti; non nei diagrammi di pianificazione strategica o nei *poster* sul muro che descrivono "i nostri valori" o "la nostra *mission*", ma nel modo in cui

parliamo, ci muoviamo, interagiamo e ci passiamo accanto gli uni gli altri ogni giorno. Come ha detto una volta John Lennon, "la vita è ciò che accade mentre sei impegnato a fare altri piani". Nella vita conversazionale quotidiana di un gruppo emergono le idee potenziali, si discutono le alternative, si esprimono speranze e preoccupazioni, si mettono in scena le tensioni di ruolo, sono evidenti le preferenze e le ostilità, si genera l'energia, prendono vita i piani possibili. La mia pratica si compone di numerose conversazioni varie - innescarle, incoraggiarle, unirvisi, ricollocarle, modificarle attraverso la mia presenza e ciò a cui presto attenzione. Attraverso la conversazione, siamo già in movimento.

Dal tuo punto di vista, perché la PCP non è così ampiamente conosciuta e praticata, se confrontata per esempio con le teorie cognitive? Qual è la tua visione personale del futuro della PCP?

Beh, abbiamo detto che non sempre è ben insegnata, e ci vuole un po' per afferrarla. Ma anche, poiché è una teoria filosoficamente fondata, risulta piuttosto astratta, e in un certo senso "vuota". È un approccio ampio più che un insieme di tecniche - ci sono pochi protocolli e nessun manuale da seguire. Penso che noi facciamo affidamento, più di qualunque altro approccio che io conosca, sulla creatività del professionista che improvvisa *nel momento* con il suo cliente.

Io sono contenta del relativo vuoto della teoria di Kelly. Offre una struttura ipotetica coerente, altamente elaborata eppure ancora minima, entro la quale possiamo inventare e adattare i nostri metodi. Kelly disse di sé che raramente usava lo stesso metodo due volte. Penso che altre teorie e modelli tendano ad offrire più definizioni e orientamento, un percorso più chiaro e più specifico da seguire e dei metodi di lavoro. È probabilmente per questo che io le rifiuto, ma è forse la ragione per cui altri rifiutano la PCP.

Alcuni modelli cognitivi sono certamente molto più facili da imparare e da utilizzare. Le persone iniziano a praticarle dopo *training* di poche settimane e raggiungono molto rapidamente risultati comportamentali a breve termine su scale predeterminate. Per contro, noi non possiamo dimostrare molto in questo modo - non perché non raggiungiamo un cambiamento profondo, ma perché non abbiamo aspettative prefissate di comportamenti giusti/sbagliati o di buoni/cattivi risultati, o una scala su cui misurarci. Queste cose vanno risolte dai nostri clienti, con il nostro aiuto, e le loro differenze individuali e le loro meravigliose contraddizioni rendono la nozione di raccolta di evidenze standardizzate priva di senso.

Ho sempre accettato che la PCP sia una scuola piccola che attrae certi tipi di professionisti, perciò sono sorpresa e lieta per il numero di giovani specialisti in PCP che ora lavorano in Serbia, in Spagna e in modo particolare in Italia. È una gioia inattesa, e il futuro sembra molto positivo e vivace nelle loro mani.

Come possiamo contribuire a diffondere la PCP nel mondo, secondo te?

Penso che potremmo imparare a raccontare storie migliori. Mi colpisce che siamo un po' troppo preoccupati di insegnare la teoria, piuttosto che descrivere i nostri viaggi e le scoperte in modi che potrebbero attrarre ed ispirare dei nuovi arrivati. Includo me stessa qui, a proposito. Cercare di rispondere alle vostre domande lo ha reso evidente, di sicuro! Le nuove generazioni sono più forti in questo senso, penso, e lo dimostrano nelle presentazioni vive e coinvolgenti alle conferenze, in contrasto con l'aridità di molti *paper*.

Inoltre, penso che potremmo connetterci in diversi modi con una più vasta gamma di interessi. Alcuni colleghi PCP si specializzano su un tema per molti anni, e questo in termini di pubblicazioni e ricerche dà l'impressione che niente di nuovo stia accadendo. Ho scritto un *blog* per circa otto anni, e ho cercato di dare una prospettiva PCP su tutto e tutti - dalla politica alla poesia, dai cambiamenti climatici al settore bancario, dalle pratiche di assunzione alla produzione teatrale. I momenti migliori sono stati quando le persone mi contattavano per dirmi che apprezzavano davvero questo modo insolito di prendere le cose e lo ritenevano utile e divertente, e chiedevano a cosa si riferisse e dove poter trovare di più a riguardo.

All'*ICP International Lab*, che è uno dei miei progetti più recenti, abbiamo intrapreso un percorso simile con il nostro "*magazine*" online *Lab Notes*. Abbiamo cercato di presentare in ogni numero quattro articoli o *link* interessanti virtualmente riguardo a qualunque cosa si possa vedere attraverso una lente costruttivista. Abbiamo all'attivo cinque numeri *online* fin qui, e abbiamo coperto temi come i ruoli a scuola e la

percezione dei colori, la fotografia e il *mapping*, il canto degli uccelli e l'*hip hop*. Dal nostro punto di vista la PCP è un modo di approcciare il mondo, non solo una teoria che necessita di un'applicazione "esperta" in ambiti professionali specifici. Questo è uno dei nostri esperimenti, il *feedback* finora è positivo ed è arrivato da persone al di fuori dei nostri consueti contatti. La PCP è la teoria più viva e versatile con cui si possa lavorare, e penso che questo contribuisca ad evidenziarlo. Se le persone hanno modo di coglierne lo spirito, possono essere attratte ad esplorarne i dettagli. Non sono sicura che abbia funzionato così bene il contrario.

Quali sono i tuoi progetti attuali e futuri?

Il mio ultimo progetto nuovo è l'*International Lab*, che è parte dell'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova. È disegnato per offrire un centro di collegamento per chi nel mondo è interessato alla PCP. Offriamo programmi formativi in inglese, che cerchiamo di mantenere fedeli allo spirito della PCP enfatizzando l'esplorazione e la collaborazione, il dialogo e la conversazione, la ricerca critica, e la sperimentazione pratica. Il *Lab Team* include tutti voi che state conducendo questa intervista, e le vostre capacità, l'energia e l'impegno sono essenziali per il progetto. Come sapete, ci consideriamo dei connettori, che desiderano supportare ed assistere colleghi che vorrebbero promuovere e sviluppare la PCP nelle proprie istituzioni, gruppi e Paesi, e intendiamo promuovere piattaforme di interessi condivisi. Siamo piuttosto giovani, abbiamo solo un anno di vita, ma già abbastanza visibili nel mondo PCP. È un progetto stimolante, pieno di potenziale.

Per quanto riguarda la teoria, sono attualmente impegnata a sfidare la nozione di costrutti come binari, recuperandone la dimensione di ricerca, ed esplorando possibili approcci metaforici per comprendere e mappare la complessità, l'interconnessione e il groviglio quotidiano dei nostri sistemi di costrutti personali.

Sono impegnata come sempre nella mia prassi di consulente, e aspetto impazientemente una grande *reunion* di amici e colleghi l'estate prossima alla conferenza EPCA ad Edimburgo. Sono molto ottimista in questo momento - direi che il futuro della PCP sembra buono!

A vivid portrait of Pcp. Interview with Mary Frances
(English original version)

by

Gabriele Bendinelli, Chiara Lui, Sara Pavanello, Giovanni Stella
Institute of Constructivist Psychology

Mary Frances is a consultant and facilitator working with individuals, groups and organisations to support change and transition. She is also a teacher of PCP and constructivist theory and practice. She specialises in work with public services, education, and the arts, and her current interests include collaborative and practitioner research, storytelling & narrative, working with images & metaphor, and exploring the conversational change processes of everyday working life. She is the Director of the ICP International Lab.

Key words: consulting, organisations, constructivist teaching, creativity, conversational change.

Thank you for this interview, Mary.

Thanks to you! It's a great pleasure, and an honour to be invited.

When did you first meet PCP and what does it mean for you?

Like many other people, when I started to study psychology, I was disappointed and disillusioned with what I found. As our PCP colleague Peggy Dalton used to say, it was dominated by 'pigeons in boxes and rats in mazes', and combined with endless accounts of the cognitive responses of generations of US college students, and a massive focus on 'abnormality'. I was a part-time student, already in full-time work as a learning and development leader in social care services, and so the disconnect between my practice and the psychology theory on offer was very stark.

In a search for what might be missing, I found an additional evening class at the university called 'Approaches to Psychotherapy' which was a series of 10 week lecture cycles on a wide range of theories and approaches. I was like a tourist on a long voyage, hoping to find a place to stay. Towards the end of the journey, after two years of travel, Helen Jones arrived with 10 weeks of PCP, and a completely different approach to teaching and practising psychology. This was in 1981, and I have never looked back. I immediately found PCP to be a thoughtful, useful, and above all, respectful way of practising, and I knew I had found my professional 'home'.

Who have been your other mentors?

Helen has continued to be a great support. Peggy Dalton was a most wonderful friend and colleague. I experienced Peggy as living, not just practising, PCP. She supervised my work for years, and then we co-supervised. I still miss her keenly. Jörn Scheer has been a great supporter and encourager of my writing, which I appreciate very much from my practitioner perspective. And my dear friends Dusan Stojnov and Massimo Giliberto have been important and inspiring collaborators and co-explorers. I had previously worked in both of their schools when we founded the European Constructivist Training Network together in 2006. This led to a series of constructivist teachers' meetings, and the Racconti Mediterannei summer schools. These were immersive experiences of living and learning in residential groups where we shared leisure activities as well as workshops, with international students. The model has now been developed further by the Alpine Tales team at ICP, who have taken the experiment forward with shared housekeeping and the daily management of a temporary communal home. Alpine Tales workshop activities are based on participant offers, and no distinction is made between teachers and students.

I consider our younger colleagues to be my mentors now, which is as it should be. I'm thinking particularly of the group who organises Alpine Tales, and the team leading the ICP International Lab. I am continually inspired by their fresh ideas, their lively energy, and their openness to exploring all aspects of life through PCP.

The PCP focus of convenience is psychotherapy, but its range is increasingly much wider. What do you think about other fields of application of Kelly's theory?

It's true that Kelly worked as a therapist, and his exposition of the theory in the two volumes was focused on clinical work, but that doesn't make it a theory of psychotherapy alone. PCP is about all of us, all of the time, so I don't think of it in terms of a theory to be 'applied'. I believe its range of convenience can encompass any field. It offers a way of understanding what is happening when any person engages with another, or with the world around them, or with themselves. I experience it as a process of inquiry into meaning-making, and therefore equally relevant to any professional context.

One of the great benefits of taking PCP into organisational settings is that it doesn't impose, or categorise. It doesn't bring norms to be judged against, or standard scales to measure with. There is no list of diagnostic 'types'. It has no pre-conceived expectations of how roles or relationships should develop. The stance of PCP is inquiring, receptive, respectful, and entirely non-pathological. I believe it is still radical in all these respects. Whichever field we approach through PCP, it can help us to move and explore. I see the

theory as a hypothetical structure, at a fairly abstract level, and those we are working with, or living with, will bring the content, as we will bring our own.

What is your view of teaching and trainings in PCP? Is there a difference between teaching constructivism and a constructivist way of teaching?

Yes, I would see it as a critical difference, and this is something I've been interested in for some time. My experience of PCP education is that it often involves a lot of teaching 'about' the theory, and the formal demonstration of methods. We are often asked why students who study PCP alongside other theories don't take it further, and part of my answer is that they are likely to have been taught the 'fundamental postulate' and 'corollaries' out of any particular context, and then construct a full repertory grid and learn its uses as a statistical instrument. To be honest, if that had been my introduction to PCP I doubt that I would have been attracted to it myself! Experimenting with alternative practice is an ongoing challenge, and countercultural in many respects. Over the last 30 years, I have experienced education at all levels moving much closer to commercial values and quantitative measurement, and I see constructivist pedagogy as a form of creative resistance.

I have an advantage in mainly being involved in PCP teaching outside a prescribed syllabus, usually leading special or optional courses, which has given me a valuable and unusual platform for practice. I feel strongly that our teaching needs to be congruent with the theory, catching its spirit. This would incline towards active experimentation, open exploration, critical engagement and personal discovery. The teacher would be a co-explorer with the students, a scientist of their own teaching practice and their own learning. I believe that this is required by our commitment to reflexivity - to understand the theory as something performed through our practice, and in the living of our lives. It is something I aspire to. Without that effort and engagement, it would be just another interesting theory to talk about, a body of information to pass on.

In your experience, what are the most powerful topics of PCP in working with groups and organisations?

When I was asked to write a chapter on Consulting in Organisations for the recent International Handbook of PCP, I chose to use Kelly's original 1955 work as my sole reference. I wanted to illustrate its comprehensive relevance in the field. The practice is no different; it is the context that is particular in some interesting ways.

To illustrate, some of the most useful aspects of PCP in organisational work are the 'constructs of transition' and particularly Kelly's very specific and unusual redefining of anxiety, threat, hostility and guilt. In his definitions of these processes, he has removed all trace of pathology, disorder and shame, and has relocated these experiences in what we might see as 'everyday' ideas such as unfamiliarity, impending loss, confusion, or the feeling of having 'painted ourselves into a corner'. He normalises these things. They are not seen, or worked with, as aberrations or over-reactions. They are simply the regular and expected things we might experience when change is afoot. This is a very distinctive approach, especially in organisational life where 'resistance to change' is regularly treated as an obstacle, and as a problem to overcome. By contrast, PCP sees resistance as an interesting thing to explore and as something to respect, with its own internal logic. It is also a useful and important source of information. Groups I work with are often genuinely surprised and intrigued by this reframing, which they can instantly relate to. It can make a huge practical difference to how they manage transitions and support each other through changes.

As in all PCP practice, the place to start is in our own personal theories and understandings about what we believe we are doing, and why. I am thinking not just of how we might describe our role in general, but more importantly how we understand it from moment to moment as we work. This seems to me to be Kelly's position - not just that we define our role and purpose in general, but that we continually inquire into it, pay attention to its ongoing movement, and reflect on its appropriateness and usefulness in real time. PCP practitioners in any setting are likely to connect at that a superordinate level. We are all working

towards the facilitation of creative meaning-making, and exploring how we might help people go on constructively with the living of their lives.

What does "facilitating change" mean in the work context?

Our understanding of change processes is of course very similar, but some different considerations apply. For example, in their work setting, the individual person will often have less agency, and there are likely to be quite different constraints on what movement might be possible. With numerous work colleagues and a hierarchical structure, the web of role-relationships and responsibilities is usually complex. The person is likely to be enmeshed in many different sets of expectations and dependencies, on which their livelihood, and often their core identity, depend. This is a different and complicated context for our work.

Additionally, change at work is generally experienced as imposed. Relatively few people are involved in key decisions and choices, able to respond at their own pace, or move in their preferred direction. Changes are continually forced by decisions and demands from all directions, by the pace of political and technological change, and by the changing needs of the people who use or want the things we offer, make, or provide. As a result, our working lives can easily be out of line with our core values and aspirations. The overwhelming sense is that events are happening to us, and are out of our control. Finding alternative ways to construe change, which can help us recover meaning, and which avoid the simplistic comforts of 'positive thinking' can be a struggle, for both the workers and their consultant! It's a challenging and rewarding context to work in, but I'm pretty sure that I wouldn't be in the field at all if I hadn't found a theory as robust and creative as PCP.

How can PCP facilitate and promote creativity? And how does it work in conversational change processes you often mention?

For me, the promotion of creativity comes primarily through the theory's implicit insistence on alternatives. Most groups and systems, even though they are continually in flux (or perhaps because of this) have a strong focus on stability. Disruption is often resisted. Certainty is valued. Habit and routine become quite tightly patterned, and there are vast areas of 'taken-for-granted-ness'. Many things are left unquestioned, assumed, or barely noticed any more. The popular joke that organisational culture is what you notice for the first three months and never notice again is pretty accurate in my experience. So a gentle insistence on exploring alternatives is usually a useful and helpfully perturbing intervention in its own right. Our belief that there will always be some options can bring its own quietly hopeful creative energy into the system, and spark new questions and ideas.

A major difference between PCP and other organisational models or methods is our commitment to experimentation rather than solutions. We encourage people-as-scientists to observe carefully the consequences of their actions, and become interested in the process, and in possible alternatives. Groups who work this way can develop a kind of 'change-readiness' which helps long-term, and which contrasts with a focus on solutions which can seem to imply the end to a story. An experimental stance allows more varied movement and different kinds of relationships. It raises new topics. It is change already happening. My interest in everyday conversation is based in the hypothesis that this is where group culture is expressed, and where change happens. Not in the strategic planning charts, or the posters on the wall describing 'our values' or 'our mission', but in the way we talk, move, interact, and pass by each other every day. As John Lennon once said, 'life is what happens while you're busy making other plans'. In the everyday conversational life of a group, potential ideas emerge, alternatives are discussed, hopes and concerns are expressed, role tensions are played out, preferences and hostilities are evident, energy is generated, possible plans emerge. My practice is composed of many, varied conversations - initiating them, encouraging them, joining them, relocating them, altering them by my presence and by what I pay attention to. Through conversation, we are already on the move.

In your opinion, why is PCP not widely known and used, compared for example to cognitive theories? What is your personal view of the future of PCP?

Well, we've mentioned that it's not always taught well, and it takes a while to get to grips with it. But also, as a philosophically-based theory, it appears quite abstract, and 'empty' in a way. It is a broad approach rather than a set of techniques - there are few protocols and no manual to follow. I think we rely, more than any other approach I know, on the creativity of the practitioner improvising in-the-moment with their client/s.

I'm happy with the relative emptiness of Kelly's theory. It offers a consistent, highly-elaborated and yet somehow still minimal hypothetical framework, within which we can invent and adapt our methods. Kelly said himself that he rarely used the same method twice. I think that other theories and models tend to offer more definition and guidance, a clearer and more specific route to follow and ways to work. That's probably why I rejected them, but it's possibly why others reject PCP.

Some cognitive models are certainly much easier to learn and use. People are practising after just a few weeks training, and achieving short term behavioural results on a pre-determined scale very quickly. By contrast, we can't evidence much that way - not because we don't arrive at profound change, but because we have no pre-set expectations of right/wrong behaviours or good/bad outcomes, or what scale we would be measuring against. These things are for our clients to figure out, with our help, and their individual differences and wonderful contradictions make the notion of standardised evidence-gathering nonsensical.

I've always accepted that PCP is a small school that will attract certain kinds of practitioners, and so I'm surprised and delighted by the numbers of young PCP specialists now working in Serbia, Spain, and most particularly Italy. It's an unexpected joy, and the future looks very positive and lively in their hands.

How can we contribute in spreading PCP in the world, in your opinion?

I think we might learn to tell better stories. It strikes me that we are a bit too preoccupied with teaching people the theory, rather than describing our journeys and discoveries in ways that might attract and inspire newcomers. I'm including myself here, by the way. Trying to respond to your questions has highlighted this for sure! The new generation are stronger in this respect I think, and it shows in their lively engaging conference presentations, contrasted with the dryness of many papers.

Also, I think we could connect more variously with a wider range of interests. Some PCP colleagues work on one specialist topic for very many years, and so in terms of publications and research it can feel like there's nothing new happening. I wrote a blog for about 8 years, and tried to give a PCP perspective on anything and everything - from politics to poetry, from climate change to banking, from hiring practices to theatre production. The best moments were when people contacted me to say that they really enjoyed this unusual take on things and found it helpful and enjoyable, and by the way what is it all about and where can they find out more?

At ICP International Lab, which is one of my more recent projects, we have taken a similar path with our online 'magazine' Lab Notes. We try to feature four interesting articles or links in each issue about virtually anything that we can see through a constructivist lens. We have five editions online so far, and we have covered school rules and colour perception, photography and mapmaking, birdsong and hip hop. Our stance is that PCP is a way of approaching the world, not just a theory that needs expert 'application' to specific professional fields. This is one of our experiments, and feedback so far is good, and has come from people outside our usual contacts. PCP is the liveliest and most versatile theory to work with, and I think it helps to highlight that. If people can catch the spirit of it, they might be attracted to explore the detail. I'm not sure it has worked so well the other way round.

What are your present and future projects?

My latest new project is the International Lab, part of the Institute of Constructivist Psychology in Padua. It's designed to offer a connecting hub for people interested in PCP worldwide. We offer training programmes in English, which we try to keep true to the spirit of PCP emphasising exploration and

collaboration, dialogue and conversation, critical inquiry, and practical experimentation. The Lab team includes all of you who are leading this conversation, and your skills, energy and commitment are essential the project. As you know, we see ourselves as connectors, willing to support and assist colleagues who would like to promote and develop PCP in their own institutions, groups and countries, and providing platforms for shared interests. We are quite new, just one year old, but already quite visible in the PCP world. It's an exciting project, full of potential.

In terms of theory, I'm currently engaged with challenging the notion of constructs as either/or binaries, reclaiming them as dimensions of inquiry, and exploring possible metaphorical approaches to understanding and mapping the complexity, interconnectedness, and everyday muddle of our personal construct systems.

I'm busy as ever with my consulting practice, and looking forward to a great reunion of friends and colleagues next summer at the EPCA conference in Edinburgh. I'm very optimistic right now - I would say that the future of PCP is looking good!

Recensione
"Using Research in Counselling and Psychotherapy"
di John McLeod⁴³

Book review
"Using Research in Counselling and Psychotherapy"
by John McLeod

di
Lorenzo Gios
Institute of Constructivist Psychology

Questa pubblicazione è l'ultima di una collana - avviata nel 2010 sempre a cura di McLeod per l'editore Sage - sul rapporto tra "ricerca" e "pratica clinica" in psicoterapia. Il libro si fonda su una constatazione e su due assunti che cercherò di esplicitare in questa recensione, come generale invito alla lettura.

Con riferimento alla *constatazione* di partenza del testo di McLeod, possiamo riassumerla in questo modo: all'interno del mondo della psicologia e della psicoterapia, in generale i clinici non sono particolarmente "vicini" alla ricerca e - viceversa - coloro che si dedicano alla ricerca talvolta non considerano le implicazioni strettamente cliniche del loro lavoro. A titolo d'esempio, l'autore evidenzia la sporadica attitudine dei clinici alla lettura di articoli e pubblicazioni scientifiche, o la loro generale scarsa conoscenza di come la ricerca abbia influenzato e possa influenzare la pratica clinica stessa e - in definitiva - la loro efficacia di terapeuti.

In una metafora molto banalizzante ma chiara, ciò che McLeod osserva è come il clinico tenda a rimanere chiuso nella stanza della terapia, focalizzato sulla sua sperabilmente (per lui o lei) lunga lista di pazienti, mentre il ricercatore corra il rischio di concentrarsi solamente sugli aspetti teorici o metodologici della sua ricerca, con un occhio particolare sulla lista (più o meno estesa) delle sue pubblicazioni.

Nel corrente dibattito internazionale questa "lontananza" tra i due settori della psicologia viene definita con il termine *research-practice gap*, tema tanto critico e sentito da meritarsi negli ultimi anni diversi lavori e pubblicazioni anche da parte di una commissione speciale della Divisione 12 (*Clinical Psychology*) dell'*American Psychology Association* - APA (Teachman, 2012).

Partendo da questa constatazione, per stessa ammissione dell'autore l'obiettivo del testo è di invitare il lettore ad una ampia riflessione sul rapporto tra pratica clinica e ricerca, toccandone le implicazioni in termini teorici, politici (nel senso di *policy*) e operativi.

⁴³ McLeod, J. (2016). *Using Research in Counselling and Psychotherapy*. London: Sage.

Senza la pretesa di fornire informazioni troppo dettagliate, McLeod ci incoraggia ad osservare "con occhi nuovi" tanto il lavoro clinico quanto la ricerca in psicoterapia. Entrambi, infatti, possono essere letti come luoghi di possibilità e di accrescimento di conoscenza all'interno della "nostra" disciplina.

Per colmare questo *research-practice gap*, McLeod indica diversi possibili "punti di contatto" tra ricerca e pratica, fornendo a mio modo di vedere utili suggerimenti per il lettore, sia esso un clinico che voglia avvicinarsi proficuamente e a livelli diversi alla ricerca, sia esso un collega dedito principalmente alla ricerca in sé. Ad esempio, il testo contiene una serie di indicazioni per approfondimenti, siti internet, libri, strumenti validati per "tematica clinica", indicazioni che troverei utili per chi volesse anche solo esplorare ulteriori aree di intervento o possibili tecniche da apprendere e/o utilizzare nella propria "pratica".

Per meglio chiarire le radici del cosiddetto *research-practice gap*, McLeod propone inoltre alcune considerazioni sulla storia della psicologia degli ultimi decenni, spunti che mi sono sembrati interessanti ed arricchenti e che in alcuni casi potremmo persino inserire sotto la categoria "aneddoti". Arriveremo ad esempio a scoprire - sperando di non svelare troppo - che Carl Rogers, per molti colleghi l'archetipo del "terapeuta umanista", fu in realtà tra i primi ad adottare approcci sistematici per valutare l'efficacia della terapia. Rogers non percepiva la valutazione di efficacia (anche attraverso "freddi" strumenti quantitativi) come una rigidità anti-relazionale da parte del terapeuta, quanto invece una possibile e naturale continuazione della sua attitudine alla curiosità, calorosa e genuina. La curiosità umana, in altri termini, non esclude il rigore, né tanto meno l'attenzione critica a ciò che può rendere la terapia un luogo di esperienza più utile possibile per il paziente.

Da questa prospettiva, il libro si indirizza prettamente a terapeuti in formazione, e solo in seconda battuta a chi sia interessato in generale alle connessioni tra clinica e ricerca (inclusi i *policy-makers* o chi abbia ruolo decisionale - ad esempio - nell'organizzazione dei servizi). I terapeuti in formazione sono indicati come i lettori "ideali" del testo, in ragione del periodo formativo e professionale che stanno vivendo. Un approccio che integri in sé la dimensione della ricerca e della pratica (*research-practice*) va in un certo senso adottato "sin dall'inizio", come strumento di lavoro, come parte del bagaglio professionale, come un'attitudine incardinata nell'orientamento terapeutico che si apprende.

Venendo agli *assunti* base del libro, tutta la riflessione di McLeod poggia su due pilastri, che il collega esplicita nelle prime pagine e che rappresentano la spina dorsale del testo, ovvero (i) la strumentalità della ricerca e (ii) il pluralismo metodologico. Dal mio punto di vista, questi due concetti rappresentano anche il messaggio sostanziale del libro, oltre che i due spunti di riflessione offerti dall'autore - con uguale generosità - tanto ai clinici quanto ai ricercatori.

Per strumentalità della ricerca si intende il dare valore alla componente di ricerca non come attività in sé, ma nella misura in cui possa essere utile *in pratica*, alimentando la scoperta, lo sviluppo e il miglioramento di conoscenze, abilità e strumenti a disposizione del clinico.

Per pluralismo metodologico invece si intende l'assenza di una gerarchia di valore (e di potere) tra i diversi tipi di conoscenza. In altri termini, le modalità e gli strumenti utili per generare conoscenza sono vari, potenzialmente infiniti, limitati dalla nostra creatività e dal nostro rigore. *Per sé*, l'esperienza personale non vale né più né meno dei risultati di una metanalisi. *Per sé*, ciò che possono conoscere attraverso un esperimento di laboratorio non vale né più né meno di quanto posso conoscere attraverso una chiacchierata con un buon amico, o con uno sconosciuto.

Non c'è una gerarchia di valore negli strumenti che conducono alla conoscenza, perché la conoscenza è inclusa - ad ogni modo - nello strumento utilizzato per ottenerla (Gadamer, 2000). In questo senso, sia la pratica quotidiana del clinico che la metanalisi condotta dal ricercatore possono essere fonti di conoscenza, non di diverso valore ma semmai di diversa prospettiva. Se utilizzate propriamente, queste possono contribuire al nostro arricchimento professionale e alla conoscenza della cosiddetta realtà.

In generale, mi pare che questi due assunti base del libro e il suo generale messaggio di fondo possano risultare condivisibili per chi si riconosca in un approccio costruttivista, soprattutto se radicale (Kelly,

1955a-1955b; von Glasersfeld, 1995). Ancor di più, il testo mi sembra rappresentare un interessante punto di estensione o declinazione di un costrutto a noi molto familiare, quello di "uomo-ricercatore" (Bannister & Fransella, 1986).

McLeod accenna infatti ad una denominazione nuova e vecchia allo stesso tempo: quella di *scientist-practitioner*, che potremmo rendere con "terapeuta-ricercatore", o "terapeuta-scienziato". Apostrofo questa denominazione con gli aggettivi "nuova e vecchia" in quanto questo termine riprende quello coniato dall'*American Psychological Association* quasi 70 anni fa, nel 1949. In quell'anno infatti si tenne una assemblea APA con l'obiettivo di definire una sorta di profilo di competenze richieste per la figura dello psicologo-terapeuta. Risultato di quella conferenza fu la definizione del cosiddetto "*Boulder model*" (dal nome della città del Colorado in cui l'APA si riunì): secondo questo modello, il terapeuta doveva saper dimostrare tanto competenze cliniche (*clinical skills*) quanto competenze di ricerca (*research competences*). In altri termini, secondo l'APA, per definizione il terapeuta doveva essere un terapeuta-ricercatore, o terapeuta-scienziato. Ovvero, era inscindibile dall'animo clinico quello sperimentale o di ricerca, e viceversa. Questo intento era valido allora e presumibilmente sembra valido ancor di più oggi, tempo in cui sperimentiamo uno scollamento tra queste due "anime" della psicologia.

Proprio su questo tema, qualche settimana fa mi è capitato di rileggere un testo di Perls, pubblicato tra l'altro nella sua prima edizione a soli due anni di distanza dalla conferenza di Boulder, ovvero nel 1951 (Perls, 1997). All'inizio del volume secondo, con la chiarezza, la semplicità e il pragmatismo che solo un tedesco trapiantato negli Stati Uniti potrebbe sfoggiare, Perls "smonta" la credenza per cui l'approccio clinico possa (per alcuni, debba) essere considerato come l'antitesi dell'approccio sperimentale (Perls, 1997, p. 275-288). Se con esperimento si intende il senso letterale (cioè latino) del termine, ovvero *experiri*, agli occhi di Perls l'attività del ricercatore e quella del clinico sono tutto sommato equivalenti in termini di processo, essendo in entrambi i casi un tentativo di sperimentare, di saggiare, di fare una prova per confermare o confutare un dubbio. Nel contesto clinico, ad esempio, tanto il terapeuta quanto il paziente sono sperimentatori e scienziati, provano a sperimentare loro stessi nella relazione, includendo loro stessi nei loro esperimenti. Come avrebbe detto anni dopo Varela con termini differenti, non sono scientifici solo gli esperimenti che escludono lo sperimentatore o lo neutralizzano attraverso esperimenti "in terza persona", ma anche tutte le ricerche e le prove che realizziamo "in prima persona" (Poerksen, 2004), purché svolti in maniera rigorosa.

Avviandomi a concludere questa recensione, vorrei sottolineare un altro aspetto per il quale credo la lettura del testo di McLeod possa risultare ricca di spunti, soprattutto per chi condivida un retroterra costruttivista. Le pagine della sua riflessione mi pare siano in linea con il convincimento che non a caso lo stesso Kelly poneva come postulato fondamentale del suo approccio, ovvero l'alternativismo costruttivo. McLeod evidenzia lo stesso principio nel suo testo, sostenendo letteralmente che la conoscenza che emerge dalla ricerca può fornire al clinico una prospettiva alternativa, una interpretazione alternativa della realtà che ci sta di fronte (McLeod, 2016, p. 35), così come al ricercatore la visione del clinico può aprire orizzonti nuovi di comprensione.

Il principio dell'alternativismo costruttivo, unito alla visione "non-gerarchica" degli strumenti di conoscenza, mi sembra converga verso un'idea di "conoscenza critica" che già Popper aveva definito - in un modo per me ancor più chiaro. Ovvero, la miglior definizione di conoscenza e di esperienza è quella di consapevole esplorazione di possibilità e di errori, entrambi sempre rinnovabili, sempre verificabili e falsificabili, come in ogni esperimento scientifico degno di questo nome (Popper, 1970). In questa prospettiva, per usare le parole di McLeod, l'approccio scientifico non ha pertanto il fine di trovare certezze, ma di aprire possibilità attraverso un approccio rigoroso (McLeod, 2016, p. 54). Questo vale sia per il clinico che per il ricercatore, che sono in qualche modo costretti a muoversi in un orizzonte epistemologico in cui - come direbbe Poerksen nel titolo del suo testo (2004) - quel che resta è "la certezza dell'incertezza".

Da ultimo, ho percepito tra le righe del testo di McLeod anche un invito, che vale sia per chi di noi psicologi si occupi prevalentemente di clinica che di ricerca, che di entrambe o nessuna. Ovvero, il non scordare la nostra appartenenza ad una comunità, quella della psicologia o della psicoterapia, e il nostro comune

impegno di far maturare ed evolvere una disciplina che, come tutte le discipline, se vuol rimanere viva deve forzosamente "cambiare", attraversando diversi paradigmi e modalità (Kuhn, 1979), restando aperta alle domande, con la spinta della creatività e il sostegno del rigore.

Nota

Ciò che può colpire il lettore italiano è il fatto che nel testo spesso le figure di "counsellor" e "psicoterapeuta" sono citate assieme, in coerenza con un contesto anglosassone. Al lettore italiano il compito di inserire eventuali differenziazioni che - almeno nel nostro contesto - possono essere presenti anche da un punto di vista normativo.

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).
- 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).
- McLeod, J. (2016). *Using Research in Counselling and Psychotherapy*. London: Sage.
- Perls, F., Hefferline, R.F., & Goodman, P. (1997). *Teoria e pratica della terapia della Gestalt. Vitalità e accrescimento della personalità umana*. (Seconda Edizione. Roma: Astrolabio).
- Poerksen, B. (2004). *Certainty of Uncertainty: Dialogues Introducing Constructivism*. Exeter: Imprint Academic.
- Popper, K. R. (1970). *Logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi.
- Teachman, B. A., Drabick, D. A. G., Hershenberg, R., Vivian, D., Wolfe, B. E., & Goldfried, M. R. (2012). Bridging the Gap Between Clinical Research and Clinical Practice: Introduction to the Special Section. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 49(2), 97–100. <http://doi.org/10.1037/a0027346>.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press.

Nota sull'autore

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

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

GLOSSARIO

George Kelly

di Robert A. Neimeyer

George Kelly

by Robert A. Neimeyer

Traduzione a cura di
Davide Scapin

George Alexander Kelly (1905-1967) è stato uno psicologo statunitense. Ha sviluppato una teoria della personalità nota come "psicologia dei costrutti personali", centrata sui modi caratteristici con cui gli individui costruiscono e ricostruiscono i significati della propria vita. Per la versatilità del suo approccio, i principi e i metodi di tale teoria sono stati applicati allo studio di diversi temi, quali la complessità cognitiva, i disturbi psicologici, lo sviluppo e la rottura delle relazioni strette, il processo decisionale applicato all'ambito professionale, l'istruzione, il comportamento organizzativo. Ma l'impatto maggiore del pensiero di Kelly si è registrato nelle aree della psicologia clinica e della psicologia del *counselling*.

Kelly nacque nel 1905 nella piccola comunità agricola di Perth, in Kansas. Figlio unico di genitori severamente religiosi, letteralmente tra gli ultimi coloni della frontiera americana, Kelly sviluppò una sensibilità di prima mano per le lotte delle famiglie rurali povere e isolate, sensibilità in seguito utile nell'attività di psicologo. I frequenti spostamenti della famiglia, nonché la formazione scolastica frammentata tra insegnamento domestico e iscrizioni di breve periodo in svariate scuole, potrebbero aver intensificato la sua comprensione della lotta per costruire significative "relazioni di ruolo" con gli altri, tema approfondito poi nella sua teoria della personalità.

Dopo tre anni di studio alla *Friends University* (un'istituzione quacchera) e un ultimo anno al *Park College*, Kelly conseguì la laurea in fisica e matematica. Ma a controbilanciare l'interesse per le scienze, Kelly si distinse presto per il coinvolgimento nel dibattito intercollegiale e per le sue spiccate qualità oratorie. Il percorso post laurea fu vario quanto quello dei primi anni scolastici: Kelly studiò all'università del Kansas, del Minnesota e di Edimburgo, in Scozia, per poi conseguire un dottorato di ricerca in psicologia presso l'Università dell'Iowa nel 1931.

A posteriori, un simile percorso formativo può essere letto come fondante nella comprensione della logica di Kelly, del suo stile intellettuale non allineato, dell'inquadramento teorico della psicologia dei costrutti personali e dell'uso delle tecniche drammaturgiche nella terapia.

Kelly iniziò a lavorare quando l'America era nel pieno della Grande Depressione e gli stati agricoli del Midwest stavano vacillando a causa di una grande siccità (la cosiddetta "*dust bowl*"), responsabile del pignoramento di innumerevoli aziende a conduzione familiare e più in generale della devastazione economica di intere comunità.

In quegli anni così infausti, Kelly accettò un posto presso il *College Hays*, nel Kansas. Lì la sua attenzione fu presto spostata dalla psicologia sperimentale, suo interesse originario, a questioni più contingenti. Spinto dalla cattedra del suo dipartimento a sviluppare un'area di specializzazione, Kelly aprì la Clinica di Psicologia e iniziò a offrire servizi di valutazione e consulenza gratuiti per bambini e adolescenti.

Tali servizi crebbero rapidamente fino a inglobare poi un programma di "cliniche viaggianti", in cui Kelly, accompagnato da un piccolo gruppo di studenti accuratamente selezionati e preparati, avrebbe fornito formulazioni diagnostiche e consulenze per il trattamento degli studenti della maggior parte degli istituti scolastici del Kansas occidentale. Negli anni Trenta i servizi psicologici nelle scuole americane erano a dir poco rudimentali. Il lavoro pionieristico di Kelly nel campo della salute mentale in area rurale era abbastanza inedito da venire finanziato direttamente con un provvedimento legislativo di stato.

Allo scoppio della seconda guerra mondiale, Kelly fu rimosso dalla sua posizione a Fort Hays e si trasferì nella Marina degli Stati Uniti, dove lavorò nel corpo della psicologia aeronautica per tutta la durata del conflitto. Successivamente, insegnò brevemente presso l'Università del Maryland, prima di essere assunto per dirigere il programma di psicologia clinica dell'Università dell'Ohio. Lì concepì i suoi contributi teorici più importanti.

Complici la passione di lunga data per la semantica generale di Korzybsky e per lo psicodramma di Moreno, Kelly cominciò a elaborare una prospettiva inedita che radicava alla sfera sociale tutti i tentativi umani di costruzione di significato. I risultati furono pubblicati nel 1955 nella sua opera magna di 1200 pagine dal titolo "La psicologia dei costrutti personali" (in seguito riedita nel 1991).

Kelly immaginava le persone come scienziati innati che costruendo, verificando, rivedendo ed espandendo le teorie personali di sé e del mondo, riescono ad anticipare i temi ricorrenti della propria vita. Questa posizione, che è il cuore della sua teoria, fu poi ampliata attraverso undici corollari che illustrano e approfondiscono il processo di interpretazione, la struttura dei sistemi dei costrutti personali e il radicamento sociale del sapere umano.

Non solo. A rendere operativi alcuni aspetti critici della teoria fu la tecnica della cosiddetta "griglia di repertorio", un metodo matematico per mappare i sistemi dei costrutti personali in base a una vasta gamma di applicazioni.

La teoria e i metodi di Kelly sono stati adottati come nuove vie di concettualizzazione, valutazione e trattamento delle difficoltà psicologiche, da intendersi come modi diversi con cui i costrutti non sono riusciti a fornire un quadro significativo per anticipare gli eventi o articularli con la prospettiva degli altri. Nonostante non fosse allineata con la scena psicologica americana dominata dall'approccio comportamentista, la teoria di Kelly fu percepita come una partenza coraggiosa a cui nel tempo è seguito il riconoscimento internazionale.

Come conseguenza della sua instancabile promozione della psicologia clinica e per i suoi contributi teorici, nel 1954-55 e nel 1956-57 Kelly fu eletto alla presidenza rispettivamente della divisione clinica e della divisione di *counselling* della *American Psychological Association*. Morì improvvisamente nel marzo del 1967, dopo essersi trasferito all'Università di Brandeis su invito di Abraham Maslow.

Forse per ironia della sorte, l'influenza della teorizzazione di Kelly è cresciuta piuttosto che diminuita dopo la sua morte. A partire dal 1975 negli Stati Uniti, Canada, Regno Unito, Paesi Bassi, Italia, Spagna, Germania e Australia sono stati organizzati con cadenza biennale dei Congressi Internazionali di psicologia dei costrutti personali, con conferenze regionali che servirono per rispondere all'interesse crescente. Inoltre la pubblicazione dell'"*International Journal of Personal Construct Psychology*" nel 1988, poi confluito nel 1994 nel "*Journal of Constructivist Psychology*" (Filadelfia, PA: Taylor & Francis), ha aumentato la produzione della bibliografia in materia. A fronte di tutto ciò, la psicologia dei costrutti personali può essere ora considerata una specializzazione valida con un consistente seguito internazionale, precorritrice storica e parte vitale nel campo in rapida crescita della psicologia costruttivista.

Bibliografia

- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton. Reprinted by Routledge (London), 1991.
- Maher, B. (1969). *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly*. New York: Wiley.
- Burr, V. , & Butt, T. (1992). *An invitation to personal construct theory*. London: Whurr.
- Fransella, F. (1995). *George Kelly*. London: Sage.
- Neimeyer, R. A. (1985). *The development of personal construct psychology*. Lincoln, NE: University of Nebraska press.
- Neimeyer, R. A., & Jackson, T. T. (1996). George A. Kelly and the development of personal construct psychology. In W. Bringmann et al., *A pictorial history of psychology* (pp. 364-372). Chicago: Quintessence.
- Neimeyer, R. A., & Neimeyer, G. J. (Eds.). (1990 – 1999). *Advances in personal construct psychology* (vols. 1 - 5). Greenwich, CN: JAI Press.
- Winter, D. A. (1992). *Personal construct psychology in clinical practice*. London: Routledge.

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