

Volume 7, Numero 1
Aprile 2019

ISSN 2282-7994



RIVISTA ITALIANA DI COSTRUTTIVISMO

Periodico semestrale



ICP Editore

Direttore Responsabile

MASSIMO GILIBERTO

*Institute of Constructivist Psychology, Padova***Direttore Scientifico**

LUCA PEZZULLO

*Università di Padova***Direttore Editoriale**

CHIARA CENTOMO

*Institute of Constructivist Psychology,
Padova***Direttore Esecutivo**

CHIARA LUI

*Institute of Constructivist Psychology,
Padova***Capo Redattore**

Lila Vatteroni

*Institute of Constructivist Psychology, Padova***Segreteria di Redazione**Lucia Andreatta, Eleonora Belloni, Elena Bordin, Alessandro Busi, Francesca Distaso, Vito Stoppa
*Institute of Constructivist Psychology, Padova***Redazione**

Alessandro Agresti (ICP Padova, Italy), Laura Balzani (ICP Padova, Italy), Luana Andreotti (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), Viviana Bongiorno (ICP Padova, Italy), Virginia Calabria (Torino, Italy), Sara Candotti (ICP Padova, Italy), Eloisa Cavallini (Padova, Italy), Elena Colbacchin (ICP Padova, Italy), Sara Colognesi (Rovigo, Italy), Erica Costantini (ICP Padova, Italy), Jessica Dagani (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), Valentina Michelizza (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 Poesi (ICP Padova, Italy), Laura Pomicino (Trieste, Italy), Alessandra Pruneddu (ICP Padova, Italy), Alessia Ranieri (Henley Business School, UK), Marco Ranieri (ICP Padova, Italy), Alice Riccardi (Clinica neurologica Azienda Ospedaliera di Padova, Italy), Marianna Riello (Università di Verona, Italy), Alice Rizzini (ICP Padova, Italy), Elena Saggiocco (ICP Padova, Italy), Federica Sandi (ICP Padova, Italy), Alessia Sassano (Trieste, Italy), Davide Scapin (ICP Padova, Italy), Ambra Signori (ICP Padova, Italy), Giovanni Stella (Società Costruttivista Italiana, 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 Manfrida (CSAPR, Prato, Italy), Assaad Marhaba (Università di Padova, Italy), Spencer McWilliams (California State University San Marcos, United States), Giuseppe Mininni (Università di Bari, Italy), Andrea Mosconi (CPTF Padova, Italy), Giovanni Narbone (ICP Padova, Italy), Robert Neimeyer (University of Memphis, United States), Massimo Nucci (Università di Padova, Italy), Ivana Padoan (Università Ca' Foscari, Venezia, Italy), Luca Pezzullo (Università di Padova, Italy), Piero Porcelli (Bari, Italy), Harry Procter (University of Hertfordshire, United Kingdom), Jonathan Raskin (State University of New York, United States), Diego Romaioli (Università di Padova, Italy), Vincenzo Romania (Università di Padova, Italy), Elena Saggiocco (ICP Padova, Italy), Jörn Scheer (University of Giessen, Germany), Alessandra Simonelli (Università di Padova, Italy), Dušan Stojnov (University of Belgrade, Serbia), Deborah 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)

Editore:

Institute of Constructivist Psychology

Via Martiri della Libertà 13, Padova

Tel./fax +39 049 8751669

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

Sito Internet

www.rivistacostruttivismo.it

E-mail

info@rivistacostruttivismo.it

SOMMARIO

Editoriale

di *Luca Pezzullo*.....5

ARTICOLI

**La riunione della famiglia Dewey:
l'uomo-come-scienziato di Kelly incontra l'ironista di Rorty**
di *Vladimir Miletic e Dušan Stojnov*.....8

**Confrontare la PCP con altri approcci: la teoria sistemica, la fenomenologia
e la semiotica**
di *Harry G. Procter*.....19

Costruire l'esaminatore di dottorato: ciò che il dottorando dovrebbe sapere
di *Devi Jankovicz*.....23

INTERVISTE

Intervista a Pam Denicolo: una ricercatrice fuori dagli schemi
a cura di *Lucia Andreatta e Elena Bordin*.....32

An interview with Pam Denicolo: a boundary-crosser researcher
(English original version)
a cura di *Lucia Andreatta e Elena Bordin*.....36

ESPERIENZE

- Dal prevenire al divenire. Esempi di applicazione della teoria costruttivista al contesto scolastico**
di *Francesca Passera*.....40

RECENSIONI

- "Terapia Familiare Costruttivista con Jeff Krepps"**
Serie di DVD su Terapia Familiare Sistemica, dalla Teoria alla Pratica
Jon L. Winek, Series Editore
di *Claudia Pasti*.....52

GLOSSARIO

- PCP e genere**.....54

Editoriale

di
Luca Pezzullo
Direttore Scientifico

In cui si edifica moralmente il Gentile Lettore a proposito di Marie Kondo, Fibonacci, Cyrano de Bergerac e di altri personaggi celebri del Costruttivismo (tipo: Calimero, il pulcino nero).

"Certo, supporre che un lettore della RIC abbia bisogno di essere ulteriormente edotto è offendere la sua sensibilità e cultura: già legge la RIC, cos'altro gli si può insegnare?" – queste le mie amare riflessioni, mentre mi accingevo a scrivere un editoriale che rendesse ancora più edotti i lettori della Rivista Italiana di Costruttivismo.

Che gli vuoi dire, a questi Costruttivisti? Hanno la teoria più potente, l'epistemologia più sapiente, i metodi più versatili di tutta la psicologia: non c'è partita... *game, set, match*.

Epperò...

Stranamente, per essere un sottotipo di Psicologo così eletto ed edotto, il Costruttivista medio vive spesso la cosiddetta "Sindrome dell'Impostore" (avete in mente? Ma sì, quella che vi colpisce quando il cliente vi dice: "Dottore, lei lo sa cosa fare nel mio caso, vero?", e voi rispondete con nonchalance: "CertoComeNo", mentre vi sentite morire dentro. Ecco, quella).

Quando si trova davanti ad un sottotipo di "Vero Psicologo" (chessò: un massiccio Cognitivo-Comportamentale armato di *Skinner Box*, uno psicoanalista con una lunga pipa...), lo Psicologo Costruttivista inizia ad alternare freneticamente dimostrazioni di alterigia a mimetizzazioni d'inferiorità.

Ponendosi sempre - in quell'angolino profondo della propria interiorità in cui non riuscirebbe a mettere ordine nemmeno Marie Kondo - la domanda di fondo: "Ma non è che hanno ragione loro e la mia epistemologia non sta in piedi? E non è che, fantozzianamente, più che *sentirmi* inferiore io *sono* inferiore?". Lo Psicologo Costruttivista, insomma, al momento del confronto con altre epistemologie anticipa spesso Minacce Epistemiche Nucleari.

Teme forse di scoprirsi Calimero (= piccolo e nero), incerto e incapace davanti all'apparente "scintillio epistemico" di un paradigma più "hard" del suo? E, quindi, alterna un rigido atteggiamento di superiorità paradigmatica ad un timore, mai sopito, di intrinseca fragilità epistemologica?

Certamente si sta scomodi se ci si sente sempre immersi in un "confronto permanente"; confronto che non può quindi che essere dicotomicamente polarizzato in un'alternanza "vinco-perdo", "sono più forte-sono più fragile", "valgo di più - valgo di meno"...

Insomma, è il dilemma dell'alternativa tra il Re Leone oppure Calimero. Come se ne esce?

La "via ortogonale", che è sempre l'unico modo per sfuggire a dilemmi così impostati, la troviamo sulle spiagge del Mediterraneo, circa 800 anni fa (anche da altre parti, sia chiaro; ma volevo fare sfoggio di letture recenti).

Vi ricordate Fibonacci? Sì, quello dei numeri di Fibonacci (alle Medie lo avrete studiato: parlava di conigli che si accoppiano e si riproducono a ritmo velocissimo – tema che di solito a quell'età attiva l'interesse dei discenti).

Leonardo Fibonacci stava tra due mondi, senza essere a casa in nessuno. Ma il suo "saperci stare", seppur sempre con un dubbio "ironico" à la Rorty, ha prodotto meraviglie.

Era il figlio di un commerciante pisano che fin dall'infanzia venne avviato all'allegria vita di Contabile: spedito a lezione di abaco e "algorismi" (così si chiamavano le procedure per far di conto) assieme agli altri rampolli della borghesia commerciale di Pisa, vedeva già la sua traiettoria esistenziale all'insegna entusiasmante della Partita Doppia e dello stare gobbo sui libri contabili alla luce di una candela.

Ma ecco che arriva l'imprevisto.

Babbo Bonacci ("Fibonacci" deriva da: "del Fu Bonacci") prende il pargolo e lo porta con sé in un viaggio mercantile attraverso il Mediterraneo, sbarcando in Nord Africa. Il Babbo, da buon toscano, preferisce stare a bere vino nelle taverne dei porti algerini, e lascia incautamente al giovane ragioniere in erba ed al suo pallottoliere l'incarico di controllare i conti presentatigli dagli abili mercanti orientali.

Se a voi fa paura una Griglia di Repertorio, non avete visto come funzionavano gli algoritmi di conto a mano allora. Un *tour de force* faticoso e complicatissimo, senza la comoda notazione che abbiamo oggi. Immaginate: dovete sommare $1270 + 356$. Ma in numeri romani. E scrivendo "si aggiunge MCCLXX all'addendo CCCLVI". Adesso calcolate con l'abaco, e senza usare posizionamenti decimali. Poi ripetete per l'intera serie di somme. Poi lo rifate, ogni giorno. Per anni. A quel punto, di solito, si tende a sviluppare una Transizione di Aggressività verso l'uso di droghe e alcol.

Ma il giovane Leonardo, invece di darsi al vino e all'oppio, fa una scoperta. I commercianti arabi sono molto più rilassati, quando si arriva a far di conto: usano infatti tre concetti nuovi.

Un ingegnoso sistema posizionale; lo zero; una decina di strani segnetti che, si dice, arrivano dall'India (i numeri).

Messe insieme queste tre cose, si ottiene una situazione che rivoluziona il far di conto, rendendolo molto più facile e veloce. Fibonacci si esalta, impara in poco tempo ad usare il sistema "indiano" e quando si reimbarca per tornare a Pisa porta con sé quanto appreso dagli arabi.

Ma tutti i "maestri d'abaco" italiani, quando glielo presenta, lo guardano come se fosse matto: i numeri romani e i vecchi "algorismi" sono molto più noti, certi e diffusi! Si basano sull'evidenza matematica "vera"! Sono usati da millenni! Questa strana roba indiana è più un trucco di magia, gli spiegano pazienti.

Fibonacci passerà il resto della sua vita, alternando momenti di entusiasmo ad altri pieni di dubbi, a spiegare come l'approccio "arabo-indiano" sia efficace quanto e più delle vecchie tecniche; forse sentendosi sempre in dovere di dimostrare qualcosa, sempre con la Sindrome dell'Impostore...

Oggi, in tutto il mondo si usano i numeri portati dal figlio del "Fu Bonacci" e studiamo la matematica su un derivato del suo classico *Liber Abaci*.

Che c'entra quindi la storia di Fibonacci con noi?

Come ci ricorda l'articolo di Jankowicz, chiunque abbia mai interagito professionalmente con non-Costruttivisti (si spera tutti) si chiede spesso come ci si possa sentire (= quali processi di socialità si attivino) nel "presentare ricerca costruttivista ai non costruttivisti". Come reagiranno gli Altri? Come mi percepiranno? Come devo presentarla? Sarò criticato? Mi capiranno?

Su questa sfida, si gioca il nostro grande Dilemma epistemologico ed identitario, e il nostro saper stare nel Dilemma con "ironia" e autoriflessività.

Questo tema è del resto parte di una lezione rivolta agli allievi dell'ICP del primo anno. Una lezione in cui proviamo a sfidare insieme le "Anticipazioni Calimere", giungendo sempre alla riflessione che... è più facile presentare ricerca costruttivista ai non-costruttivisti (e ai non psicologi in particolare) di quanto ci si aspetti. Smettiamo, noi per primi, di anticipare che l'approccio costruttivista possa o debba essere "costruito" come "più fragile" o "meno scientifico" (qualunque sia la nostra costruzione di "Scienza"), quando viene presentato a interlocutori di diverse posizioni epistemologiche; o – a maggior ragione – di diversi *background* scientifico-professionali (ingegneri, medici, geologi, etc.).

È più una nostra "costruzione", che un dato oggettivo (e, scrivendo quest'ultimo concetto, ho ucciso almeno dieci costruttivisti nel mondo).

Ma nel nostro "So-Stare" in questo Dilemma, si fonda anche la possibilità di uscirne: "Stare tra le Culture" sembra fondamentale per uscire dalla polarizzazione (e ce lo racconta bene anche Harry Procter, nel suo

articolo); ma, oserei dire, solo se lo si vive con allegra e guascona Aggressività, e non con il misto di Ostilità e Minaccia che caratterizza gli Psico-Calimeri.

Dovendo scegliere tra Calimero e Cyrano il Guascone, qui sulla RIC ci si vorrebbe allora schierare con il "Club dei Costruttivisti Guasconi": ma per potervi accedere si deve praticare irriverenza, ironia (nel senso rortyano) e rigore (auto)riflessivo – come ci ricordano nella loro interessante analisi Miletic e Stojnov.

Insomma, numero ricco, questo della RIC.

Numero che ci parla, in un senso profondo, della nostra identità epistemologica e del nostro modo di confrontarci – internamente ed esternamente – con l'Altro da noi. Un numero su cui, quindi, riflettere molto personalmente!

#MarieKondoCeSpiccialCostrutti

La riunione della famiglia Dewey: l'uomo-come-scienziato di Kelly incontra l'ironista di Rorty¹

di

Vladimir Miletić* e Dušan Stojnov**

*Association for Mental Health Promotion, Belgrado, Serbia

**University of Belgrade, Belgrado, Serbia

Traduzione a cura di
Francesca Del Rizzo

Abstract: Kelly e Rorty condividono posizioni filosofiche simili e compatibili che si fondano sulla comune ascendenza pragmatista, dovuta in particolare all'influenza esercitata su entrambi dal pensiero di John Dewey. Mostriamo come, sulla base di queste somiglianze, sia possibile tracciare un parallelo tra la concezione di Rorty dell'eterno ironico che dubita di sé e la sua controparte costruttivista, l'uomo-come-scienziato di Kelly. Approfondire la costruzione rortiana di ironia liberale può essere utile nell'esplicitare e sviluppare una teoria costruttivista del soggetto; molte caratteristiche dell'ironico saranno considerate potenziali elementi costitutivi dei soggetti che affrontano e terminano una psicoterapia dei costrutti personali. Gli obiettivi del processo psicoterapeutico saranno riconsiderati alla luce di queste riflessioni.

Parole chiave: teoria dei costrutti personali, soggettività, neopragmatismo, relazionalità.

The Dewey family reunion: Kelly's man-the-scientist meets Rorty's ironist

Abstract: Kelly and Rorty share similar and compatible philosophical positions, based on their common pragmatic ancestry, particularly due to influences of John Dewey's thought. We will show how, based on these similarities, we can draw parallels between Rorty's conception of the eternally self-doubting ironist and her constructivist counterpart, Kelly's man-the-scientist. Understanding liberal irony may prove fruitful in explicating and developing a constructivist theory of the subject; several features of the ironist will be considered as potential constituents of subjects created in personal construct psychotherapy. Goals of the psychotherapeutic process will be reconsidered in the light of these findings.

Key words: personal construct theory, subjectivity, neopragmatism, relationality.

¹ Ringraziamo gli editori della rivista Personal Construct Theory & Practice per aver gentilmente concesso la traduzione dell'articolo. L'originale è disponibile al link <http://www.pcp-net.org/journal/pctp17/miletic17.pdf>. Miletić, V., Stojnov, D., (2017), *The Dewey family reunion: Kelly's man-the-scientist meets Rorty's ironist*. *Personal Construct Theory & Practice*, 14, 106-115.

Come programma filosofico completo, il pragmatismo ebbe origine negli Stati Uniti e fu descritto da Georg Simmel come niente di più di "quello che gli americani possono farsene di Nietzsche" (Rorty, 2007, p. 915), un'affermazione che illustra chiaramente l'approccio svalutante attraverso il quale, per ben più di un secolo, il pragmatismo è stato trattato dalla tradizione filosofica continentale.

I nomi che più frequentemente vengono associati al pragmatismo sono quelli di Charles Sanders Pierce, William James e John Dewey. Con la nascita della filosofia analitica nella prima metà del XX secolo, il pragmatismo scivolò nell'oscurità e non ne riemerse che negli anni '70 del secolo scorso, quando filosofi come Brandom e Rorty cominciarono a riscoprirlo.

Attualmente il pragmatismo è ampiamente riconosciuto come uno dei maggiori contributi americani al pensiero filosofico. Nell'ambito della tradizione continentale, idee pragmatiste si possono ritrovare sparse nei lavori di figure come Vattimo, Habermas e Sartre, ed anche filosofi analitici come Quine, Kuhn e Putnam sono stati pesantemente influenzati dal pragmatismo, sebbene tutti loro solitamente rigettino questa etichetta. L'ambivalenza nei confronti del pragmatismo continua ed è riflessa nell'accoglienza controversa e polarizzata ricevuta dai pragmatisti contemporanei, il più rilevante dei quali è Richard Rorty. Egli, nonostante l'enorme successo e l'ampio pubblico, rimane una sorta di filosofico *enfant terrible* le cui influenze sono più evidenti nei circoli dei teorici di letteratura che fra i filosofi.

La psicologia dei costrutti personali di Kelly è profondamente influenzata da idee pragmatiste, in particolare dai lavori di Dewey *Experience and Nature* (1925), *Reconstruction in Philosophy* (1919) e *Quest for Certainty* (1929). Recenti ricerche suggeriscono che anche C. S. Pierce abbia giocato un ruolo importante nello sviluppo della teoria di Kelly, sia direttamente che attraverso l'influenza da lui esercitata sui pragmatisti successivi (Procter, 2014). In maniera simile a quanto accaduto al pragmatismo, il destino della psicologia dei costrutti personali fu quello di rimanere per gran parte della sua esistenza all'esterno della psicologia *mainstream* e di essere spesso scorrettamente etichettata come cognitiva, umanista o psicodinamica.

1. La presenza invisibile di Dewey

John Dewey è una presenza importante ma silenziosa nella psicologia dei costrutti personali. Nel primo volume (Kelly, 1955) Kelly ne riconobbe l'influenza dichiarando come le idee di Dewey possano essere lette fra molte delle righe della psicologia dei costrutti personali. I dettagli della connessione fra Kelly ed il pragmatismo di Dewey sono già stati delineati con precisione da Butt (2008) e Warren (2008).

Dal canto suo, Rorty ha ripetutamente ribadito che la sua filosofia è pienamente in continuità con quella di Dewey (Rorty, 2005), con l'eccezione forse di alcuni aspetti di filosofia politica che però non sono il focus di questo articolo (Shusterman, 1994). Il maggior contributo di Rorty al pragmatismo è una reinterpretazione linguistica delle idee di Dewey, reinterpretazione che lo allinea con la comprensione contemporanea del naturalismo e del pragmatismo.

Il pragmatismo di Rorty elimina la nozione di esperienza, che sia Rorty che Brandom considerano obsoleta e meglio sostituita con una terminologia legata al linguaggio delle persone (Shusterman, 1994; Rorty, 1989). Kelly usò il termine 'esperienza' in modo simile a Dewey, ma vedremo in una sezione ulteriore di questo articolo come, rispetto a ciò, i passi avanti di Rorty e Kelly non siano così dissimili: là dove Rorty parla di linguaggio e vocabolari, Kelly parla di significati e sistemi di costrutti. La prospettiva di Rorty sull'individualità (*selfhood*), sul linguaggio e sulla soggettivazione (*subjectification*) è fondamentalmente storicista, simile alla proposta di Kelly che la persona "sia meglio compresa se vista nella prospettiva dei secoli piuttosto che nel baluginio dello scorrere di singoli istanti" (Kelly, 1955, p. 3). La sensibilità di Kelly al contesto storico, culturale e familiare è visibile anche nel suo attento esame di come questi fattori siano costitutivi dell'identità del cliente, e di come le possibilità ed i limiti del processo di ricostruzione siano connessi in modo complesso alle norme dell'epoca e della società (Miletić, 2016).

Sebbene sia Rorty che Kelly siano degli eredi intellettuali di Dewey, i loro campi di interesse professionale sono significativamente diversi. Ciò spiega le differenze relative alle direzioni lungo cui ciascuno di loro ha elaborato il pensiero di Dewey: mentre il progetto di Rorty riguarda l'abbandono dell'epistemologia ed il ridirigere la filosofia verso la ricerca di una società giusta, il focus di Kelly è sull'individuo, sulla sua psicologia e sui modi per ottimizzare il funzionamento umano grazie alla psicoterapia. Sebbene la

psicologia dei costrutti personali di Kelly non costituisca un sistema filosofico completo (Warren, 2008), Kelly approfondisce alcune questioni epistemologiche così come alcuni problemi linguistici e sociali (Kelly, 1955; Kelly, 1969). Queste tematiche, tuttavia, vengono elaborate solo nella misura in cui ciò è utile al lavoro clinico. D'altra parte Rorty tocca questioni psicologiche di grande interesse per Kelly, come la relazione fra significato pubblico e significato personale, la costituzione del soggetto all'interno dei giochi linguistici, così come problemi culturali e storici nella formazione del soggetto (Rorty, 1989).

In un certo senso Rorty e Kelly sono l'un l'altro complementari, dal momento che partono dagli stessi fondamenti ma li elaborano lungo diverse direzioni: potremmo guardare a Rorty per ciò che concerne la linea di elaborazione politica, a Kelly per quella psicologica. Se qualcuno volesse elaborare il pensiero di Rorty nel campo della psicologia, Kelly potrebbe essere una risorsa di valore. Di converso, se qualcuno volesse espandere la psicologia dei costrutti personali nella direzione delle scienze sociali e dell'azione politica, Rorty potrebbe offrire una piattaforma compatibile già pronta. Assieme, questi due uomini ci danno un'immagine pragmatista completa della persona in relazione alla società.

2. Verità e linguaggio

Rorty afferma che ciò che il pragmatismo ci dice sulla verità è molto semplice, ovvero che non c'è nulla di costruttivo o utile da dire a riguardo, se non che si tratta di una proprietà delle proposizioni e non delle cose. Ampiamente criticata come riduzionista, la prospettiva di Rorty è che la verità sia una funzione dei vocabolari che utilizziamo per descrivere il mondo, ma che non abbia nessuna relazione diretta con il mondo stesso. I vocabolari sono insiemi di parole che noi usiamo per descrivere il mondo. Essi sono generati nella nostra interazione con gli altri esseri umani, vengono ampliati nel corso del loro utilizzo nell'interazione con il mondo per poterne dipingere un'immagine più ampia, fanno sì che noi sviluppiamo delle convinzioni e che agiamo sul mondo sulla base di esse. In modo ironico Rorty ribadisce che la verità non è niente di più di ciò che ci permette di cavarcela con i nostri contemporanei, alludendo così alla natura interpersonale e relazionale dei vocabolari che utilizziamo (Rorty, 1989).

Nella psicologia dei costrutti personali si può trovare un punto di vista simile sulla verità: non c'è modo di dire se i nostri sistemi di costrutti in qualche modo rispecchiano il mondo perché non possiamo mai uscire dal sistema che dovremmo giudicare. Kelly afferma che costruire qualsiasi cosa, incluso un sistema di costrutti, è porre un'interpretazione, quindi nessuna visione oggettiva di un sistema di costrutti è mai possibile, perché l'interpretazione è inevitabile. Piuttosto di cercare di trovare una corrispondenza fra realtà e costrutti, l'uomo-come-scienziato cerca di appurare se i risultati dei suoi esperimenti siano compatibili con i criteri di validazione ed invalidazione che ha personalmente costruito al fine di valutare i risultati delle sue azioni nel mondo. La verità, nella psicologia dei costrutti personali, è esclusivamente una proprietà del sistema di costrutti personali e non della realtà che esso tenta di anticipare e controllare (Kelly, 1955).

La visione di Rorty della verità come gioco linguistico che ci permette di cavarcela con i nostri contemporanei deriva dalla sua visione relazionale di come si sviluppano il linguaggio ed i vocabolari personali. Per quanto un'elaborazione esplicita in termini relazionali della psicologia dei costrutti personali e della sua applicazione clinica sia piuttosto recente (Stojnov & Procter, 2012), la relazionalità è implicita nella teoria di Kelly: in particolare essa è riflessa nei Corollari della Socialità e della Comunanza (Kelly, 1955). Kelly stesso approfondì taluni aspetti relazionali della psicologia dei costrutti personali in alcuni dei suoi lavori meno conosciuti. In essi il sistema dei costrutti non viene visto come esclusivamente privato, quanto piuttosto come appartenente ad una rete più ampia di costrutti pubblici, con cui è in costante interazione (Kelly, 1969; Miletić, 2016).

Nelle prime pagine di *Contingency, Irony, Solidarity*, Rorty (1989) fa un'affermazione che ha una somiglianza impressionante con la posizione filosofica dell'alternativismo costruttivo di Kelly:

“Solo noi parliamo. Il mondo può solo, dopo che noi ci siamo già programmati ad usare un dato linguaggio, essere la causa di alcune nostre credenze. Ma non può proporci il linguaggio da parlare. Solo altri esseri umani lo possono fare” (p. 11).

Ciò che noi possiamo fare, afferma Rorty, è esplorare le diverse conseguenze dell'usare linguaggi diversi per descrivere il mondo e poi considerare il valore che ha fare affidamento su uno specifico linguaggio in ciascun contesto. Ma non possiamo dire oggettivamente nulla sul mondo perché non possiamo mai parlare indipendentemente da un vocabolario. Possiamo, comunque, usare diversi vocabolari per fini diversi e usarli per parlare di specifici argomenti, raggiungendo in questo modo obiettivi diversi. Il mondo, che esiste nel suo modo confuso ed indefinito, si presta a numerose ridescrizioni (ricostruzioni). Come sottolineato più sopra, questo è in accordo con la prospettiva di Kelly sul modo in cui i costrutti sono in relazione al mondo. Le visioni sull'universo di Kelly e Rorty convergono: senza strumenti, che siano costrutti (Kelly) o parole (Rorty), il mondo apparirebbe come un'omogeneità indifferenziata dalla quale non riusciremmo a trarre alcun senso. Il mondo in-sè esiste in un modo piuttosto vago e indeterminato. Non c'è infatti alcunché che possiamo dire sul mondo al di fuori di una certa cornice di riferimento; per Kelly quella cornice è costituita dal sistema di costrutti, per Rorty dal vocabolario.

3. Il vocabolario decisivo (*final vocabulary*)

Un costrutto importante per Rorty è quello di vocabolario decisivo (*final vocabulary*), un insieme di parole di cui le persone si servono per giustificare le proprie azioni, le proprie convinzioni e, più ampiamente, le proprie intere vite (Rorty, 1989). Questi insiemi di parole sono quelli che le persone usano sia per rendere conto del proprio impegnarsi in alcune azioni che del non impegnarsi mai di proposito in altre, ma anche per definire e disprezzare i propri nemici, per delineare i propri ruoli di vita o le proprie filosofie personali. Il vocabolario decisivo è usato per costruire la narrativa relativa al proprio passato e per predire le direzioni future che la propria storia prenderà. Quando Rorty usa la parola 'decisivo' non implica permanenza o stabilità: un vocabolario è chiamato decisivo perché è definitivo, fondamentale per la persona, in un momento dato. Esso è un sottoinsieme dell'intero vocabolario della persona, ma un sottoinsieme particolarmente importante per il modo in cui la persona costruisce se stessa. Infatti, il sé è costituito dai vocabolari decisivi che la persona usa e le caratteristiche di questi vocabolari danno alla persona stessa un certo spazio di modulazione e cambiamento. C'è una relazione ricorsiva fra la persona e il suo vocabolario: il vocabolario è usato e revisionato dalla persona, ma la persona è, a sua volta, usata e revisionata dal vocabolario che utilizza. Tutte le altre parti del vocabolario di una persona possono essere cambiate senza cambiamenti nel vocabolario decisivo, ma il cambiamento del vocabolario decisivo tende a produrre un cambiamento delle altre parti rilevanti del vocabolario in questione. In altre parole, Rorty suggerisce l'esistenza di una gerarchia di parole che si manifesta nel modo in cui le persone cambiano.

Un altro aspetto della natura ultimativa del vocabolario decisivo è che esso rappresenta il termine dell'argomentazione. Se una persona tenta di andare oltre il suo vocabolario decisivo alla ricerca di una giustificazione, può soltanto fare ricorso ad un'argomentazione circolare. Il vocabolario decisivo, pertanto, non rappresenta l'intero linguaggio della persona, è solo la sua parte centrale, quella che tiene al loro posto tutte le altre parti del vocabolario, e che è legata inestricabilmente alle contingenze sociali, ai giochi linguistici del momento. In questo senso, il vocabolario decisivo non è né privato né pubblico, ma include entrambe le componenti. Un'occasione in ambito clinico in cui possiamo osservare il termine dell'argomentazione di cui parla Rorty si presenta quando utilizziamo la tecnica del *laddering* (Hinkle, 1965): con l'avvicinarsi ai costrutti nucleari, il cliente solitamente non riesce a salire ulteriormente nella gerarchia dei costrutti e ricorre frequentemente a risposte circolari (Fransella, 2003).

Ci sono due importanti nozioni della teoria di Kelly che sono analoghe alla visione che Rorty ha dei vocabolari: la dicotomia nucleare-periferico e la concezione relativa alle possibilità del cambiamento così come affermata nell'ambito del Corollario della Modulazione (Kelly, 1955).

Non è difficile individuare un parallelo fra la nozione di Kelly di costrutti nucleari, i costrutti che governano i nostri processi di mantenimento e costituiscono la nostra identità, e la nozione di Rorty di vocabolario decisivo. L'opposto dei costrutti nucleari sono i costrutti periferici. La differenza fra i due insiemi di costrutti è che un cambiamento nei costrutti nucleari implica necessariamente un cambiamento nei costrutti periferici, mentre non è sempre vero il reciproco. Nel Corollario dell'Organizzazione Kelly offre una visione molto più sofisticata della relazione di sovraordinazione/subordinazione dei costrutti all'interno

del sistema personale, così come strumenti più complessi per identificare e lavorare con i costrutti nucleari, strumenti importanti per il suo obiettivo di costruire un sistema psicologico teorico che favorisca il cambiamento. Rorty è appagato dalla locuzione vocabolario decisivo e non gli interessa in modo particolare chiarirne le proprietà formali o il contenuto. Questa stessa mancanza di interesse viene condivisa anche da Kelly. Nella sua elaborazione dei vocabolari decisivi e dei soggetti ironici (il termine sarà chiarito più sotto), Rorty (1989) analizza figure diverse come Proust, Heidegger, Derrida, Nabokov e Orwell. I contenuti dei loro vocabolari decisivi divergono talvolta in modo drammatico, in particolare nel dominio politico, tuttavia, messe da parte le loro differenze, per Rorty essi rappresentano tutti lo stesso tipo di soggetto, sebbene sembri improbabile che essi si sarebbero mai potuti trovare d'accordo sui valori in cui credevano individualmente. Se Proust non si occupava affatto di politica e di ideologia, Orwell e Derrida si collocavano a sinistra dello schieramento politico, mentre Nabokov e Heidegger ne occupavano la destra, e, al contempo, due diversi tipi di destra. Mentre Nabokov, nel momento in cui il Nazismo salì al potere, dovette fuggire da Berlino a causa delle origini ebraiche di sua moglie, Heidegger, in modo ignobile, sostenne il partito nazista per tutta la guerra. Stiamo sottolineando questo punto perché esso rappresenta un'ulteriore somiglianza fra Kelly e Rorty: entrambi i pensatori sono relativamente disinteressati al contenuto di ciascun singolo vocabolario o sistema di costrutti e considerano caratteristiche più rilevanti il processo, le proprietà formali e la struttura.

Il Corollario della Modulazione di Kelly asserisce che: "la variazione nel sistema di costrutti della persona è limitata dalla permeabilità dei costrutti nel cui campo di pertinenza giacciono le varianti" (Kelly, 1955, p. 73). Grazie a questa supposizione teorica Kelly fornisce una cornice per costruire i modi e i limiti del cambiamento. La dimensione della permeabilità come determinante del potenziale di cambiamento del sistema è rimarcata anche nel volume 2, laddove Kelly riassume i prerequisiti per il cambiamento e delinea gli obiettivi che un terapeuta deve raggiungere per permettere al suo cliente di dare vita ad un cambiamento terapeutico significativo. A Rorty manca la terminologia psicologica precisa, ma suggerisce qualcosa di simile. Tutti i modi in cui una persona può parlare del mondo (e di se stessa) sono limitati e determinati dal suo vocabolario decisivo. Nella psicologia dei costrutti personali i costrutti sono guide per l'azione e nella teoria neopragmatista di Rorty i vocabolari determinano le nostre azioni.

Kelly e Rorty aderiscono alla medesima teoria del cambiamento: quando i nostri costrutti falliscono nell'adempiere ai compiti per cui erano stati costruiti ci risolviamo a ricostruirli, a trovare nuove dimensioni di significato che costruiranno gli elementi esistenti in modo da aprire a nuove alternative, a nuove vie di comprensione e ad inedite possibilità d'azione. In modo simile, Rorty propone la ridefinizione come un modo per migliorare e cambiare i vocabolari.

4. L'uomo-come-scienziato²

La scienza gode di un posto di privilegio nella filosofia di Dewey, un posto che le è riservato anche nel pensiero di Kelly e per cui Rorty probabilmente sarebbe stato in disaccordo, dal momento che la relazione di Rorty con la scienza può essere meglio descritta come ambivalente. Egli rifiuta di considerare la scienza al di sopra di altre forme di ricerca umana e la vede piuttosto come una questione meramente relativa all'anticipare e controllare gli eventi. Vede la scienza come ampiamente inutile per ogni altro tipo di ricerca, e in modo più importante per la filosofia (Shusterman, 1994). Altrove, tuttavia, Rorty dedica un grande spazio a delineare un'immagine alternativa degli scienziati che vede come intellettualmente virtuosi. Sembra che, nonostante egli disapprovi il fatto che la scienza gode di ampio potere e di privilegi, la ritenga comunque un utile modello di razionalità (Rorty, 1991).

Influenzato dal concetto di abduzione di Peirce, Dewey elaborò la sua epistemologia pragmatista fondandola sulla conoscenza sperimentale e su ciò che egli chiamava il tipo di mente sperimentale (Dewey, 1931). Egli individuò un modello esemplare di questo tipo di mente nella scienza del suo tempo, che vide come il vettore del progresso nella società. In modo simile, Kelly vede la scienza come il modello del progresso umano e propone di guardare alla metafora della scienza e al prototipo dello scienziato come ai

² Nella letteratura PCP contemporanea la metafora dell'uomo-come-scienziato è solitamente sostituita, per ovvie ragioni, dalla metafora della persona-come-scienziato. Le parole originali di Kelly sono qui mantenute per evidenziare il contrasto con l'ironico di Rorty. Infatti, Rorty concepì il suo soggetto come femminile, in un gesto, da parte sua, senza dubbio sottilmente politico.

principali punti di partenza della sua nuova psicologia, piuttosto che focalizzarsi sulle basi biologiche della personalità (come la psichiatria dei suoi e dei nostri giorni) o su aspetti relativi al primo sviluppo (come gli psicoanalisti di ogni tempo). La metafora iniziale di Kelly è quindi una metafora progressista ed integra *agency* e movimento, piuttosto che passività ed intrinseche o estrinseche limitazioni delle possibilità individuali di cambiamento e di funzionamento ottimale. Kelly, pertanto, costruisce la sua teoria a partire da due nozioni (Kelly, 1995, p. 3):

- (1) osservandolo attraverso la prospettiva dei secoli, vede l'uomo come uno scienziato in erba che elabora e perfeziona modi diversi di costruire una sua scienza;
- (2) postula che ogni singolo scienziato costruisca le sue piccole teorie (i costrutti) attraverso le quali osserva il mondo.

La scienza è fatta per predire e controllare gli eventi nel mondo, definizione che sia Rorty che Kelly hanno ereditato da Dewey. Gli scienziati testano prontamente i loro costrutti per vedere in che misura questi funzionino ed è questo mettere alla prova i costrutti che nella psicologia dei costrutti personali chiamiamo comportamento. In effetti, per Kelly, tutto quello che diciamo o facciamo può essere visto come lavoro scientifico, ogni aspetto del nostro comportamento, verbale o meno, è un atto di verifica di ipotesi scientifiche.

La metafora dell'uomo-come-scienziato è utile nel setting clinico. Da un lato essa fornisce al terapeuta un modello di lavoro efficace per comprendere il comportamento dei suoi clienti: si tratta, infatti, di una metafora che funziona ai vari gradi di consapevolezza cognitiva ed è quindi applicabile a tutti i processi umani, e dall'altro, essa viene facilmente compresa dai clienti stessi, favorisce lo sviluppo della riflessività e dell'intuizione nella pratica clinica.

Nel suo *opus magnum The Psychology of Personal Constructs* (1955) Kelly ha sviluppato in modo convincente un'elaborata e completa struttura centrata attorno a questa metafora, una struttura che, fra le altre cose, fornisce ai clinici un metalinguaggio utile a costruire i processi di tutti coloro che possiamo vedere come scienziati. Egli, inoltre, espone un insieme comprensivo di tecniche utili a favorire il cambiamento che sono basate su questa stessa metafora e sulla teoria da essa derivata.

La teoria di Kelly fu sviluppata prima delle rilevanti intuizioni dei poststrutturalisti francesi riguardanti il modo in cui siamo costruiti dalle pratiche discorsive e il modo in cui quelle stesse pratiche parlano attraverso di noi (Foucault, 1971). Cosa forse ancor più importante, considerando nello specifico l'ambito della psicoterapia, la psicologia dei costrutti personali fu formulata indipendentemente e prima delle intuizioni cruciali di psicoanalisti come Jacques Lacan, intuizioni che enfatizzano la natura inerentemente multistratificata dei discorsi e dei registri attraverso i quali i soggetti vengono costituiti, così come i modi in cui lo stesso discorso psicoanalitico costituisce specifici soggetti in terapia, soggetti che non sono tali "per natura" (Fink, 1997). Tuttavia, nella teoria di Kelly è presente un'attenzione per la persona in relazione che consente ampio spazio per future elaborazioni in queste direzioni.

5. Ironia e metafisica

Possiamo chiamare ironico un soggetto se soddisfa tre condizioni:

1. nutre dubbi profondi sul vocabolario decisivo che lei stessa attualmente usa;
2. è consapevole che niente all'interno del suo vocabolario può confermare o dissolvere i suoi dubbi;
3. non ritiene che il suo vocabolario sia più vicino alla realtà di quello degli altri (Rorty, 1989, p. 73)³.

Probabilmente l'intuizione più importante del soggetto ironico è che tutto può essere fatto sembrare buono o cattivo se viene ridescritto in un certo modo, intuizione che le permette di rigettare del tutto questa distinzione. Poiché non c'è nessun buono o cattivo, un'ironica non può mai scegliere e tenersi stretto un vocabolario decisivo definitivo: è colpita dagli altri vocabolari e dalle diverse possibilità cui essi danno vita. Incapace di uscire dal suo stesso vocabolario e di verificarne la veridicità, lo interroga

³N.d.T: La traduzione in italiano dei testi in cui Rorty parla del soggetto ironico usando il genere femminile è stata fatta tradizionalmente usando il genere maschile. In questa sede, poiché gli autori hanno voluto sottolineare la scelta di Rorty di usare una formulazione esplicitamente al femminile, abbiamo scelto di mantenere il femminile in tutto il seguito del testo, discostandoci dalle traduzioni tradizionali.

continuamente e riflessivamente segue le sue linee di sviluppo e i suoi vari cambiamenti. Questo la pone nella posizione che Rorty definisce "meta-stabile". Un'ironica è continuamente soggetta a cambiamento, sempre perseguitata dalla conoscenza della contingenza e fragilità del suo attuale vocabolario decisivo e, pertanto, di se stessa. Se politicamente è liberale, sottoscrive la definizione di Judith Shklar che la crudeltà sia la cosa peggiore che facciamo agli altri e cerca di filtrare il suo vocabolario attraverso questo credo (Rorty, 1989). Precisamente perché non sa se il suo vocabolario sia buono o cattivo e perché ha rinunciato alla ricerca di un criterio che le fornisca una certezza su questo, investe il suo tempo interrogandosi sulle conseguenze dei giochi linguistici che mette in atto. Un'ironica pensa che nulla abbia una natura intrinseca, una essenza reale; inoltre poiché non fonda se stessa su nozioni essenzialistiche, c'è in lei una incertezza di base e deve ricorrere all'uso di termini come 'prospettiva', 'dialettico', 'cornice concettuale', 'ironia', ecc. La cosa migliore che può fare in risposta alle critiche sul suo vocabolario è tentare una ridefinizione, e poi un'altra ridefinizione, ecc.

Il senso comune è il polo opposto dell'ironia. Esso conduce una persona a descrivere, senza rendersene conto, qualsiasi cosa di importante nei termini del vocabolario decisivo che si è abituata ad usare. Senso comune significa che una persona ha reificato i suoi costrutti di ruolo (il suo vocabolario decisivo) e li tratta come qualcosa che esiste veramente, oggettivamente, là fuori nel mondo. Esso, inoltre, fa sì che i vocabolari siano usati per giudicare le convinzioni, le azioni e le vite degli altri, quelli che possono usare altri vocabolari decisivi, molto diversi dai nostri. Il senso comune è la caratteristica del soggetto che Rorty chiama il metafisico. Egli si occupa di questioni relative alla natura intrinseca dell'essere umano, della giustizia, della moralità, ecc. ed assume che gli elementi del suo vocabolario decisivo si debbano riferire a qualcosa che è effettivamente là fuori nel mondo. Quindi, quando il metafisico parla di leggi scientifiche le pensa come esistenti in natura semplicemente perché la scienza appartiene al vocabolario che egli usa. Quando il metafisico ha a che fare con le credenze dell'ironica le etichetta solitamente come "relativistiche" perché per lui il linguaggio non è importante, ma lo è la verità, e la verità deve essere ricercata là fuori nel mondo. Egli ha una visione della natura umana che incorpora l'idea che tutti gli uomini necessariamente desiderano conoscere e che il vocabolario che questa conoscenza fornisce è l'immagine della realtà. A differenza dell'ironica, il metafisico non crede che le cose possano essere fatte sembrare buone o cattive usando metodi di ridefinizione, perché le cose sono o buone o cattive, sono tali oggettivamente, essenzialmente, al di fuori di ciascuno e di tutti i linguaggi che gli uomini possono usare per dare senso al mondo.

In termini più generali, un'ironica ha la missione – così come raccomanda il poeta Coleridge – di creare il gusto mediante il quale lei stessa sarà giudicata, tranne per il fatto che lei stessa è il suo proprio giudice ed è lei che cerca di capire quanto bene il suo vocabolario decisivo fa ciò per cui è stato creato. L'ironica vuole ridefinire il canone che ha fondato il suo vocabolario decisivo in modo che esso perda potere su di lei; infatti, è in costante ricerca di emancipazione dalle circostanze che la costituiscono e, inoltre, di emancipazione dalla sua stessa costruzione di sé, in modo molto simile all'uomo-come-scienziato di Kelly, che deve fare un coraggioso salto in avanti per poter trascendere l'ovvio, il tutto per il nobile obiettivo di non essere la vittima della sua stessa biografia. L'uomo-come-scienziato e l'ironica hanno la stessa missione. In maniera molto simile alla costante riscrittura da parte dell'ironica del suo vocabolario decisivo, durante le loro vite i clienti con cui lavoriamo come terapeuti si confrontano con molti limiti dei loro costrutti e alla fine non hanno altra scelta che ricostruire e creare nuovi costrutti che permettano loro di avere più ampie ed utili anticipazioni del mondo.

Rorty enfatizzò con forza la priorità della democrazia sulla filosofia. Un suo famoso libro-intervista è intitolato *Take Care of Freedom and Truth Will Take Care of Itself* (2005). Gli sforzi emancipatori e ricostruttivi (ridefinitivi) che l'ironica costantemente mette in atto sono tentativi di dare a se stessa questa libertà, diventando coraggiosamente qualcosa che non è mai stata prima. La sua riflessività le permette di essere libera dalle categorie attraverso le quali viene giudicata nel discorso pubblico, poiché conosce il modo in cui esse operano e costituiscono la sua identità. Questa libertà arriva da e con la consapevolezza della contingenza dei vocabolari decisivi, il suo così come quelli degli altri. I modi in cui viene descritta da parte degli altri vocabolari decisivi, quindi, non parlano tanto di lei, quanto piuttosto di quegli stessi altri vocabolari. Può imparare ad usare quei linguaggi, ma non deve necessariamente accettarli come veri.

6. Verso una teoria del soggetto costruttivista

L'ironica di Rorty è una candidata eccellente per essere un soggetto costruttivista. Usiamo il termine candidato perché Rorty non ha elaborato l'ironica a sufficienza per renderla pienamente utile per lo studio del processo di soggettivizzazione che ha luogo all'interno dei confini della relazione psicoterapeutica costruttivista. Egli ha piuttosto delineato l'ironica grazie a pennellate ampie e poetiche, sufficienti per i suoi obiettivi, ma non per i nostri. Nel contesto della psicoterapia possiamo guardare alle riflessioni di Rorty come a bozze sommarie e come ad un insieme di strumenti linguistici che hanno bisogno di essere elaborati in modo più dettagliato e di essere inclusi in una cornice più comprensiva.

Oltre alle somiglianze strutturali fra l'uomo-come-scienziato di Kelly e l'ironica di Rorty, ci sono parecchi altri aspetti che meritano un posto di rilievo in ogni futura teoria del soggetto costruttivista:

1. Riflessività – la riflessività può essere vista come una conseguenza generica del coinvolgimento a lungo termine nella psicoterapia ma non è necessariamente una caratteristica specifica della psicoterapia costruttivista. Il tipo specifico di riflessività che si sviluppa nel corso di una psicoterapia costruttivista include la padronanza (non necessariamente consapevole) di alcuni presupposti costruttivisti. Poiché le intuizioni dei clienti sono sempre mediate da strumenti terapeutici e questi sono a loro volta mediati dagli orientamenti teorici che il terapeuta ricava dalla teoria di Kelly, la specifica riflessività di un soggetto costruttivista includerebbe una visione del comportamento come forma di impresa scientifica e la concettualizzazione della propria esperienza attraverso la metafora della persona-come-scienziato. Nella piena consapevolezza della sua natura ipotetica, i soggetti costruttivisti applicano la metafora della persona-come-scienziato a sé come anche agli altri esseri umani. Il soggetto costruttivista può così dedurre che gli altri esseri umani possono essere visti come scienziati, poiché questa metafora gli fornisce uno strumento per comprendere il loro comportamento. In effetti, quando Kelly propone di guardare alle persone come a degli scienziati, correttamente non sottintende che tutti gli scienziati debbano essere riflessivi riguardo alla loro propria metodologia. Pertanto l'uomo-come-scienziato non è pienamente un soggetto costruttivista, quanto piuttosto un'utile metafora che il soggetto costruttivista usa per comprendere tanto il suo comportamento quanto quello degli altri. Il soggetto costruttivista è uno scienziato che può riflettere sul proprio lavoro scientifico.

2. La meta-stabilità è un aspetto del soggetto costruttivista che nasce dalla sua consapevolezza della contingenza dei vocabolari che usa. Egli può osservare gli altri e sussumere i loro sistemi di costrutti per comprendere i loro, talvolta molto diversi, sistemi di significato. Essendo riflessivo, egli è consapevole che il suo stesso sistema non sarà mai immobile, che esso esiste (Kelly, 1955): cambia sempre senza mai raggiungere una completa stabilità. La meta-stabilità è il risultato della consapevolezza del cambiamento costante. Infatti, il soggetto costruttivista ha un meta-linguaggio ben definito che può essere usato per osservare e accompagnare i cambiamenti, le transizioni e le ricostruzioni del suo stesso sistema di costrutti personali. Paradossalmente egli raggiunge una sorta di stabilità attraverso la consapevolezza della sua essenziale, radicale instabilità.

3. L'incertezza è una conseguenza dei due aspetti precedenti. Poiché il soggetto costruttivista interagisce con altri soggetti, conosce la ricchezza dei diversi sistemi di costrutti che sono là fuori, nel mondo, ed è perplesso, colpito o attratto da loro. Egli, come l'ironica, vive con un dubbio costante riguardo alla validità dei suoi costrutti nucleari. È consapevole del fatto che ogni costrutto è solo un'interpretazione, influenzata dai costrutti nucleari del sistema ma anche co-determinata da contingenze storiche, culturali o di altro tipo, e, in ultima analisi, è conscio che non esiste alcuna meta-prospettiva in grado di sciogliere i suoi dubbi sulla veridicità di alcuna di esse. L'incertezza consegue al dover agire senza sapere se quell'azione è giustificata e, talvolta, vivere sapendo che in molti altri sistemi essa non lo è.

I criteri succitati non rappresentano in alcun modo il ritratto definitivo o completo di ciò a cui dovrebbe somigliare un soggetto costruttivista. Nel primo volume Kelly afferma che nel dare vita alla psicologia dei costrutti personali egli non intendeva fornire un modello della psicologia umana logicamente stretto e pienamente elaborato: il suo intento era piuttosto quello di fornire una teoria che costituisse un terreno fertile che potesse essere elaborato in direzioni diverse ed utilizzato creativamente in molti contesti. Allo stesso modo noi abbiamo qui proposto alcune caratteristiche di un soggetto che si costituisce nel corso di una psicoterapia costruttivista a lungo termine. Non assumiamo che esse forniscano un quadro completo, né l'unico possibile.

Se questo lavoro può servire come punto di partenza per un dialogo, come un'utile idea che generi nuove domande – più domande che risposte, speriamo! - allora esso ha raggiunto il suo obiettivo. La teoria

costruttivista ci costringe a scrivere con piena consapevolezza della natura ipotetica del nostro teorizzare. In questo senso, quest'articolo è un invito a pensare al soggetto costruttivista come ad una sorta di ironico, ma non necessariamente come solo a quello.

7. Ripensando gli obiettivi della psicoterapia costruttivista

Utilizzando le idee postmoderne relative ai processi di creazione dei significati e alle relazioni di potere, abbiamo cominciato a guardare alla psicoterapia come ad un processo di costituzione del soggetto, in cui il terapeuta è un partecipante attivo e molto frequentemente l'unico partecipante consapevole. Abbiamo poi usato la visione di Richard Rorty dell'ironia per illustrare come potrebbe essere un soggetto costruttivista. Ora ci rivolgeremo alle nozioni minimaliste di Kelly relative alla psicoterapia e proporremo qualcosa di diverso come obiettivo di una terapia costruttivista a lungo termine. Proponiamo che la psicoterapia non si concluda solo con il sollievo dai problemi, ma anche con la costituzione del soggetto costruttivista.

L'ironica non è una persona senza problemi, non è del tutto sana mentalmente né necessariamente "normale", qualsiasi cosa possiamo intendere con questa parola. È una persona fatta di carne e sangue con un sistema di costrutti imperfetto, un sistema che, come ogni altro, ha un campo di pertinenza limitato e, probabilmente, il suo insieme di difficili dilemmi implicativi. Comunque, l'ironica non ha bisogno di venire in terapia perché il suo vocabolario decisivo è quello di un terapeuta. Sa che i suoi problemi sono reali solo perché alcune proprietà del suo linguaggio danno loro esistenza e intraprende l'avventura di ridescrivere il suo vocabolario decisivo per estenderlo e ridefinirlo ed in questo modo bypassare i problemi che sorgono dai suoi attuali giochi linguistici. È il soggetto postmoderno per eccellenza. La sua meta-stabilità le dà la capacità di sostenere e fare fronte ai suoi stessi cambiamenti, la sua riflessività le consente di individuare le parti del suo sistema che in quel momento falliscono nel raggiungere l'obiettivo e altri aspetti della sua esperienza terapeutica le danno strumenti sufficienti per dare inizio al cambiamento nel momento in cui lo desidera. A questo punto, qualsiasi sia il contenuto dei suoi costrutti nucleari e qualsiasi sia il problema, avrà probabilmente gli strumenti, sia teorici che pratici, per farvi fronte senza uno psicoterapeuta. Non è quando i disturbi sono risolti che possiamo dire che la terapia è finita, ma quando il terapeuta diventa non più necessario. La nascita del soggetto costruttivista segna questo momento.

Bibliografia

- Dewey, J. (1931). *Philosophy and Civilization*. New York: Minton, Balch & Co.
- Fink, B. (1997). *The Lacanian Subject: Between Language and Jouissance*. Princeton University Press.
- Foucault, M. (1971). *The Order of things*. New York: Pantheon Books.
- Fransella, F. (1995). *George Kelly*. London: Sage.
- Fransella, F. (2003). Some skills and tools for personal construct practitioners. In F. Fransella (Ed.) *International Handbook of Personal Construct Psychology* (pp.105-121). Chichester, UK: Wiley.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1969). The Language of Hypotheses. In B. Maher (Ed.), *Clinical Psychology and Personality: The Selected Papers of George Kelly* (pp. 147-163). New York: Wiley.
- Miletić, V. (2016). A prelude to an inquiry into the interplay of personal and social meanings: Freud, Kelly & Bauman. *Personal Construct Theory & Practice*, 13, 192-199.
- Procter, H. H. (2014). Peirce's contributions to constructivism and personal construct psychology: I. Philosophical aspects. *Personal Construct Theory & Practice*, 11, Suppl. No 1, 6-33.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers, Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (2005) *Take Care of Freedom and Truth Will Take Care of Itself: Interviews with Richard Rorty*. Stanford University Press.
- Rorty, R. (2007). Dewey and Posner on Pragmatism and Moral Progress. *University of Chicago Law Review*, 74(3), 915-927.
- Stojnov, D., & Procter, H. (2012). Spying on the self: Reflective elaborations in personal & relational construct psychology. In M. Giliberto, C. Dell'Aversano & F. Velicogna (Eds.), *PCP And Constructivism: Ways of Working, Learning and Living* (pp. 9-24). Firenze: Libri Liberi.
- Shusterman, R. (1994). Pragmatism and Liberalism between Dewey and Rorty. *Political Theory*, 22(3), 391-413.

Note sugli autori

Vladimir Miletić

Association for Mental Health Promotion, Belgrado, Serbia.

vdmiletic@gmail.com

Vladimir Miletić, M. D., è uno psicoterapeuta che lavora a Belgrado ed è direttore della ricerca dell'Association for Mental Health Promotion. Ha pubblicato molti articoli nel campo dell'epidemiologia psichiatrica ed è co-curatore dell'*Handbook of LGBT Psychology* (2015). Dal 2015 insegna presso la Serbian Constructivist Association.

Dušan Stojnov

University of Belgrade, Belgrado, Serbia.

dusanstojnov@sbb.rs

Dušan Stojnov è professore presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Belgrado. Attualmente è membro dei comitati editoriali del *Journal of Constructivist Psychology* e della rivista on-line *Personal Construct Theory & Practice*. È stato un membro del comitato editoriale del *Serbian Journal for Educational Research* dal 1996 al 2010. È inoltre fondatore e, dal 1995 ad ora, presidente della Serbian Constructivist Association.

Confrontare la PCP con altri approcci: la Teoria Sistemica, la Fenomenologia e la Semiotica⁴

di

Harry G. Procter

Dipartimento di Psicologia Clinica, University of Hertfordshire, UK

Traduzione a cura di

Sara Candotti ed Elisa Cappellari

Abstract: Combinare attentamente due o più punti di vista o modi di costruire aggiunge sia ampiezza che profondità, ampliando significativamente la nostra comprensione, ed è quindi una risorsa vitale nel nostro lavoro. È una considerazione fondamentale sia nella ricerca scientifica sia nell'intervento in contesti sociali. Questo implica anche un aspetto etico che scaturisce dallo spirito fondamentale della PCP e dalla sua insistenza sull'accettazione e sul rispetto per modi alternativi di guardare alle cose.

Parole chiave: confronto tra approcci, PCP, Pierce, Semiotica, Fenomenologia.

Comparing PCP with other approaches: Systemic Theory, Phenomenology and Semiotics.

Abstract: Carefully combining two or more viewpoints or ways of construing adds both breadth and depth, significantly enlarging our understanding, and is therefore a vital resource in our work. It is a fundamental consideration in both scientific inquiry and in intervening in social situations. This also has an ethical aspect that flows from the fundamental spirit of PCP and its insistence on acceptance and respect for alternative ways of looking at things.

Key words: comparing approaches, PCP, Peirce, Semiotics, Phenomenology.

⁴ Ringraziamo gli editori della rivista Personal Construct Theory & Practice per aver gentilmente concesso la traduzione dell'articolo. L'originale è disponibile al link <http://www.pcp-net.org/journal/pctp17/procter17.pdf>. Procter, H., (2017), *Comparing PCP with other approaches: Systemic Theory, Phenomenology and Semiotics*. *Personal Construct Theory & Practice*, 14, 137-139.

Mettere a confronto due approcci, due posizioni rispetto agli eventi, due tradizioni o il lavoro di due autori, è stato un metodo fondamentale per me, originatosi, forse, nella mia esperienza di crescere in una famiglia con una doppia identità culturale. Nella suddetta, ero continuamente messo di fronte al modo di vivere tedesco da una parte e quello inglese dall'altra, e a una costruzione del mondo scientifica rispetto ad una religiosa. Come diceva Gregory Bateson (1979-80), avere due occhi, una visione binoculare, ci dà accesso ad un'*ulteriore dimensione*, permettendoci di vedere in profondità. Quest'*ulteriore* profondità e ampiezza diviene una metafora per ciò che succede quando combiniamo due descrizioni diverse. Qualsiasi approccio o punto di vista sulla vita ha il proprio *limite* naturale o, per dirla con le parole di Kelly, il proprio *campo di pertinenza*. Un determinato punto di vista ci permette ma al tempo stesso preclude possibili visioni e comprensioni. Confrontare due approcci ci obbliga quindi a considerare un più ampio ambito di interesse, l'incontro dei campi di pertinenza di ciascun punto di vista. Diventare consapevoli dei "confini" o della *linea di separazione* tra i due genera una nuova serie di costrutti. Concentrarsi sulle *similitudini* e sulle *differenze* tra due posizioni ci induce e ci incoraggia a chiarire i presupposti sovraordinati e i valori di cui altrimenti potremmo rimanere all'oscuro. Provare a superare le differenze tra le due opinioni ci pone di fronte alla necessità di sviluppare una nuova cornice sovraordinata, o una sintesi che sia in grado di sussumere le contraddizioni e gli attriti tra le due, o perlomeno trovare delle strade che ci portino dall'una all'altra. Forse, ciò che più importa è che venire a contatto con diverse teorie sulla vita ci fa capire che ad essere coinvolta è la *costruzione*, non un qualche tipo di visione diretta della realtà, né una verità oggettiva che non permetta altro modo di vedere le cose. Uno dei problemi che affrontiamo, nel mondo, è che le persone rimangono ancorate nelle loro indiscusse credenze, visioni, discipline e aree di specializzazione. Ogni volta che leggiamo e facciamo ricerca siamo spesso tentati di vedere solo ciò con cui siamo già d'accordo. In realtà, impariamo molto nel leggere e studiare ciò da cui dissentiamo e nell'applicare il nostro approccio ai fenomeni e alle prove che gli altri evidenziano.

Mi sono occupato di confrontare le discipline della psicologia e della sociologia rispetto al processo di costruzione e di confrontare Kelly con una varietà di autori, inclusi Vygotsky, Bateson, Milton Erickson, Bakhtin, Peirce e altri. Il mio lavoro, in generale, è stato incentrato sul mettere a confronto e contaminare la Personal Construct Psychology (PCP) con gli approcci sistemico-familiari, i cui sviluppi hanno coinciso dalla metà del diciannovesimo secolo. Si è trattato di una ricca combinazione che ha portato a molte nuove e fruttuose strade terapeutiche. Per me, ciò che di più importante è emerso da questo lavoro è che il Costrutto, il maggior contributo di Kelly, non è solo un'entità che plasma l'anticipazione e il funzionamento individuale, ma è operativo nelle dinamiche e nei pattern degli scenari interpersonali e sociali, dalle relazioni diadiche fino a quelle societarie e internazionali, come già rilevato negli scritti e nei pensieri di Kelly. Il costrutto come entità è colto e quindi creato nelle polarizzazioni delle tensioni dialogiche e delle negoziazioni nei piccoli gruppi fino ai conflitti storici e alle alleanze tra nazioni, religioni, sistemi di credenze e ideologie. Una gamma di posizioni diverse è inoltre continuamente operativa nella nostra "comunità di sé" e nelle diverse voci di questi ultimi.

La più importante conseguenza di questa visione è, credo, che la PCP deve sviluppare un postulato ancor più fondamentale dell'attuale Postulato Fondamentale di Kelly, il quale si concentra sulla persona come anticipatrice di eventi. Kelly ha riflettuto rispetto a come la PCP abbia una vita limitata e verrà alla fine sostituita. Ma come potrebbe accadere? Penso che implicherebbe preservare le conquiste della PCP entro una cornice più ampia, forse entro un nuovo postulato "meta-fondamentale", che copra la natura delle persone come entità all'interno degli ambiti interpersonali, sociali, intersoggettivi e dialogici, e riconosca quello che Emmanuel Levinas chiamava *il primato della relazione umana*. Cercare una più chiara comprensione di tutto ciò ha guidato le mie recenti ricerche nel lavoro del creatore del pragmatismo, Charles Peirce, la cui estesa logica di relazioni, semiotica e fenomenologia produce un'affascinante serie di temi e dialoghi con Kelly e la PCP. I primi due dei tre articoli che sto scrivendo riguardano le fondamenta di questa ricerca. Lo scopo della terza parte si concentrerà sulla fenomenologia, la persona o il sé, il processo dialogico e le implicazioni per la sociologia. Kelly, a dispetto della sua imbarazzante incomprendenza della fenomenologia (o "faneroscopia", come la chiamava Peirce), può essere visto come modello operativo di questo approccio in filosofia, come Maria Armezzani e Gabriele Chiari (2014) hanno ampiamente sostenuto. È straordinario con quale portata Peirce abbia presagito gli sviluppi nella filosofia del ventesimo

secolo e nelle altre discipline. E proprio com'è successo per il lavoro di Kelly, anche questo è stato fino a poco tempo fa messo ai margini della filosofia e della psicologia.

Terminerò con una citazione di Josiah Royce, uno dei principali seguaci di Peirce che, nel 1904, prima degli studi sull'intersoggettività di Husserl, Heidegger, Bakhtin, Vygotsky e altri, affermò che:

La nostra coscienza empirica, in ogni istante, dipende da una serie di effetti di contrasto, la cui origine psicologica giace proprio nella nostra vita sociale e la cui continuità nella nostra attuale vita conscia, ogni volta che siamo soli, è dovuta all'abitudine, al nostro ricordo delle relazioni sociali, e ad un'idealizzazione immaginaria di queste relazioni... Dunque, in origine, l'io empirico è secondario rispetto alla nostra esperienza sociale (Royce, 1904) [corsivo dei traduttori].

Royce ci vedeva come:

"individui unicamente in relazioni sociali con gli altri [...] Il sociale è così primordiale che anche le nostre idee della natura, così come della persona, non sono primarie bensì hanno un fondamento sociale" (citato in Shereover, 1987).

Peirce, nella sua semiotica, vedeva le relazioni e le comunicazioni umane come qualcosa che includesse *segni*, qualcosa di più ampio, anche se comprensivo, del linguaggio (Procter, in preparazione). Kelly insisteva nel sostenere che i *costrutti preverbali* fossero i più elementari. Possiamo trovare un esempio significativo in Emmanuel Levinas, riguardo l'incontro faccia a faccia con un'altra persona. Sappiamo che l'orientamento verso il volto umano è già profondamente evidente nel neonato. Per Levinas, il volto è un *concetto primitivo, un evento fondamentale*. E, per lui, *l'etica* esiste già: "Vedere un viso significa già udire 'Non uccidere'" (citato in Moran, 2000, p. 348-9).

Bibliografia

Armezzani, M., Chiari, G. (1914). Ideas for a phenomenological interpretation and elaboration of personal construct theory: Part 1. Kelly between constructivism and phenomenology. *Costruttivismi*, 1, 136 – 149.

Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.

Procter, H. G. (In Preparation). Peirce's contributions to Constructivism and Personal Construct Psychology: III. Phenomenology, the self, dialogical process and sociology.

Royce, J. (1904). *The World and the Individual, Vol. II*, pp 260 - 4. New York: Macmillan.

Sherover, C. M. (1987). Royce's pragmatic idealism and existential phenomenology. In R. S. Corrington, C. Hausman & T. M. Seebohm (Eds.) *Pragmatism considers Phenomenology* (pp. 143-165). Lanham, MD: The Center for Advanced Research in Phenomenology.

Nota sull'autore

Harry G. Procter
Dipartimento di Psicologia Clinica, University of Hertfordshire, UK
harryprocter20@gmail.com

Harry Procter, PhD, ha sviluppato e tutt'ora continua a elaborare la Psicologia dei Costrutti Personali e Relazionali, basata sulla PCP e, più in generale, sul Costruttivismo Sistemico. Seppur incentrato sulle famiglie, questo approccio può essere applicato alla comprensione e al lavoro con individui, gruppi e organizzazioni. Ha lavorato per trent'anni come psicologo clinico nel Servizio Sanitario Nazionale del Regno Unito, nell'ovest dell'Inghilterra. Si è specializzato nelle aree della salute mentale dell'adulto e del bambino, nei disturbi dell'apprendimento e nell'autismo. Ha pubblicato oltre 60 articoli e capitoli sugli aspetti teoretici, metodologici e pratici del suo approccio. Al momento si interessa della filosofia di Charles S. Peirce, come ricco e utile background per la crescita della Teoria dei Costrutti Personali e del Costruttivismo.

Costruire l'esaminatore di dottorato: ciò che il dottorando dovrebbe sapere⁵

di

Devi Jankowicz

Heriot-Watt University, Edinburgh, UK

Traduzione a cura di

Valentina Sosero, Kathleen Bertotti, Chiara Lui

Abstract: I dottorandi spesso si preoccupano di come possa venire accolta la loro epistemologia costruttivista, soprattutto se i loro esaminatori provengono da un *background* positivista. La questione riguarda sia i candidati dei più tradizionali dipartimenti di psicologia sia quelli delle scuole di *business* e *management*. I manuali di metodologia utilizzati da studenti, supervisor ed esaminatori non offrono una terminologia unificata o una cornice analitica coerente per gli aspetti epistemologici coinvolti. Questo lavoro, muovendo da un esercizio di socialità tra studente ed esaminatore, cerca di eliminare la possibile confusione che emerge da un impiego impreciso dei termini "metodo" e "tecnica" e dall'utilizzo semplicistico di costrutti come "costruttivista-positivista", "soggettivo-oggettivo" e "qualitativo-quantitativo".

Parole chiave: epistemologia, esame di dottorato, tecniche associate alla teoria dei costrutti personali, metodologia.

Construing the doctoral examiner: what the doctoral student should know

Abstract: *Doctoral candidates often worry about how their constructivist epistemology will be received, especially if their examiners come from a positivist background. The issue affects candidates in the more conventional psychology departments, and in the business and management schools too. Methodology textbooks used by students, supervisors and examiners don't offer a unified terminology or a consistent analytic framework for the epistemological issues involved. An exercise in student-examiner sociality, this paper seeks to remove some possible confusions arising from an imprecise use of the terms 'method' and 'technique', and from the simplistic use of such constructs as constructivist-positivist, subjective-objective, and qualitative-quantitative.*

Keywords: *Epistemology, doctoral examination, PCT associated techniques, methodology.*

⁵ Ringraziamo gli editori della rivista *Personal Construct Theory & Practice* per aver gentilmente concesso la traduzione dell'articolo. L'originale è disponibile al link <http://www.pcp-net.org/journal/pctp17/jankowicz17.pdf>. Jankowicz, D. (2017)., *Construing the doctoral examiner: what the doctoral student should know*. *Personal Construct Theory & Practice*, 14, 99-105.

1. Introduzione

Questo articolo è nato per due ragioni: la prima collegata alla pratica di *assessment* e la seconda relativa alla preparazione di un lavoro accademico.

In primo luogo, sul forum Jiscmail della Psicologia dei Costrutti Personali (da ora in poi PCP) era emersa una questione: una studentessa e il suo supervisore si interrogavano su quale posizione metodologica adottare approcciando gli aspetti fenomenologici di un argomento che poteva beneficiare di un approccio costruttivista; l'esaminatore esterno, tuttavia, aveva esperienza solo in ambito positivista.

Una problematica simile era stata sollevata al XXI Congresso internazionale PCP svoltosi presso l'Università di Hertfordshire. A una studentessa era stato suggerito di evitare un approccio costruttivista in virtù del significativo disaccordo tra accademici riguardo alla combinazione di paradigmi di ricerca differenti.

In secondo luogo, il Direttore accademico della *Business School* di Edimburgo mi aveva contattato per aggiungere del materiale sui metodi qualitativi al testo di riferimento di 250 pagine per lo studio a distanza, *Introduction to Business Research vol. 3*, utilizzato dagli studenti durante la fase sperimentale del dottorato in *Business Administration* della scuola.

Chiaramente il compito non è stato così semplice. Aggiungere materiale a un testo di mentalità profondamente positivista e di approccio quantitativo - per una scuola che gestisce i master a distanza e i programmi di dottorato più grandi al mondo e lo fa da una città immersa nella filosofia sociale di David Hume e nell'economia classica di Adam Smith - necessitava di revisioni al materiale di base degli altri due volumi: uno sul metodo di ricerca e uno relativo al riesame della letteratura e allo sviluppo della teoria.

L'incarico ha richiesto un paio d'anni e lo sviluppo di una posizione nei confronti della metodologia che, pur non risolvendo le profonde questioni epistemologiche e ontologiche che ancora pongono in disaccordo gli accademici (vedi in particolare Bryman & Bell, 2015, p. 642), fornisca una cornice adeguatamente precisa, in cui gli studenti possano trovare risposte (anche se non del tutto risolutive: vedi la discussione di seguito). Quello che segue è un esercizio di socialità: un viaggio nella mente dell'esaminatore esterno.

2. La posizione dell'esaminatore

È ragionevole considerare l'esaminatore esterno come il supervisore di dottorato dello studente: qualcuno con buona volontà, che cerca un risultato soddisfacente della valutazione del documento di tesi e della successiva discussione orale.

Sebbene l'esaminatore non provenga da un *background* costruttivista, o specificamente PCP, egli dovrebbe essere presumibilmente consapevole delle eventuali alternative al pensiero positivista; potrebbe avere delle riserve sulle modalità con cui si ottiene il rigore quando non si utilizza l'atteggiamento tradizionale ipotetico-deduttivo, basato sull'ipotesi nulla; inoltre, dovrebbe aver sentito del dibattito circa i "metodi misti" e dovrebbe verosimilmente conoscere il *Journal of Mixed Methods Research*.

Ora, la nozione di "metodi misti", come la definizione stessa suggerisce, cerca di evitare di dover scegliere tra alternative, dove una è appropriata e l'altra inappropriata a una particolare domanda di ricerca.

Per individuare in modo opportuno la combinazione o l'equilibrio tra i metodi (e le tecniche) di ricerca più adeguati, si tende invece a discutere nei termini di tre questioni piuttosto ampie e generiche, utilizzando tre diversi costrutti, ovvero:

- qualitativo vs quantitativo;
- soggettivo vs oggettivo;
- costruttivista vs positivista.

3. I tre costrutti

3.1 Qualitativo vs quantitativo

Questa particolare dimensione di contrasto non dovrebbe creare alcuna difficoltà al costruttivista kelliano e uno studente che adotti simili presupposti dovrebbe essere in grado di affrontare due punti.

In primo luogo, può far notare che, di fatto, non c'è mai la necessità di scegliere tra i due approcci, poiché tutto il discorso prevede un'integrazione tra i due. L'analisi del contenuto costruttivista maggiormente basata sulla fenomenologia, che cerca di categorizzare diversi tipi di significato, ottiene le sue informazioni esaminando la loro importanza relativa – attraverso una sorta di conteggio o un qualche tipo di scala. Viceversa, il tentativo più statisticamente basato sulla distribuzione della varianza – ad esempio l'analisi fattoriale – ottiene le sue informazioni mediante il giudizio interpretativo del ricercatore, che ricorre alla propria esperienza e conoscenza per proporre un nome per il fattore che sta alla base della comunanza statistica tra le variabili che sono state raggruppate dalla procedura.

Il secondo punto richiederà un'introduzione sulla teoria dei costrutti personali, in relazione ai concetti con i quali l'esaminatore potrebbe non avere familiarità e che dovrebbero essere attentamente affrontati dal candidato nel capitolo sulla metodologia. Se i dati si riferiscono ai significati espressi in una griglia di repertorio, il significato degli elementi può essere espresso solo combinando il contenuto qualitativo di ogni particolare costrutto con aspetti più quantitativi, espressi in termini numerici, relativi al polo emergente o al polo di contrasto.

Questa è, in effetti, un'affermazione piuttosto profonda, poiché Kelly insiste sul fatto che il significato non risiede in una singola descrizione, disponibile nel polo emergente del costrutto, ma nella dimensione espressa dal contrasto tra polo implicito vs polo emergente; il significato è quindi definito da entrambi i poli in termini binari o come una posizione numericamente scalare tra i due.

3.2 Soggettivo vs oggettivo

È probabile che l'esaminatore, nel riconoscere la legittimità di epistemologie altre dall'applicazione positivista del metodo ipotetico-deduttivo agli eventi esterni basato su un'ontologia realista, cercherà di indagare quanto lo studente abbia compreso questa distinzione. Il candidato è un pensatore negligente o il suo ragionamento è rigoroso?

In particolare, apprezzerà un'affermazione chiara da parte dello studente relativa al suo posizionarsi in qualche punto tra gli estremi del solipsismo e del realismo ingenuo.

Sì, i fenomeni studiati non sono "eventi là fuori"; sono attive costruzioni, anche nella misura in cui è l'osservatore, con una storia particolare, a definire cosa sia un "evento" degno di attenzione (Bennett, 2002; Shotter, 2002). Ma se l'osservatore è un ricercatore, quali evidenze abbiamo a disposizione sul processo di costruzione? L'analisi evita il solipsismo attraverso un esplicito controllo sull'affidabilità della categorizzazione e della codifica del costrutto? Offre una triangolazione rispetto ai risultati di altre tecniche? C'è un ragionamento che dimostri che lo studente comprende ciò che si intende per tecnica *bricolage* (cfr. ad esempio Kincheloe, 2001) e la sua posizione riguardo alla convenzionale "generalizzazione analitica" (Yin, 2014, p. 68)?

Per quanto riguarda la posizione realista, è auspicabile che l'esaminatore sia a conoscenza dell'epistemologia realista critica, utilizzata dai ricercatori dei "metodi misti" (vedi *Journal of Mixed Methods Research*, *passim*) e utilmente presentata in testi come Maxwell (2012); tuttavia, egli potrebbe non essere a conoscenza della nozione di "alternativismo costruttivo" (Kelly, 1963, pp. 3-45). A questo punto, un'attenta asserzione della posizione di Kelly e la sua centralità rispetto a qualsiasi prospettiva basata sulla Teoria dei Costrutti Personali (PCT) sulla natura dei fenomeni studiati, diviene essenziale ed è solitamente posta verso la fine della rassegna della letteratura o all'inizio del capitolo separato sulla metodologia. Il resoconto breve fornito da Chiari & Nuzzo (2003) è utile in tal senso, con la sua enfasi sulla comprensione dei fenomeni come impresa interattiva e non osservazionale.

Questa è una posizione più radicale rispetto a quella realista critica e l'esaminatore potrebbe aver necessità di esserne messo al corrente, attraverso un'argomentazione accuratamente preparata e referenziata.

L'argomentazione potrebbe rimandare al lavoro di Karl Weick (1993), il cui concetto di *sensemaking* corrisponde in molti aspetti a quello del "costruire" di Kelly, e il cui lavoro potrebbe risultare più familiare rispetto al pensiero kelliano a un esaminatore che provenga dall'ambito aziendale/manageriale.

3.3 Costruttivista vs positivista

Finora, la posizione presa è che né *qualitativo vs quantitativo*, né *soggettivo vs oggettivo* rappresentino una scelta necessaria tra antinomie ontologiche: come per qualsiasi costruito, è una questione di grado. Tuttavia, la distinzione *costruttivista – positivista* rappresenta, sì, una scelta.

L'approccio costruttivista è *fenomenologico* e affronta le questioni così come sono intese da entrambi i partecipanti: la persona oggetto della ricerca e la persona che la conduce. Questo approccio cerca di concepire prospettive che siano coerenti con l'evidenza.

Al contrario, l'approccio positivista è *realista*, si occupa di variabili considerate come esistenti indipendentemente dal modo in cui sono percepite, e governate da leggi la cui natura è la stessa a prescindere dall'osservatore; questo approccio cerca di scoprire verità.

Le due posizioni esprimono assunti ontologici reciprocamente contraddittori e a un certo punto si dovrà adottare l'una o l'altra, non è possibile seguire entrambe.

4. Due tipi di confusione

Sono possibili due tipi di disorientamento in ciò che finora è stato detto.

4.1 Confusione ontologica

Essa identifica la distinzione ontologica tra tema fenomenologico e positivista con la natura dei dati, quando essi stessi sono in gran parte qualitativi o per lo più quantitativi.

Per esempio, autori rispettati come Miles & Huberman (2014) offrono tecniche sviluppate dettagliatamente attraverso le quali il ricercatore, se lo desidera, può identificare le variabili che egli stesso ritiene essere alla base della serie di dati qualitativi che ha raccolto; ma questa è una questione distinta rispetto all'analisi del contenuto dei significati e della loro frequenza che il resoconto di Miles e Huberman presenta.

Una conclusione avventata porterebbe a dire che la possibilità di combinare dati quantitativi e qualitativi nella stessa ricerca la renda contemporaneamente sia positivista che costruttivista.

Non è questo il caso. È possibile esaminare i significati in una serie di dati, al fine di comprendere le posizioni fenomenologiche assunte dalle persone coinvolte nella ricerca e capire il modo in cui queste opinioni veicolino e influenzino i punti di vista di diversi *stakeholders* su una serie di questioni, offrendo questo come un risultato completo della ricerca, in uno studio che è in tutto e per tutto costruttivista.

In alternativa, è possibile esaminare i contenuti di una serie di dati al fine di identificare il modo in cui la varianza potrebbe essere distribuita in un gruppo di variabili precedentemente identificate, e offrire questo assetto come risultato completo di ricerca, in uno studio del tutto positivista.

Lo studio è di un tipo o dell'altro; non può essere entrambi contemporaneamente.

Uno dei modi per risolvere il dilemma creato dalla ricerca delle variabili di Miles e Huberman è stato quello di adottare l'approccio pragmatico, il quale riconosce il dilemma e al contempo lo ignora (cfr. per esempio Morgan, 2007); oppure suggerisce che in un programma di ricerca sia possibile separare la raccolta di dati qualitativi e quantitativi nel tempo e che, in tal modo, "è possibile essere sia costruttivisti che positivisti ma in sequenza", così da evitare l'adozione contemporanea di posizioni ontologiche incompatibili (probabilmente l'affermazione più evidente di questa convinzione è fornita da Edmondson & McManus, 2007. È una posizione debole, poiché si basa erroneamente sul presupposto che non si possano combinare analisi qualitative e quantitative allo stesso tempo).

Bryman & Bell (2015) citano Morgan (1998) a supporto dell'approccio sequenziale; entrambi, e la revisione di Shannon-Baker (2015), meritano considerazione.

4.2 Confusione terminologica

Il secondo tipo di confusione riguarda l'uso superficiale, sconsiderato e, purtroppo, abituale dei termini "metodo" e "tecnica" come sinonimi. Molti degli esempi utilizzati da autori di metodologia nel settore aziendale e del *management* in particolare – cfr. per esempio Bryman e Bell (2011; 2015), Easterby-Smith et al. (2015, p. 95), Saunders et al. (2016) – utilizzano il termine "metodo" quando stanno parlando di tecniche adottate per raccogliere e analizzare i dati.

Relativamente pochi – Corbyn & Strauss (2015), Jankowicz (2005, p. 220), Jonker & Pennink (2010, pp. 21-25), eccezioni degne di nota – operano questa distinzione.

5. Una risoluzione

La ragione per cui questo è importante è che molta, se non tutta, la confusione discussa precedentemente potrebbe essere risolta attraverso la distinzione proposta da Bennet (1991). Semplicemente:

- le tecniche sono procedure per raccogliere i dati e analizzarli. Per esempio: intervista strutturata, scala di valutazione, questionario a scelta-multipla. Ne possiamo trovare centinaia, se non migliaia;
- i metodi sono approcci diversi per verificare una credenza o testare un'ipotesi; in altre parole, ricavare informazioni da quei dati. Per esempio: metodo interpretativo, *Case Study*, esperimenti controllati, sondaggi. Ce ne sono relativamente pochi.

Diventa evidente, sia dalla chiara dimostrazione di Bennet sia dall'utilizzo che ne fanno Jankowicz (2005), Corbyn & Strauss (2015) e Jonker & Pennink (2010), che le tecniche possono essere qualitative, quantitative e – nel caso delle griglie di repertorio – necessariamente un'integrazione di entrambe. Fintanto che le regole procedurali di base e i vincoli per la raccolta e l'analisi dei dati sono rispettati, non c'è molta difficoltà nel combinare entrambe.

Tuttavia, non si può dire lo stesso dei metodi sopra definiti, poiché metodi diversi implicano diversi presupposti epistemologici e ontologici, in alcuni casi reciprocamente contraddittori.

Sono richiesti al ricercatore differenti attività, priorità e valori, se i diversi metodi devono essere applicati in modo sufficientemente rigoroso da far sì che emergano informazioni utili.

La tabella 1 elenca alcuni dei metodi trattati nel lavoro originale di Bennet, insieme alla *Grounded Theory* e alla ricerca-azione non affrontate nel suo articolo. Quando si esaminano metodi diversi è chiaro che mescolarli potrebbe risultare problematico. Non solo alcuni si adattano più comodamente all'interno di un paradigma costruttivista e altri all'interno di un paradigma positivista, ma si affidano a diverse forme di

dimostrazione di efficacia, differenti procedure per il raggiungimento del rigore, e si basano su indicatori di prova differenti.

Per esempio, mentre il metodo sperimentale cerca di distribuire la varianza attraverso diverse variabili, per creare una struttura esplicativa nella quale l'effetto delle variabili potenzialmente confondenti risulta controllato da un disegno di ricerca specifico, al fine di rendere le previsioni sempre più esplicite e più generalizzabili, il metodo del *Case Study* triangola i dati da una varietà di fonti utilizzando una generalizzazione analitica (collegamenti *data-theory* che funzionano come precedentemente previsto, Yin, 2014), in modo da fornire conclusioni che la comunità degli studiosi e dei professionisti possa trovare plausibili e utili.

Crede che il metodo sperimentale sia, in un certo senso, migliore del *Case Study* o di qualsiasi altro metodo, presuppone che esista un solo standard di rigore: quello associato alle scienze fisiche, biologiche e ingegneristiche. Infatti, ogni metodo differente sviluppa, applica e preserva le proprie distinte concettualizzazioni circa la misurazione per proteggere il proprio approccio al rigore. Da notare i termini tecnici e i concetti coinvolti: "distribuzione della varianza", "controllo", "ipotesi nulle e alternative" sono essenziali al metodo sperimentale; "triangolazione" e "generalizzazione analitica" al *Case Study*; "campionamento rappresentativo", "stratificazione" e "tassi di risposta" al sondaggio. La *Grounded Theory* affronta la letteratura come dato e nella sua forma originale, più radicale (Glaser & Strauss 1967), minimizza la necessità di costruire una rassegna sistematica della letteratura prima dell'inizio del lavoro empirico.

Tabella 1: Sei metodi comuni nella ricerca aziendale e gestionale

Metodo	Natura della prova	Rigore ottenuto da...	"Indicatore di prova"
Interpretativo	Dati e giudizio del ricercatore sul loro significato rispetto alla teoria formale e alle aspettative informali	Attenta formulazione delle ipotesi; considerazioni coerenti con i presupposti	Descrizione "densa": i partecipanti possono prendere parte all'analisi
Case study	Descrizione "ricca": varietà delle fonti dei dati che rappresentano i diversi <i>stakeholders</i> ; campionamento soggettivo	Generalizzazione analitica secondo differenti presupposti teorici (Yin, 2014); triangolazione	Accordo sui contributi nella comunità di ricercatori e professionisti
Sondaggio	Frequenza relativa entro/attraverso il campione stratificato o i sottogruppi di campioni	Il campione rappresenta precisamente le caratteristiche della popolazione; ipotesi sulla grandezza del campione	Consenso emergente dai sondaggi ripetuti su campioni simili/correlati
Sperimentale	Distribuzione della varianza attraverso differenti variabili in una struttura esplicativa	Controllo delle variabili del moderatore attraverso l'attento disegno di ricerca basato su un approccio ipotetico-deduttivo	Miglioramento della predittività che emerge da una maggiore precisione/ampliamento dell'ambito della teoria
Ricerca azione	Varietà delle prestazioni indagate, considerate rilevanti dai partecipanti	Confronto ripetuto dei dati con l'interpretazione fino a quando tutti i casi	Miglioramento misurabile delle prestazioni nelle unità organizzative studiate

	(spesso, un gruppo di lavoro integro)	non vengono spiegati dai dati stessi	
Grounded Theory	Supporto sistematico della teoria emergente	Criteri di codifica per l'Analisi del contenuto; precisione dei dati misurati e dell'inferenza nelle analisi	Teoria finale utilizzabile anche con i dati raccolti successivamente su nuove questioni emergenti
<p>Note:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il termine "rigore" è utilizzato in modo generico per evitare espressioni come "approccio scientifico", che è: a) comunemente associato al metodo ipotetico-deduttivo; b) frequentemente usato come termine carico di valore che ridurrebbe lo status di metodi diversi da quelli sperimentali. 2. "Indicatore di Prova" indica il tipo di risultato necessario a convincere gli altri che è stato prodotto un contributo attendibile. Il termine "prova" è evitato poiché lo scopo della ricerca è quello di <i>testare</i> le credenze/opinioni piuttosto che <i>dimostrarle</i>. 3. L'affidabilità delle procedure di analisi dei dati deve essere stabilita in tutti e sei i metodi affinché possano emergere informazioni valide/credibili. <p>Fonte: Jankowicz et al. 2016.</p>			

Tabella 1

6. Conclusione

Dovrebbe essere ormai chiaro come operi la confusione descritta precedentemente, portando alla situazione insoddisfacente nella quale i "metodi misti" sono considerati un problema al punto che molte riviste (cfr. *Journal of Mixed Methods; Qualitative Enquiry*) investono tempo in valutazioni agonizzanti. La stessa tecnica può essere utilizzata con metodi differenti ed è necessario distinguere tra i due termini per pensare con chiarezza.

L'intervista strutturata, il questionario e le tecniche di osservazione possono essere utilizzati con tutti e sei i metodi, ma le loro molte variazioni distinte riflettono i differenti vincoli imposti dal metodo nel generare informazioni dai dati grezzi raccolti attraverso la tecnica – non che non possano essere combinati perché i dati sono qualitativi o quantitativi.

Gran parte della confusione relativa ai "metodi misti" potrebbe essere risolta se al suo posto fosse utilizzato il termine "tecniche miste", dal momento che il dibattito verte, appunto, sulle tecniche miste così come descritte sopra. Nel frattempo, i dottorandi e i loro supervisor dovrebbero valutare se quest'ultimo termine possa essere più utilmente impiegato sostituendo il precedente ("metodi misti"), in particolar modo quando il dibattito dipende da se e come combinare le tecniche qualitative e quantitative.

Bibliografia

- Bennett, J. (2002). *Events and their Names (2nd ed.)*. Oxford: Clarendon Press.
- Bennett, R. (1991). How is management research carried out? In N. Craig Smith & P. Dainty (Eds.), *The Management Research Handbook* (pp.86- 103). London: Routledge.
- Bryman, A., & Bell, E. (2011). *Business Research Methods (3^a ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A., & Bell, E. (2015). *Business Research Methods (4^a ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Chiari, G., & Nuzzo, M.L. (2003). Kelly's philosophy of constructive alternativism. In F. Fransella (Ed.), *International Handbook of Personal Construct Psychology* (pp. 41-50). Chichester: Wiley.
- Corbyn, J., & Strauss A.L. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (4^a ed.)*. London: Sage.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Jackson, P. (2015). *Management and Business Research (5^a ed.)*. London: Sage.
- Edmondson, A.C., & McManus, S.E. (2007). Methodological fit in management field research. *Academy of Management Review*, 32(4), 1155-1179.
- Kelly, G.A. (1963). *A Theory of Personality: the Psychology of Personal Constructs*. London: Norton.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Jankowicz, A.D. (2005). *Business Research Projects (4^a ed.)*. Andover: South-Western/ Cengage.
- Jankowicz, A.D., O'Farrell, P., & Wallace, W. (2016). *Introduction to Business Research vol. 1: The Research Proposal*. Edinburgh: Edinburgh Business School.
- Jonker, J., & Pennink, B. (2010). *The Essence of Research Methodology: a Concise Guide for masters and PhD Students in Management Science*. London: Springer Verlag.
- Kincheloe, J.L. (2001). Describing the bricolage: conceptualizing a new rigor in qualitative re-search. *Qualitative Enquiry* 7, 679-692.
- Maxwell, A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. London: Sage.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2014). *Qualitative Data Analysis: a Methods Sourcebook (3^a ed.)*. London: Sage.
- Morgan, D.L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: applications for health research. *Qualitative Health Research* 8, 362-376.
- Morgan, D.L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained. *Journal of Mixed Methods Research* 1, 48-76.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research Methods for Business Students (7^a ed.)*. Harlow: Pearson Education.

Shannon-Baker, P. (2015). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, March. Doi:10.1177/1558689815575861. Consultato in data 8 ottobre 2016 da: <http://mmr.sagepub.com/content/10/4/319.abstract>.

Shotter, J. (2002). Responsive understandings in living encounters: re-figuring intellectual enquiry. In J. D. Raskin & S. K. Bridges (Eds.), *Studies in Meaning: Exploring Constructivist Psychology* (pp. 289-306). New York: Pace University Press.

Weick, K.E. (1993) The collapse of sensemaking in organizations: the Mann Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly* 38, 628-652.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5^a ed.). London: Sage.

Nota sull'autore

Devi Jankowicz
Heriot-Watt University, Edinburgh, UK
animas@ntlworld.com

Devi Jankowicz ha conseguito la laurea in Psicologia (1969) seguita da un dottorato in *Management Cybernetics* (1975), entrambi presso la *Brunel University*. È stato docente di "Comportamento organizzativo" e "Metodi di ricerca" presso varie università in Irlanda, Stati Uniti, Polonia e Regno Unito, e ha contribuito alla formazione manageriale sviluppando due programmi MBA e un programma DBA prima di entrare a far parte della facoltà della *Edinburgh Business School* dove insegna i programmi MSC e DBA. I suoi interessi di ricerca includono il trasferimento della conoscenza oltre i confini culturali, l'uso di ambienti virtuali nello studio a distanza, l'applicazione della teoria costruttivista e delle sue tecniche in ambito aziendale e manageriale. Ha al suo attivo circa 90 pubblicazioni, tra cui quattro manuali sui metodi di ricerca in ambito aziendale, uno dei quali tradotto anche in cinese. Offre consulenze a JPL/NASA, Unilever, Rolls-Royce (Bristol) e al Servizio per l'impiego nel Regno Unito. Ha contribuito ai seminari di *briefing* ministeriale nel Regno Unito e ha svolto il ruolo di esperto dell'UE per il Ministero dell'Istruzione in Polonia.

Intervista a Pam Denicolo: una ricercatrice fuori dagli schemi.

A cura di
Lucia Andreatta, Elena Bordin
Institute of Constructivist Psychology

Traduzione a cura di
Lucia Andreatta, Elena Bordin

Per quasi quarant'anni nell'ambito della formazione professionale, post laurea e scientifica, la Professoressa **Pam Denicolo** ha utilizzato approcci e metodi costruttivisti come base per il proprio lavoro di insegnante, ricercatrice e supervisore di più di sessanta dottorandi di successo. Negli ultimi vent'anni, si è concentrata progressivamente su temi riguardanti il dottorato e la formazione professionale, istituendo sia una Scuola di Specializzazione sia un Centro per l'Educazione e la Formazione Interprofessionale all'Università di Reading, e ricoprendo il ruolo di funzionario esecutivo in numerosi comitati e commissioni, nazionali ed internazionali, legati alla Scuola e al Centro. Attualmente la Professoressa Denicolo si occupa di consulenza internazionale per lo sviluppo della formazione a livello di dottorato e di due delle sue più grandi gioie: condurre workshops e scrivere libri sui metodi di ricerca e la formazione per ricercatori a ogni livello del sistema di istruzione superiore.

Parole chiave: ricercatrice fuori dagli schemi, metodologia PCP, ricerca, insegnamento.

Pam, la ringraziamo a nome della Rivista Italiana di Costruttivismo per averci concesso questa intervista e per la possibilità di far conoscere a un ampio pubblico il suo lavoro.

Quando ci siamo incontrate a Padova durante il suo workshop “Fare ricerca usando approcci e tecniche costruttiviste: teoria e pratica” si è descritta come una *boundary-crosser*. Cosa racconta di lei questa definizione?

Quello che intendevo dire è che mi rifiuto di essere etichettata, messa in una scatola, limitata da categorie create dall'uomo come le tipologie di discipline trattate, nazionalità, titoli professionali... Cerco anche di non conformarmi alle aspettative legate all'apparenza, all'età, al genere, e così via.

Fondamentalmente, pur cercando di rispettare gli altrui punti di vista, potrei essere descritta come una “ribelle rispettosa”, forse un po' disubbidiente, ma in un modo gentile. Questo ossimoro è difficile da tradurre in Italiano! Faccio del mio meglio per non “etichettare” gli altri, per non metterli in una scatola – categorizzarli (N.d.T.) – o creare le mie aspettative sulla base dell'apparenza, dell'età, e così via; e incoraggio anche gli altri a non fare questo a sé stessi. Mi irrita un po' se le persone dicono cose come: non posso far questo perché sono giovane/vecchio, maschio/femmina, etc. Mi irrita molto se le persone si aspettano che io sia, ad esempio, riservata perché sono “inglese”, non avventurosa perché sono “vecchia”, non-matematica perché preferisco la ricerca interpretativa a quella post-positivista, e via dicendo. E non immaginate nemmeno che cosa succede se vado a comprare una macchina e il venditore continua a discutere dell'auto e dell'acquisto con mio marito! (Come direbbe Trump: un grosso sbaglio!)

Il suo essere una *boundary-crosser* (a cavallo tra scienza, psicologia e insegnamento) come ha canalizzato i suoi interessi di ricerca e il suo modo di svilupparli? Quali sono gli ambiti che la appassionano maggiormente e perché?

Dal momento che mi sono formata in Scozia in un periodo in cui eravamo incoraggiati a studiare, prima di andare all'università, un'ampia gamma di materie scolastiche (inglese, lingue e letteratura, francese, latino, storia, chimica, biologia, fisica, matematica, matematica applicata ed educazione artistica), avevo maturato una vasta comprensione delle diverse discipline e, di fatto, non avevo una preferenza vera e propria; avevo compreso che alcune potevano essere facilmente approfondite per conto proprio mentre altre, come le scienze, richiedevano un insegnamento formale ulteriore. “L'orientamento professionale” era molto elementare a quei tempi – nessuno faceva riferimento a discipline eccitanti come la filosofia e la psicologia (o la fisica nucleare se è per questo) – e si limitava a suggerire alcune carriere professionali come l'insegnamento, la medicina o la giurisprudenza. Così ho iniziato una laurea in scienze propedeutica per la carriera medica, ma poi ho “spiegato le ali e preso il volo”, per quel che riguarda le discipline di studio, quando ho scoperto altri campi che potevo studiare mentre mi occupavo della famiglia, insegnavo scienze e viaggiavo per il mondo con mio marito, che è italiano.

Su queste basi e con il beneficio di conoscere una vasta gamma di lessici e gerghi diversi, sono stata in grado di fare ricerca, e aiutare altri a farla, in vari ambiti interdisciplinari: dalla pratica sanitaria all'educazione scientifica, dall'educazione artistica, musicale e linguistica, alla leadership in contesti diversi, ho lavorato anche per sviluppare un sostegno a persone con disabilità o con lavori impegnativi, e così via. C'è sempre qualcosa di interessante da imparare e su cui fare ricerca, soprattutto quando hai a disposizione una varietà così utile di strumenti, come quelli offerti dalla Psicologia dei Costrutti Personali.

La mia principale passione, per quel che riguarda l'insegnamento e la ricerca, è stata quella di trovare dei modi per aiutare gli altri a imparare, a comprendere i loro mondi e a riconoscere meglio il proprio potenziale. Fortuitamente, la mia supervisora di dottorato (Maureen Pope) ha dato un nome alla mia filosofia personale, chiamandola costruttivista, e mi ha aiutata ad approfondire maggiormente come fare ricerca, a vivere come una costruttivista, usando tecniche attuali per l'epoca, e poi mi ha incoraggiata e aiutata a inventarne altre, una volta diventata membro della comunità PCP.

Sono un'appassionata sostenitrice dell'importanza per le persone non solo di continuare a imparare e ad evolvere, ma anche di esplorare modi diversi per farlo, usando talvolta metodi misti per produrre dati (o indizi) qualitativi o quantitativi, per comprendere i nostri mondi. Col passare del tempo, ho spostato il mio iniziale interesse di ricerca dall'apprendimento degli studenti a quello professionale, mentre ora mi sto concentrando sull'apprendimento durante l'esperienza di dottorato (sia per lo staff che si occupa di supervisioni e di esami e per i responsabili dei dottorati universitari, sia per i ricercatori di dottorato). Le

ragioni di questi cambiamenti hanno a che fare con delle fortunate coincidenze: sono arrivati, infatti, inviti e opportunità che non potevo fare a meno di esplorare!

Cosa vuol dire per lei utilizzare la Psicologia dei Costrutti Personali (PCP) per fare ricerca?

È una base fondamentale: la PCP permette alle persone di descrivere il proprio mondo così come ne stanno facendo esperienza. Questo ci aiuta a comprendere i loro bisogni, le loro preoccupazioni, le loro passioni, e poi ci permette di dar loro l'opportunità di vedere come alcune cose potrebbero essere diverse. Ciò non è sempre facile: ricordo molto bene un discorso tenuto da Fay Fransella in cui disse: "posso comprendere perché alcune persone hanno certi punti di vista, ma non devo essere d'accordo con loro". Mi trovo spesso in questa situazione e devo essere forte per impedirmi di discutere con i miei interlocutori quando sono in "modalità ricercatrice". Invece quando sono solo Pam, è tutt'altro discorso! In questo caso mi piace molto presentare "prospettive alternative" per sfidare idee e generare dibattiti amichevoli.

Quali sono state le sfide più interessanti che ha incontrato insegnando a fare ricerca?

Spesso le persone fanno fatica a considerare che ci sono molti modi di fare esperienza del mondo e qualcuno è un po' spaventato dall'idea che non potremo mai avere una comprensione totale della "realtà", qualunque essa sia. Posso capire questo punto di vista, anch'io un tempo mi sono goduta appieno l'apparente certezza e l'"ordine" assoluto della scienza scolastica. Capisco che gli altri potrebbero avere bisogno di più sicurezza, anche se alcuni di noi apprezzano la dolorosa contemplazione di molteplici realtà e la prospettiva di sfidare le proprie idee. È una sfida assicurarsi che gli allievi possano esplorare ulteriormente, in modo relativamente sicuro e divertendosi, senza sconvolgere completamente le loro vite: siamo solo ricercatori, quindi dovremmo evitare di intraprendere crociate come dei fanatici religiosi.

Negli ultimi trentacinque anni è stato sempre meno necessario lottare affinché approcci e metodi di ricerca più radicali venissero accettati, fintanto che fossero ben argomentati e sostenuti dall'evidenza scientifica. Tuttavia, sta diventando necessario assicurarsi che essi siano utilizzati con tanta cura e rigore quanto ogni altro approccio "scientifico". È irritante quando i ricercatori pensano che ogni cosa sia solo questione di opinione così che possono dire e fare qualsiasi cosa in nome della "relatività". Dà altrettanto fastidio quando i costruttivisti sottopongono quelli che sono semplicemente dati ordinali a procedure statistiche che richiedono quanto meno dati di intervallo, se non di rapporto.

Mentre scrivo queste righe, realizzo che mi piace che le cose vengano fatte "bene", ad esempio come vorrei farle io. È così difficile essere umili!

Di recente mi è stato chiesto di fare la revisione di un articolo per una rivista prestigiosa: sono particolarmente interessata all'argomento della ricerca presentata. Sfortunatamente, gli autori hanno "trovato" le griglie di repertorio e le hanno usate per esplorare dei significati. Purtroppo hanno fatto confusione tra ciò che intendiamo per concetti e i costrutti, facendo un uso improprio dei dati ottenuti per produrre dei risultati a cui avrei amato credere – se solo fossero stati ottenuti nel modo appropriato. Fornire un *feedback* come revisore su quell'articolo è stata davvero una sfida.

Secondo lei per quali aspetti potrebbe essere utile usare una metodologia di ricerca PCP anche per professionisti di altri orientamenti teorici?

È una domanda difficile perché per fare bene ricerca usando la PCP credo sia necessario cercare di mantenere i suoi principi filosofici. Per questo trovo difficile incoraggiare le persone, per esempio, a usare le griglie di repertorio o altre tecniche senza imparare nulla sul modo rispettoso di comprendere realtà molteplici, a cui la maggior parte dei costruttivisti crede e aderisce. Non è solo una questione di etica, ma di usare gli strumenti con buon cuore e ragione, e non semplicemente raccogliere dati per i propri obiettivi.

Tuttavia, se usati in modo appropriato, i metodi e le tecniche PCP possono illuminare e arricchire la ricerca in molti campi, anche assieme ad altre metodologie. Infatti, io promuovo l'uso di queste tecniche o come preludio alla costruzione di ricerche su vasta scala per raccogliere dati quantitativi, oppure per approfondire le suddette ricerche, esplorando più in profondità opinioni e pratiche specifiche.

Inoltre, la PCP è compatibile con altri approcci che si sono sviluppati negli ultimi quarant'anni - la ricerca narrativa, la ricerca azione, la teoria critica e gli approcci orientati alla creazione di significati nell'IT. Tra

l'altro, continuo a imbartermi in approcci di ricerca – come quello orientato alla creazione di significati – che sembrano assai simili alla PCP e che spesso fanno riferimento a radici analoghe, come l'opera di Kuhn, Piaget e Bruner, ma che sembrano del tutto ignari del Costruttivismo Personale o Sociale, nonostante usino termini come "le persone costruiscono la propria realtà". Temo che siamo stati negligenti nel non metterci in comunicazione e includere questi ricercatori – facciamo forse troppo "i preziosi" nell'essere "kelliani", sebbene lo stesso Kelly ci abbia spinti a mettere in discussione le idee e i metodi PCP? Sto facendo la *boundary-crosser* di nuovo?

Come formatore, in che modo riesce a rendere accessibili i metodi di ricerca PCP a coloro che non conoscono questa teoria?

Provo a "condurre con gentilezza lungo un percorso esperienziale", attraverso esperimenti pensati e attività in cui ciascun allievo s'impegna a condividere e a esplorare diversi punti di vista. Leggere o ascoltare una lezione su argomenti logici ben organizzati va bene e aiuta le persone a cogliere le idee da un punto di vista cognitivo, ma l'esperienza utilizza sensi diversi permettendo così una comprensione più ricca. Immagino si tratti del vecchio imparare facendo (Dewey) e della pratica riflessiva (Kolb) costruiti sull'"iniziare da dove l'allievo si trova" (Ausubel), che ho imparato molti anni fa come insegnante in formazione.

Quali sono i tre consigli che darebbe a un costruttivista che vuole fare ricerca?

1. Inizia con un piano ben organizzato e pensato con attenzione, e poi sii pronto a cambiarlo e a svilupparlo (di nuovo, in maniera pensata) in base a come le circostanze (inevitabilmente) lo richiedono. La ricerca, in particolare quella condotta con le persone, raramente va come da programma, quindi per fare ricerca di qualità molto alta si ha bisogno di progetti flessibili e adattabili piuttosto che di una rigida aderenza a un piano prestabilito.
2. Sii disponibile a imparare dal processo e dai partecipanti, di cui dovresti far tesoro e rispettare. Di fatto, cerca opportunità per mettere in discussione i tuoi punti di vista e le tue idee preconcepite. I ricercatori costruttivisti non si occupano di sostenere ipotesi ma esplorano mondi assai complessi che talvolta resistono all'essere organizzati o compresi in profondità. La ricerca costruttivista è un viaggio nell'ignoto con dispositivi per la navigazione molto, molto limitati!
3. Goditi e prenditi cura del processo, sii contento di scoprire nuove idee, prospettive e sfide. Condividi le tue esperienze con altri ricercatori per essere di supporto sia a loro sia a te stesso.

Pam, la ringraziamo per averci dedicato il suo tempo e per aver condiviso con noi alcune importanti riflessioni sulla ricerca in ambito PCP.

Grazie a voi per avermelo chiesto!

An interview with Pam Denicolo: a boundary-crosser researcher.

(English original version)

by

Lucia Andreatta, Elena Bordin
Institute of Constructivist Psychology

For nearly 40 years in professional, postgraduate and science education **Professor Pam Denicolo** has used constructivist approaches and methods to underpin her work as a teacher and researcher and as a supervisor of 60+ successful doctoral researchers. In the last 20 years she has progressively focussed on issues related to doctoral and professional education, establishing at Reading University both a Graduate School and a Centre for Interprofessional Education and Training while serving as executive officers on many related national and international committees and boards. Currently she concentrates on international consultancy for the development of doctoral education and on two of her greatest joys, running workshops and writing books for researchers at all levels in the HE system on research methods and researcher development.

Key words: boundary-crosser researcher, PCP methodology, research, teaching.

Pam, on behalf of the Rivista Italiana di Costruttivismo, we would like to thank you for this interview and the opportunity to make your work and contribution known to a wide audience. When we met at your workshop on “Research using constructivist approaches and techniques: theory and practice” in Padova, you described yourself as a boundary-crosser. What does this say about you?

What I intended it to convey is that I refuse to be labelled, put in boxes, restricted by humanly-generated categories such as discipline titles, nationalities, job titles, and also that I resist conforming to expectations derived from appearance, age, gender, etc.

Basically, although I try to be respectful of others' views, I can be seen as “respectfully rebellious”, perhaps a little naughty but in a nice way... This is a difficult oxymoron to translate into Italian! I do try hard not to “label” others, put them into boxes or draw my expectations from appearance, age, etc. I also try to encourage them not to do that to themselves: I can get mildly irritated if people say such things as: I can't do that because I am young/old, male/female, etc. I also can get very irritated if people expect me to be, for example, undemonstrative because I am “English”, unadventurous because I am “old”, non-mathematical because I prefer interpretive research to post-positivist, and so on. Don't even think about what happens if I go to buy a car and the salesman keeps discussing the car and purchase with my husband! (As Trump might say: Big mistake!)

How has being a boundary-crosser (between science, psychology and teaching) channelized your research interests and how you pursue them? What research fields are you passionate about and why?

Because I was educated in Scotland at a time when we were encouraged to study a wide range of school subjects (English language & literature, French, Latin, History, Chemistry, Biology, Physics, Maths, Applied Maths & Art Appreciation), before entering university I had developed a broad understanding of the disciplines and actually had no real preference other than that some could readily be followed up in personal time while others, such as the sciences, could benefit from some further formal instruction. “Career guidance” in those days was very basic – nobody mentioned exciting things like philosophy or psychology (or nuclear physics for that matter) – and it was oriented to some suggesting some profession – teaching, medicine, law. Thus I started out on a pre-medical science degree but later “spread my wings” discipline-wise when I discovered other interesting areas to study while bringing up a family, teaching science and travelling the world with my Italian husband.

On those foundations, and with the benefit of knowing a range of vocabularies/jargons, I have been able to research, and support others to research, across a range of inter-disciplinary topics from healthcare practice, science education and education in Art, in music and in languages, to leadership in different settings, developing support for people with disabilities or with challenging jobs, and so on. There is always something interesting to research and learn about, especially when you have such a useful range of tools, as in PCP, at your disposal.

My main passion in teaching and research has been finding ways to help others learn, to understand their worlds and to recognise better their own potential. Fortuitously, my own Doctoral Supervisor (Maureen Pope) gave a name to my personal philosophy – constructivist. She helped me to learn more about how to research, and live, as a constructivist, using those techniques that were current at the time, and then encouraged and helped me to invent more as I became a member of the PCP community/fellowship.

I am a passionate proponent not just about people continuing to learn and develop but about exploring different ways, using mixed methods sometimes to produce qualitative and quantitative data (or clues), to understand our worlds.

As time went by, I did shift research focus from, early on, student learning, to professional learning and now concentrate on doctoral level learning (for supervisory and examining staff and doctoral college leaders, as well as doc researchers). The reasons for change include serendipity – interesting opportunities and invitations arose that I could not resist exploring!

What does it mean to you to use Personal Construct Psychology (PCP) to carry out research?

It is a fundamental foundation: PCP lets others describe their own worlds as they currently experience them to help us understand their needs, concerns, passions, etc. and then to give them opportunities to see how some things could be otherwise/different. This is not always easy: I remember well a talk by Fay

Fransella in which she said: "I might be able to understand why some people have particular views, but I don't have to agree with them". I do find myself in that situation frequently and must be strong to prevent myself arguing with them when I am in "researcher mode". When I am just being Pam, that is another matter! I do like presenting "alternative perspectives" to challenge ideas and generate friendly debate.

What are the most interesting challenges that you have encountered when teaching research methodology?

Often people find it difficult to consider that there are many ways of experiencing the world and some are a little frightened of the notion that there can never be a complete understanding of "reality", whatever that is. I can understand that point of view, having once thoroughly enjoyed the apparent certainty and utter "tidiness" of school science. I can see that others might need more security, even though some of us relish the brain-cell hurting contemplation of multiple realities and the prospect of challenges to our ideas. It is a challenge to ensure that learners can explore further, relatively safely and enjoyably, without totally disrupting their lives: we are only researchers so we must resist crusading like religious zealots.

Over the last 35 years it has become gradually less necessary to fight for acceptance of more radical research approaches and methods as long as they are well-argued and evidence is used to support them. However, it is becoming more necessary to ensure that they are conducted with as much care and rigour as any other "scientific" approach. It is annoying when researchers think that everything is just a matter of opinion so they can say and do anything in the name of "relativeness". It is equally irritating when constructivists subject what is simply ordinal data to statistical procedures that require at least interval if not ratio data. In writing this, I guess that I do like things to be done "properly", i.e. the way I would like to do them. It is so very hard to be humble!

I was recently asked to review an article for a prestigious journal. The topic of the research presented was something in which I am particularly interested. Sadly, the authors had "found" rep grids and used them to explore meanings. However, they had confused concepts and constructs and misused the resulting data to produce a set of results that I would have loved to believe in – if only they had been justly obtained. Providing feedback on that article as a reviewer was challenging.

In what ways do you consider PCP research methodology to be useful also for researchers and practitioners from different theoretical approaches?

This is a tough question because I do think that to do research well using PCP it is necessary to aspire to maintaining its philosophical tenets. So I find it hard to encourage people to, for instance, use rep grids or other techniques without learning anything about the respectful way of understanding multiple realities that most constructivists believe in and adhere to. It is not only a matter of ethics but of using the tools with good heart and purpose, not simply to gather data for one's own purposes.

However, if used appropriately PCP methods/techniques can illuminate and enrich research conducted in many fields and in conjunction with other methods. Indeed, I advocate using such techniques as either a prelude to constructing large sample research to collect quantitative data or to follow up such research, exploring specific views and practices in greater depth.

PCP is also compatible with other approaches that have evolved in the last 40 years – narrative enquiry, action research, critical theory, and the "sense-making" approaches in information technology. Incidentally, I keep coming across research approaches – like the sense-making one - that seem extremely similar to PCP, and often refer to similar roots in Kuhn, Piaget, Bruner's work, but which seem totally oblivious to Personal or Social Constructivism, though they use terms such as "people construct their own realities". I fear that we have been remiss in not reaching out to and embracing such researchers – perhaps we are too "precious" about the "Kellian way", despite Kelly himself urging us to challenge PCP ideas and methods? Am I being a "boundary-crosser" again?

As a teacher, how do you make PCP research methodology accessible to those who are not familiar with PCP?

I try for a “gentle lead down a path of experience”, using thought experiments, and activities in which each learner engages in sharing and exploring viewpoints. Reading or listening to a lecture with a well-organised, logical argument is fine and helps people to cognitively grasp ideas but experience uses multiple senses and thus enables a richer understanding. I guess it is the old: learning by doing (Dewey) and reflective practice (Kolb) built on “starting where the learner is” (Ausubel) that I learned as a trainee teacher many years ago.

What three tips would you like to give to a constructivist practitioner willing to do research?

1. Start with a well-organised and carefully thought-through design, and then be prepared to change/develop it (again, thoughtfully) as circumstances (inevitably) determine. Research, especially with human participants, seldom goes to plan, so really good research requires flexible, adaptable plans rather than rigid adherence to a pre-specified design.
2. Be prepared to learn from the process and from your participants whom you should respect and treasure. Indeed, seek out challenges to your pre-conceived perspectives and ideas. Constructivist researchers are not in the business of supporting hypotheses but are exploring very complex worlds that sometimes defy being organized or understood in great depth. Constructivist research is a journey into the unknown with very, very limited satnavs!
3. Relish and cherish the process, find joy in finding out new ideas, perspectives and challenges and share your experiences with other researchers for their and your own support.

Thank you for your time and for sharing with us some interesting thoughts about research in PCP.
Thank you for asking me!

**Dal prevenire al divenire.
Esempi di applicazione della teoria costruttivista al contesto scolastico.**

di
Francesca Passera
Società Costruttivista Italiana

Abstract: Lavorare come psicologa nei contesti scolastici offre l'opportunità di incontrare quotidianamente molteplici modi di costruire le proprie esperienze. L'incontro con la Psicologia dei Costrutti Personali mi ha permesso di sperimentare un'alternativa nuova per realizzare progetti e relazionarmi con le persone in questo ambito e mi aiuta a pormi costantemente domande. Ho cercato di ripercorrere come da questo incontro io abbia cambiato e ricreato il mio sguardo e il mio lavoro a scuola, proponendo esempi concreti di applicazione e di riflessione personale.

Parole chiave: scuola, costruttivismo, gruppo, contesto, significati personali.

From prevention to becoming. Some application examples of constructivist theory in the school context.

***Abstract:** Working as school psychologist gives the opportunity to find lots of ways to construe one's own experiences daily. Thanks to Personal Construct Psychology I could experience a new alternative to realize projects and interact with people in this contest; it helps me to wonder constantly. I tried to retrace how I have changed and re-construed my look and my work at school from this meeting, giving concrete application and personal reflection examples.*

***Key words:** school, constructivism, group, contest, personal meaning.*

1. Il lavoro dello psicologo a scuola – da dove sono partita

La mia esperienza lavorativa in ambito scolastico è iniziata per caso, incontrando e collaborando con due associazioni che si occupano di progetti scolastici di prevenzione. La loro richiesta consisteva nell'organizzare incontri con degli obiettivi ben chiari: far riflettere gli studenti sulla pericolosità di alcuni comportamenti a rischio (in particolar modo l'uso di sostanze psicoattive).

A quel tempo la mia esperienza nell'ambito della scuola era quasi nulla, escluso il fatto (non così trascurabile) di averne fatto parte per la maggior parte della mia vita nel ruolo di studente.

Attualmente svolgo percorsi che coinvolgono i gruppi classe, i docenti e i genitori delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Le tematiche e il focus dei singoli percorsi variano moltissimo; in generale mi occupo di percorsi di promozione del benessere personale e relazionale, di percorsi di riflessione circa i comportamenti a rischio, uso dei social, laboratori relazionali.

Il mio approccio al lavoro scolastico è iniziato affidandomi a una prevenzione "classica", basata sulla definizione di salute dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ossia "un completo stato di benessere fisico, psicologico e sociale che coinvolge la globalità dell'individuo e delle sue esperienze" (World Health Organization (WHO), 1946). In questa visione, nella vita di una persona si possono presentare eventi ordinari (es. le fasi di crescita) o eventi straordinari (es. lutto, separazioni, malattie, etc.) che assumono per la persona la forma di un ostacolo per il suo sviluppo salutare (Bonino & Cattelino, 2008). Le persone hanno scarso o nullo controllo sugli eventi negativi o potenzialmente pericolosi che incontrano nella loro vita; "fare prevenzione [quindi] non sempre implica evitare che le persone incorrano in situazioni potenzialmente pericolose o negative [...], ma significa promuovere le capacità dell'individuo di fare fronte in modo positivo ai problemi e alle difficoltà che incontra" (*ibidem*).

Nonostante questa definizione fosse ampia, spesso gli esempi di prevenzione che ho incontrato e inizialmente seguito trascuravano una comprensione e una riflessione più personale e individuale: cosa significa benessere per le persone? In quali modi e contesti lo sperimentano? Quali sono i significati insiti nel mettere in atto comportamenti a rischio? Il rischio a chi va attribuito? Quante strade diverse si possono originare da "un medesimo comportamento"? Era un approccio che si concentrava sul comportamento, dando per scontato che per tutti avesse (quasi) lo stesso significato ed esito, arrivando a volte a tralasciare e a perdere di vista la persona che lo stava compiendo.

Mi sono trovata presto ad un bivio, la cui scelta avrebbe significato fare un tipo di lavoro, piuttosto che un altro, essere un tipo di persona piuttosto che un'altra. Un lato del bivio mi portava a questa prevenzione "classica"; l'altro lato del bivio mi portava verso un punto di domanda.

2. Incontro con la Psicologia dei Costrutti Personali

Con l'inizio del mio percorso presso l'Insitute of Constructivist Psychology di Padova ho incontrato un modo alternativo per leggere le mie esperienze all'interno di questo contesto lavorativo e un aiuto nella costruzione delle esperienze da vivere e da far vivere ai ragazzi durante gli incontri a scuola.

Descrivo qui gli aspetti della teoria dei costrutti personali particolarmente significativi nel mio lavoro a scuola.

L'alternativismo costruttivo, sostenendo "che tutte le nostre attuali interpretazioni dell'universo siano suscettibili di essere riviste e rimpiazzate" (Kelly, 2004/1991, p. 11) permette di fare esperienza del contesto scolastico come un sistema in cui, di volta in volta e di persona in persona, possono essere contenute visioni molteplici e alternative di quello che si ritiene essere un medesimo fatto. Questo aspetto della teoria mi aiuta a comprendere e integrare visioni ed esperienze diverse, con l'obiettivo di aiutare studenti e insegnanti ad andare oltre la strutturazione reciproca.

Rifacendomi all'approccio credulo e rielaborando la definizione che ne dà Epting (1990/1984), considero importante che lo psicologo scolastico sia preparato ad accettare il sistema di costruzione degli studenti e degli insegnanti così come si presenta; questo vuol dire prendere la persona nei suoi termini, accettarla e

darle dignità in quanto persona reale e completa. In questa rielaborazione della definizione di Epting mi sono concentrata sull'utilizzo dell'approccio credulo nel tempo presente proprio per ricordarmi che l'obiettivo dello psicologo in contesto scolastico non è terapeutico né prolungato nel tempo. È importante tenere sempre in considerazione questo aspetto: accade spesso che dietro spiegazioni, riflessioni o comportamenti espliciti, si possano cogliere e ipotizzare costruzioni di cui però la persona non è consapevole e che potrebbe non voler (o non poter) prendere in considerazione. È quindi fondamentale fare una valutazione per capire quanto spingersi oltre l'approccio credulo (nella relazione con studenti e insegnanti) e quando invece è più utile e responsabile non perturbare (troppo) il loro sistema.

Il corollario della socialità, facendoci riflettere sul fatto che "una persona può avere un ruolo in un processo sociale che coinvolge un'altra persona nella misura in cui costruisce i processi di costruzione dell'altra" (Kelly, 2004/1991, p. 66), rappresenta un obiettivo principale per il mio modo di lavorare in ambito scolastico: trovo infatti che apra importanti revisioni sia all'interno del gruppo classe sia sullo sguardo che i docenti hanno sui loro studenti.

Infine, l'alternanza tra i processi di allentamento e quelli di restringimento che caratterizza il ciclo della creatività e il monitoraggio circa la posizione che il singolo e il gruppo hanno relativamente ad essi, "permette [il tentativo] di creare nuove dimensioni di significato che permettono al sistema di elaborare nuovo materiale" (Epting, 1990/1984, p. 60).

3. Contesto d'intervento

L'ambiente scolastico è un sistema complesso in cui intervengono diversi attori con diversi ruoli; spesso questi ruoli sono definiti sulla carta, ma nell'esperienza assumono sfumature differenti che è importante prendere in considerazione. Cercando di creare una sommaria classificazione, i gruppi presenti nella scuola possono essere suddivisi in: studenti, docenti, dirigenza, personale ATA, genitori. A questi aggiungo (e mi inserisco) quello degli esperti esterni che sviluppano all'interno della scuola vari progetti in diverse parti dell'anno per un periodo variabile di tempo (dal singolo giorno all'anno scolastico).

È importante non dimenticare che ogni gruppo è composto da singole persone, che portano all'interno delle interazioni con gli altri il proprio personale sistema di costruzione. Questo ci aiuterà ad avere uno sguardo più ampio e non vincolato alla strutturazione che avremo e che deriva dalla nostra esperienza. Questa visione ci aiuta a cogliere nel gruppo le specificità, ad aiutarci ad anticipare i processi interni nella scuola e a sfruttarli nell'ottica dell'efficacia del nostro lavoro.

Dalla classificazione generale descritta sopra e basata sul ruolo "formale" è bene tenere a mente e individuare, nel nostro lavoro scolastico, i ruoli "effettivi" che vengono attribuiti alle singole persone che fanno parte dei gruppi precedentemente citati, che spesso vanno oltre il dominio del ruolo formale. Un esempio: trovo spesso importante, specialmente nelle scuole dove rimango in servizio più tempo, comprendere le relazioni e le reciproche costruzioni di studenti e collaboratori scolastici. È frequente una costruzione del collaboratore che va ben oltre quello formale, arrivando a diventare una figura di riferimento per i ragazzi. Se tralasciamo questo aspetto nel nostro lavoro scolastico, potremmo perderci l'opportunità di sinergie e di coinvolgimenti utili per il nostro lavoro e per il benessere scolastico.

3.1 Quali sono le anticipazioni dei singoli gruppi?

Questa domanda è il primo interrogativo fondamentale che mi pongo. Ogni sistema scuola ha la propria organizzazione, le proprie abitudini, la propria storia e tutto questo concorre alla formazione di un proprio sistema di costruzione. Il frequente *turn over* degli insegnanti e del personale scolastico, nella maggior parte dei casi, si inserisce all'interno di questo sistema, che svolge il ruolo di sovra-costruzione con la quale i sistemi dei singoli insegnanti/collaboratori interagiscono.

Cercando di sovraordinare e trovare una comunanza di anticipazioni all'interno dei gruppi principalmente coinvolti, questa potrebbe essere una visione generale delle anticipazioni di un intervento psicologico sui gruppi classe di una scuola.

- Anticipazione del dirigente e dello staff: offrire un servizio che sia un'opportunità di aiuto per gli studenti, dando loro uno spazio di condivisione; offrire un servizio che mostri che la scuola persegue il benessere degli studenti, che sia conosciuto dai genitori e utile per gli insegnanti.
- Anticipazioni dei docenti della classe: permettere agli studenti di confrontarsi e sperimentarsi apertamente; avere un aiuto nella gestione della classe, specialmente delle relazioni con gli studenti con cui si generano più contrasti o quelli che i docenti non riescono a comprendere e con cui non sanno come relazionarsi; in alcuni casi, prendersi una pausa dalle lezioni.
- Anticipazioni dei genitori: permettere un momento di formazione e confronto per i figli, che dia l'opportunità di riflettere sui comportamenti rischiosi che caratterizzano l'età adolescenziale; auspicata anche la funzione preventiva che indirizzi i ragazzi verso uno sviluppo sano.
- Anticipazioni del personale scolastico: azione di supporto organizzativo per la gestione delle classi e dei ragazzi durante il cambio ora; possibilità di supporto anche per loro; ennesimo esperto e attività che si svolge a scuola (quest'ultimo si verifica meno se il lavoro si prolunga per diverso tempo nella scuola).
- Anticipazioni degli studenti: fare un'esperienza nuova; avere più conoscenze di carattere informativo; avere dei consigli; saltare le lezioni (*last, but not least*).

Quali sono invece le mie anticipazioni nell'intraprendere questo genere di interventi scolastici? Ripensando all'inizio della mia esperienza come psicologa scolastica, mi rendo conto che avevo molte anticipazioni confuse: mi sentivo responsabile della buona riuscita del progetto e caricata di tutte le anticipazioni (spesso in contrasto) che ho descritto sopra. Avendo come anticipazione il voler "assecondare" tutti, mi sentivo spesso una professionista frammentata, che utilizzava linguaggi diversi nei contesti gruppalmente diversi e che cercava di accontentare le richieste e i bisogni di formazione per cui ero stata chiamata. Grazie alle riflessioni della Psicologia dei Costrutti Personali, sono riuscita a identificare la costruzione superordinata di *utilità* rispetto agli interventi sviluppati, che potesse includere le anticipazioni precedentemente espresse (sia mie che delle altre persone coinvolte) e che rappresentasse il senso del mio lavoro, guidandomi.

Questo mi ha permesso di riuscire a calarmi maggiormente nei diversi contesti di lavoro, creando quella faticosa complessità che rende ogni lavoro unico, nonostante il medesimo titolo sul progetto. La costruzione di utilità è stata estremamente preziosa anche nel cercare di lavorare in contesti in cui le costruzioni principali presenti non aiutavano a raggiungere gli obiettivi auspicati.

3.2 Quali sono le costruzioni principali presenti in ambito scolastico?

Quando si inizia a lavorare in un nuovo ambiente scolastico è importante cercare di anticipare quali dimensioni di significato caratterizzano quel sistema. Cercando di superordinare le diverse esperienze, ho notato che due costrutti molto presenti in ambito scolastico sono "giusto - sbagliato" e "vero - falso". È molto visibile come gli studenti riportino queste costruzioni all'interno del lavoro con me; questo aspetto l'ho notato specialmente all'inizio delle mie esperienze lavorative, quando i percorsi che mi venivano richiesti erano prevalentemente legati al tema della prevenzione. Il bisogno degli adulti (di tutti i gruppi) era quello che nel lavoro con me gli studenti discriminassero informazioni vere da quelle false e che imparassero i comportamenti giusti da tenere. Tutto questo incontrava le esigenze di una buona parte di studenti, ma spesso portava ad uno scontro con il resto della classe che, muovendosi sulle dimensioni di significato citate in precedenza ("giusto - sbagliato" e "vero - falso"), si posizionava sul polo opposto in base alla propria esperienza.

Un simile lavoro per me era estremamente frustrante, poco utile e dannoso, nonché sterile, perché non avveniva una rielaborazione o una revisione costruttiva.

A questo riguardo mi è venuta in aiuto una lettura in cui si sottolinea quanto "il fenomeno del benessere/salute non sia unidimensionale, quanto piuttosto complesso e multidimensionale" (Armezzani, Mininni, & Zamperini, 2009). Questo lavoro, partendo dal presupposto che il benessere sia qualcosa di soggettivo, sottolinea che i motivi personali e sociali che regolano le condotte relative alla salute generano un intreccio ancora più complesso se ci si interroga sui significati del benessere (*ibidem*). Tradotto: cosa significa per le persone stare bene?

Grazie al loro lavoro, questi studiosi sono riusciti a identificare sette stili di benessere: stile salutista, stile relazionale, stile creativo, stile soddisfatto, stile armonico, stile vitalista e stile materialista.

Questa lettura mi ha dato la possibilità di revisionare il mio modo di lavorare, trovando e scegliendo strade alternative in cui mi sentivo professionalmente e personalmente più a mio agio.

A livello di contesto, trovo importante presentare subito una posizione superordinata di "utile per gli studenti – inutile per gli studenti" quando mi interfaccio con tutti i gruppi coinvolti, specialmente con quello degli adulti. Chiedo a queste persone di ragionare in questi termini e controllare che i propri interventi e il proprio supporto al progetto, verbale e non verbale, non segua i termini di una valutazione, di un'aspettativa di successo, di un trovare una verità, di non mostrare nulla di "sbagliato".

Con i ragazzi questo atteggiamento è un qualcosa di nuovo, che stupisce e che responsabilizza. All'inizio di ogni ciclo di incontri sottolineo che gli incontri che faremo avranno come obiettivo l'essere utili per loro e di conseguenza il programma delle attività e delle tematiche potrà essere variato (aspetto precedentemente concordato con gli insegnanti). Questa dichiarazione può generare nel gruppo classe una transizione di aggressività e di elaborazione, ma in altri casi anche di minaccia. Per questo motivo vanno sempre compresi i processi interni del gruppo ed è importante capire se e come una proposta come questa può essere utile.

Le costruzioni vero – falso e giusto – sbagliato condizionano molto l'espressione dei ragazzi e il loro funzionamento aggressivo (nei termini kelliani) nei confronti delle tematiche scelte; succede spesso che alcuni, proprio per raggiungere e aggiudicarsi il polo "giusto" elaborino aggressivamente, ma spesso impulsivamente, gli spunti e le attività proposte; altri, per allontanarsi dal polo "sbagliato" si bloccano e non si espongono.

Come intervenire ortogonalmente in questa modalità? Come creare in poco tempo un terreno di confronto e non giudizio?

La mia scelta è stata ed è quella di cercare fin da subito di creare delle condizioni differenti: innanzitutto chiedo ai partecipanti di posizionarsi in cerchio, anticipo loro che i nostri incontri richiederanno una loro partecipazione attiva e li invito a decidere insieme quali potrebbero essere le regole per un'esperienza proficua per tutti, procedendo poi ad una superordinazione. Già solo questa azione può essere percepita come un'esperienza nuova. Ai temi che emergono quali il rispetto reciproco, la libertà di espressione, la riservatezza, aggiungo e sottolineo che il progetto non ha l'obiettivo di dare dei giudizi, di valutare o di trovare "il giusto e lo sbagliato". Se l'esplicitarlo non significhi per forza che i partecipanti cambino il proprio sistema di costrutti, ho notato che spesso incentiva e legittima il confronto e l'espressione di punti di vista differenti.

Come lavorare con il costrutto "vero - falso", fortemente presente quando nelle scuole viene richiesto di "fare prevenzione"?

Questo problema si presenta in particolar modo quando insegnanti e contesto hanno un'idea stretta, corrispondente spesso a spiegazioni mediche e comportamentali, e la trasmettono a loro volta agli studenti, senza un confronto proficuo. Frasi come "il fumo fa male", "l'alcol distrugge il fegato", "i social network rovinano le nostre vite" se non argomentate o condivise in modo riflessivo arrivano come verità assolute agli studenti, che si limitano o ad abbracciare l'idea dell'insegnante, spesso ricercando approvazione, o a distanziarsene senza avere possibilità di replica.

Nel mio lavoro ho attuato una scelta di compromesso e ho deciso di unire, durante le discussioni, due domini di conoscenza: in uno (quello biologico) ha senso parlare di verità o di dati di fatto (in cui quindi si possono spiegare alcuni meccanismi corporei e cerebrali tratti da ricerche svolte da specialisti del settore); nell'altro (quello psicologico) non ha senso parlare di verità e di giusto/sbagliato e quindi è un dominio in cui riflettere e condividere i propri pensieri, le proprie percezioni, esperienze e punti di vista che, in quanto costruzioni personali, possono essere diversi e contrari a ciò che viene spiegato nel dominio biologico. Questo tipo di passaggio è ben accettato dal contesto ed offre uno strumento utile per sovraordinare e per comprendere esperienze apparentemente in contrasto (Maturana & Varela, 1987/1984).

In relazione a questo, come sottolineato nella ricerca della collega Bridi (2016), è inoltre importante mantenere con i ragazzi un atteggiamento di curiosità nei confronti delle loro scelte e dei loro comportamenti, senza vederli riduttivamente e in maniera generalizzante come modalità di ribellione.

4. Esempi applicativi della Teoria dei Costrutti Personali a scuola

Di seguito mi focalizzerò su un aspetto e una tematica centrali nel mio lavoro e descriverò uno strumento che ho creato per leggere e costruire il contesto di intervento. Lavorare a scuola con un approccio costruttivista rappresenta un'opportunità per vivere ogni progetto e ogni incontro mettendosi in gioco aggressivamente; può esporre a rischi e richiede molta energia e creatività, ma (forse proprio per questo) rappresenta anche il modo migliore per me oggi di poter lavorare in questo ambito.

4.1 Il gruppo di studenti come creatore di significati

Il considerare gli studenti come portatori e creatori di significati è un approccio che spesso è poco anticipato, sia dagli adulti che dagli stessi ragazzi. Il renderli protagonisti attivi, responsabili del progetto e del tempo trascorso insieme, è un presupposto che li mette di fronte ad una scelta; scelta che spesso è minacciosa o espone ad ansia, perché rappresenta un'alternativa poco sperimentata, a scuola come nella vita quotidiana. Spesso i ragazzi non sanno cosa scegliere, perché di frequente non sono chiamati ad avere una parte attiva nell'ambito scolastico. Dietro le frasi "va bene tutto", "boh", "non mi interessa" spesso c'è la minaccia di giocare un ruolo a cui né la persona né il gruppo sono abituati. Il tentativo costante di esporli verso una scelta e alla relativa responsabilità rappresenta dal mio punto di vista un'opportunità, sia per loro che per me.

Concordando con la dirigenza questa grande flessibilità nella realizzazione dei progetti, in questi anni ho potuto svolgere percorsi molto diversi rispetto a quelli che avevo ipotizzato, integrando e utilizzando le proposte dei ragazzi, sperimentandole anche in classi diverse. Spesso le mie anticipazioni sul gruppo sono state invalidate, spesso mi sono resa conto della presenza di una mia strutturazione del gruppo, spesso ho imparato a rischiare perché loro me lo chiedono (e mi chiedono di fidarmi di loro).

Da questo punto di vista è molto difficile costruire gli studenti come i destinatari del progetto: per me rappresentano i co-costruttori, da cui spesso posso imparare.

È importante quindi passare da una visione dello psicologo come unico leader del gruppo di lavoro a quella in cui il gruppo viene responsabilizzato ad essere leader di sé stesso e a trovare al suo interno figure che possano stimolarlo, governarlo e dargli voce (Frances, 2013). Questa legittimazione all'espressione dei leader interni, ruoli di cui spesso i ragazzi hanno già fatto esperienza in altre occasioni scolastiche e grazie alla loro "convivenza" quotidiana, risulta particolarmente importante data la brevità del progetto (di solito 6 ore per gruppo): da un lato aiuta ad accelerare i processi; dall'altro aumenta la possibilità che ciò che si sperimenta all'interno della condizione grupppale legato al mio intervento possa essere riprodotto e riutilizzato in altri momenti scolastici, successivi e indipendenti dal progetto.

L'importanza che per me riveste il considerare gli studenti come co-costruttori dell'intervento credo sia legata all'esperienza di studio presso l'*Institute of Constructivist Psychology* e alla partecipazione alle edizioni dell'esperienza di *Alpine Tales*, occasioni che mi hanno aiutata a ricostruire le mie costruzioni di

allievo, di docente e di esperto. La parte attiva e la responsabilità condivisa che ho sperimentato (nel ruolo di studente) in queste esperienze, hanno rappresentato per me l'occasione di apprendere e di fare un'esperienza di me, aumentando la conoscenza dei miei processi, del punto di vista dell'altro e trovando risorse, sia in me che nel gruppo, prima non considerate.

4.2 Griglia di lettura dei contesti

Nel corso del tempo, lavorando in molte scuole differenti di diverso grado per tempo variabile, ho iniziato a sentire l'esigenza di costruire velocemente il contesto in cui avrei lavorato, trovando delle comunanze tra i contesti conosciuti. Dico velocemente perché purtroppo spesso non si ha molto tempo a disposizione, sia nella fase di progettazione sia per la realizzazione degli incontri. È importante quindi cogliere e costruire in linea generale il contesto, così da poter anticipare in modo più accurato e sensato il lavoro e le interazioni con i diversi gruppi (adulti e studenti).

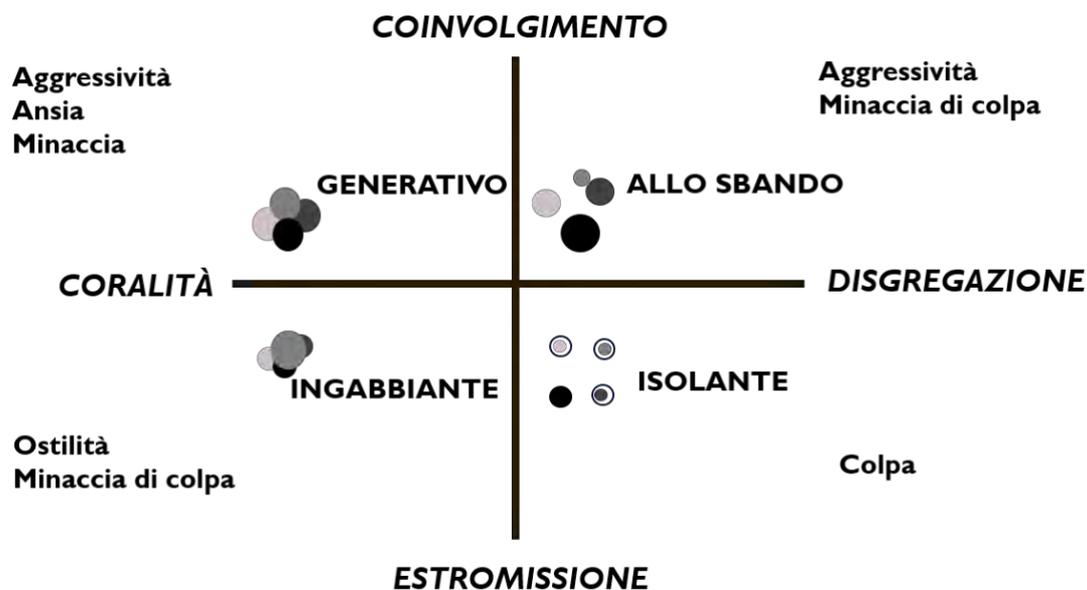
Le due dimensioni attraverso cui ho iniziato a leggere il contesto sono: "coinvolgimento - estromissione" e "coralità - disgregazione". La prima costruzione aiuta a leggere il grado di partecipazione delle singole persone alla vita scolastica e/o del gruppo classe; in una seconda fase, la valutazione si focalizzerà sul capire se la scelta del posizionamento è del singolo o del gruppo (es. è il singolo che non vuole partecipare o è il gruppo che lo isola?).

La seconda costruzione mi aiuta a leggere il modo con cui le persone interagiscono tra loro: è presente una collaborazione generale (anche apparente) o ognuno ha obiettivi diversi e li persegue indipendentemente da ciò che fanno e/o pensano gli altri?

Intersecando le due dimensioni si creano quindi quattro quadranti corrispondenti a quattro tipologie di contesto con caratteristiche differenti e che anticipo possano essere accompagnate da transizioni diverse. Per sviluppare questa griglia è stata per me significativa la differenza che ha operato e utilizzato Massimo Giliberto nel suo lavoro di psicologo in contesto carcerario tra carcere "tradizionale" e carcere "umanistico" (Chiari & Nuzzo, 1998, p. 158-159): lo spunto più importante è stato per me il non cercare un contesto migliore degli altri, un contesto modello, ma quello di sforzarsi di osservare e cogliere le caratteristiche in termini di processo e transizioni che potessero descrivere le scelte dei gruppi o dei singoli in un particolare momento.

In ogni quadrante ho utilizzato dei piccoli cerchi per rappresentare le persone o i gruppi di persone all'interno del contesto scolastico e il loro modo di interagire. A una maggiore grandezza del cerchio ho ipotizzato una più marcata presenza, anche in termini decisionali, di quello specifico gruppo (es. degli insegnanti, dei genitori, etc.), che riesce quindi a dare (o a imporre) una direzione specifica a gran parte del contesto. La posizione data ai cerchi (ad esempio intersecata, tangenziale, separata, sovrapposta) rappresenta le interazioni presenti tra i gruppi: maggiore è la distanza tra i cerchi, minore sono le interazioni elaborative tra i gruppi; maggiore è la sovrapposizione tra i cerchi, maggiore è il rischio che un gruppo prevalga sugli altri, non permettendone l'espressione. Analizzerò più dettagliatamente questi aspetti nella spiegazione dei singoli quadranti.

Questa griglia è stata creata da me per un'applicazione superordinata all'interno del contesto scolastico, utilizzandola quindi per aiutarmi a comprendere i processi presenti all'interno di una scuola tra i suoi gruppi principali. Mi capita però di usarla anche come griglia di lettura dei processi che caratterizzano una singola classe, prendendo in considerazione sia le interazioni tra i gruppi (docenti del consiglio di classe, genitori, studenti) sia i processi e le transizioni all'interno di ogni gruppo precedentemente citato.



Guardando nello specifico le caratteristiche dei quattro quadranti, ho elencato quelle presenti in ogni tipo di contesto rifacendomi alla mia esperienza lavorativa scolastica e osservando le scelte che le persone facevano in concomitanza dei processi e delle transizioni descritte.

Contesto isolante: quadrante estromissione + disgregazione.

In questo contesto ipotizzo la presenza di queste caratteristiche:

- Disinteresse per l'altro;
- Disinteresse per il proprio lavoro;
- Scarsi rapporti sociali «spontanei»;
- Stasi;
- Senso di solitudine;
- Concentrazione su di sé;
- Mancanza di un progetto comune.

La transizione che ipotizzo più presente è quella di colpa; ipotizzo che i processi presenti siano legati alla costrizione, all'uso stretto dei costrutti e alla strutturazione.

Questi tipi di contesti possono nascere da un fallimento nelle interazioni personali, da un'invalidazione circa il proprio ruolo, da uno scarso investimento personale all'interno del mondo scolastico. A volte alcune persone o gruppi mantengono questo tipo di investimento, ma anticipando possa essere svalutato dal resto del contesto, con il tempo tendono a nascondere. Nei casi in cui questa sorta di frammentazione non riesca a coesistere, le persone possono arrivare a scegliere di allontanarsi dal contesto scolastico. Una scuola con queste caratteristiche potrebbe avere un dirigente minacciato nel proprio ruolo, che costringe su tutta una serie di problematiche che insegnanti, genitori e personale scolastico gli portano: questi, non sentendosi presi in considerazione, potrebbero non sentirsi riconosciuti nel loro ruolo, aspetto che potrebbe a sua volta portare a discussioni, strutturazioni e disinvestimento. Questi processi probabilmente porterebbero anche ad una modifica nel rapporto con gli studenti, che potrebbero essere strutturati come gli ultimi validatori del proprio ruolo o come gli ennesimi invalidatori, su cui poter però concentrare (forse come agenti causanti) il proprio fallimento.

Contesto allo sbando: quadrante coinvolgimento + disgregazione

In questo contesto ipotizzo la presenza di queste caratteristiche:

- Curiosità nei confronti delle persone "chi altro è? Chi altro può essere?";
- Coinvolgimento individuale;

- Creatività;
- Eccessiva libertà di movimento;
- Confusione e disgregazione;
- Mancanza di un progetto comune.

Le transizioni che ipotizzo più presenti sono aggressività e minaccia di colpa; ipotizzo che i processi presenti siano caratterizzati da impulsività.

All'interno di questo genere di contesti l'aspetto principale è la mancanza di una costruzione superordinata comune alle persone che ne fanno parte, che permetta una direzionalità e una condivisione delle anticipazioni e delle scelte personali. Uno dei risultati possibili è un'eccessiva dispersione delle dipendenze non seguita da una fase di restringimento comune, che può portare a invalidazioni sia in termini personali che di ruolo. Un esempio di questo sono quelle scuole in cui le persone affrontano aggressivamente il loro lavoro, sono curiose rispetto a metodologie o progetti innovativi, si assumono incarichi che affrontano con entusiasmo, ma senza confrontarsi con gli altri e rischiando quindi dispersioni di energia e tempo, nonché invalidazioni.

Contesto ingabbiante: quadrante estromissione + coralità

In questo contesto ipotizzo la presenza di queste caratteristiche:

- Idea precisa e fissa dei ruoli di ciascuna persona;
- Idea precisa e fissa di cosa ci si aspetta dalle persone, cosa devono e non devono fare;
- Poca libertà di movimento;
- Sicurezza;
- Minor caos apparente;
- Poco coinvolgimento attivo e maggiore atteggiamento esecutivo;
- Dinamica del potere;
- Presenza dei costrutti "giusto - sbagliato"; "vero - falso"; "buoni - cattivi";
- Stasi e blocco dell'elaborazione.

Le transizioni che ipotizzo più presenti sono ostilità e minaccia di colpa; ipotizzo che i processi presenti siano caratterizzati dal restringimento, dalla strutturazione e dalla dilatazione, ma solo di alcune costruzioni.

I contesti ingabbiati sono caratterizzati da una dipendenza scarsamente distribuita nelle mani di poche persone e non necessariamente, come forse ci si aspetterebbe, inserite nella dirigenza della scuola. Sono contesti molto prevedibili, quindi da un certo punto di vista rassicuranti, ma dall'altro non tengono conto delle costruzioni personali presenti nelle persone che compongono la scuola (a volte perché si danno per scontate le costruzioni, in modo strutturante). Sono presenti delle costruzioni superordinate a cui le persone sono portate a fare riferimento, spesso con ostilità e non percependo una comunanza, ma non riuscendo a fare scelte differenti. Capita che il singolo o il gruppo tentino al loro interno di perseguire aggressivamente un'alternativa rispetto alla direzione superordinata, ma spesso decidono poi di costringere, minacciati dall'invalidazione. Alcuni esempi sono quelle scuole in cui il gruppo genitori è molto presente, sia in termini fisici che economici, e la dirigenza ne segue le esigenze perché teme di non essere riconosciuta nel ruolo; oppure scuole in cui, all'interno del gruppo docenti, alcuni si pongono in modo particolarmente duro e contrastante rispetto agli studenti, invalidando nel ruolo i docenti che farebbero scelte differenti.

Contesto generativo: quadrante coinvolgimento + coralità

In questo contesto ipotizzo la presenza di queste caratteristiche:

- Curiosità nei confronti delle persone "chi altro è? Chi altro può essere?";
- Libertà di movimento "cos'altro posso/possiamo fare?";
- Molto coinvolgimento attivo di tutte le persone;
- Creatività;
- Cresce la capacità elaborativa personale e di gruppo.

Le transizioni che ipotizzo più presenti sono aggressività, ansia e minaccia; ipotizzo che sia presente il ciclo della creatività ben bilanciato nelle sue due fasi e la tendenza alla proposizionalità.

Ho scelto il termine "generativo" perché un contesto con queste caratteristiche aiuta le persone e i gruppi a generare nuove possibilità e alternative, permettendo l'espressione del singolo e inserendola all'interno di una sovraordinazione comune. In contesti come questi è chiaro e condiviso l'obiettivo che la scuola vuole perseguire, le persone percepiscono la responsabilità delle proprie scelte e della co-costruzione del contesto. In questo genere di scuole è sottolineata l'importanza della partecipazione alle varie fasi della vita scolastica di tutte le persone che ne fanno parte, spesso tramite i rappresentanti che svolgono la funzione di ponte comunicativo tra i vari gruppi. Una costruzione presente nei contesti generativi è quella della fiducia, che si traduce nell'incentivare la libertà di proporre novità, iniziative e/o assunzioni di responsabilità, non con la pretesa di comprenderle fin da subito, ma con l'anticipazione che nascano per l'utilità e il bene degli studenti.

Questa griglia mi aiuta ad anticipare meglio il contesto e il mio ruolo al suo interno, supportandomi nelle scelte e nelle priorità da seguire. Per la mia esperienza, la singola scuola non si posiziona in modo stabile in uno dei quadranti appena presentati; spesso oscilla tra queste caratteristiche, in base ai periodi dell'anno e alle situazioni che accadono. Ritengo però che ci sia uno stile di fondo, spesso condizionato da quello adottato della dirigenza.

Nelle scuole in cui so che lavorerò per un periodo abbastanza lungo (per esempio circa due mesi fino ad arrivare all'intero anno scolastico), uso questa griglia per identificare le fasi in cui si trovano i gruppi, per comprendere le scelte che stanno facendo, capirne i cambiamenti e scegliere come comportarmi. Nelle scuole in cui lavoro da anni monitoro i cambiamenti di contesto, cercando di anticiparli in base alle modifiche interne avvenute (es. cambio di dirigenza, assenza di alcuni insegnanti, calo di iscrizioni, ruolo dei genitori, etc.). Quando so che il mio tempo in una scuola sarà breve, in base ai destinatari del lavoro, cerco di comprendere il loro punto di vista e inserirlo all'interno del contesto che ho identificato come caratteristico della scuola, così da poter anticipare meglio i tipi di esperienze che è più utile che sperimentino. Per esempio, quando ho identificato il contesto come "allo sbando" ho spesso cercato di lavorare sulla socialità; con un contesto "ingabbiante" ho cercato di lavorare sulla proposizionalità delle costruzioni e dei comportamenti; con un contesto "isolante" ho cercato di anticipare piccoli gruppi di comunanza in cui riuscirci a sperimentare aggressivamente. È utile sottolineare che lo stile generativo, sebbene sia quello dotato di maggiore elaborazione di esperienze, è anche caratterizzato da transizioni che spesso le persone preferiscono non vivere; per questo motivo la mia scelta in questi contesti è quella di aiutare le persone a costruire anche possibili anticipazioni invalidanti, che li possano aiutare a ipotizzare nuovi significati anche nell'ansia e nella minaccia.

In generale e in tutti i contesti, prima di perturbare un sistema è importante valutare eventuali invalidazioni che le persone possono incontrare e ostilità che possono costruire.

4.3 La sfida attuale: la scuola multiculturale

La multiculturalità nell'ambiente scolastico è la sfida che attualmente mi sta coinvolgendo maggiormente. Spesso mi trovo a lavorare con gruppi classe in cui più della metà degli studenti è di origine extracomunitaria; a volte questa percentuale è inferiore, altre volte è maggiore. In alcune classi si capovolge il significato di straniero, nel senso che le persone di origine italiana sono in netta minoranza o nati da unioni miste.

In una situazione scolastica di questo tipo, oltre alle singole costruzioni dei partecipanti, interviene la differente costruzione culturale. La reazione a un percorso nelle classi è inoltre molto differente in base alla cultura di origine e alla tradizione familiare.

Questi contesti sono da me letti come ricchi, ma senza dubbio faticosi. Anche perché, oltre alle differenze dei singoli, il periodo storico e le vicende di attualità non aiutano a creare un clima sereno e di confronto. Ultimamente, nelle scuole superiori in cui lavoro noto per esempio che la costruzione di paura è

abbastanza presente e riguarda il timore verso lo straniero e il diverso, da tutte le parti/ruoli da cui questa espressione può essere pronunciata.

Considerate queste premesse, qualsiasi sia l'obiettivo del percorso e la tematica richiesta, cerco sempre di dedicare all'aspetto multiculturale un'attenzione particolare e di lavorare con costruzioni superordinate che possono avere al loro interno questo aspetto.

A questo riguardo, le costruzioni che ho identificato sono quelle di "uguale - diverso" e di "normale - strano", presenti in moltissimi degli scambi tra i ragazzi, anche perché spesso uno dei temi che emerge nel confronto in classe è quello del bullismo. La via ortogonale che trovo utilizzata nelle scuole e che anche io spesso perseguo è quella dell'unicità, come se il messaggio fosse: "sei diverso, quindi unico e prezioso". Sebbene sia un punto di vista in molti casi utile, spesso la sua efficacia è ridotta perché già invalidata da precedenti esperienze fallimentari (es. attività didattica di gruppo in classe sulle unicità, che però ha avuto come esito il rafforzamento dei pregiudizi).

In questi casi, sto sperimentando a fianco della via ortogonale dell'unicità quella della curiosità e divertimento: quello che sto cercando di verificare è se una visione curiosa della diversità, vista come un qualcosa che ci può far scoprire qualcosa che non conosciamo e che ci può far divertire (tutti insieme), possa aiutare i ragazzi a giocare ruoli diversi all'interno del gruppo classe e li possa far sperimentare un'esperienza diversa da quella della noia (legata al disinteresse o alle transizioni di minaccia e ansia).

Sono tutte considerazioni in divenire, che sto ponendo a verifica nel lavoro quotidiano e che rappresentano per me un nuovo approccio aggressivo a questo ambito lavorativo.

5. Dal prevenire al divenire: riflessioni in movimento

È da circa sei anni che lavoro come psicologa in ambito scolastico e, guardandomi indietro, sono felice di aver scelto di cogliere questa opportunità, arrivata in modo casuale e senza premeditazione. Il contesto scolastico rappresenta per me una sfida continua, un confronto costante con persone e luoghi differenti, con costruzioni differenti, che generano in me un dialogo (ma anche scontri accesi!) tra aggressività, ansia e minaccia.

Spero di essere riuscita a esprimere attraverso la mia esperienza le tante sfaccettature presenti in questo lavoro, l'interesse che suscita, i rischi che possono nascere e l'arricchimento che ci si porta a casa la sera.

La teoria costruttivista mi ha dato una base nuova e gli strumenti per creare un approccio a questo lavoro che si integrasse con la deontologia e l'etica, elementi per me fondamentali nel relazionarmi con le altre persone. Uno degli aspetti più importanti che la teoria supporta è la continua ricostruzione di questo lavoro: non si può dire di aver trovato un metodo o un modo migliore degli altri in modo definitivo, proprio perché, nella continua interazione con le altre persone, le scelte, mie e degli altri, sono costantemente poste a verifica e migliorabili per quella specifica situazione.

Questo aspetto è faticoso, non c'è dubbio, ma è anche quello che mi fa scegliere di continuare a lavorare nella scuola e non stancarmi di cercare, insieme agli altri, di capire che tipo di persone e professionisti stiamo divenendo.

Bibliografia

Armezzani, M., Mininni, G., & Zamperini, A. (2009). *L'esperienza del benessere. Pensieri, emozioni e parole di adolescenti e giovani*. Napoli: Liguori Editore.

Bonino, S. & Cattelino, E. (2008). *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Trento: Erikson.

Bridi, S. (2016). *Una costruzione intersoggettiva dell'adolescenza. Ipotesi per una lettura PCP dell'adolescenza*. (Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Padova, 2016).

Giliberto, M. (1998). Carcere e tossicodipendenza: un'esperienza di lavoro nella prospettiva costruttivista. In Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (Eds.), *Con gli occhi dell'altro. Il ruolo della comprensione empatica in psicologia e in psicoterapia costruttivista* (pp. 153- 165). Padova: Unipress.

Epting, F. R. (1990). *Psicoterapia dei costrutti personali. Introduzione alla teoria e metodica operativa della tecnica terapeutica*. (E. Stiffan, V. Chiarini, & V. Alfano, Trad.). Firenze: Psycho di G. Martinelli. (Opera originale pubblicata 1984).

Frances, M. (2013). Il ciclo di vita del gruppo: una prospettiva costruttivista. *Rivista Italiana di Costruttivismo*, 1, 65 – 73. Traduzione a cura di Francesca Del Rizzo e Erica Costantini.

Kelly, G. A. (2004). *La psicologia dei costrutti personali*. (O. Realdon & V. Zurloni, Trad.). Milano: Raffaello Cortina Ed. (Opera originale pubblicata 1991).

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. (R. Paolucci, Trad.). Boston & London: Shambhala. (Opera originale pubblicata 1984).

World Health Organization (WHO) (1946). Preamble to the Constitution of the World Health Organization. *Officer Record 2, WHO*. Consultato da http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

Note sull'autore

Francesca Passera
Società Costruttivista Italiana
 francescapassera.psicologa@gmail.com

Psicologa e Psicoterapeuta a orientamento costruttivista. Lavora come psicologa in ambito scolastico, sia sviluppando progetti che coinvolgono tutto il gruppo classe, sia in attività di consulenza individuale per studenti, docenti e genitori. Svolge attività privata in ambito clinico, lavorando con adolescenti e adulti. Collabora con associazioni e enti pubblici e privati, occupandosi sia di attività clinica che di formazione indirizzata a scuole, comuni e imprese. È guidata dall'interesse a sperimentare e creare occasioni formative e di incontro che possano aiutare le persone e i gruppi nelle loro esperienze quotidiane.

Recensione**"Terapia Familiare Costruttivista con Jeff Krepps"
serie di DVD su Terapia Familiare Sistemica, dalla Teoria alla Pratica
Jon L. Winek, Series Editore****DVD Review*****"Constructivist Family Therapy: with Jeff Krepps, PhD"
Systemic Family Therapy DVD series, Demonstrations of Theory to Practice
Jon L. Winek, Series Editor***

di

Claudia Pasti**Institute of Constructivist Psychology**

Il testo, non ancora tradotto in italiano, descrive diversi approcci che si occupano di terapia di coppia e familiare. Nell'affrontare ogni fase dello sviluppo della terapia, l'autore propone esempi e *case-stories*, esplorando differenti aspetti in ciascuna di queste fasi. Il testo è corredato da una serie di DVD, che mostrano le diverse teorie proposte. Dopo una breve introduzione sugli aspetti teorici specifici, viene presentata una seduta terapeutica, a cui segue un approfondimento specifico inerente il colloquio svolto. Nel DVD in oggetto, la seduta è stata tenuta dal Dr. Jeff Krepps, costruttivista *ante litteram*. Il Dr. Krepps, ancor prima di essere costruttivista, era uno studioso interessato al linguaggio. Coerentemente con l'approccio costruttivista, si focalizza sul linguaggio come portatore di significato. Elementi chiave sono, dal suo punto di vista, la costruzione del significato tramite il linguaggio. "Il mio interesse", dice il Dr. Krepps nell'intervista fatta da Jon Winek, "è promuovere il cambiamento nella coppia. Come il linguaggio viene utilizzato è indicatore di come la coppia costruisca i significati. Cerco inoltre di porli come strumento al servizio dell'incontro tra le due persone, favorendo la loro elaborazione". Gli strumenti che utilizza sono rispetto, curiosità e interesse relazionale. Sempre all'interno del confronto con altri approcci terapeutici, viene evidenziato come il contributo del terapeuta costruttivista/costruzionista si muova all'interno delle conversazioni della coppia, senza portare idee personali precostituite specifiche del terapeuta. Il contributo del terapeuta è un'opportunità di apertura differente per la coppia e durante la seduta uno dei focus è l'osservare come i singoli e la coppia reagiscono a questi elementi portati dal terapeuta e come, nel tempo, si modifichi il processo all'interno della coppia e nella triade. Dopo questa breve introduzione, viene presentata la seduta terapeutica di una coppia, sposata da 5 anni. Mi è piaciuto assistervi: il video dà sicuramente una tridimensionalità all'apprendimento e l'opportunità di sbirciare un terapeuta familiare costruttivista all'opera. Tra le altre, forse la cosa che mi ha colpito di più è l'evoluzione del ruolo che gioca il terapeuta durante la seduta. Inizialmente appare come una pallina da ping pong, che raccoglie il tiro del marito e lo passa alla moglie. Poi pian piano marito e moglie fanno qualche passaggio,

con gli occhi sempre puntati sul terapeuta a cui chiedono rassicurazione. Alla fine avvengono alcuni scambi in quasi autonomia, ed il linguaggio del corpo ne è l'indicatore. La riformulazione la fa da padrone, in questa seduta, la prima del percorso terapeutico. Interessante quindi poter osservare una seduta registrata audio-video, perché permette di cogliere molti aspetti di ciò che avviene. Regole di setting, come il posizionamento delle sedie. Ad un occhio *naïf* può sembrare irrilevante, ma a ben guardare le sedie come sono poste raccontano la centralità che il terapeuta ritiene utile avere in questa prima seduta, implicitamente rimandando a un terapeuta più una coppia rispetto a una triade. Visivamente mi ha colpito anche la postura della coppia, che sembra comodamente appoggiata allo schienale della sedia - sto comodo, oppure il più lontano possibile - come per allontanarsi dalla minaccia del terapeuta. E al contempo il terapeuta che si muove avanti e indietro, mostrando interesse e curiosità kelliana. Ulteriore elemento non verbale che salta agli occhi è la quasi immobilità delle mani, che lego in parte alla costrizione del primo incontro, in parte, perché no, alla stazza della coppia e in parte alla cultura di appartenenza, americana. A questo proposito, il DVD è in lingua inglese americano, non tutto di facile comprensione, in particolare per uno dei partner che ha un forte accento. Avviandomi a concludere questa recensione, penso che molti siano gli aspetti utili di questo video.

In primis perché si focalizza sulla terapia familiare, non molto esplorata nella letteratura costruttivista.

In secondo luogo, poter osservare un terapeuta in azione permette di ampliare l'esperienza con elementi non verbali delle persone e di setting, che giocano un ruolo spesso maggiore rispetto alle parole pronunciate dalle parti. Il fatto che sia un video, quindi, ha un'innegabile utilità. Infine, molti sono gli spunti costruttivisti in atto, assolutamente identificabili. L'approccio credulo, l'interesse e la curiosità del terapeuta; l'assenza di giudizio e la rassicurazione. Tutti elementi che si configurano come premessa kelliana ad un percorso terapeutico. Noto inoltre come il Dr. Krepps varie volte sondi l'investimento dei singoli nel percorso terapeutico, per garantire un passo fondamentale del Ciclo dell'Esperienza che si va costruendo. Presente la riformulazione, la domanda ai singoli partner e in seguito una riformulazione a livello di processo nella coppia. Viene inoltre utilizzata la ricerca di momenti di successo nel passato della relazione per rendere consapevoli le parti che hanno avuto esiti positivi e quindi li possono recuperare e provare ad agirli nuovamente. Infine l'invito alla comprensione dell'altro in termini di socialità.

Penso che tutti gli approcci teorici abbiano il potenziale di intervenire nelle relazioni familiari e favorire un movimento ed uno sblocco dalla situazione incistata. Ritengo quindi interessante questo video, come potrebbe essere interessante avere l'occasione di vederne altri connessi ad altre fasi di vita e ad altri approcci teorici, per aumentare lo spettro di possibili alternative che il terapeuta costruttivista dovrebbe avere a mente nell'ambito della terapia familiare.

Note sull'autore

Claudia Pasti
Institute of Constructivist Psychology
claudia.pasti@gmail.com

Psicologa e psicoterapeuta ad indirizzo costruttivista, si occupa di psicoterapia, supervisione e psicologia di comunità.

GLOSSARIO

PCP e genere⁶

di Devorah Kalekin-Fishman

PCP and gender

by Devorah Kalekin-Fishman

Traduzione a cura di
Cecilia Pagliardini e Davide Scapin

"Si è tentato di delineare il ruolo *dello* psicoterapeuta e dei suoi approcci di base all'interno della posizione sistemica della psicologia dei costrutti personali" (Kelly, 1955, p. 685).

"Il cliente potrebbe voler scoprire *se stesso* senza assumersi alcuna responsabilità nel formulare le proprie idee in una forma comunicabile" (Kelly, 1955, p. 983).

C'è una curiosa contraddizione tra l'enfasi che la Psicologia dei Costrutti Personali pone sull'empatia, l'apertura a considerare l'esperienza un processo costruito e l'importanza di essere pronti a rivedere le proprie costruzioni alla luce dell'invalidazione, e la quasi totale trascuratezza nei confronti di un tema come quello del *genere*. In tutto il testo di base (Kelly, 1955), così come negli scritti successivi, Kelly (1996; Maher, 1969) continua a utilizzare la terza persona maschile singolare quando si riferisce al "terapeuta" o al "cliente". Quando discute di ruoli sessuali (Kelly, 1955, pp. 930-931), riporta le difficoltà di un cliente, maschio, nel risolvere dei conflitti radicati nell'infanzia e la sua resistenza ad allentare i propri costrutti. Successivamente, gli studenti di Kelly si sono occupati delle differenze tra i generi soltanto in relativamente poche ricerche. Tra i risultati emerge come, nel costruire le persone, le ragazze utilizzino costrutti più psicologici mentre i ragazzi costrutti più descrittivi; in relazione, invece, agli oggetti, le ragazze sembrano prediligere costrutti più complessi (Little, 1969). Rispetto agli uomini, le donne sembrano differenziare meno tra gli elementi, sono più capaci di dare un significato sociale e di costruire le situazioni in modo più globale (Landfield, 1971). Con conclusioni simili, alcune ricerche hanno trovato che

⁶ Fonte originale <http://www.pcp-net.org/encyclopaedia/gender.html>. Ringraziamo gli Editori Jörn Scheer e Beverly Walker per aver gentilmente concesso la pubblicazione della traduzione delle voci contenute in "The Internet Encyclopaedia of Personal Construct Psychology" sulla Rivista Italiana di Costruttivismo.

le donne interpretavano le professioni in modo più integrato rispetto agli uomini (Bodden, 1970; Harren, Koss, Tionsley & Moreland, 1979; Neimeyer & Metzler, 1987).

Possiamo trovare riferimenti solo indiretti al tema *genere* nella ricerca che si occupa della risoluzione di problemi nel counseling. Significativo, per esempio, che i risultati dell'applicazione del Grid Test di Bannister-Fransella (1967) per il Pensiero Schizofrenico *non* potessero essere spiegati in termini di differenze sessuali o di età, intelligenza, o per quanto riguarda la maggior parte dei fattori di personalità (Kear-Colwell, 1973; Poole, 1976; Stefan & Molloy, 1982). Nella terapia sessuale, i counselor sembrano analizzare il Rep Test nello stesso modo per entrambi i partner. Su un'altra linea troviamo invece alcuni analisti impegnati ad implementare gli strumenti PCP, i quali tengono pienamente in considerazione le costruzioni delle donne (Bannister & Bott, 1973; Procter, 1996; Winter, 1988).

Alcune ricerche, infatti, si concentrano proprio sull'esplorazione del punto di vista femminile. Nel tentativo di spiegare in che modo i due generi costruiscano diversamente, Carlson (1971) concluse che le donne, rispetto agli uomini, si considerano meno "agenti", meno protagoniste, nell'affrontare le situazioni. Neimeyer e Hall (1988) si concentrano invece sui problemi che riguardano l'identità personale in donne che vivono matrimoni soddisfacenti, insoddisfacenti e abusivi. Ancora, O'Sullivan (1984) ha notato che l'agorafobia è più diffusa tra le donne che tra gli uomini e sostiene, come possibile fondamento a questa tesi, che nelle società occidentali le ragazze siano tradizionalmente al riparo dalla sperimentazione e da esperienze che potrebbero mettere in discussione le loro strutture nucleari. Tra gli studi recenti, Iantaffi (1999, p.81) sottolinea di aver intervistato donne disabili all'interno del mondo accademico poiché, come le tematiche che stanno a cuore al femminismo, anche "le questioni legate alla disabilità derivano da radici comuni di pregiudizio, discriminazione e oppressione, dove il personale diventa politico...".

Considerando quanto fosse centrale per il costruttivismo kelliano rifiutare la tesi freudiana per cui il destino trova radici nella struttura anatomica, è alquanto singolare che il numero di ricerche PCP sul *gender* sia così esiguo. Inoltre, nel momento in cui Kelly stava formulando la sua teoria, la psicoanalista Karen Horney (1939) stava contrastando con foga le spiegazioni in termini di "invidia del pene" con cui Freud leggeva le difficoltà delle donne. Era altresì ben nota la polemica di De Beauvoir (1952), che accusava l'ordine sociale patriarcale di assegnare alle donne il ruolo di parassiti, costringendole alla sottomissione. Inoltre, dopo la seconda guerra mondiale, l'interesse per l'identità di genere e per lo sviluppo psicosessuale erano centrali nella ricerca in psicoanalisi junghiana così come nelle teorie dell'apprendimento sociale e dello sviluppo cognitivo (Unger, 1979).

Secondo Winter (1992), i ricercatori PCP si convinsero maggiormente della validità delle griglie di repertorio quando scoprirono che i risultati mostravano effettivamente delle differenze tra ragazze e ragazzi, o tra uomini e donne. È possibile, tuttavia, che Kelly abbia ritenuto plausibile trascurare l'elemento genere poiché ne considerava le implicazioni al pari, tra le altre, di quelle legate ad età, origine e lingua, tutti elementi appartenenti al gruppo dei costrutti culturali. In quest'ottica, Kelly probabilmente anticipava che un terapeuta attento avrebbe scoperto differenze radicate nel genere attraverso quella disposizione di apertura richiesta, nell'affrontare la diagnosi, tanto in terapia quanto nella ricerca. O'Sullivan (1988), d'altro canto, riteneva che interrogarsi sulla compatibilità tra PCP e femminismo fosse un punto non trascurabile. La conclusione che ci offre è che i punti chiave della Teoria dei Costrutti Personali (alternativismo costruttivo, approccio credulo, anticipazione, validazione degli esperimenti conoscitivi, *ricostruzione e creazione di nuovi significati* piuttosto che adeguamento allo status quo) abbiano dei parallelismi con il pensiero femminista, tanto da poter fornire le basi per una terapia "realmente" non sessista, se non addirittura femminista.

Considerando l'espansione che ha visto protagonista il femminismo come movimento politico negli ultimi decenni del ventesimo secolo - e la varietà di teorizzazioni femministe da qui proliferate - se Kelly fosse stato ancora vivo, avrebbe forse rivisto il suo modo di costruire, o di non-costruire, il genere. Non è stata ancora intrapresa, tuttavia, un'esplorazione approfondita di come questo aspetto influenzi la personalità e di come le questioni di genere possano e debbano essere integrate nella Teoria dei Costrutti Personali.

Bibliografia

- Bannister, D., & Fransella, F. (1967). *A grid test of schizophrenic thought disorder: A standard clinical test*. Barnstaple: Psychological Test Publications.
- Bannister, D., & Bott, M. (1973). Evaluating the person. In: P. Kline (Ed.), *New approaches to psychological measurement* (pp. 107-123). London: Wiley.
- Bodden, J. (1970). Cognitive complexity as a factor in appropriate vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 17*, 364-368.
- Carlson, R. (1971). Sex differences in ego functioning: Exploratory studies of agency and communion. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 37*, 267-277.
- De Beauvoir, S. (1952). *The second sex*. (H. M. Parshley, Trad). New York: Alfred A. Knopf.
- Harren, V. A., Koss, R. A., Tionsley, H., & Moreland, J. R. (1979). Influence of gender, sex-role attitudes and cognitive complexity on gender-dominant career choices. *Journal of Counseling Psychology, 26*, 227-234.
- Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. New York: W. W. Norton.
- Iantaffi, A. (1999). Constructing academia: Drawing rivers with disabled women students in higher education. In: J. M. Fisher & D. J. Savage (Eds.) *Beyond experimentation into meaning* (pp. 81-87). Farnborough: EPCA Publication.
- Kear-Colwell, J. J. (1973). Bannister-Fransella grid performance: Relationship with personality and intelligence. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 12*, 78-82.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: W. W. Norton.
- Landfield, A. (1971). *Personal construct systems in psychotherapy*. Lincoln: University of Nebraska.
- Little, B. R. (1969). Sex differences and comparability of three measures of cognitive complexity. *Psychological Reports, 24*, 607-609.
- Maher, B. (Ed.), (1969). *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly*. New York: Wiley.
- Neimeyer, G., & Hall, A. G. (1988). Personal identity in disturbed marital relationships. In: F. Fransella & L. Thomas (Eds.), *Experimenting with personal construct psychology* (pp. 297-307). London: Routledge & Kegan Paul.
- Neimeyer, G. J., & Metzler, A. (1987). Sex differences in vocational integration and differentiation. *Journal of Vocational Behavior, 30*, 167-174.
- O'Sullivan, B. (1988). Feminism and PCT. In: F. Fransella & L. Thomas (Eds.), *Experimenting with personal construct psychology* (pp. 459-471). London: Routledge & Kegan Paul.
- O'Sullivan, B. (1984). Understanding the experience of agoraphobia. (Unpublished Ph. D. thesis, University of Dublin).
- Poole, A. D. (1976). A further attempt to cross-validate the Grid Test of Schizophrenic Thought Disorder. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 15*, 179-188.

Procter, H. (1996). The family construct system. In D. Kalekin-Fishman & Walker (Eds.), *The construction of group realities: Culture, society, and personal construct theory* (pp. 161-180). Malabar, FL: Krieger.

Stefan, C., & Molloy, P. (1982). An investigation of the construct validity of the Bannister-Fransella Grid Test of Schizophrenic Thought Disorder. *British Journal of Clinical Psychology*, 21,199-204.

Unger, R. K. (1979). *Female and male*. New York: Harper & Row.

Winter, D. (1988). Construction in social skills training. In F. Fransella & L. Thomas (Eds.), *Experimenting with personal construct psychology* (pp. 342-356). London: Routledge & Kegan Paul.

Winter, D. (1992). *Personal construct psychology in clinical practice: Theory, research and applications*. London: Routledge.