



Rivista Italiana di Costruttivismo

Volume 12, Numero 2
Ottobre 2024

Periodico semestrale

SOMMARIO

Editoriale

di *Lila Vatteroni* 3

TRADUZIONI

Un ruolo non è una cassetta degli attrezzi:

l'insegnamento costruttivista e l'esperienza di ICP

di *Massimo Giliberto, Chiara Lui e Elena Saggiocco* 7

La valutazione della performance individuale del pubblico dipendente.

Un progetto di ricerca basato su strumenti costruttivisti

di *Mauro Martinelli* 18

INTERVISTE

La costruzione del ruolo di psicoterapeuta: intervista a Giuseppe Vinci

a cura di *Giorgia Albanese, Grazia Barbara Conti, Grazia Cristaldi,*

Claudia D'Agostini, Caterina Saccardo 28

RECENSIONI

"Dare la vita" di Michela Murgia

di *Laura Cecchetto, Laura Maculan, Manuela Anna Pinducciu,*

Giulia Piovan 38

GLOSSARIO

Ciclo della Creatività 43



ICP Editore

ISSN 2282-7994

Direttore Responsabile

MASSIMO GILIBERTO

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

LUCA PEZZULLO

*Università di Padova***Direttore Esecutivo**

CHIARA LUI

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

Lila Vatteroni

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

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

Comitato Scientifico

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

smo.it Via Martiri della Libertà 13, Padova

Tel./fax +39 049 8751669

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

Sito Internet

www.rivistacostruttivi

E-mail

info@rivistacostruttivismo.it

Editoriale

di

Lila Vatteroni

Institute of Constructivist Psychology

“Utopia non è il nome dell’assurdo, ma una possibilità non ancora esplorata e portata a compimento.
È il nome di desideri, idee, progetti che possono diventare realtà”.

Gino Strada

Spesso quando mi trovo a disquisire circa la mia professione di Psicoterapeuta con chi nella vita si occupa di altro, mi sento rimandare, quasi con un velo di pena, che è sicuramente un lavoro faticoso e difficile. Similmente mi capita di confrontarmi con dei colleghi rispetto, per esempio, a questioni critiche di questo lavoro ed emergono nuovamente parole come “complesso, stancante”. Dando per scontato che chi continua ad esercitare la professione, io *in primis*, un qualche tornaconto personale positivo lo abbia, vorrei concentrarmi su questo aspetto di complessità, in quanto lo trovo un tema attuale e ricco di spunti di riflessione. Leggendo la definizione di questa parola nel dizionario Treccani¹, mi saltano all’occhio due aspetti: “caratteristica qualitativa di un sistema, cioè di un aggregato organico e strutturato di parti tra loro interagenti, che gli fa assumere proprietà che non derivano dalla semplice giustapposizione delle parti” e “una nuova metodica di indagine che si contrappone alla tradizionale tendenza a ridurre il complesso al semplice”. Direi in questo senso che la complessità si costruisce a partire dalla relazione tra le diverse parti e che quindi il riduzionismo rischia di non essere una lente utile a conoscerne il processo generativo, tantomeno le interazioni che la mantengono e quindi neppure le problematiche che la riguardano. Tuttavia, a livello di senso comune credo si sia imposta l’idea più comoda e semplice, che complesso implichi “difficilmente comprensibile”, forse anche in relazione ad uno stile educativo che sempre più raramente stimola al senso critico e all’abuso dei *social media* che veicolano una forma di cultura di massa che ci vuole passivi contenitori di informazioni e di bisogni ammaestrabili. Continuando con questa riflessione, nel sapere scientifico che oggi troppo spesso si mischia con quello comune, immaginare realtà difficilmente comprensibili implica forse anticipare la necessità di esperti *ad hoc*, ed essendo l’essere umano per definizione un essere complesso, lo Psicoterapeuta potrebbe dunque essere costruito anche come l’esperto della complessità umana. Mi pare che questa riflessione possa trovare sostegno ogni qual volta di fronte all’ennesimo femminicidio, le persone si chiedono, e mi chiedono, quali possano essere le ragioni che spingono gli uomini a compiere questi omicidi. La questione non credo cambi di molto se ci si rivolge ai sociologi e si inizi a parlare di patriarcato, violenza di genere e discriminazione delle donne. Si tenta dunque in questi casi, di fronte a un atto inspiegabile e dunque complesso, di comprenderlo fornendo teorie apparentemente più elaborate, ma che in realtà rischiano di essere causalistiche, e pertanto tentare di ridurre ciò che oggi ci appare come estremo, ad un più semplice già conosciuto, come appunto sono le teorie

¹ <https://www.treccani.it/vocabolario/complessita/#>

femministe degli anni '60. In relazione a ciò, anticipo che nel futuro potrebbero nascere teorie psicologiche e categorie diagnostiche *ad hoc* per spiegare tali omicidi, e mi allarma, poiché può diventare un processo potenzialmente infinito quello di dare nuovi nomi a fatti scioccanti e costruire teorie sofisticate per capirne le ragioni, che in realtà non aggiungono nulla alla comprensione del fenomeno in sé. Sembrerebbe dunque che le tendenze quasi opposte di fronte alla complessità siano o di ridurla, semplificandola o appunto renderla ancora più complessa attraverso teorie elaborate disancorate dal fenomeno che vorrebbero spiegare. Il punto è che, fatti di cronaca alla mano, qualche cosa non sta funzionando e anzi parrebbe che la realtà sia in netto peggioramento. Ho tentato allora di allargare lo sguardo oltre queste premesse e di immaginare quali altre strade si possano percorrere. A tal proposito mi sono imbattuta nella presentazione di un seminario organizzato dai colleghi sistemici, dal titolo "Semplicità e Complessità degli strumenti terapeutici"². Il termine semplicità è un neologismo coniato dal Professore Alain Berthoz³, e si riferisce alla caratteristica che hanno messo a punto gli esseri viventi, e l'uomo in particolare, per gestire la complessità⁴. Nel tempo, infatti, abbiamo imparato a sviluppare soluzioni sempre più raffinate per elaborare un numero crescente di informazioni. Tale adeguamento, tuttavia, ha un prezzo da pagare. L'apparente semplicità nasconde, infatti, una maggiore complessità. Si pensi ai *software* di nuova generazione che si definiscono *user friendly*, cioè di facile utilizzo, ma che richiedono competenze esperte e *hardware* sempre più potenti, veloci e complessi. Il concetto che propone Berthoz non è quello di rendere semplici scenari complessi, bensì quello di rendere decifrabile la complessità. La chiave di lettura è una sorta di semplicità complicata. Tutte attività complesse per affrontare le quali il cervello non può adottare né soluzioni troppo semplici, perché non risolverebbero i problemi, né troppo sofisticate, perché rallenterebbero e renderebbero troppo costosi i processi neuronali. La soluzione passa piuttosto attraverso delle deviazioni alla strada maestra della logica, per organizzare con originalità e creatività la complessità del mondo e dei processi che la regolano. In altri termini e tornando alla questione che sto affrontando, forse una via alternativa per rispondere alla complessità passa attraverso la creatività. Il Costruttivismo, e in particolare la Teoria dei Costrutti Personali, affondano le proprie radici in una definizione di creatività come processo fondante la nostra visione della realtà. In altri termini senza un atto creativo di conoscenza non vi è realtà e quindi neppure vita. Riprendendo in mano la questione dei "complessi" temi di attualità, cosa significa affrontarli con creatività mantenendo il rigore dettato dalla necessità di essere utili nel relazionarci con realtà di questo tipo? La creatività in questo senso non ha a che fare con la novità, anzi spesso si tratta di dare nuova forma a contenuti vecchi. Einstein a tal proposito diceva che "Non possiamo risolvere i problemi con lo stesso tipo di pensiero che abbiamo usato quando li abbiamo creati". Mi domando se ciò che stiamo facendo oggi per esempio nel caso del femminicidio non sia proprio questo, ovvero tentare di risolvere il problema avvalendoci del medesimo pensiero che l'ha creato, e che quindi parlare di patriarcato, disparità di genere, non faccia che rafforzare il fenomeno anziché inibirlo. Proseguendo con questo pensiero, forse essere creativi, usare nuovi pensieri per rispondere a vecchie questioni, potrebbe passare attraverso la cura di ciò che c'è già e non attraverso la creazione di qualche cosa di nuovo. Auspicherei in questo senso che degli uomini autori di violenza non si parli solo nei termini giuridici e psichiatrici, ma *in primis* come esseri umani che agiscono nel caos della vita emotiva e relazionale, e che trovano nell'omicidio della propria compagna un sollievo ad una realtà inaccettabile. Abbiamo in altre parole l'opportunità di non voltare la faccia da un'altra parte se scegliamo, mettendo da parte giudizi morali e posizioni personali, di prenderci nuova cura anche di "questi" uomini. Del resto, ciò sarebbe in linea con la necessità di occuparci delle risorse presenti sul nostro pianeta prima di trovarci senza, piuttosto che distruggere per costruire presunto nuovo benessere; in una logica contraria al consumismo che vorrebbe che acquistassimo sempre nuove cose a discapito di quelle vecchie difettose. Ecco che dunque diventa possibile stare in una relazione di cura, attraverso un atto creativo di comprensione, anche con chi commette omicidi e violenza, non facendosi bastare semplici spiegazioni di malattia mentale e tendenze sociali bensì tornando alle radici, a ciò che ci rende prima di tutto umani tra gli umani. L'uomo ha sempre ucciso, prima per fame, poi per conquistare, oggi per amore. Forse questo implica una riflessione più ampia sulla natura dei legami "amorosi" che tenga conto sì della complessità degli strumenti che oggi possediamo, ma che non si dimentichi dei bisogni e della natura degli esseri umani. Come se nell'epoca moderna fatta di progresso tecnologico alcuni abbiano perso la capacità di gestire le relazioni

² <https://eventiserendipity.it/prodotto/sistemica-semplicita-e-complessita-degli-strumenti-terapeutici-partecipazione-blended/>

³ Docente di fisiologia della percezione e dell'azione al Collège de France.

⁴ Per un approfondimento si rimanda a A. Berthoz, (2019). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.

umane e la sofferenza. È come se al progredire delle scoperte scientifiche non sia seguito un progredire di competenze relazionali ed emotive. E allora diventa fondamentale con i mezzi che abbiamo oggi, tornare a ciò che appare semplice, tornare alle basi delle relazioni umane e accettare che i dilemmi dell'uomo sono quelli da secoli, anche gli amori non corrisposti. La differenza sta forse nell'incapacità di accettare di non poter avere ciò che si desidera, come lo si vuole in una realtà condivisa che ci illude di poter controllare ed avere tutto. In questo numero tra i vari contributi ospiteremo la recensione dell'ultimo libro postumo di Michela Murgia "Dare la vita", e a tal proposito una delle autrici Laura Cecchetto, ha condiviso questa riflessione "Il modo sovversivo di Murgia di toccare temi quali le *queerness*, le maternità, le scelte ecc. parlando alle persone delle persone, mi ha chiesto di «trascendere l'ovvio» per entrare in una dimensione di responsabilità etica che non mi permette, né umanamente né professionalmente, di tirarmi fuori da una più complessa riflessione. Murgia, infatti, sceglie le complessità anziché la semplificazione e la strutturazione di un'altra da noi che riacquisisce umanità. Riporta in ogni capitolo, in ogni pagina, in ogni paragrafo ed in ogni termine la persona al centro, mettendo l'accento sulla natura processuale della vita psicologica di ognuna, chiedendoci di riconoscere all'altra quello che riconosciamo a noi stesse, rinunciando al tentativo di assicurarci un mondo sicuro, anticipabile, statico". In tal senso, ciascuno di noi ha una responsabilità come attore partecipe in questa cultura, come soggetto che può scegliere in base a una propria etica di dare senso alle cose che accadono. Noi come Rivista Italiana di Costruttivismo tentiamo da anni di far fronte a questa responsabilità dando voce a professionisti che attraverso i loro contributi cercano di comprendere e conoscere, senza giudizio, l'essere umano nelle sue varie sfaccettature e azioni. Portando avanti una riflessione costante sul nostro pensare e sul nostro agire, domandandoci chi sia al centro delle nostre riflessioni e che tipo di cultura contribuiamo a costruire. Diventa apparentemente paradossale dire che rivoluzionario oggi è tornare all'umano, prendersi cura delle persone per come pensano e agiscono, non insegnando loro teorie sofisticate che spieghino il loro comportamento, ma sedersi di fronte a loro con la consapevolezza di essere simili e diversi, ma riconoscendosi pari dignità di esistere.

Se fosse tuo figlio
riempiresti il mare di navi
di qualsiasi bandiera.
Vorresti che tutte insieme
a milioni
facessero da ponte
per farlo passare.

Premuroso,
non lo lasceresti mai da solo
faresti ombra
per non far bruciare i suoi occhi,
lo copriresti
per non farlo bagnare
dagli schizzi d'acqua salata.

Se fosse tuo figlio ti getteresti in mare,
uccideresti il pescatore che non presta la barca, urleresti per chiedere aiuto,
busseresti alle porte dei governi
per rivendicarne la vita.

Se fosse tuo figlio oggi saresti a lutto,
odieresti il mondo, odieresti i porti
pieni di navi attraccate.

Odieresti chi le tiene ferme e lontane
Da chi, nel frattempo
sostituisce le urla
Con acqua di mare.

Se fosse tuo figlio li chiameresti
vigliacchi disumani, gli sputeresti addosso.
Dovrebbero fermarti, tenerti, bloccarti
vorresti spaccargli la faccia,
annegarli tutti nello stesso mare.

Ma stai tranquillo, nella tua tiepida casa
non è tuo figlio, non è tuo figlio.
Puoi dormire tranquillo
E soprattutto sicuro.

Non è tuo figlio.
È solo un figlio dell'umanità perduta,
dell'umanità sporca, che non fa rumore.

Non è tuo figlio, non è tuo figlio.
Dormi tranquillo, certamente
non è il tuo.

Sergio Guttilla

Un ruolo non è una cassetta degli attrezzi: l'insegnamento costruttivista e l'esperienza di ICP

Massimo Giliberto, Chiara Lui & Elena Sagliocco
Institute of Constructivist Psychology

Traduzione a cura di
Beatrice Bortolotto e Elena Mottura

Abstract: Il *ruolo* è un costrutto che emerge dalla socialità (Kelly, 1991). Cosa possiamo dire del ruolo del docente costruttivista? Questo articolo intende presentare l'esperienza didattica della Scuola di Psicoterapia Costruttivista, partendo dal presupposto che essere un docente costruttivista non significa solo applicare una cassetta degli attrezzi, ma implica una relazione di ruolo con gli studenti che cambia in tempo reale. Gli studenti sono invitati ad abbandonare ruoli passivi e a incarnare il ruolo di psicoterapeuti-in-formazione fin dalla prima sessione. La classe è considerata una comunità di apprendimento nella quale gli psicoterapeuti-in-formazione sono invitati a co-costruire in modo creativo i confini entro i quali prendono vita le loro possibilità di apprendimento.

Parole chiave: socialità, ruolo, corollario didattico, contesto di apprendimento.

Constructivist teaching: beyond the toolbox, the ICP experience

Abstract: *Role is a construct that emerges from Sociality (Kelly, 1955). What can we say about the role of the constructivist teacher? This article aims to present the Institute of Constructivist Psychology's teaching experience, starting from the assumption that being a constructivist teacher is not just about applying a toolbox, but implies a role relationship with students that changes in real time. Students are invited to abandon passive roles and to embody the role of psychotherapists-in-training from the first session. The class is considered as a learning community where the psychotherapists-in-training are invited to creatively co-construct the boundaries within which their own learning possibilities take life.*

Keywords: *sociality, role, teaching corollary, learning context.*

1. *Avere un ruolo o essere un ruolo?*⁵

La socialità è un tema molto significativo e fondante, non è solo una nozione centrale della Teoria dei Costrutti Personali (TCP), ma anche e soprattutto una questione cruciale nelle vicende umane. In modo particolare oggi, in questo periodo di emigrazione globale, di nuovi nazionalismi, di separatezza e discriminazione, del rinnovato privilegiare il meccanicismo nella scienza e nella psicologia, percepiamo una mancanza di socialità; un'assenza che ne evidenzia l'importanza. Infatti, se guardiamo alla socialità - intesa da Kelly e in termini semplici - come al tentativo di comprendere lo sguardo degli altri sul mondo attraverso i loro occhi, questa non è solo la base e il fulcro di ogni relazione, sia personale che professionale, ma anche il fondamento etico necessario per riconoscere l'altro come simile a noi, un interlocutore legittimo, un altro essere umano, una persona come noi (Giliberto 2017; Stojnov 1996). Pertanto, giocare un ruolo significa immedesimarsi in questo tentativo, partire da questa somiglianza fondamentale per comprendere altri mondi, esplorare le diversità. A tal proposito, noi crediamo che giocare un ruolo non possa voler dire semplicemente recitare una parte, *avere un ruolo*, ma - più precisamente - *essere un ruolo*, incarnarlo attraverso il processo della socialità. Come psicologi kellyiani, il nostro tentativo costante e coerente è quello di comprendere gli altri nella loro personale visione del mondo e di se stessi, lavorando con noi stessi in modo riflessivo in questo processo di conoscenza. Questo è il principio umanistico che ci distingue, a nostro avviso, da altre psicologie "disumanizzate", che, partendo da assunti differenti, cercano di maneggiare la complessità dell'umano classificando le persone e inserendole all'interno di scatole differenti.

A nostro avviso, questo approccio umanistico può essere applicato - da un punto di vista strettamente professionale - sia a ciò che accade nella stanza di terapia che nell'insegnamento, ma anche nelle nostre relazioni reciproche. La socialità, la comprensione della visione personale dell'altro, il mettersi nei suoi panni, è fondamentale dal punto di vista della TCP. Tuttavia, a quanto pare, non sempre si verifica. Per esempio, ogni volta che evitiamo (consapevolmente o meno) lo sforzo di comprendere il punto di vista dell'altro per mantenere la nostra visione personale delle cose, falliamo nel tentativo di estendere la nostra socialità. Questa sembra un'esperienza comune nella nostra vita quotidiana, anche tra noi colleghi che dovremmo esserne esperti. Forse a volte è più facile - pensiamo - *avere un ruolo* anziché *essere un ruolo*.

1.1 *Il corollario didattico*

Per quanto riguarda il nostro campo di interesse, *docente*⁶ può essere solo un'etichetta data a un costrutto. Pertanto, la stessa etichetta può avere molti significati che esprimono e canalizzano possibilità e direzioni differenti nel nostro agire. Per esempio, alla luce di ciò che definiamo socialità, potremmo operare una distinzione tra ciò che intendiamo quando diciamo *avere il ruolo di docente/fare il docente* e ciò che intendiamo con l'espressione *essere un docente*: colui che ha un ruolo - consapevolmente o meno - può essere semplicemente interessato a trasmettere contenuti; al contrario, chi incarna il ruolo di docente - dal nostro punto di vista - è intrinsecamente coinvolto nel tentativo di comprendere lo sguardo personale del proprio studente per co-costruire la conoscenza, condividendo l'impresa costruttiva. In altre parole, e parafrasando Kelly, possiamo immaginare un possibile Corollario della Didattica: "nella misura in cui un docente costruisce i processi di apprendimento di uno studente, può essere in grado di giocare un ruolo come docente in un processo sociale che coinvolge lo studente".

Quindi, se già essere un docente risulta una sfida, essere un docente costruttivista sembra rappresentare un passo ulteriore, più impegnativo. Possiamo insegnare, da una posizione di socialità, molte materie senza mai relazionarci con esse.

Posso studiare i fondali marini e il fondo dell'oceano senza fare esperienza di immersione. Allo stesso modo posso studiare il costruttivismo e la TCP senza averli mai incontrati. È certamente possibile. Succede. Ma, soprattutto, per i professionisti, ha senso? C'è differenza tra studiare semplicemente questa teoria e

⁵ Ringraziamo gli editori della rivista *Personal Construct Theory & Practice* e l'autore per aver gentilmente concesso la traduzione dell'articolo. L'originale è disponibile al link: <https://www.pcp-net.org/journal/pctp19/giliberto19-2.pdf>. Giliberto, M., Lui, C., Sagliocco, E. (2019). Constructivist teaching: Beyond the toolbox, the ICP experience. *Personal Construct Theory & Practice*, 16, 32-41.

⁶ Il termine "docente" è impiegato nella sua accezione più ampia e comprensiva; nel corso del testo si alternerà al termine "didatta", che verrà impiegato con particolare riferimento alla figura del didatta della formazione pratica di indirizzo della scuola di specializzazione in psicoterapia costruttivista.

imparare la PCP vivendola? Se accettiamo l'idea che costruire significa, allo stesso tempo, *agire, conoscere ed essere* - una conoscenza incarnata - dobbiamo considerare che insegnare la pratica del costruttivismo senza praticare il costruttivismo risulti quantomeno paradossale. Ma cosa significa essere un docente costruttivista? Inoltre, quale tipo di contesto di apprendimento è coerente con questo tentativo? Quali sono i suoi presupposti e le sue implicazioni?

2. Insegnare il costruttivismo vs essere un docente costruttivista

Come Massimo Giliberto e Mary Frances (2014) hanno discusso alla conferenza della *European Personal Constructivist Association* nel 2014: "il «vero docente costruttivista» non esiste. Tuttavia, forse è possibile pensare all'insegnamento del costruttivismo in termini di coerenza, dove per coerenza si intende l'accordo, la consistenza tra i presupposti costruttivisti e le azioni".

Inoltre, implicazioni e metodi diversi derivano dai due modi principali di insegnare: una pratica educativa consolidata e una pratica orientata al costruttivismo. È possibile insegnare il costruttivismo come si fa con qualsiasi altra materia? Certamente, come abbiamo già detto, sì:

In questo caso, il costruttivismo sembra essere posto come un 'dato di realtà', qualcosa che deve essere insegnato agli studenti come un'informazione. Il docente e il costruttivismo sono due entità separate, ma il primo è pieno di conoscenze sul secondo. Non c'è nulla di giusto o sbagliato in questo; il docente potrebbe non lavorare all'interno di questo approccio, ma semplicemente descriverlo e illustrarlo, senza altri obiettivi professionali. (*ibidem*)

D'altra parte, in una pratica orientata al costruttivismo, il docente costruttivista deve rinunciare alla presunzione di una raccolta oggettiva di fatti e dati da insegnare, ed essere consapevole che la realtà dell'insegnamento e dell'apprendimento è un'esperienza co-costruita condivisa con gli studenti.

Ciò significa che in nessun caso il costruttivismo può essere trasferito come un fatto o, peggio, come una verità. Di conseguenza, il docente non può considerarsi un vero docente costruttivista, ma un tentativo imperfetto - come docente - di essere coerente con i propri presupposti. Perché imperfetto? Perché l'imperfezione, o la consapevolezza dell'imperfezione, rinnova l'idea che anche 'il docente' è un costrutto, un'anticipazione mutevole, all'interno di una relazione vissuta. Essere un docente costruttivista è un processo, non uno stato o un'affermazione. Come un danzatore, questo docente non si limiterà a spiegare la danza agli studenti, ma danzerà con loro, incarnando la teoria e cercando la coerenza tra l'insegnamento - come processo relazionale e sperimentale - e i contenuti. (*ibidem*)

Eccoci, al centro dell'argomento: la socialità, come modo di giocare un ruolo o, meglio, di essere un ruolo in una relazione sociale.

3. La nozione di "ruolo": oltre la cassetta degli attrezzi

Il Corollario della Socialità è la "pietra angolare" della TCP in cui Kelly mostra il processo che rende possibili le relazioni con le altre persone. Tuttavia, Kelly non indica in alcun modo quale tipo di ruolo dobbiamo giocare, né fa distinzioni tra un ruolo e l'altro. Il contenuto di un ruolo è dato dal punto di vista che scegliamo in relazione alle altre persone. Ruolo e relazione diventano inseparabili e non possono essere definiti al di fuori dell'esperienza di costruzione condivisa all'interno della relazione. In questo modo, quando parliamo di costrutti di ruolo non intendiamo un insieme di strumenti che utilizziamo per orientarci nelle relazioni. Stiamo invece descrivendo la costruzione di un processo che prende forma in quel momento e in quella relazione e viene elaborato congiuntamente. La TCP è una teoria strettamente incentrata sui processi: in ogni singolo momento, la nostra esperienza è canalizzata da anticipazioni costruite attraverso le repliche degli eventi. In ogni singolo momento la nostra esperienza è un'elaborazione del modo in cui interpretiamo gli eventi e, allo stesso tempo, un processo di canalizzazione di nuove anticipazioni. In altre parole, elaboriamo continuamente sia ciò che siamo stati sia ciò che saremo. Pertanto, parlare di ruoli senza considerare ciò che accade in ogni singolo momento della relazione non ha senso. Essere un amico, un

genitore, un amante, una sorella acquista il suo significato solo attraverso l'esperienza vissuta in una relazione.

Per rendere possibile la definizione di noi stessi attraverso questi ruoli abbiamo bisogno, a nostro avviso, di tre elementi strettamente collegati:

- a. la scelta (e la responsabilità) del nostro punto di vista;
- b. qualcun altro che scelga di giocare un ruolo compatibile con il nostro;
- c. una relazione che ci permetta di fare questa esperienza.

In questo modo, quando scegliamo di essere un docente costruttivista non possiamo trascurare alcune domande: chi è uno studente, per noi? È possibile vedere l'insegnamento e l'apprendimento come due facce della stessa medaglia, due modi diversi di leggere lo stesso processo? Che tipo di esperienze possiamo facilitare con gli studenti e tra di loro? Come scrivono Balzani, Del Rizzo e Sandi (2011):

l'apprendimento, cioè il cambiamento delle costruzioni degli studenti, avviene attraverso l'esperienza. L'aula diventa quindi un laboratorio in cui avvengono continue sperimentazioni. Adattando la metafora dello scienziato di Kelly (1991, p. 4) a questo contesto, possiamo dire che docenti e studenti co-costruiscono una serie di esperimenti condivisi. I docenti, in quanto supervisor degli esperimenti degli studenti, hanno la responsabilità di facilitare il percorso di crescita personale e professionale degli studenti, proponendo esperimenti specificamente progettati, costruendo un ambiente che possa promuovere diversi tipi di interazioni tra gli studenti, valorizzando le proposte e le iniziative degli studenti. (p. 173)

Alla luce di ciò, la nostra attenzione e la nostra responsabilità si concentrano sulla possibilità di giocare un ruolo e anche sulla responsabilità del punto di vista che scegliamo di agire all'interno delle nostre relazioni. Se vogliamo incarnare la socialità, dobbiamo considerare il nostro punto di vista come una delle tante possibilità, ma, allo stesso tempo, dobbiamo identificarlo come quello che preferiamo. Il legame tra queste due posizioni rende talvolta difficili le relazioni di ruolo. Se trascuriamo uno o l'altro di questi aspetti, possiamo rischiare di incarnare un punto di vista relativistico che non ci permette di agire all'interno della relazione, oppure possiamo cercare di strutturare le altre persone senza capirle.

Come docenti, dobbiamo sempre stare attenti a questo tipo di rischio. In questo modo la nostra teoria non è solo una teoria da insegnare, ma diventa il punto di vista da cui scegliamo di guardare i nostri studenti, di comprendere l'insegnamento e l'apprendimento e di agire come docenti. Tutto ciò che facciamo nel rapporto con i nostri studenti deve essere coerente con essa. Ogni cosa che facciamo come docenti, il modo in cui guardiamo i nostri studenti, il modo in cui rispondiamo alle loro domande, il modo in cui scegliamo di organizzare le lezioni o la scuola stessa diventa il modo in cui incarniamo la teoria, il modo in cui *siamo* un ruolo. Partendo da questo presupposto, possiamo parlare dell'esperienza dell'*Institute of Constructivist Psychology* (ICP) come del modo in cui scegliamo di vivere come didatti, del modo in cui cerchiamo di essere docenti.

4. Contesti di apprendimento e identità professionali: voci dall'interno

Se un ruolo è costitutivo di ogni relazione, allora ogni relazione è possibile solo in un contesto. Possiamo pensare al contesto come a un semplice sfondo, lo scenario all'interno del quale agiamo, oppure possiamo interpretarlo come qualcosa di più simile alle molte direzioni possibili in una città, a una varietà e una scelta di vincoli e possibilità entro cui giocare un ruolo.

Quanto appena affermato sulla nozione di ruolo può essere riferito anche alla nozione di contesto, ovvero: è possibile pensare a un contesto didattico (una scuola) come a un contesto costruttivista in termini di coerenza tra i presupposti costruttivisti e il modo in cui lo stesso contesto viene inteso e organizzato? È consuetudine pensare a un contesto come "là fuori", come un dato oggettivo o un luogo dove andare, che determina e almeno influenza le nostre azioni, ma non può essere influenzato da noi. Tuttavia, in termini PCP, il "contesto" è visto come qualcosa che non può esistere al di fuori dell'esperienza di chi lo vive e lo genera. Non è una raccolta di dati, una realtà che esiste oggettivamente "là fuori" come un luogo dove andare. Si può invece pensare che sia una via, un percorso, un'esperienza che attraversiamo mentre (lo) viviamo. Il contesto è l'insieme di costruzioni che utilizziamo per dare significato a particolari circostanze in un determinato momento. Seguendo questa prospettiva, è una cornice ermeneutica da cui muoversi e con cui confrontarsi. Diventa la narrazione possibile in cui ognuno può scegliere una posizione, dando un senso

a se stesso. Le nostre identità sociali possono emergere negli scambi sociali ed essere canalizzate dai contesti significativi in cui ci muoviamo.

Ogni impresa formativa - come una scuola o anche una famiglia - si fonda su alcuni presupposti sui quali si costruisce il contesto, dando forma ad azioni che canalizzano le identità. Considerando il contesto di apprendimento in cui gli studenti sono formati per diventare psicoterapeuti, potrebbe uno specifico contesto canalizzare un particolare tipo di identità professionale?

4.1 Un breve sondaggio

Abbiamo condiviso e discusso questa domanda con gli psicoterapeuti-in-formazione dell'*Institute of Constructivist Psychology*⁷ di tre classi (I, II, III anno), elaborandola attraverso lavori in piccoli gruppi, *fish box*⁸ e discussioni aperte a cui hanno contribuito tutti, docente compreso⁹. Nel corso di questa breve indagine, i nostri psicoterapeuti-in-formazione hanno basato le loro argomentazioni sulle esperienze dirette sia di una scuola tradizionale (dalla scuola primaria all'università) sia del contesto di apprendimento ICP. Come risultato di questo confronto, sono stati descritti due tipi di contesto scolastico.

4.1.1 La scuola come fornitrice di servizi

I partecipanti hanno descritto in un primo momento il contesto di una scuola tradizionale, un modello considerato il più comune nella nostra cultura e che, secondo loro, pervade anche gli ambienti accademici. Questo contesto è stato descritto come un fornitore di servizi e si basa sull'idea che la conoscenza sia un insieme di nozioni che i docenti devono trasmettere ai loro studenti.

I nostri tre gruppi di partecipanti hanno elaborato e condiviso principalmente quattro criteri¹⁰:

- a. relazioni di dipendenza - "lo pago, tu devi darmi servizi e competenze", ma anche "Dipendo completamente dal tuo giudizio";
- b. *performance* nel processo di apprendimento - "Più riproduco esattamente i contenuti del professore, più sono un buon studente";
- c. competizione tra colleghi;
- d. potere come dominio e padronanza.

Questo contesto di apprendimento è descritto come organizzato in modo strettamente gerarchico. Lo spazio e il tempo, come le attività, sono severamente controllati. Pertanto, condividendo con i nostri studenti l'idea che questi presupposti siano costruiti, azioni, percorsi lungo i quali anticipiamo e ci muoviamo, abbiamo chiesto loro che tipo di identità professionale, in particolare quella di psicoterapeuta, pensano possa essere canalizzata attraverso un contesto di apprendimento come questo.

Riassumendo le risposte dei tre gruppi, emerge un profilo di identità professionale essenzialmente autoreferenziale, se non addirittura insoddisfacente. Gli studenti, coerentemente con i criteri individuati, descrivono un professionista che sarà (o cercherà di essere) un *performer*, che utilizzerà un approccio pedagogico nella terapia, che perseguirà posizioni gerarchiche di potere, che sarà competitivo anziché collaborativo, impegnato a difendersi dal fallimento e dall'invalidazione, mentre, viceversa, sarà particolarmente focalizzato su una carriera professionale di successo, dove il guadagno può essere un indicatore diretto del successo e dell'autorealizzazione.

4.1.2 La scuola come fornitrice di possibilità (o incubatrice di idee)

Partendo dalla loro esperienza del contesto di apprendimento dell'ICP – cioè, il modo in cui è organizzato, il ruolo che gli studenti sperimentano nella relazione con i didatti, e il modo di insegnare – i partecipanti hanno individuato in questo un'alternativa al precedente modello di scuola come "fornitore di servizi". I partecipanti

⁷ Essere "psicoterapeuti in formazione" attivi è il modo in cui invitiamo le persone a pensare se stesse invece di essere studenti passivi.

⁸ Il "fish box" è una tecnica utilizzata per facilitare la discussione in un gruppo. Due persone iniziano a discutere di un argomento al centro di un gruppo più grande. Ogni persona che ha qualcosa da dire entra nel gruppo dei partecipanti.

⁹ Il campione dell'indagine era composto da circa cinquanta studenti maschi e femmine.

¹⁰ Una classe ha definito i criteri di questo contesto di apprendimento, in poche parole, come "orientato al *marketing*".

hanno chiamato questo tipo di contesto di apprendimento "fornitore di possibilità" o anche "incubatrice di idee". Il modello ICP è percepito e descritto come un evento di apprendimento globale in cui non solo le lezioni, ma ogni azione e attività devono essere pensate come un'opportunità formativa. In tutti e tre i gruppi di partecipanti è condivisa l'idea – da un punto di vista costruttivista – di guardare studenti e docenti come scienziati che costruiscono attivamente il significato del loro mondo. Il *focus* del processo di apprendimento non è solo sulla teoria e le nozioni, ma anche sulla rete di relazioni, attività, esperienze e significati che possiamo costruire all'interno di un sistema. Gli studenti, descrivendo questo contesto come "narrativo" e "partecipativo" – invece che semplicemente "istruttivo" – hanno definito questi criteri:

- a. gioco di ruolo;
- b. *agency*;
- c. collaborazione e partecipazione;
- d. potere come responsabilità;
- e. autoriflessività.

Gli psicoterapeuti in formazione hanno descritto questo tipo di modello come orientato al processo e focalizzato sull'esperienza, dove la scuola diventa, dal loro punto di vista, una possibilità di agire, di creare, di essere determinante. Da una scuola come "fornitrice di servizi" abbiamo a che fare, in questo contesto alternativo, con una scuola come "fornitrice di possibilità". Secondo i partecipanti, il profilo dell'identità professionale che potrebbe essere canalizzato da questo tipo di contesto di apprendimento dovrebbe essere focalizzato su: l'essere partecipativo e collaborativo, essere un esploratore creativo, un trasformatore anziché un esecutore, consapevole delle connessioni tra i sistemi, autoriflessivo e responsabile. Inoltre, lungi dall'essere dato per scontato solo per una questione di ruolo, il potere è legato alla responsabilità di essere un docente o uno psicoterapeuta, di creare qualcosa che possa essere utile condividere nello stesso contesto che ognuno contribuisce a generare. Per dirlo con le parole degli psicoterapeuti in formazione: il potere è legato alla responsabilità di essere un docente o uno psicoterapeuta, di creare qualcosa che possa essere utile condividere nello stesso contesto che ognuno contribuisce a generare. Per dirlo con le parole degli psicoterapeuti in formazione: gestiamo direttamente progetti e servizi per sviluppare le nostre competenze e la nostra identità professionale. Nel fare le cose produciamo conoscenza. La cultura si produce, non si riproduce. E di nuovo: ho un potere nella misura in cui ho responsabilità e competenze all'interno di un contesto. Significa che, se cambio contesto dove non ho la stessa responsabilità e competenza, sono come tutti gli altri. Infine, pensiamo che, come docenti, abbiamo la responsabilità non solo delle nostre competenze, del nostro bagaglio di nozioni, ma anche di promuovere azioni, esperienze e pratiche coerenti sia con i nostri presupposti e relativi criteri, sia con la natura dell'identità professionale che vorremmo favorire. Secondo Giliberto e Frances (2014), "non possiamo scivolare facilmente nella pratica costruttivista in un ambiente di insegnamento tradizionale e presumere che gli studenti capiscano cosa stia accadendo o possano trarne un buon senso (e un buon apprendimento)".

In altre parole, siamo responsabili anche del contesto di apprendimento che co-creiamo con i nostri studenti.

5. L'esperienza dell'ICP

A questo punto, è necessario chiarire meglio il modo in cui la Scuola di ICP è organizzata e lavora. È una scuola di specializzazione in psicoterapia riconosciuta dal Ministero dell'Istruzione, della Ricerca e dell'Università, della durata di quattro anni. Gli studenti sono organizzati in classi di massimo venti membri. La scuola gestisce quattro classi all'anno ed è ora al suo quindicesimo¹¹ anno. Ogni gruppo si riunisce una volta al mese, per tre giorni di formazione nel fine settimana. Tra questi incontri, gli studenti devono svolgere un tirocinio pratico in un ambiente clinico, almeno per centoquaranta ore all'anno. Ogni classe è guidata da tre didatti in psicoterapia – che è considerata la parte teorico-pratica di indirizzo – e da molti docenti di altre materie. C'è anche un co-didatta, uno psicoterapeuta già diplomato che inizia la sua formazione per diventare didatta in psicoterapia costruttivista ed accompagna un gruppo nel suo percorso di quattro anni.¹²

¹¹ Attualmente la Scuola è al ventesimo anno di corso.

¹² È importante comprendere la presenza e il ruolo dei co-didatti: sono generalmente interpretati dal gruppo come più vicini agli studenti rispetto ai didatti, ma allo stesso tempo sono psicoterapeuti già formati. Inoltre, sono presenti durante tutti i fine settimana e collaborano con ciascun didatta; quindi, rappresentano una sorta di collegamento tra le sessioni di formazione guidate da diversi

Questa è in sintesi la struttura della scuola. Ma in che modo, concretamente, questa scuola cerca di essere un laboratorio vivente di PCP?

5.1 La scuola come esperienza di apprendimento globale

Possiamo iniziare dicendo che l'esperienza didattica non è confinata in aula e al momento della lezione: tutta la scuola, il modo in cui è organizzata e aperta alle iniziative degli studenti è considerata come uno spazio didattico. Il cuore fisico della scuola è una piccola biblioteca in cui studenti e docenti hanno la possibilità di incontrarsi e organizzare attività quotidiane. Molte attività sono gestite direttamente dagli studenti stessi. Sono invitati ad essere attivi e creativi, seguendo le linee di ricerca in cui si sentono più personalmente coinvolti. Sono inoltre invitati a condividere e verificare le loro idee e la loro esperienza clinica come terapeuti, non solo in aula, ma anche tra una lezione e l'altra. Sono aiutati in tutte queste sfide da persone che lavorano nel "Centro di Ricerca e Documentazione" e nel "Centro Clinico" della Scuola, centri che essi stessi abitano e gestiscono. Partecipazione ed esperienza sono due parole chiave. Condividere un'impresa costruttiva è il faro.

5.2 Da studenti passivi a psicoterapeuti in formazione

Sin dal primo giorno della formazione, gli allievi sono invitati ad abbandonare i panni degli studenti passivi per indossare quelli di psicoterapeuti in formazione, considerandosi parti attive nella costruzione del proprio percorso formativo.

Con un *background* di scolarizzazione tradizionale di lungo corso, non è facile né veloce per gli specializzandi ICP abbandonare le proprie consuete costruzioni di se stessi e dei docenti come figure distanti, degli esperti, pieni di conoscenze, da ascoltare come dei guru... Al contrario, in ICP li invitiamo a trattare i docenti come colleghi, con più esperienza nella psicoterapia, ma pur sempre colleghi. Li invitiamo ad assumere il più rapidamente possibile una nuova prospettiva, incarnando il ruolo del terapeuta (in formazione, naturalmente) e a lavorare sin dal primo momento come se dovessero iniziare la pratica professionale immediatamente. Ciò implica incarnare l'autoriflessività e la responsabilità della propria identità professionale, senza delegare ai didatti il compito di fornire risposte alle domande, ma costruendole assieme. Come nella pratica terapeutica, anche nella formazione consideriamo le domande il nostro principale strumento per elicitarne i sistemi di costrutti personali degli specializzandi. Il che significa esplorare l'implicito e renderlo esplicito, elicitarne le premesse e le dimensioni di significato connesse ai temi principali su cui il ruolo del terapeuta poggia – vale a dire l'idea di persona, di disturbo, di diagnosi, di aiuto, di terapia, di cambiamento... Tutto questo comporta incrementare la consapevolezza e l'autoriflessività su come ciascuno di noi costruisce il proprio mondo come professionista della relazione d'aiuto, con l'obiettivo di individuare il punto di partenza di ciascun specializzando e della classe come gruppo.

Kelly (2003a), in un'appassionata conferenza tenuta all'Università di Puerto Rico nel 1958, riferendosi al ruolo del professore universitario, sottolinea alcuni aspetti che a nostro avviso possono essere particolarmente rilevanti per il nostro tema, e che si adattano perfettamente al ruolo di un didatta di un percorso formativo in psicoterapia. Afferma:

mentre nella scuola superiore prevalevano affermazioni che terminano con il punto fermo o con il punto esclamativo, all'università quasi tutte le affermazioni partono implicitamente con il punto di domanda, per cui c'è un'implicita inflessione del punto di domanda in tutto ciò che viene detto. [...]. Suppongo che un altro modo di esprimere questa idea sia dire che all'università insegniamo agli studenti come porre domande, mentre la scuola superiore ha spesso tentato di insegnar loro a dare risposte, o rigurgitare risposte, cacciandole fuori di bocca. Ora il compito è insegnar loro a fare domande [...].

C'è un altro scivolamento, che risulta difficile per molti professori. È lo scivolamento (da una posizione in cui prevale) il controllo esercitato sugli studenti, ad una in cui li si governa, sfidandoli. È lo scivolamento nel ruolo di professore [...].

didatti. Naturalmente, il modo in cui vengono interpretati i co-didatti - così come i didatti e il gruppo stesso - è qualcosa che si sviluppa e cambia durante il viaggio di quattro anni di ciascun gruppo di formazione.

Di base, questo è il punto nell'accogliere persone che arrivano come studenti, e trasformarli in colleghi. (pp. 3-20)

5.3 Il gruppo come comunità di apprendimento e laboratorio di relazione

Kelly (2003b) prosegue poi sottolineando l'importanza di invitare gli studenti a stabilire nuove relazioni con i propri colleghi:

Penso che uno dei grandi compiti dell'Università sia creare una sorta di comunità in cui l'impresa dell'istruzione sia portata avanti tra gli studenti, creare un clima di scolarizzazione interattiva, affinché gli studenti conoscano altri studenti per sostenersi a vicenda. Perché, se pensiamo che l'istruzione abbia luogo in aula o in biblioteca, o a casa alla scrivania, ci stiamo perdendo una delle grandi risorse dell'esperienza scolastica. (pp. 295-302)

In ICP il gruppo è costituito come comunità di apprendimento, un vero e proprio laboratorio di relazioni, nel quale gli psicoterapeuti in formazione sono invitati a considerare se stessi, i propri colleghi e i didatti come esseri umani personalmente e reciprocamente coinvolti nel co-costruire esperienze condivise. Prima di lavorare con i pazienti e per formarsi al ruolo di psicoterapeuta, i colleghi del gruppo e le loro reciproche interazioni rappresentano la migliore opportunità di sperimentare e agire nella relazione come matrice degli esperimenti di cambiamento che vogliono imparare a disegnare con i loro futuri clienti. Inoltre, è la migliore opportunità per imparare ed esercitarsi a leggere le interazioni umane come processi, applicando gli assunti costruttivisti e i costrutti professionali della PCP.

Pertanto, l'assunzione di responsabilità personale e reciproca del viaggio formativo è un invito che inizia fin dal primo fine settimana di formazione e prosegue attraverso tutta l'esperienza del quadriennio. Inoltre, emerge insieme alla creatività e all'alternativismo costruttivo: ad esempio, anziché imporre regole sul gruppo classe focalizzandosi sui vincoli più che sulle possibilità, chiediamo agli specializzandi di immaginare quale sia il miglior modo, in termini di esperienza, di raggiungere il loro comune obiettivo. Pensare alternativamente significa porre al gruppo interrogativi come: quali sono le migliori condizioni di esperienza che possiamo condividere per dar forma a questo percorso formativo? Quali possibilità vorreste sperimentare qui assieme? Solo dopo aver messo a fuoco opportunità e possibilità, chiediamo: bene, quali regole e quali vincoli abbiamo bisogno di condividere per raggiungere i nostri obiettivi?

5.4 Soprattutto, l'esperienza

Uno sforzo continuo di proporre tutti i contenuti attraverso una metodologia esperienziale caratterizza tutta la formazione, contenuti teorici compresi.

Di base, questo avviene perché riteniamo che la PCP sia una teoria delle persone e per le persone e i loro modi di vivere. Dunque, il suo contenuto risulta facile da comprendere quando rivela il proprio intrinseco codice esperienziale. Esperienza e pratica sono i modi principali di rendere significativi i contenuti della PCP: se diventano significativi per gli specializzandi, se la PCP diviene una lente utile per comprendere anzitutto le proprie esperienze, se essi trovano nella prospettiva della PCP quella visione fertile di se stessi e delle persone con cui si trovano, possiamo allora immaginare che la PCP divenga una teoria utile anche per la pratica professionale e clinica.

5.5 Quindi, il viaggio inizia...

Dal punto di vista dei didatti, il macro-ciclo di esperienza del quadriennio di formazione riguarda il tipo di esperienza che vogliono promuovere in ogni gruppo tenendo in considerazione il particolare sistema di costrutti in movimento che ciascun gruppo rappresenta nella propria auto-organizzazione.

Il primo anno è dedicato "a smantellare senza distruggere" i presupposti epistemologici degli studenti e, allo stesso tempo, ad aprirli ai presupposti costruttivisti. Il secondo anno si concentra sull'orientare gli studenti alla formulazione di una diagnosi costruttivista. Nel corso del terzo anno, i docenti sono impegnati a essere "un punto di riferimento, senza reprimere" l'aggressività degli studenti. Il quarto anno è dedicato "a definire e liberare" gli studenti nella loro carriera (Balzani, Del Rizzo, & Sandi, 2011).

Il ciclo di esperienza continua nel corso di ogni anno. Poiché l'azione è conoscenza, le anticipazioni diventano condizioni di esperienza volte a invitare gli allievi a dar forma alla propria impresa formativa. Investimento,

incontro e revisione rappresentano un processo incessante e continuo che prende vita momento per momento nella relazione con il gruppo classe.

La fase di revisione può avvenire in ogni momento in cui il gruppo si riunisce, poiché dipende dalle anticipazioni di ciascuno e corre lungo i vincoli e le possibilità della rete di relazioni tra gli allievi e i didatti. Tuttavia, alcuni momenti peculiari vengono dedicati alla revisione, a metà e a fine anno. Per incrementare l'autoriflessività, gli psicoterapeuti in formazione sono invitati a dare la propria autovalutazione, seguita da quella dei didatti.

Chiediamo loro di mettere a fuoco il proprio movimento rispetto a quelle dimensioni personali che risultano particolarmente coinvolte nella costruzione del ruolo di terapeuta. Gli specializzandi si concentrano sulle proprie aree di miglioramento, mentre al contempo sono invitati anche a prendersi cura del percorso dei propri colleghi, condividendo la responsabilità di crescere come futuri psicoterapeuti.

6. Conclusioni

La teoria costruttivista afferma che l'apprendimento è non lineare, ricorsivo, continuo, complesso e relazionale. Possiamo dire di più: il processo di apprendimento è sempre un incontro tra insegnamento e apprendimento, in cui siamo continuamente immersi, anche se con responsabilità diverse. Questo sembra emergere dalla nostra esperienza concreta, sia che pensiamo di *avere il ruolo* di didatta, sia che *cerchiamo di esserlo*; sia che ci crediamo scollegati dal contesto, sia che ci sentiamo parte attiva di esso.

Attraverso il nostro agire, allo stesso tempo, impariamo e insegniamo; siamo docenti e allievi, magari solo per noi stessi. Questa consapevolezza - dal nostro punto di vista - ci obbliga a praticare la socialità autoriflessivamente, nei termini usati da George Kelly, e questo non è come avere a disposizione una cassetta degli attrezzi, ma è lo sforzo esistenziale di vivere e stare in relazione con gli altri. Tenendo presente questo, abbiamo cercato di illustrare come stiamo cercando di essere sia docenti che parte di un contesto, coerentemente con i presupposti costruttivisti e kellyiani. Naturalmente, ciò che abbiamo descritto finora è solo la nostra interpretazione di ciò che potrebbe essere una scuola costruttivista, è solo uno dei possibili modi di essere docenti costruttivisti, non migliore o peggiore di altri, ma quello che abbiamo scelto e di cui siamo responsabili.

Gli aspetti che abbiamo presentato sono esempi di come abbiamo scelto di rispondere sin dal primo momento – e continuiamo a farlo giorno per giorno – alla domanda che poniamo anzitutto a noi stessi: come dovrebbe essere una scuola di psicoterapia costruttivista, coerente con le sue premesse? Che tipo di esperienza dovrebbe facilitare? E ancora, come dovrebbe essere un didatta costruttivista che incarni queste premesse?

Per incarnare la Socialità, sia nella vita professionale che in quella personale, dobbiamo prestare attenzione a ciò che accade nelle nostre relazioni; dobbiamo considerare la nostra interpretazione degli altri non come un modo per leggere una realtà ontologica, ma come una costruzione di significati che prendono forma entro la relazione. Per dirla con Kelly (2003a):

Se fallisco nell'investire in un ruolo e mi relaziono a te soltanto meccanicamente, la sola cosa che l'invalidazione può insegnarmi è che l'organismo che presumo tu sia non è abbastanza collegato da produrre i comportamenti che pensavo producesse, proprio come la mia macchina da scrivere non si comporta sempre come mi aspetto che faccia. [...] E se insisto nel costruirti come faccio con la mia macchina da scrivere, probabilmente prenderò i miei fallimenti predittivi come indicatori del fatto che dovrei cercare di vedere se non c'è «una vite da qualche parte» in te. O forse mi chiederò se non ho «premuto la chiave sbagliata», o se qualcosa non ha «funzionato nei tuoi ingranaggi», come un «motivo» o un «bisogno», per esempio. Posso anche arrivare alla conclusione che tu sia una marca di «macchina da scrivere» che è stata assemblata male. Certamente se questo è il modo in cui porto a termine il mio ciclo d'esperienza, posso a malapena affermare di essermi impegnato in un processo sociale. Il mio potrebbe essere un tipo di esperienza che permette di portare a termine il lavoro del *Commonwealth*, ma non di costruire società viabili. (pp. 3-20)

In conclusione, se è certamente possibile insegnare e apprendere la PCP e il costruttivismo senza mai incontrarli, noi siamo coinvolti in un viaggio diverso, in cui il Costruttivismo e la Socialità sono sia la via che la destinazione.

Bibliografia

- Balzani, L., Del Rizzo, F., & Sandi, F. (2011). The journey as constructivist learner-teachers: How to become teachers of constructivist psychotherapy. In D. Stojnov, V. Džinović, J. Pavlović, M. & Frances (Eds), *Personal construct psychology in an accelerating world* (pp. 169 - 180). Belgrade: Serbian Constructivist Association, EPCA Publications.
- Giliberto, M. (2017). Per un'etica esperienziale e non normativa. *Rivista Italiana di Costruttivismo*, 5(2), 9-27.
- Giliberto, M., & Frances, M. (2014). *Constructivist teaching or being a constructivist teacher?* Paper presentato alla XIIIth biennial conference of the European Personal Construct Association, Brno-Praha, Czech Republic.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs* (vol. 1-2). (2nd ed.). London: Routledge.
- Kelly, G. A. (2003a). A brief introduction to personal construct theory. In F. Fransella (Ed.), *International Handbook of Personal Construct Psychology* (pp. 3-20). Chichester: Wiley & Sons.
- Kelly, G. A. (2003b). Teacher-Student relations at university level. In F. Fransella (Ed.), *International Handbook of Personal Construct Psychology* (pp. 295-302). Chichester: Wiley & Sons.
- Stojnov, D. (1996). Kelly's theory of ethics: Hidden, mislaid, or misleading. *Journal of Constructivist Psychology*, 9(3), 185-199 doi:10.1080/10720539608404664

Note sugli autori

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

È Direttore della Scuola di specializzazione in Psicoterapia Costruttivista dell'Institute of Constructivist Psychology (ICP) di Padova (Italia). È psicoterapeuta e svolge attività di consulenza e coaching per aziende e organizzazioni private. Il focus di interesse nel suo lavoro riguarda la psicoterapia, l'epistemologia, l'etica, il metodo didattico e la psicologia interculturale. È co-fondatore dell'European Constructivist Training Network, membro dei comitati editoriali del journal *Personal Construct Theory and Practice* e del *Journal of Constructivist Psychology* e Direttore Responsabile della *Rivista Italiana di Costruttivismo*.

Chiara Lui
Institute of Constructivist Psychology
chiaralui@gmail.com

È psicologa e psicoterapeuta costruttivista, didatta presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova, Direttore Esecutivo della *Rivista Italiana di Costruttivismo*, Managing Editor del journal *Personal Construct Theory and Practice*. Lavora con le persone e le loro relazioni, cercando di tradurre le premesse costruttiviste in esperienze e opportunità di cambiamento. Come psicoterapeuta incontra ogni giorno adulti, adolescenti e famiglie. Svolge anche attività di consulente, formatrice e supervisore di altri professionisti e associazioni nell'ambito delle relazioni di aiuto.

Elena Sagliocco
Institute of Constructivist Psychology
e.sagliocco@gmail.com

È psicologa e psicoterapeuta costruttivista libero professionista, didatta presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova. Come psicoterapeuta si occupa di psicoterapia individuale e di coppia con gli adulti. È anche formatrice e supervisore in contesti di relazioni d'aiuto, ed in particolare ha maturato una lunga esperienza professionale nel campo della psico-oncologia e del fine vita.

La valutazione della performance individuale del pubblico dipendente. Un progetto di ricerca basato su strumenti costruttivisti

Mauro Martinelli

Institute of Constructivist Psychology, Padova

Traduzione a cura di

Elisa Cappellari e Davide Scapin

Abstract: Negli enti pubblici italiani la valutazione dei dipendenti prevede l'utilizzo di due parametri: gli obiettivi di *performance* organizzativa e i fattori di *performance* individuali. Gli ultimi riguardano i comportamenti personali richiesti sul posto di lavoro ai dipendenti oggetto di valutazione, e la loro misurazione incide sulla costruzione dei ruoli del valutatore e del valutato. Le difficoltà investono entrambi: il valutatore ritiene di non possedere strumenti tecnici e capacità relazionali per gestire questo processo; il valutato tende a concentrarsi principalmente sulle conseguenze a livello economico e di carriera. Lo scopo di questo lavoro è aiutare il *manager* a riconoscere le dimensioni di significato alla base della sua attività di valutatore e a diventare più efficace e coerente come valutatore attraverso l'uso di alcuni strumenti costruttivisti. In questo modo sarà possibile incoraggiare il valutatore a diventare più consapevole delle dimensioni coinvolte e dell'impatto della propria attività sul personale addetto e sull'intera organizzazione.

Parole chiave: valutazione (*assessment*), *manager*, dipendente, *performance*, misurazione.

The evaluation of the individual performance of the public employee. A research design based on constructivist tools.

Abstract: In the Italian public entities, the assessment of employees involves the use of two parameters: the organizational performance objectives and the individual performance factors. The last ones concern the personal behaviors required in the workplace by employees under evaluation, and their measurement affects the construction of the roles of the evaluator and the evaluated. Difficulties invest both: the evaluator considers that he/she does not possess technical tools and relational skills to manage this process; the evaluated tends to focus mainly on the economic and career consequences. The aim of this work is to help the manager to recognize the meaning dimensions underlying his evaluator activity and to become more effective and consistent as evaluator through the use of some constructivist tools. In this way it will be possible to encourage the evaluator to become more aware about the dimensions involved and the impact of his activity on the assigned personnel and on the whole organization.

Keywords: evaluation (*assessment*), *manager*, employee, *performance*, measurement.

1. Introduzione¹³

Ogni ente pubblico italiano, con cadenza annuale, valuta le prestazioni dei propri dipendenti attraverso un processo che costituisce il principale "strumento attraverso il quale analizzare il contributo fornito dal singolo per il raggiungimento degli obiettivi specifici dell'organizzazione" (Rollo, 2012, p. 91). La *performance* può essere considerata l'insieme dei comportamenti che l'individuo adotta per raggiungere determinati obiettivi assegnati, utilizzando le abilità.

Tale contributo è misurato da due fattori: la percentuale di raggiungimento degli obiettivi assegnati e la qualità delle capacità e competenze esercitate sul posto di lavoro. La valutazione della *performance* mira ad allineare i comportamenti del personale alle aspettative dell'organizzazione, promuovendo i comportamenti desiderati attraverso incentivi economici e di carriera e disincentivando, di conseguenza, quelli indesiderati.

La valutazione è generalmente accettata all'interno delle organizzazioni pubbliche come un obbligo spiacevole ma necessario per distribuire salari sussidiari; un compito con molti problemi e pochi vantaggi; un investimento di tempo ed energie destinato soprattutto a creare risentimenti e delusioni. Tuttavia, con un mercato del lavoro sempre più complicato, è necessario proporre nuovi strumenti di gestione, elaborazioni più ampie e promuovere nuove relazioni tra gli attori del processo.

Secondo l'attuale normativa italiana ¹⁴, la valutazione del personale degli enti pubblici è effettuata in relazione a quattro aree di giudizio:

- a) gli indicatori di *performance* connessi allo svolgimento della propria attività;
- b) il raggiungimento degli obiettivi individuali;
- c) la qualità del proprio contributo, la competenza e i comportamenti richiesti;
- d) la capacità di valutare i propri collaboratori.

Il campo di pertinenza delle prime due aree è costituito da costrutti prevalentemente impermeabili ("un costrutto è impermeabile se non accetta al proprio interno elementi sulla base della loro novità" (Kelly, 1955)); mentre la terza e la quarta sono composti da costrutti comprensivi ("quelli che sussumono un'ampia varietà di eventi" (*ibidem*)) e sono caratterizzati da permeabilità e proposizionalità; in altre parole, ammettono elementi percepiti in modo nuovo nei loro contesti e non hanno implicazioni per quanto riguarda l'appartenenza al dominio dei loro elementi (*ibidem*)). Queste caratteristiche favoriscono diverse possibilità di interpretazione degli eventi legati al costrutto di *valutazione*, ampliando il campo percettivo degli attori coinvolti (sia il valutatore che il valutato) in modo da riorganizzarlo a un livello caratterizzato il più possibile da comunanza: "nella misura in cui una persona impiega una costruzione dell'esperienza che è simile a quella impiegata da un'altra, i suoi processi psicologici sono simili a quelli dell'altra persona" (*ibidem*). Ciò consente l'ingresso di nuovi significati all'interno del costrutto.

In altre parole, nelle prime due aree troviamo costrutti stretti ("quelli che conducono a previsioni invariabili" (*ibidem*)), delimitati da regole condivise secondo cui la valutazione dovrebbe applicarsi sulla base di parametri predefiniti (in genere, sul numero e importanza di progetti e programmi, risorse assegnate, rispetto delle scadenze e percentuale degli obiettivi raggiunti). Negli ultimi due è possibile identificare un *focus* di pertinenza condiviso ("il *focus* di pertinenza di un costrutto comprende gli aspetti particolari in cui la loro applicazione è massimamente utile" (*ibidem*)) tra il valutatore e il valutato, all'interno del quale co-costruire un sistema di valori comune: per fare questo il valutatore deve avere la capacità di leggere il sistema anche dal punto di vista di tutti gli altri attori, utilizzando gli strumenti giusti per svolgere al meglio tale attività.

¹³ Ringraziamo gli editori della rivista *Personal Construct Theory & Practice* e l'autore per aver gentilmente concesso la traduzione dell'articolo. L'originale è disponibile al link: <https://www.pcp-net.org/journal/pctp19/martinelli19.pdf>. Martinelli, M. (2019). The evaluation of the individual performance of the public employee. A research design based on constructivist tools. *Personal Construct Theory & Practice*, 16, 100-110.

¹⁴ Articolo 9, comma 1, D.Lgs. 150/2009: "La misurazione e valutazione della *performance* individuale dei dirigenti e del personale addetto alle unità organizzative è collegata:

- a) agli indicatori di *performance* relativi all'area organizzativa di responsabilità diretta, a cui è attribuito un peso prevalente nella valutazione complessiva;
- b) al raggiungimento di obiettivi individuali specifici;
- c) alla qualità del contributo assicurato per l'andamento generale della struttura, alle capacità professionali e manageriali dimostrate, nonché ai comportamenti organizzativi richiesti;
- d) alla capacità di valutazione dei propri collaboratori, dimostrata attraverso una significativa differenziazione dei giudizi".

2. Analisi del contesto

Per meglio comprendere i sistemi premianti del lavoro pubblico odierni è opportuno qualche cenno allo sviluppo storico dell'attività di valutazione.

2.1 Una breve storia della valutazione

In una prima fase, la valutazione si basa principalmente sulla misurazione delle prestazioni effettuata da esperti in possesso delle competenze tecniche necessarie per costruire e utilizzare strumenti adeguati: nel 1909 Alfred Binet, con il suo test del QI, fu il primo a misurare l'intelligenza attraverso il rapporto tra l'età mentale e quella cronologica; e Arthur Otis nel 1916 effettuò alcune prove per la selezione dei soldati dell'esercito degli Stati Uniti (*Army Alpha* e *Army Beta*).

Nella fase successiva, la misurazione diventa uno degli strumenti di valutazione, non più l'unico: nel 1939 Ralph Tyler (in Tjerandsen & Chall, 1987) introduce per la prima volta il termine "valutazione" associando i concetti di misura e test, fino ad allora utilizzati, a quello di obiettivi.

Con il passare degli anni, il valutatore inizia anche a formulare il proprio giudizio: nel 1976 Robert Stake è stato il primo autore a includere metodi qualitativi nel processo di valutazione, introducendo la valutazione preordinata (con obiettivi, test, standard e *report* di ricerca) e costrutti di valutazione reattiva (orientata alle attività del programma piuttosto che ai suoi obiettivi). Con Stake, la valutazione è più un servizio che un'analisi critica: un'attività che porta a un giudizio sia sul merito del dipendente che sul suo valore.

In tempi più recenti, è stata maggiormente elaborata la valutazione di quarta generazione, che sottolinea che i valutatori devono rapportarsi con un processo sociale in mutamento: il giudizio può essere formulato solo dopo aver osservato come il piano oggettivo affronta i problemi, averlo confrontato con simili situazioni e aver ascoltato le opinioni delle parti interessate.

Il passo in avanti è duplice: da un lato vengono evidenziati i punti di vista di tutti gli interlocutori coinvolti nel processo di valutazione; dall'altro si crea un contesto di dialogo e confronto sui risultati della valutazione. Non è quindi più un percorso lineare (da valutatore a valutato) ma circolare, con costante negoziazione del significato dell'azione.

2.2 A cosa si riferisce la letteratura

Da una rassegna della letteratura sull'argomento, emerge che la maggior parte dell'analisi in ambito valutativo riguarda la valutazione dei programmi di politica pubblica attraverso analisi costi-benefici e costi-efficacia, per verificare la capacità degli investimenti di generare benefici sociali superiori ai costi; o attività nel settore *no profit* per verificare il corretto utilizzo dei flussi finanziari. Gli approfondimenti riguardanti la valutazione del personale sono pochi, e per lo più basati su analisi tecnico-legali, principalmente all'interno del mondo accademico e della didattica. In termini di organizzazione aziendale e di gestione delle risorse umane, gli autori si sono soffermati sulla misurazione delle *performance* manageriali e sulle caratteristiche tecniche dei valutatori, i quali devono possedere diverse competenze, molto difficili da trovare in un unico soggetto: economico-finanziarie, legali, statistiche e informatiche.

2.3 Esperienza personale

Nel corso della mia carriera ho avuto l'opportunità di ricoprire tutti e tre i ruoli professionali coinvolti nel processo di valutazione: dipendente valutato, dirigente valutatore e membro di organi indipendenti previsti dalla legge per garantire la correttezza del processo di valutazione⁴⁵.

Questo mi ha permesso di capire che l'attività di valutazione è un problema per gli attori coinvolti: i valutati sono spesso insoddisfatti del punteggio ricevuto, mentre i valutatori considerano questo obbligo qualcosa di estraneo alla loro funzione dirigenziale. La conseguenza è che, ogni anno, alla consegna delle schede di

⁴⁵ Si tratta degli 'Organismi di valutazione indipendenti' e dei 'Nuclei di valutazione', ovvero organi esterni (monocratici o collegiali) tenuti per legge a garantire la correttezza dell'intero processo valutativo: sono nominati dal vertice delle istituzioni e rimangono in carica per tre anni. Tra le principali funzioni, propongono la valutazione dei dipendenti e certificano annualmente la correttezza del sistema.

valutazione, il personale valutato manifesta profonda insoddisfazione attraverso ricorsi, segnalazioni sulle procedure, richieste di accesso agli atti, assenze e malumore. La maggior parte dei valutatori, invece, consapevole di queste conseguenze, è propensa a minimizzare gli effetti negativi e ognuno di loro adotta quindi un proprio metro di valutazione spesso differente da quello utilizzato dai colleghi. Di conseguenza, comportamenti simili possono essere valutati in modi diversi, e ciò si può riflettere negativamente sui rapporti tra colleghi, tra cittadini e utenti, con i valutatori stessi e sulla qualità del lavoro.

Lo scopo di questo lavoro è analizzare tale problema e indagare, utilizzando l'approccio della Psicologia dei Costrutti Personali (PCP), i punti di vista del valutatore, tentando di incoraggiare il cambiamento attraverso un intervento di ricerca. Per procedere in tal modo, è necessario esaminare le criticità ricorrenti nei sistemi di valutazione odierni, identificare i costrutti da analizzare e proporre uno strumento adeguato a esplorare le dimensioni coinvolte.

3. Che cosa sta succedendo?

3.1 *Il costrutto valutazione: più attenzione al processo, meno al risultato*

Nello svolgere il proprio ruolo di valutatore, il funzionario tende spesso a concentrarsi sul processo. È probabile che al momento della valutazione la persona stia vivendo una paura in senso kelliano ("la consapevolezza di un imminente cambiamento incidentale nelle strutture nucleari" (Kelly, 1955)): le conseguenze dei punteggi assegnati ai propri dipendenti possono creare esiti impreveduti per i quali non si è attrezzati.

Pertanto, all'interno del costrutto *attività di valutazione* (assumendo che i due poli siano *processo di valutazione vs persona valutata*), spesso si considera il primo polo come quello più elaborativo. Siamo nell'ambito del corollario dell'organizzazione e guardiamo alla relazione ordinale tra i costrutti. Il funzionario, abituato al rispetto delle leggi e delle procedure, come *focus* di pertinenza nel suo sistema di costrutti, tenderà a posizionarsi verso il polo più impermeabile ("è impermeabile se rifiuta elementi sulla base della loro novità" (*ibidem*)) garantendo un alto livello di consapevolezza cognitiva; infatti, il polo *persona valutata*, oltre ad essere permeabile, porta anche a molte previsioni diverse. Quindi, l'ansia spesso può essere affrontata prestando attenzione alle regole del *processo, piuttosto che alla persona*, e concentrandosi sull'applicazione di tutti i passaggi formali evitando il rischio di adottare un approccio individuale al valutato. Secondo il corollario della scelta, "in un costrutto dicotomizzato le persone scelgono per sé quell'alternativa attraverso la quale anticipano la maggiore possibilità di sviluppare il proprio sistema" (*ibidem*).

3.2 *Il costrutto del processo: più attenzione al risultato, meno al percorso*

Nell'analizzare il processo di valutazione, il funzionario tende a valorizzare soprattutto il punteggio, operando una costrizione ("accade quando una persona limita il proprio campo percettivo per minimizzare le apparenti incompatibilità" (*ibidem*)) rispetto alla parte finale. Tuttavia, il processo di valutazione prevede diversi momenti intermedi di confronto valutatore-valutato: si può quindi ipotizzare che i due poli del costrutto *processo di valutazione* siano *risultato finale* (polo emergente per il valutatore) vs *intero percorso di valutazione* (polo sommerso, quello meno disponibile per l'applicazione agli eventi). Se il valutatore scegliesse di approfondire l'intero processo valutativo, riconoscerebbe che il valutato rappresenta non solo un punteggio da assegnare ma è anche il *partner* di un esperimento di conoscenza reciproca, portatore di un sistema di costrutti diverso da quello del valutatore e degli altri valutati. Quindi dovrebbe verificare se il valutato è una persona con cui poter avere una relazione di ruolo: secondo il corollario della socialità, "nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra, può svolgere un ruolo in un processo sociale che la coinvolge" (Kelly, 1955).

3.3 Il costrutto del punteggio: più attenzione al rapporto con il valutato, meno alla crescita dell'organizzazione

Nell'assegnazione del punteggio annuale, il valutatore sceglie spesso di evitare conflitti con il valutato e punta sulla sua convenienza: rende soddisfatto il personale assegnato, ma non pone le condizioni per evidenziare eventuali criticità all'interno dell'organizzazione. Pertanto, la definizione del punteggio sarà caratterizzata dall'utilità per il valutatore e non per l'organizzazione. Infatti, capita spesso che i *manager* assegnino valutazioni elevate al personale a fronte di una qualità dei servizi erogati non eccellente.

Un esempio di quanto sopra può essere fornito dai dati ARPAV (Agenzia Regionale per la Protezione Ambientale del Veneto) per l'anno 2016. Su poco più di 900 dipendenti dell'organizzazione, a seguito della valutazione, il 95,78% dei dirigenti ha ricevuto il più alto valore economico di incentivazione, mentre per i dipendenti la percentuale sale al 99,35%.

Nello stesso anno e nella stessa Agenzia è stata condotta un'indagine a campione sulla qualità dei servizi erogati: in questo caso il giudizio sull'operato dell'Agenzia, dato da un campione rappresentativo di imprese, istituzioni e cittadini riporta una valutazione positiva del 66,70% ("abbastanza soddisfatto" con il 39,36% e "molto soddisfatto" con il 27,34%).

Ciò evidenzia come il valutatore interno abbia scelto di puntare su una netta costrizione rispetto ai punteggi assegnati al personale, anche se l'utenza esterna ha espresso un giudizio più basso sulla qualità dei servizi erogati.

Poiché "in un costrutto dicotomizzato una persona sceglie per sé quell'alternativa con cui anticipa la maggiore possibilità di elaborazione del suo sistema" (*ibidem*), la direzione scelta dal valutatore sembra essere quella che offre maggiori vantaggi e preserva il suo rapporto personale con il valutato. Si può ipotizzare che i costrutti sovraordinati, che comprendono lo sviluppo dell'organizzazione, le potenzialità del valutato e il ruolo del valutatore, possano essere vissuti come una minaccia (ovvero "la consapevolezza di un imminente cambiamento globale nelle proprie strutture nucleari" (*ibidem*)).

3.4 Le costruzioni di ogni attore

Una corretta applicazione del sistema di valutazione postula costruzioni con differenti *focus* di pertinenza per ciascun attore del processo. Le anticipazioni dell'organizzazione sono principalmente legate alle risorse umane come strumento per la crescita dell'organizzazione (promuovere uno stile di gestione orientato alla comunicazione, individuare punti di forza e aree di miglioramento, migliorare l'uso delle risorse, guidare percorsi di carriera e sviluppo individuale, fornire elementi di analisi per la costruzione delle attività formative, gestionali e organizzative). Per il valutatore, il sistema dovrebbe essere uno strumento per migliorare il proprio modo di guidare i collaboratori, programmare le loro attività, ridefinire gli obiettivi in caso di scostamenti dalla programmazione, motivare il personale e monitorare l'andamento della struttura assegnata. Infine, per i valutati, il sistema è funzionale all'ottenimento di aumenti salariali e incarichi e come guida nella propria attività lavorativa, offrendo opportunità di crescita professionale e uno strumento di monitoraggio costante delle competenze maturate con il lavoro.

4. Come gli strumenti costruttivisti possono aiutare a comprendere

Anche se i comportamenti del personale valutato possono essere meticolosamente descritti al fine di inserirli in uno schema per l'applicazione di coefficienti numerici, ogni valutatore leggerà la realtà attraverso le lenti dei suoi costrutti¹⁶ e consentirà o meno l'ingresso di nuovi eventi, a seconda della permeabilità che assegna a ciascuno. Ad esempio, per un valutatore, il dipendente poco disponibile alle richieste di un utente potrebbe essere quello che, per motivi familiari, non può garantire una presenza costante; per un altro potrebbe essere un dipendente che investe più tempo nelle attività di *back office* che nell'assistenza agli

¹⁶ Secondo Marcus Buckingham (2015) la valutazione racconta molto di più del valutatore che del valutato: lo definisce un *Idiosyncratic Rater Effect*, e sottolinea come l'elemento guida di ogni valutatore non sia l'idea di valutare una persona, ma la definizione che il valutatore dà di azione valutativa.

utenti; per un altro ancora, potrebbe essere qualcuno che è molto bravo con i clienti ma non molto efficace nell'affrontare le loro richieste; e così via.

Ma «la qualità del suo contributo, le capacità dimostrate, i comportamenti richiesti, la capacità di valutare i propri collaboratori» difficilmente si misurano riducendo in pochi elementi i comportamenti osservabili, anche se alcuni sistemi di valutazione ci hanno provato¹⁷.

Due strumenti costruttivisti possono fornire al valutatore l'opportunità di rivedere il proprio sistema di costrutti: in particolare, consentendogli di considerare altri possibili punti di vista. In primo luogo, cercare di comprendere all'interno del processo di valutazione i significati a cui il valutatore attribuisce maggiore importanza: ciò potrebbe essere ottenuto chiedendo al valutatore di presentare un'autocaratterizzazione. Quindi, sulla base dell'analisi della narrazione, intervistare il valutatore stesso. Sarà poi possibile progettare e somministrare una griglia di repertorio "inserendo tra gli elementi quelli relativi alla pertinenza del valutatore e rappresentando una sfera di esperienza e di relazioni" (Armezzani, 2004), e costrutti che assumono rilevanza nel mondo del *manager* e che lo stesso aiuta a elicitarne.

4.1 Autocaratterizzazione

L'autocaratterizzazione è uno strumento qualitativo ideato da Kelly per entrare in contatto con i costrutti del cliente; è utile per leggere la realtà che la persona ha costruito fino a quel momento, il suo modo di costruire se stessa e il mondo circostante. Attraverso questo strumento viene favorito il flusso dei pensieri del cliente, i suoi significati e il suo modo peculiare di descrivere gli eventi.

Lo scopo dell'autocaratterizzazione è invitare il valutatore a parlare di sé in modo sincero e veritiero, scrivendo e focalizzando il proprio incarico all'interno dell'organizzazione, descrivendo il proprio ruolo di *manager* valutatore, consentendo così alla persona di analizzare la sua prospettiva come origine dei significati che assegna al costrutto *valutazione*. Ciò che conta, allora, non è una presunta verità storica sull'attività svolta dal valutatore, ma l'interpretazione soggettiva che è in grado di offrire in un dato momento esaminando in prima persona gli effetti della sua attività.

L'autocaratterizzazione che segue è stata scritta da un *manager* di un ente pubblico con circa 800 dipendenti: gli è stato chiesto di scrivere in terza persona come vede il suo ruolo di valutatore.

"Patrick oggi è un esperto valutatore ed è un dirigente da circa 15 anni. Non è troppo influenzato dalle persone e dalle circostanze, tuttavia cerca di essere attento alle particolari condizioni personali dei valutati: i luoghi di lavoro e le relative procedure non sono isole lontane, distaccate e avulse dall'intero contesto della vita reale. Ritiene essenziale il confronto e il contatto con i propri collaboratori anche se, a volte, risulta davvero difficile. Crede fermamente nel lavoro di squadra e cerca, anche attraverso il meccanismo di valutazione, di favorire in ogni modo il colloquio e il confronto costruttivo all'interno del gruppo di lavoro mantenendo sempre la propria leadership".

Questo strumento mira a stabilire una relazione con il cliente e si basa su un atteggiamento di accettazione di quanto scritto (*approccio credulo* (Kelly, 1955, p. 320)). Per analizzare la narrazione, Kelly individua alcune tecniche, come l'osservazione di sequenze di contenuti, i passaggi da un argomento all'altro, l'osservazione dell'organizzazione (*ibidem*, p. 331) o lo spostamento dell'accento (*ibidem*, pag. 333). Poi sottolinea l'importanza delle aree contestuali tratte dal protocollo, "quelle in cui il cliente vede abbastanza incertezza per rendere l'esplorazione interessante e abbastanza strutturata per renderla significativa" (*ibidem*, p. 334); l'analisi tematica, con la comprensione dei nessi causa-effetto; e infine l'analisi dimensionale, così da poter

¹⁷ Riportiamo a titolo esemplificativo la definizione del parametro *orientamento all'utente e attenzione all'immagine istituzionale* dello IUAV (Università di Architettura di Venezia), che viene descritto come la capacità del dipendente di "agire in un servizio all'utenza, da prospettiva esterna e interna degli utenti, cercando di capire i loro bisogni". Implica la necessità di informare adeguatamente l'utente nei tempi e nei modi più opportuni.

Il comportamento osservabile nel dipendente può essere

- "inadeguato": il dipendente si è rivelato poco disponibile nei confronti delle richieste degli utenti dei servizi della struttura gestita. Problemi evitabili sono emersi con una buona comunicazione;
- "minimo": il dipendente coglie i bisogni informativi che gli vengono presentati e cerca di soddisfarli con le normali procedure;
- "adeguato": il dipendente ha mostrato attenzione alle richieste degli utenti dei servizi della struttura gestita. Ha saputo soddisfare le richieste di informazioni anche sfruttando le nuove tecnologie;
- "eccellente": il dipendente migliora la quantità e la qualità delle informazioni disponibili attraverso la struttura gestita. Svolge spesso il ruolo di coordinatore per soddisfare richieste complesse che coinvolgono anche altre strutture.

comprendere "le alternative dicotomizzate tra le quali il cliente deve scegliere continuamente e consecutivamente" (*ibidem*, p. 337).

Una volta completata l'autocaratterizzazione, il protocollo può essere analizzato sulla base delle indicazioni di Kelly. Individuando le sequenze e i passaggi da un tema all'altro emergono le dimensioni significative: la possibilità di essere condizionati nell'espressione della propria valutazione, l'incidenza della vita reale sul lavoro e la necessità di favorire il personale valido. La frase di apertura evidenzia come l'esperienza nel ruolo di valutatore sia considerata una dimensione di assoluto rilievo. Termini ricorrenti come "confronto", "lavoro di squadra" e "lavoro di gruppo" sottolineano anche l'importanza della dimensione gruppale.

Dopo aver completato l'autocaratterizzazione, lo stesso *manager* valutatore è stato intervistato per approfondire le dimensioni di significato emerse: molti dei costrutti rilevati saranno poi utilizzati nella costruzione della griglia. La scelta dell'autocaratterizzazione per elicitare i costrutti per la griglia invece del più utilizzato metodo di elicitazione triadica si basa sull'idea che il lavoro di introspezione e autoriflessione svolto scrivendo di sé permetta al valutatore di identificare costrutti che potrebbero non emergere utilizzando gli elementi come base della ricerca. Ad esempio, il costrutto relativo all'*ascoltare o meno le opinioni altrui* nell'esprimere la valutazione, visti i punteggi che sono stati assegnati, sarebbe potuto non emergere.

4.2 Griglia di repertorio

Con questi dati è stato possibile costruire una griglia di repertorio. Sviluppata da Kelly nel 1955 con il nome di *Role Construct Repertory Test* e successivamente rivista e ampliata dai suoi studenti, è uno strumento che permette di comprendere il significato che la persona attribuisce alle aree principali entro le quali agisce e che il ricercatore intende approfondire. Il *manager* interpreta spesso i comportamenti del personale in molti modi (la propria esperienza, le aspettative dei singoli collaboratori o dell'organizzazione, la pace sociale, ecc.), ma non riflettendo abbastanza sull'ampia gamma di significati che questa attività ha per sé e per tutti gli attori coinvolti nel processo. Lo scopo dello strumento è identificare quali costrutti guidano il valutatore nella scelta dei punteggi da assegnare al proprio personale. Senza vincoli predefiniti, e aiutata dal ricercatore, la persona è libera di esprimere la propria visione del mondo utilizzando tre componenti:

- un insieme di elementi rappresentativi delle aree indagate: in questo caso, le diverse tipologie di attori coinvolti nel processo di valutazione. L'inserimento di elementi passati, futuri e ideali permette inoltre di verificare di volta in volta il movimento compiuto dal valutatore. In questo modo sarà possibile ottenere molte informazioni su come il valutatore costruisce e interpreta le proprie azioni all'interno del più ampio campo di pertinenza delle competenze manageriali. Attraverso l'intervista possono essere individuate anche ulteriori aree problematiche che non sono emerse con l'autocaratterizzazione;
- un insieme di costrutti che il valutatore utilizza per dare un senso al proprio sistema: in questo modo il valutatore sarà facilitato nel prendere coscienza delle dimensioni di cui si avvale per valutare i dipendenti. Può anche rendersi conto che - a volte - non usa tali elementi in modo consapevole. I costrutti che emergeranno dopo il colloquio saranno sottoposti al valutatore, che indicherà il polo preferito e il polo opposto, operando così il processo di differenziazione necessario per definire appieno i confini del costrutto;
- una scala di valutazione che consente all'intervistato di valutare ogni elemento su ogni costrutto: il valutatore posizionerà elementi e costrutti lungo una scala di valutazione da 1 a 7. Una scelta appropriata di queste componenti è molto importante poiché determina il tipo di informazioni che può essere ottenuta dalla persona indagata. Anche rilevare il polo sommerso è importante dal momento che aiuta a determinare il senso generale del costrutto.

Il risultato di questa attività è la griglia sottostante (fig. 1).

5. Breve analisi dei risultati

Prima di analizzare i risultati della griglia è necessario ricordare che stiamo per accedere alle dimensioni dei significati di un'altra persona. Occorre quindi stare attenti a non lasciarsi condizionare dai propri costrutti, sospendere il proprio modo di costruire ed essere completamente aperti all'esperienza dell'altro.

In via preliminare possiamo notare che la griglia di repertorio non rileva l'effetto *alone* (la valutazione del dipendente è condizionata da elementi diversi dal comportamento sul lavoro), gli effetti memoria (influenza

di valutazioni precedenti) o l'influenza di *bias* (impatto sulla valutazione di stereotipi di genere, appartenenza sociale, personalità, religione, ecc.). Questi costrutti, solitamente riportati nella letteratura sulla valutazione e spesso considerati rilevanti in ambito di valutazione, non sono risultati rilevanti per il valutatore che è stato interpellato.

Fig. 1

| | Io | Io come valutato | I miei colleghi, come valutatori | Io, come valutatore, nelle prime fasi della mia carriera | Il personale che ho valutato | Un valutatore che non mi piace | Io, da valutatore, a fine carriera | L'utente finale, il cittadino | Il valutatore che vorrei essere (Sé ideale) | |
|---|----|------------------|----------------------------------|--|------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|---|---|
| <i>Esperto</i> | 2 | 2 | 4 | 6 | 4 | 5 | 1 | 4 | 1 | <i>Valutatore per la prima volta</i> |
| <i>Libero di esprimere valutazioni</i> | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 6 | 2 | 6 | 1 | <i>Possibilità di essere influenzato</i> |
| <i>Valutatore razionale</i> | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 6 | 1 | 7 | 1 | <i>Valutatore emotivo</i> |
| <i>Attento alle persone</i> | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 | <i>Attento ai lavoratori</i> |
| <i>Fare da solo</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | <i>Ascoltare le opinioni altrui</i> |
| <i>Prendo in considerazione gli aspetti non lavorativi</i> | 2 | 2 | 5 | 5 | 5 | 6 | 2 | 5 | 2 | <i>Prendo in considerazione solo gli aspetti lavorativi</i> |
| <i>Importanza di lavorare in una squadra</i> | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 7 | 1 | 4 | 1 | <i>Importanza delle prestazioni di ogni persona</i> |
| <i>Valutazione come occasione di incontro e scambio di opinioni</i> | 1 | 2 | 6 | 2 | 3 | 7 | 1 | 7 | 1 | <i>Valutazione come mera applicazione di regole</i> |
| <i>Attento alle azioni valutate</i> | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 7 | 2 | 6 | 2 | <i>Attento al modo con cui la persona valutata si relaziona</i> |

Analizzando i singoli costrutti, è possibile notare che tutti sono necessari al valutatore per interpretare il proprio ruolo. Tutti i costrutti emersi appaiono relativamente permeabili, cioè con un campo di pertinenza sufficientemente ampio, anche se appartengono a *focus* di pertinenza diversi: alcuni si riferiscono alle caratteristiche del valutatore, altri alle modalità con cui si esprime, altri all'oggetto di valutazione. Emerge così una visione del ruolo piuttosto ampia, che non è legata solo all'espressione del giudizio.

Nell'analisi della struttura intrapolare è interessante notare come spesso vi sia una dicotomia tra la dimensione più ampia della persona (come individuo, come comportamento, come prestazione nel suo interesse) e quella più ristretta del lavoratore.

Ciò costituisce evidentemente un elemento di grande importanza per il valutatore.

Tra i costrutti, la correlazione più intensa (che si caratterizza per la maggiore forza nel legame tra le variabili) è quella tra la *libertà nell'esprimere la valutazione* e *l'attenzione alle azioni/relazioni del valutato*. Quattro sono le dimensioni caratterizzate da un'elevata correlazione. Tra queste, la più prevedibile è tra il sé presente e il sé ideale, e la più inaspettata è tra il sé presente e l'io come valutato.

Ulteriori e più specifiche osservazioni possono essere effettuate analizzando i risultati con il programma *Webgrid*, in grado di fornire l'analisi della varianza, dei *cluster* e delle corrispondenze.

Tuttavia, se da un lato questo strumento può aiutare ogni *manager* a identificare le sue dimensioni di significato alla base del suo ruolo di valutatore, il limite principale sembra essere l'assenza di qualsiasi riferimento tra gli elementi e i costrutti, ma anche in relazione all'organizzazione in cui il valutatore e il valutato svolgono la loro attività.

6. Conclusioni

Come abbiamo visto, i sistemi di valutazione nel pubblico impiego in Italia tendono a proporre, attraverso l'espressione di un punteggio, una sorta di quadro utile a misurare il merito del personale e di conseguenza a orientare lo sviluppo della carriera. Tuttavia, la valutazione di elementi fluidi, come la qualità del contributo offerto all'organizzazione o le competenze dimostrate dai suoi attori, si scontra con il fatto che questa misurazione si basa su un sistema di valori non condiviso da tutti i valutatori: quindi capita spesso che ciascuno interpreti il ruolo di valutatore in modo diverso rispetto ai colleghi.

Gli strumenti analizzati aumentano l'autoriflessività del *manager* ma non lo supportano nel rapporto con gli altri attori del processo: da un lato, una maggiore consapevolezza delle dimensioni di significato porta il *manager* a riconoscere l'importanza dell'attività di valutazione sul suo personale e sull'organizzazione nel suo insieme. Dall'altro, restano però i problemi legati alle differenze individuali nell'espressione dei punteggi: lo stesso dipendente può essere valutato in modo molto diverso da due *manager* diversi anche dopo l'applicazione degli strumenti sopra indicati. Per avere un impatto positivo sull'intero ente pubblico, oltre che sul singolo compito di valutatore, le dimensioni di significato dovrebbero essere analizzate da un punto di vista comune a tutta l'organizzazione.

La maggior parte dei sistemi di valutazione esistenti basa le proprie premesse epistemologiche sullo sviluppo delle persone e non sulla distribuzione delle risorse economiche. Tuttavia, il rapporto di potere (e quindi di dipendenza) esistente tra valutatore e valutato e la necessità di misurare la qualità del proprio contributo rendono necessario spostare il *focus* di pertinenza dell'analisi su costrutti sovraordinati che siano comuni a valutatori e valutati.

Gli strumenti sopra descritti sono stati scelti per la loro flessibilità e per il fatto che il loro utilizzo congiunto permette di approfondire progressivamente lo sguardo sul mondo del valutatore; sono inoltre in grado di fornire un aiuto per chiarire i vincoli impliciti che influenzano il valutatore nella scelta dei punteggi da assegnare ai collaboratori.

Con questa consapevolezza il valutatore potrà dare una nuova lettura ai suoi processi di valutazione e inserire al loro interno nuovi elementi:

- a) una revisione dei suoi processi attraverso l'ampliamento del proprio campo percettivo;
- b) un'analisi delle proprie scelte precedenti, spesso caratterizzate da transizioni di ansia (consapevolezza che gli eventi che stiamo affrontando esulano per lo più dal campo di rilevanza del nostro sistema di costrutti) e, talvolta, ostilità (sforzo continuo per estorcere prove validazionali a favore di un tipo di previsione sociale già riconosciuta come un fallimento) e l'individuazione di nuovi elementi precedentemente sospesi;
- c) una maggiore consapevolezza dei costrutti nucleari che ciascun valutatore utilizza nell'espressione dei propri punteggi.

L'uso degli strumenti sopra citati può quindi aiutare il *manager* ampliando il suo campo percettivo e riducendo l'ansia e l'ostilità.

Bibliografia

Armezzani, M. (2004). L'autocaratterizzazione. In M. Armezzani, F. Grimaldi, & L. Pezzullo (Eds.), *Tecniche costruttiviste per la diagnosi psicologica* (pp. 199-244). Milano: McGraw-Hill.

Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.

Buckingham, M. (2015). *StandOut 2.0: Assess Your Strengths, Find Your Edge, Win at Work*. Brighton, Massachusetts: Harvard Business Review Press.

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

Rollo, E. (2012). *Io, psicologo al lavoro*. Padova: Upsel.

Stake, R. E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2(1), 19-22. doi:10.1016/0191-491X(76)90004-3

Tjerandsen, C., & Chall, M. (1987). *Educating America: How Ralph W. Tyler taught America to teach*. University of California: Greenwood Publishing Group.

Note sull'autore

Mauro Martinelli
Institute of Constructivist Psychology
mauromartinelli7262@gmail.com

Mauro Martinelli è membro di organismi e nuclei indipendenti di valutazione in amministrazioni pubbliche del Nord Est Italia. Dopo la laurea in Giurisprudenza conseguita presso l'Università di Firenze, ha lavorato come responsabile del personale all'interno di amministrazioni locali; una volta realizzato che in tale posizione non poteva fare molto contro la resistenza al cambiamento, si è laureato in Psicologia Sociale, del Lavoro e della Comunicazione presso l'Università di Padova e successivamente ha conseguito la specializzazione in Psicoterapia presso l'ICP (Institute of Constructivist Psychology). La sua seconda vita professionale lo ha portato a osare tanto quanto la prima lo aveva spinto a giocare in difesa. Come *manager*, consulente, valutatore e studente, Mauro ha vissuto molte vite prima di capire quale fosse quella più adatta. Attualmente si occupa di formazione in ambito di valutazione e assiste gli enti nella pianificazione e gestione delle procedure concorsuali, sia per la mappatura dei profili da selezionare, sia come psicologo all'interno delle commissioni di concorso.

La costruzione del ruolo di psicoterapeuta: intervista a Giuseppe Vinci

A cura di

Giorgia Albanese, Grazia Barbara Conti, Grazia Cristaldi,
Claudia D'Agostini, Caterina Saccardo
Institute of Constructivist Psychology

Giuseppe Vinci, ex manovale, ex funzionario amministrativo, ex sindaco, ex assessore provinciale, ex dirigente della ASL di Taranto, è ancora psicoterapeuta, co-responsabile della Scuola di specializzazione in Psicoterapia "Change" di Bari. Due volte Sindaco di Grottaglie (TA) e Assessore alla Pubblica Istruzione e ai Beni Culturali della Provincia di Taranto. Dal maggio 2021, membro del Consiglio di Amministrazione dell'ENPAP. Ha una lunga esperienza da formatore e supervisore in centri e servizi per la salute mentale, le tossicodipendenze e la famiglia.

Un po' contadino per tradizione familiare, è un avido lettore di letterature e, forse anche per questo, un po' scrittore: ha pubblicato, oltre a numerosi articoli e saggi, tre volumi: *Lo sguardo riflesso. Psicoterapia e Formazione* (Bruni, Vinci & Vittori, 2010), *Conversazioni sulla psicoterapia* (Vinci & Cancrini, 2013), *Essere terapeuti. Forza e fragilità dello psicoterapeuta e della psicoterapia* (Vinci, 2022), il suo ultimo lavoro.

Parole chiave: Essere/diventare psicoterapeuti, relazione, formazione, diagnosi.

The construction of the role of psychotherapist: interview with Giuseppe Vinci

Giuseppe Vinci, former worker, former administrative officer, former mayor, former provincial councilor, and former manager of the Taranto ASL is currently a psychotherapist, co-responsible for the Bari School of Psychotherapy 'Change'. He was twice mayor of Grottaglie (TA) and councilor for Education and Cultural Heritage of the Province of Taranto. Since May 2021, he has been a member of the Board of ENPAP. He has long experience as a trainer and supervisor in centres and services for mental health, drug addiction and family.

*A bit of a peasant by family tradition, he is an avid reader of literature and perhaps for this reason also a bit of a writer: besides numerous articles and essays, he published three volumes: *Lo sguardo riflesso. Psicoterapia e Formazione* (Bruni, Vinci & Vittori, 2010), *Conversazioni sulla psicoterapia* (Vinci & Cancrini, 2013), *Essere terapeuti. Forza e fragilità dello psicoterapeuta e della psicoterapia* (Vinci, 2022), his latest work.*

Key words: *to be/to become psychotherapist, relationship, education, diagnosis.*

Buon pomeriggio dottor Vinci. Abbiamo preparato un po' di domande guida per gestire inizialmente questa nostra chiacchierata partendo da ciò che abbiamo letto nella sua biografia. Abbiamo letto che è un ex manovale, ex funzionario amministrativo, ex sindaco ed ex assessore provinciale, ex dirigente ASL, attualmente e ancora psicologo psicoterapeuta, formatore, supervisore, co-responsabile della Scuola di Psicoterapia Change di Bari, consigliere CdA Enpap. Abbiamo letto anche un po' contadino per tradizione familiare. Quindi è sorta la domanda: secondo lei queste diverse e molteplici sfaccettature della sua persona hanno influenzato la sua costruzione del ruolo di psicoterapeuta? E se sì, in che modo?

Indubbiamente sì, perché anche quando siamo nel ruolo terapeutico non possiamo essere altro che noi stessi. Nel momento in cui siamo noi stessi, siamo anche il riassunto di tutto ciò che ci ha fatto diventare così: una concatenazione infinita e circolare di condizioni subite e di esperienze, scelte, errori, sofferenze, gioie che ha costruito ciò che siamo, il nostro funzionamento, il nostro modo di essere nel mondo. In *Essere terapeuti* ho scritto "siamo ciò che ci ha determinati". In questi giorni ho letto la recensione di un libro che si chiama proprio così: *Determinati. Biologia, comportamento e libero arbitrio*, di Sapolsky, nel quale l'autore sostiene questa idea sino a postulare l'assenza del libero arbitrio. Siamo talmente ciò che ci ha determinato che qualunque cosa noi facciamo è solo una delle pochissime cose che potremmo fare, per non dire "l'unica cosa". Detta così appare una affermazione insieme estremistica e mortificante, ma a pensarci bene non siamo troppo lontani da lì.

Tornando alle esperienze di vita, e al rapporto con il lavoro di oggi, nel mio lavoro come manovale in un impianto siderurgico a Taranto a cavallo della laurea, ad esempio, i miei compagni erano tutti sottoproletari, persone meno protette socialmente e con famiglie multiproblematiche alle spalle. Questa esperienza è stata essenziale per me quando, pochi anni dopo, ho preso ad occuparmi di tossicodipendenza e, quindi, di persone che venivano anche da ambienti critici e socialmente svantaggiati, quelli che avevo frequentato da manovale, condividendone l'umanità. Aver fatto per tre anni il direttore amministrativo in un istituto scolastico con un bilancio autonomo, mi ha insegnato a leggere il linguaggio burocratico, cosa che a sua volta mi è tornata utile quando sono stato eletto sindaco. Fare il sindaco, come anche fare politica più in generale, significa imparare a navigare nella complessità dei mille vincoli che caratterizzano i sistemi umani e a tentare di darsi una certa capacità di sintesi, e così via.

Insomma, tutto ciò che noi facciamo nella nostra vita, stando nelle relazioni con ogni cosa, ci fa diventare in qualche modo "esperti". Per diventare esperti c'è solo un modo, infatti: fare esperienza. Uno dei padri fondatori della terapia familiare, Salvador Minuchin, incoraggiava i suoi allievi una volta conclusi gli studi in psicologia a mettere da parte i libri e fare tutt'altro. Sempre le nostre esperienze ci arricchiscono, ci condizionano, ci qualificano e ci limitano; ma poiché il lavoro dello psicologo si svolge nelle vite delle persone, se tu non conosci un po' la vita e le relazioni di cui è fatta, se non ne hai fatto esperienza, rischi di essere come la mosca cocchiera, che presume di guidare il carro e invece sta semplicemente sul dorso del cavallo. Riassumendo, la risposta è sì: tutte le esperienze di vita, utili e futili, giuste e sbagliate, fanno parte del nostro essere persone e dunque, nel mio caso, del mio essere psicoterapeuta.

Collegandoci alla domanda precedente, quali sono state per lei le implicazioni del ricoprire sia i ruoli istituzionali che la professione di psicoterapeuta? Cioè, l'essere psicoterapeuta può aver influenzato in qualche modo i suoi ruoli istituzionali e viceversa?

Le cose sono sempre strettamente intrecciate tra loro e sono ognuna, diciamo così, l'altra faccia dell'altra. Il lavoro psicologico ti allena all'ascolto, perché non si può essere psicologi se non si è capaci di ascoltare. Il lavoro politico è basato sulla stessa cosa, devi avere una visione e degli obiettivi, devi comprendere l'interlocutore che hai davanti, devi imparare a stare nel gioco con gli avversari. Sia la psicoterapia che l'attività politica istituzionale sono tutte e due attività ad altissimo tasso di complessità e, quindi, sono attività che si rinforzano vicendevolmente. D'altro canto, tutto è sempre molto più connesso a ogni altra cosa di quanto non appaia al primo sguardo; e potremmo dire che sono stato un sindaco un po' psicologo e che sono uno psicologo piuttosto politico.

Nel suo libro *Essere terapeuti. Forza e fragilità dello psicoterapeuta e della psicoterapia* fa riferimento al rifiuto dei "giudizi veloci", alle "etichette ignoranti" che spesso si traducono in "diagnosi affrettate".

Quali sono, secondo lei, i presupposti e le implicazioni delle diagnosi affrettate? Quali i rischi per il terapeuta e per il paziente?

Il nostro modo di nominare oggetti e processi del nostro lavoro, l'apparato terminologico e nosologico che abbiamo costruito nei decenni da Freud in poi, risente molto di un vizio di origine, cioè che la comprensione del funzionamento psicologico e relazionale umano, e della follia, da un certo momento della storia umana in poi è stato inglobato nell'ambito della medicina. Quindi, noi non facciamo altro che imitare terminologie e prassi che appartengono a, diciamo così, scienze più naturali (lineari, materiali) della nostra. Dal mio punto di vista, l'approccio diagnostico in psicologia risente fortissimamente di una posizione "scientista", non adeguata a ciò di cui noi ci occupiamo. Non ci occupiamo di malattie originate da un virus o da un deficit di un apparato o, nel nostro caso, potremmo dire quasi sempre, del sistema nervoso. Non abbiamo questi elementi di "semplicità". Il nostro è un mondo molto più complesso, fatto di un intrico di relazioni tra la persona che noi incontriamo e il resto del suo e del nostro mondo, tra la persona che noi incontriamo e la sua storia, tra la persona che noi incontriamo, noi stessi e il modo in cui stiamo con lui/lei in quel momento. Quindi, ancora una volta, la parola chiave è complessità. Utilizzare un approccio "scientista", o imitare la medicina, ci porta ad apporre etichette riduzionistiche a fenomeni che hanno molteplici sfaccettature, riducendo la complessità che ogni individuo è ad uno solo dei suoi aspetti, tipicamente quello meno funzionante. Ve ne sarete già rese conto nei vostri studi e ve ne renderete conto ancora meglio facendo la scuola di specializzazione, ma nel momento in cui, per esempio, usiamo per una persona l'etichetta "borderline", oppure "bipolare", noi stiamo riducendo drasticamente la nostra capacità di conoscere davvero quella persona e di conoscere tutti gli altri suoi aspetti (numerosissimi) in cui non c'è il funzionamento borderline; in sostanza disumanizzando la persona cui quella etichetta si riferisce. Paradossalmente, potremmo dire che più la diagnosi appare precisa e dettagliata, più è fuorviante. Neanche la persona che definiamo "psicotica cronica" è sempre e solo all'interno del funzionamento psicotico. La riduzione della persona alla sua etichetta diagnostica genera l'impossibilità della cura e genera cronicità, come abbiamo visto nella storia della psichiatria con i manicomi, le manipolazioni chirurgiche del cervello (che fruttarono nel 1949 un premio Nobel per la medicina al suo ideatore!) e come vediamo nel funzionamento attuale di tanti servizi di salute mentale.

Secondo me è necessario darsi il tempo di conoscere la persona di cui dobbiamo prenderci cura e abituarsi a stare nell'incertezza, ad accogliere e tollerare il dubbio, piuttosto che precipitarsi a definire e "diagnosticare", nell'illusione di aver capito e risolto. La diagnosi, lo sapete come me, è una parola che deriva dal greco e significa "riconoscere attraverso". Attraverso cosa, in psicoterapia? Attraverso la relazione che proveremo a creare con le persone con le quali lavoriamo. Relazione in cui dispiegare la nostra sensibilità, la nostra umanità, tutto ciò che abbiamo studiato e capito della vita e delle persone, e la nostra capacità di co-costruire vicinanza e significato; e "riconoscere attraverso" in quel modo è già terapia.

Fare diagnosi è la cosa più difficile, ma più è fluida, più ha confini morbidi permeabili, estensibili, riducibili, più è di aiuto. Perché tutta questa flessibilità ti permette di entrare meglio in contatto con la realtà contraddittoria e paradossale della persona che si ha di fronte, come di tutti. Naturalmente c'è un'eccezione a tutto questo: bisogna fare attenzione ai disturbi "pericolosi", che bisogna imparare a riconoscere il più velocemente possibile, come il disturbo paranoide, il disturbo narcisistico al massimo livello, il disturbo antisociale. Bisogna essere capaci di individuarli e bisognerebbe imparare a farlo nel processo formativo, per disporsi nel modo giusto e non lavorando da soli.

In generale, il lavoro dello psicoterapeuta non è un lavoro che si possa fare in solitudine, ma nel lavoro sui gravi disturbi ciò è ancora più importante. Non necessariamente perché sia pericoloso di per sé, ma perché il disturbo grave attiva dentro di noi reazioni controtransferali che possono ostacolare o bloccare o persino rendere iatrogeno il processo terapeutico. Su questo è necessario stare attenti. Per il resto, non vi preoccupate se la diagnosi della persona vi sembra non sufficientemente precisa. Anzi, se vi sembra imprecisa, se vi sembra troppo fluida, probabilmente siete più vicini al vero. Se vi sembra, invece, troppo precisa, è sicuro che vi state sbagliando. Perché è più facile che assomigli alla realtà la cosa imprecisa e fluida che non quella rigida e in apparenza perfettamente strutturata.

Diffidate di coloro che affibbiano diagnosi precisissime, in realtà sono dentro a meccanismi di difesa loro, che non c'entrano niente con le persone. Più siete aperti, dubbiosi, incerti, più siete pronti alla conoscenza; e aderirete meglio alla specificità assoluta e irripetibile che ciascuna persona è.

Nello stesso libro sopracitato, lei parla spesso del tema della "qualità nelle relazioni e degli elementi essenziali che la compongono". Come è arrivato a considerare questo tema così importante? E perché?

Dopo molti anni di psicoterapia e formazione (fatte e ricevute) mi sono convinto piuttosto fortemente che dovremmo concentrarci costantemente su ciò che nel nostro lavoro è essenziale, sui suoi fondamentali. L'aggettivo "fondamentale" evoca il sostantivo "fondazione", cioè quella parte della costruzione conficcata nel terreno che la rende capace di sopportare il peso di tutto ciò che verrà costruito sopra. Se per un edificio non costruisci bene le fondamenta, esso crollerà, o per il suo stesso peso o alla minima scossa.

Qual è la caratteristica essenziale di una cosa? Il fatto che senza quella caratteristica, quell'oggetto o quel fenomeno non si potrebbe più chiamare così. Qual è l'essenziale del coltello per esempio? La sua capacità di tagliare qualcosa. Qual è la caratteristica essenziale della sedia? Il fatto che tu ti ci possa sedere sopra. Qual è la caratteristica essenziale della psicoterapia? La qualità della relazione tra le persone coinvolte in quel processo. Anzi, io dico che la psicoterapia è nient'altro che la proprietà emergente di una relazione di alta qualità, ciò che affiora dall'intreccio dei tanti elementi positivi che la compongono.

Conosciamo bene le relazioni di alta qualità perché le abbiamo sperimentate ogni volta che siamo stati bene con qualcuno, ogni volta che abbiamo avvertito la sensazione della pienezza, vivendole. Ben più difficile è però costruire quelle relazioni nell'ambito professionale, nelle relazioni di cura, delle quali abbiamo responsabilità deontologiche. Per questo è richiesta accurata formazione, per la costruzione e la manutenzione dello strumento che lo psicoterapeuta è. Occorre studiare bene, naturalmente, ma soprattutto è necessario conoscersi, avere una sufficiente competenza di sé.

Il nostro lavoro, infatti, ha questa straordinaria caratteristica: lo strumento e l'operatore dello strumento sono la stessa cosa. Il terapeuta è, insieme e nello stesso momento, il pilota e la sua macchina, il pianoforte e il pianista. Noi siamo lo strumento della terapia, noi facciamo terapia attraverso noi stessi, stando in un certo modo nella relazione con l'altro che ci chiede aiuto. Per questo, dobbiamo essere consapevoli che tale condizione comporta la necessità di sapere sufficientemente bene chi siamo e come stiamo in quel momento. Quindi, se tu sei lo strumento del tuo lavoro e lo sei con tutto il tuo corpo, con tutta la tua comunicazione non verbale, con tutto ciò che pensi, affermi e dici, con le mille sfaccettature della tua postura nella relazione, tu devi sufficientemente sapere in ogni momento chi sei, come stai. "Buongiorno dottoressa, come sta?" dovrebbe essere il paziente a chiederlo, perché ciò che gli dirai, dipende da chi sei e da come stai tu in quel momento della tua vita.

Questo è un approccio molto interessante, una prospettiva diversa da quel che si studia durante gli anni di psicologia universitaria.

È mia convinzione che gli insegnamenti universitari ai futuri psicologi siano a volte pura esercitazione accademica: non sono nocivi, solo molto distanti da quello che serve a chi deve fare poi quel lavoro. Durante la mia attività didattica, mi rendo conto sempre di più che il grosso del mio insegnamento è un'azione di destrutturazione di posture e convincimenti errati che l'allievo porta con sé dalla propria storia, dal proprio bisogno profondo di fare quel mestiere, da ciò che gli è stato insegnato (più precisamente: che non gli è stato insegnato) durante il percorso universitario, dalle false aspettative sul ruolo terapeutico e sul "terapeuta ideale" che dovrebbe essere. Una gran fatica, che mi viene di chiamare persino "un lavoro di scrostatura", ma creativa e arricchente, divertente per tutti, in fondo.

Per questo, preferisco andare all'essenziale dello studio della psicologia e trovo che la buona letteratura sia molto arricchente e aiuti a vedere le sfumature della vita, dei sentimenti, i tormenti esistenziali che negli studi accademici vengono spesso trascurati.

E riguardo alla formazione degli psichiatri, per quel che ha potuto comprendere nella sua esperienza?

La psichiatria è una specializzazione della medicina, che è di grande aiuto nel nostro ambito nei casi in cui la persona presenta un disturbo suscettibile di interventi farmacologici appropriati, come nelle psicosi, o di altri interventi connessi a un malfunzionamento del sistema nervoso in quanto tale. Tuttavia, l'approccio psichiatrico può rappresentare un limite grave in quelle situazioni in cui, invece, la priorità per aiutare la persona è chiedersi il significato della difficoltà che ci propone, il suo funzionamento relazionale, magari cercando e analizzando gli effetti di una condizione traumatica subita, ove esistente.

Gli psichiatri che non hanno ricevuto una formazione psicoterapeutica, in genere non sono abituati a porsi domande che riguardano le relazioni attuali e presenti, il senso della vita, della morte o di altri temi molto vicini all'essere umano, come il merito o il demerito.

In che senso, merito e demerito?

Mi viene in mente la tematica del merito e del demerito perché nei giorni scorsi ho letto un'intervista di Telmo Pievani a Robert Sapolsky, autore del libro sopracitato, in cui l'autore ragiona su quanto sia di poco conto il libero arbitrio, se consideriamo tutte quelle situazioni che ci hanno determinato come persone, comprese quelle che hanno preceduto la nostra nascita, come le condizioni di salute di nostra madre mentre era in gravidanza o ogni altra condizione relativa ai contesti di vita che abbiamo attraversato. In tal senso, anche il merito ed il demerito sono l'esito di ciò che ci ha determinato. Che merito c'è nell'aver avuto una madre sufficientemente buona e che demerito c'è nell'aver subito un abuso intrafamiliare a quattro anni di età? Che merito c'è nell'esser nati in un posto pacifico provvisto di acqua, luce, scuole, cibo, strutture sanitarie, lavoro, e dov'è il demerito nel non avere quelle risorse e nell'esser costretti a fuggire?

Non nego l'esistenza di merito e demerito, ma la relativizzo moltissimo, e penso che non ci sia troppo merito nel merito e non ci sia troppo demerito nel demerito. Tutte le qualità che ci riconosciamo e di cui siamo fieri, generalmente non si sono originate dalla nostra volontà, ma sono germogliate all'interno di contesti che le hanno – ripetiamo la parola – determinate. Di ciò ne abbiamo traccia precisa nel linguaggio che usiamo: ci definiamo "dotati" di una virtù o di una capacità, diciamo che una persona che eccelle in qualcosa ha una dote; e dote significa nient'altro che dono.

In questo modo non si rischia di cadere nel determinismo che limita la persona a pensare che una certa dote si ha o non si ha?

In un certo senso sì, noi siamo ciò che ci ha determinati, anche se è sempre arricchente e divertente entrare in un processo di perfezionamento di sé, sfidando i nostri limiti o espandendo le nostre doti. Tuttavia, potremmo considerare determinata dalla nostra storia anche la capacità di mettere in atto, o almeno tentarlo, questo processo... Siamo in una di quelle situazioni in cui è vero un certo concetto, ma può essere considerato vero anche il suo contrario, all'interno di una dialettica eterna tra loro: siamo predeterminati, ma possiamo provare a scegliere di essere altro!

Penso che più siamo consapevoli del nostro essere determinati, meno siamo boriosi e giudicanti. Nella pratica clinica, adottare questo punto di vista può aiutarci, da un lato, ad accogliere il malfunzionamento che incontriamo, dall'altro a focalizzarci sulle circostanze che hanno determinato un qualsivoglia disturbo e provare a elaborarle con la persona interessata; e magari proporre al contesto sociale attività di prevenzione, utili a ridurre i rischi di riproduzione di quel dato disturbo.

Perché si diventa terapeuti? Quale potrebbe essere la spinta a diventarlo? Nella strutturazione dei percorsi, sia quelli universitari che quelli di specializzazione, quali sono i limiti e i punti di forza?

Secondo alcuni filoni di pensiero, e seguendo Freud, chi svolge una professione di cura sta riproponendo la cura che ha provato ad agire, senza riuscirci, verso un genitore o una parte di sé ferita. Anche io penso che la spinta ad aiutare gli altri sia tanto più forte quanto più siamo stati incapaci di riuscire ad aiutare persone importanti per noi, nella nostra età evolutiva. A questo però aggiungo anche un aspetto vocazionale, ideale, nel senso meno patologico possibile dei due aggettivi. Aiutare ci realizza come esseri umani, riconoscere le ingiustizie (anche le condizioni traumatiche lo sono), e combatterle, può dare pienezza alla vita. Desiderare di essere un terapeuta non è il sintomo di qualche malattia, è l'indicatore di una propensione, di un'attitudine che porta con sé una bella energia che, se filtrata attraverso lo studio, la terapia personale e la formazione, è di grande utilità per il contesto e può essere fonte di soddisfazione personale.

È un lavoro che dà tante più soddisfazioni quanto più si accettano i limiti reali propri, quelli della possibilità di cambiamento e quelli imposti dal contesto; e a questo serve la formazione e il dialogo con la comunità dei colleghi.

In Italia, in particolare, la formazione in psicoterapia è gestita in modo disordinato, molto creativo, sia nel senso positivo che ironico del termine: ognuno opera come più ritiene opportuno, applicando la teoria che più preferisce, sostanzialmente senza dar conto, nei fatti, a (quasi) nessuno, data l'immensa e non casuale difficoltà – probabilmente: impossibilità – di definire modelli di intervento predefiniti.

Nel nostro Paese, spesso i percorsi formativi sono piuttosto disastrosi perché sono il risultato di un approccio scienziata che cerca di "scimmiottare" la medicina, unito ad una formazione universitaria e scolastica in cui ingoiamo manuali di ottocento pagine che non ci serviranno granché nella vita.

Nella pratica, i controlli e le verifiche rispetto ai programmi dichiarati delle Scuole di psicoterapia sono davvero scarsi. Sussiste un controllo blandamente burocratico che probabilmente fa parte della fase storica in cui noi psicologi siamo: creativa e per certi aspetti ancora caotica.

Di una cosa io sono certo: lo psicologo, lo psicoterapeuta, al termine della sua formazione, deve sapere sufficientemente bene "chi è" e "come sta", per poi potersi sperimentare nell'azione clinica. Con questo fine in mente, nella scuola di cui sono co-responsabile, è prevista la fase della "supervisione diretta". L'allievo sta in stanza con il paziente o la famiglia, mentre il didatta del gruppo sta nella stanza accanto con lo specchio unidirezionale, per far sì che il terapeuta in formazione si metta alla prova, sotto la sua guida e davanti ai colleghi. Nel nostro lavoro, lo sguardo degli altri colleghi è importantissimo, perché può darci un altro punto di vista sulla pratica terapeutica che portiamo avanti e può allertarci in caso di errore. Quindi, il mio suggerimento è di lavorare con lo specchio unidirezionale, che permette di essere osservati mentre si lavora, e di lavorare in coppia, in regime di co-terapia o di simulazione, con persone di cui vi fidate, così vi potete scambiare informazioni su come, da un punto di vista terzo, vi muovete nelle relazioni. Non sempre quello che pensiamo di aver fatto in seduta è ciò che abbiamo fatto davvero, ad esempio.

Oltre all'importanza della colleganza e della formazione sui fondamentali, ossia sul conoscersi e conoscere il funzionamento umano, bisognerebbe studiare meno manuali diagnostici e più antropologia, sociologia, psicologia sociale, filosofia (in particolare esistenzialismo e fenomenologia) e capire il contesto. Ad esempio, a me ha dato molta ispirazione il libro *Sette brevi lezioni di fisica* di Carlo Rovelli (2014).

Per concludere, vi consiglio di essere attenti al "chi siete" e al "come state", di mantenervi allenati alla curiosità, di allargare gli spazi mentali e di essere sospettosi verso i toni troppo ponderosi. A volte, sono stati scritti solo per far sentire intelligentissimi gli autori e ignoranti tutti gli altri.

Cosa risponde a chi procede per protocolli ed è sicuro di affrontare con uno specifico metodo le diagnosi?

Amico ti stai illudendo, e te ne accorgerai, perché queste sono illusioni dannose per te e per chi sta davanti a te. Abbraccia a modo tuo la complessità che la vita è, che ciascuna persona è, e sarai più leggero, più libero, più utile a chi cerca il tuo aiuto.

Dato che ha lavorato nel pubblico, avrà avuto modo di conoscere molti colleghi con questi orientamenti. Le è mai capitato che facessero un bel lavoro?

Certamente sì, perché la differenza principale non la fanno gli approcci, la differenza la fanno le persone che co-costruiscono la relazione con chi chiede aiuto psicologico. Chiunque sia convinto della centralità della relazione adatterà l'approccio nel modo appropriato ed efficace. Viceversa, se uno psicoterapeuta si illude di aiutare le persone secondo procedure più o meno rigidamente standardizzate, farà solo molta fatica e il risultato sarà scarso. Più la testa del terapeuta sta sul modello teorico, meno starà sulla persona reale e unica che è di fronte a lui/lei.

Come ci si capisce tra colleghi di orientamenti diversi?

Se vuoi litigare con un collega che sia del tuo o di un altro approccio, parla di dettagli insignificanti, di tecniche ultra-specifiche. Se vuoi, invece, convergere con il collega, parla dei fondamentali: "Come stai tu con questa persona? Qual è la cosa che ti riesce più utile? Cosa funziona di più secondo te? Dove senti la difficoltà?".

La questione è che più tu segui un modello esterno e meno incontri la persona, più tu sei libera nel momento in cui incontri la persona e più aderirai alla sua specifica realtà. Il modello di intervento costruisce griglie e barriere che ti danno la sensazione di aiutarti e di guidarti ma, in realtà, non ti fanno entrare in sintonia con te stesso e con la tua ansia.

Vi faccio un esempio: stanno uscendo i dati del progetto "Vivere meglio" di Enpap, un progetto che ha mobilitato quasi un migliaio di colleghi che hanno fatto molte terapie con diversi modelli e protocolli di riferimento. I risultati sono che, per l'80%, le persone che hanno fatto questo percorso di 10-12 sedute sono entusiaste di aver incontrato qualcuno che li ha ascoltati, qualcuno con cui parlare; le differenze tra approcci messi in atto sono state insignificanti.

Se impariamo a guardare all'altro come persona e ci alleniamo a curare la relazione, faremo sempre qualcosa di utile. La differenza la fa il modo in cui tu interpreti il ruolo di psicoterapeuta. I colleghi che credono che il loro modello funzioni sempre, svelano un elemento della propria rigidità e della propria insicurezza. Se, invece, un professionista preparato mette al primo posto la relazione e accoglie l'altro con attenta umiltà, sta già agendo in maniera terapeutica.

Durante il workshop dal titolo *La pratica dell'umiltà nell'agire terapeutico* ha parlato del fatto che "più è grande la difficoltà del paziente più ci dobbiamo fare piccoli, più dobbiamo non illuderci di avere lo strumento adatto per...". Come si applica questo concetto del "farsi piccoli" nella sua pratica clinica?

Nel concreto "farsi piccoli" significa contrastare attivamente la propria spinta onnipotente. Prendiamo ad esempio il campo della medicina: quando un medico ha un caso particolarmente difficile a volte utilizza frasi del tipo "ho visto un bel cancro" per riferirsi a qualcosa di non comune, questo perché ci si sente orgogliosi davanti ad un problema grave e siamo interpellati. È come se si attivasse un senso di onnipotenza, legato a poter fare qualcosa di grande, come nel caso di salvare una vita. La stessa cosa può capitare in psicoterapia, di fronte a casi particolarmente complessi o a situazioni in cui altri colleghi si sono sperimentati vanamente prima di noi.

Invece, gli psicologi devono fare la cosa opposta: se una situazione è difficile, deve essere riconosciuta come tale, e questo è già un primo movimento terapeutico, come si intuisce, perché riconosce la dignità della difficoltà e del dolore che la accompagna. Quello che si deve fare in questi casi è lavorare molto e a lungo. Una caratteristica necessaria per noi professionisti è la "consapevolezza della difficoltà", che non deve essere confusa con una mancanza di fiducia o di speranza, che diventerebbero subito elemento di demotivazione, per noi e per il paziente. Al contrario, tale consapevolezza permette di calibrare consensualmente le aspettative di ognuno, con umiltà e autenticità, così da essere utili alla persona di cui ci si sta occupando, anche quando la situazione è estremamente difficile.

Un assioma della nostra professione è che la relazione terapeutica aiuta le persone a stare meglio, seppur gradualmente e in modo molto soggettivo; tuttavia, è importante ricordare che i miglioramenti non sono sempre durevoli, a volte si torna indietro, perché la vita è difficile in sé, per tutti, in particolare per le persone che hanno subito condizioni traumatiche serie, e noi dobbiamo essere lì, per riprendere il comune tentativo di migliorare la condizione di vita di chi ce lo chiede.

Stiamo, quindi, parlando di essere umili e di avere speranza. Quest'ultima caratteristica deve essere vista non in un'ottica di passività, ma come la spinta attiva che porta le persone a cercare risorse e soluzioni, nonostante i vincoli della situazione.

Se vogliamo fare un esempio del grande valore del "farsi piccoli", possiamo citare i servizi per la tossicodipendenza e per la salute mentale, dove tante forme di cronicizzazione sono frutto di una presa in carico inadeguata, quasi sempre dovuta al fatto che tali servizi sono considerati spesso come residuali, e lasciati sguarniti in molti modi (a partire dall'assenza di personale e di supervisione, per citare due macro-problemi). Le situazioni che vi troviamo sono difficili non solo perché spesso le persone arrivano ai servizi con alle spalle una storia clinica rilevante; ma anche a causa delle inadeguate risposte di politica sanitaria.

In merito allo scambio con ICP, le andrebbe di raccontarci come si è costruito questo legame e cosa ne sta traendo?

Ho conosciuto con grande piacere Massimo Giliberto durante un evento di presentazione del mio libro, organizzato da alcuni colleghi padovani di AltraPsicologia. Poche ore prima della presentazione ho scoperto che Massimo è originario di Grottaglie, città di cui sono stato sindaco. Non ci siamo incontrati prima perché io sono arrivato lì nel 1981, mentre lui era partito l'anno prima.

Abbiamo anche fatto insieme un workshop nella mia scuola, l'anno scorso, e ci siamo sentiti perfettamente sintonizzati.

Nella nostra professione, la condivisione tra colleghi è fondamentale. Stare nella comunità, e manifestarsi in essa, ci permette di raccogliere i *feedback* degli altri professionisti, che concordano o meno con il nostro punto di vista. Le supervisioni e le intervizioni sono altrettanto utili, soprattutto all'inizio della formazione, per acquisire punti di vista diversi e perciò stesso arricchenti.

Si sente di voler dire qualcosa ai futuri psicoterapeuti che stanno costruendo la professione nel mondo di oggi?

Per funzionare bene, l'ho già detto, ci serve essere "abbastanza competenti di noi stessi". Uso l'aggettivo abbastanza perché non potremmo conoscerci totalmente, neanche se stessi tutta la vita in psicoterapia, perché siamo troppo vasti.

Oltre a conoscerci il più possibile, è importante anche: stare dentro lo scambio con i colleghi; essere curiosi, il più che si può; e non fossilizzarsi sui tecnicismi, stando invece attentissimi ai fondamentali, all'essenziale del nostro lavoro.

Le agenzie di formazione offrono migliaia di corsi che sono una ricchezza, ma che possono farci sentire ignoranti, poiché non potremo mai acquisire tutte quelle conoscenze, neanche se avessimo dieci vite a disposizione, in parallelo. Non riusciremo mai a leggere e studiare tutto quel che sarebbe opportuno e bello leggere e studiare, non riusciremo mai a seguire tutti i corsi e le conferenze che sarebbe magnifico seguire, ma ciò vuol dire solo che siamo umani e abbiamo dei limiti; e che vederli e accettarli è il primo passo per decidere se superarli, meglio se in compagnia di altri come noi. In ogni caso, teniamo viva il più possibile la nostra curiosità su ogni cosa che riguarda gli esseri umani.

Si è mai sentito presuntuoso, magari all'inizio della sua carriera? E con che sguardo si guarda adesso che ha questo sguardo di non presuntuosità?

Tutte le presunzioni si pagano e a ognuna di esse segue immediatamente una pena. Secondo me, tutti gli esseri umani fanno gli errori più gravi quando sono troppo convinti di qualcosa (ne sono un esempio tutti i genitori, che tante volte sbagliano di più proprio quando sono convintissimi che quella sia l'unica cosa giusta da fare). Anche io ho peccato di presunzione, pagandone pegno, ed è a questo proposito che penso sia molto importante restare sotto lo sguardo degli altri e provare ad ascoltare profondamente il loro punto di vista su di noi.

Un altro utile strumento è "coltivare il dubbio" che, nel nostro lavoro, protegge noi e i nostri pazienti, perché ci permette di non metterci in posizioni che, dopo poco tempo, ci potrebbero sembrare sbagliate o ridicole.

Bibliografia

Bruni, F., Vinci, G. & Vittori, M. L. (2010). *Lo sguardo riflesso. Psicoterapia e Formazione*. Roma: Armando Editore

ENPAP (2023). *Progetto "Vivere Meglio". Risultati preliminari per la valutazione dell'efficacia dei percorsi di trattamento psicologico e psicoterapeutico per ansia e depressione del Progetto "Vivere Meglio"*. Consultato da https://www.enpap.it/doc/borse_lavoro/ReportVivereMeglio_maggio2023.pdf

Pievani, T. (2024). Il libero arbitrio è solo un'illusione. Intervista a Robert Sapolsky, biologo, etologo e neuroscienziato di Stanford. *La lettura de Il Corriere della Sera*. Consultato da <https://www.roiedizioni.it/il-libero-arbitrio-e-solo-un-illusione/>

Rovelli, C. (2014). *Sette brevi lezioni di fisica*. Milano: Adelphi Edizioni

Sapolsky, R. M. (2024). *Determinati. Biologia, comportamento e libero arbitrio*. Milano: ROI Edizioni

Vinci, G. (2022). *Essere terapeuti. Forza e fragilità dello psicoterapeuta e della psicoterapia*. Roma: Alpes Italia

Vinci, G. & Cancrini, L. (2013). *Conversazioni sulla psicoterapia*. Roma: Alpes Italia

Note sulle autrici

Giorgia Albanese
Institute of Constructivist Psychology
giorgia.albanesepsicologa@gmail.com

Specializzanda in psicoterapia presso l'ICP di Padova, laureata in Neuroscienze e Riabilitazione Neuropsicologica presso l'Università degli studi di Padova. Dopo una parentesi dedicata alla ricerca in Inghilterra e a Padova, attualmente lavora come operatrice presso la Pronta Accoglienza Villa Ida di Padova, struttura che si occupa del recupero e trattamento di persone con dipendenza da sostanze. In parallelo lavora come libera professionista in studio e gestisce progetti nelle scuole secondarie di secondo grado.

Grazia Barbara Conti
Institute of Constructivist Psychology
graziaconti.gc90@gmail.com

Specializzanda in psicoterapia, attualmente lavora come insegnante di sostegno e collabora con il Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli studi di Padova allo sviluppo di materiale e percorsi educativi per l'inclusione rivolti a insegnanti, genitori, bambini e bambine.

Grazia Cristaldi
Institute of Constructivist Psychology
cristaldigra@gmail.com

Psicologa e specializzanda in psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova. Laureata in Psicologia Clinica presso l'università degli studi di Padova. Attualmente collabora sia con l'Associazione Giovanni Danieli, come educatrice, sia con la Fondazione Ania Cares, con lo scopo di fornire assistenza psicologica alle vittime di incidenti stradali e ai loro familiari.

Claudia D'Agostini
Institute of Constructivist Psychology
pinadagostini@gmail.com

Psicologa e specializzanda in psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova. Laureata in Psicologia di Comunità, della Promozione del Benessere e del Cambiamento Sociale presso l'università degli studi di Padova. Da sempre coinvolta nella vita di Comunità e in diverse esperienze di volontariato a favore di minori che vivono in condizioni svantaggiate (in Italia e all'estero - Romania e Senegal), lavora da diversi anni come insegnante nella Scuola dell'Infanzia.

Caterina Saccardo
Institute of Constructivist Psychology
caterina.ls.saccardo@gmail.com

Psicologa e specializzanda in psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova. Si è laureata in Psicologia Clinico-Dinamica presso l'Università degli Studi di Padova. Attualmente lavora come psicologa presso RSA Istituto Palazzolo Santa Chiara di Vicenza per persone adulte con disabilità.

**Recensione
"Dare la Vita"
di Michela Murgia**

Un tentativo radicale

***Book review
"Dare la Vita"
by Michela Murgia***

A radical Choice

di

Laura Cecchetto, Laura Maculan, Manuela Anna Pinduucci, Giulia Piovan
Institute of Constructivist Psychology

Nel libro *Dare la vita*, Michela Murgia scrive con un linguaggio diretto, personale, puntuale che non perde il suo carattere poetico e immaginifico. Caratteristiche, queste, che tendono a favorire il cambiamento poiché un linguaggio di questo tipo non si prefigge di rappresentare la realtà ma, anzi, incentiva la possibilità di trasformarla e metterla in discussione (Neimeyer, 2012).

Affronta numerosi temi di interesse sociale e contemporaneo, e lo fa parlandone al plurale. Murgia scrive infatti delle *queerness*¹⁸, delle maternità, delle famiglie e dei legami. La pluralità che impiega e che ricorda l'alternativismo costruttivo¹⁹, presupposto filosofico della Teoria dei Costrutti Personali, evidenzia come Murgia non si fermi mai davanti all'ovvio. Non pare interessata alle cose per come si danno (o per come sembrano darsi) né tantomeno per "come dovrebbero essere". Non pare nemmeno interessata a cercare un'unica realtà che sia valida per chiunque. Pare invece impegnata in riflessioni continue che mutano e si arricchiscono grazie ai numerosi punti di vista. Nel fare ciò restituisce a ogni persona - anche a chi legge - la responsabilità della conoscenza che ha del mondo. Come scriveva Maria Armezzani (1998), la conseguenza di contemplare più possibilità di costruzione di realtà è che: "per ogni significato umano [...] resta la presenza

¹⁸ Il termine *queer* vuol dire originariamente "eccentrico, insolito o bizzarro", ma ha assunto diversi significati e accezioni nel corso degli anni (talvolta discriminatorio, talvolta ironico). Può indicare le persone il cui orientamento sessuale e/o identità di genere differisce da quello eterosessuale o cisgender; può anche indicare le persone che si oppongono alla pretesa di una naturalità legata all'identità di genere, all'identità sessuale e all'orientamento sessuale, sostenendo che esse siano costruite socialmente (De Lauretis, 1991).

¹⁹ "di qualsiasi natura possa essere, o in qualsiasi modo risulti alla fine la ricerca della verità, gli eventi che oggi affrontiamo sono soggetti a costruzioni tanto numerose quanto le nostre facoltà di permettere di concepire" (Kelly, 1966 in Epting, 1984/1990, p. 27).

inalienabile di una «ulteriorità di senso». Si tratta davvero di prendere una decisione soggettiva, di sbilanciarsi in un'interpretazione” (pp. 74-75).

Dare spazio alla pluralità di voci e legittimarne l'esistenza, infatti, non significa cadere nel tranello che “una costruzione sia buona quanto qualsiasi altra” (Kelly, 1955 in Epting, 1984/1990). I vari punti di vista, comprese le costruzioni condivise a livello socioculturale, possono essere più o meno utili a chi le impiega.

Ciò che la pluralità ci ricorda è che il mondo stesso è in continuo cambiamento e per questo ci troviamo davanti alla costante sfida di costruirlo e interpretarlo, assumendo sempre una posizione.

Questo Murgia lo fa a più riprese, come quando condivide le proprie esperienze di vita come contesto da cui emergono le sue riflessioni, rendendo esplicito ciò che Maturana e Varela (1984/1987) hanno cercato di condensare nell'espressione: “Ogni cosa detta, è detta da qualcuno” (p. 46).

Prende posizione anche quando, in uno dei capitoli dedicati alla riflessione sulla gestazione per altrə, pone con scomoda chiarezza la seguente domanda: “Una donna che accettasse di portare avanti una gestazione per altrə avrebbe il diritto di cambiare idea durante la gravidanza e decidere alla nascita di tenersi la bambina come propria, anche se i gameti non erano i suoi?”. Per la risposta di Murgia rimandiamo alla lettura del libro, ma vorremmo ora concentrarci sulla domanda. È una domanda che permette di aprire all'esplorazione di un costrutto che pare guidare molte riflessioni negli scritti di Murgia e che potremmo costruire come *libertà di scelta vs imposizione*. Una libertà di scelta che, appunto, a livello sociale ci sembra avere a che fare con una costruzione prelativa e regnante²⁰. Così, ad esempio, la mia libertà di scelta è contrapposta alla tua: o scegli tu e imponi a me qualche cosa limitando la mia possibilità di scelta, o viceversa lo faccio io a te, e non può essere in nessun altro modo. È come se le possibilità elaborative fossero limitate a due: o *io* o *tu*. Venendo a mancare un *noi* che comprenda entrambi.

Se da un lato comprendiamo la necessità di certezza, che in una prospettiva costruttivista può essere vista come l'espressione del bisogno di muoversi in un mondo stabile entro cui rintracciare coordinate e fissare una direzione (Giliberto, 2013), dall'altro vediamo il rischio di perdere la possibilità di “riconsiderare, reinterpretare e vedere in una nuova luce una qualche parte del mondo che ci circonda” (Bannister & Fransella, 1971/1986, p. 40).

Nello scrivere *Dare la Vita*, Murgia ci invita alla comprensione dell'altrə in un processo che Kelly definirebbe una relazione di ruolo²¹ tra chi legge ed un “altrə da sé” ipotetica. Murgia ci propone infatti di guardare alla certezza come una *costruzione di certezza*, promuovendo l'uso del costrutto *libertà di scelta* in modo proposizionale²² e aprendo alla possibilità di agire in una grande varietà di modi. Contrappone, infatti, a ciò che ha descritto come “idea cementizia della persona umana”, la propria idea di cambiamento. Se per la società occidentale odierna vi è l'idea della persona che ha un solo posto nel mondo, un solo ruolo, una sola identità statica e immutabile, per Murgia le persone possono essere tanto altro e, in linea con il corollario dell'esperienza²³ scrive: “il mutamento è l'unica possibilità di sopravvivenza dell'energia vitale che ognuno di noi coltiva intimamente”.

Essere consapevoli di possibili costruzioni alternative della realtà ci colloca di fronte a implicazioni etiche “tanto professionali quanto personali, tanto pubbliche quanto private, tanto intime quanto politiche” (Giliberto & Iantaffi, 2003), che comportano, inevitabilmente, la rinuncia alla sicurezza che le cose stanno in un certo modo e all'illusione che noi non ne siamo responsabili (Giliberto, 2013). In questi termini, ai nostri occhi si apre la necessità di normare, a livello politico e legislativo, la pluralità dei punti di vista e la complessità per favorire una libertà di scelta che vada oltre le posizioni individuali, e contempli quindi la reciprocità. Il processo che ha portato Murgia a elaborare la sua costruzione di *queerness* - che mette in discussione la normalità della sessualità, del genere, dell'identità e della famiglia -, ci sembra simile a quello che ha portato George Kelly a proporre una costruzione di *diagnosi* alternativa - che mette in discussione cosa intendiamo per normalità e devianza, per salute e malattia, per psicoterapia e cura. La similitudine non

²⁰ Ovvero una costruzione che considera di sua esclusiva appartenenza gli elementi del suo dominio e che assegna ciascuno dei suoi elementi a una categoria su base tutto o niente.

²¹ “Un processo psicologico basato sulla costruzione da parte del giocatore di ruolo di aspetti dei sistemi di costruzione di coloro con i quali tenta di partecipare a un'impresa sociale” (Kelly, 1955, p. 88).

²² “Un costrutto che non veicola alcuna implicazione riguardo l'appartenenza dei suoi elementi ad altri domini è un costrutto preposizionale. Si tratta di una costruzione incontaminata.” (Kelly, 1955, p. 563).

²³ “Il sistema di costruzione di una persona varia a mano a mano che essa costruisce la replica degli eventi” (Kelly, 1955, p. 72).

è tanto nel risultato, ma nel tentativo di radicale rovesciamento, che sa di rivoluzione. Ci sono vari modi di intendere la *queerness*, per Murgia:

è la scelta di abitare sulla soglia delle identità [...], accettando di esprimere di volta in volta quella che si desidera e che promette di condurre alla più autentica felicità relazionale. [...] È una scelta radicale di transizione permanente, attraverso la quale chiunque può decidere di non confinare sé e chi ama in alcuna definizione finale, nemmeno quelle della comunità LGBTQIA+ a cui magari appartiene.

Allo stesso modo, nonostante ci siano molti modi di costruire la diagnosi, Kelly sceglie di “riconfigurarla nei termini di una sfida al precostituito e alla stasi. In una prospettiva costruttivista [...] la diagnosi è un’interpretazione anch’essa - e come tale soggetta a revisione - caratterizzata dall’essere «transitiva» e «transitoria»” (Giliberto, 2013).

E chi ha chiesto a Murgia se questo stato di “transizione permanente” potesse implicare la possibilità di includere tutto (e quindi nulla), ci ha ricordato chi ha nel tempo criticato il costruttivismo kelliano di essere una teoria relativista. La PCP sceglie di posizionarsi come “alternativa ortogonale”²⁴ al realismo dogmatico e al relativismo idealista (Raskin, 2002), ma non sappiamo quanto in là si posizionerebbe Murgia. Per come l’abbiamo conosciuta crediamo che anche per lei fosse tremendamente importante ingaggiarsi in un costante esercizio di comprensione, di accettazione e di rispetto per le scelte altrui; esercizio che non può che avvenire a partire dai propri presupposti di senso, che possiamo responsabilmente mettere in discussione per trascendere l’ovvio (Kelly, 1955; Neimeyer, 2012), o ciò che consideriamo “normale”.

²⁴ Abbiamo preso in prestito questa espressione dalla PCP, secondo cui: “By orthogonal position we mean the therapists’s way of proposing themselves so that the client cannot adequately construe them under either pole of the constructs usually applied to other people. The client is requested to recur to other constructs whose axes of references are perpendicular to the first ones” (Chiari & Nuzzo, 2010, p. 147).

Bibliografia

Armezzani, M. (1998). Possibilità e decisioni nell'incontro psicoterapeutico: Un confronto tra la psicoterapia kelliana e la fenomenologia. In G. Chiari & M. L. Nuzzo (Eds), *Con gli occhi dell'altro. Il ruolo della comprensione empatica in psicologia e in psicoterapia costruttivista* (pp. 69-89). Padova: Unipress.

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

Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (2010). *Constructivist psychotherapy. A narrative hermeneutic approach*. London & New York: Routledge

De Lauretis, T. (1991). Queer theory: Lesbian and gay sexualities. An Introduction. *Differences*, 3(2), iii-xviii. <https://doi.org/10.1215/10407391-3-2-iii>

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).

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

Giliberto, M. (2013, 5 Dicembre). *Nuove prospettive teoriche in psicologia. Interattivamente*. Consultato da <https://www.interattivamente.org/nuove-prospettive-teoriche-in-psicologia-la-prospettiva-costruttivista>.

Giliberto, M., & Iantaffi, A. (2003). *Constructivists constructivism: Professional paradigm or construing of the social?* Paper presentato al XV International Congress on Personal Construct Psychology, University of Huddersfield, Huddersfield, UK.

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

Neimeyer, R. A. (2012). *La psicoterapia costruttivista. Caratteristiche distintive*. Milano: Franco Angeli Editore.

Raskin, J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. In J. D. Raskin & S. K. Bridges (Eds.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology* (pp. 1-25). New York: Pace University Press.

Note sulle autrici

Laura Cecchetto
Institute of Constructivist Psychology
lauracecchettopsi@gmail.com

Psicologa e Psicoterapeuta in formazione presso Institute of Constructivist Psychology. Ricercatrice presso il Centro di Ricerca e Documentazione Costruttivista e co-fondatrice del progetto Conversazioni di Genere. Nella libera professione si dedica alla pratica clinica e alla creazione di laboratori e formazioni inerenti alle tematiche di genere per le Scuole ed i Servizi del territorio.

Laura Maculan
Institute of Constructivist Psychology
psicologa@lauramaculan.it

Psicologa e specializzanda in psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova. Attualmente è ricercatrice presso il Centro di Ricerca e Documentazione Costruttivista e co-fondatrice del progetto Conversazioni di Genere. Attualmente si occupa di pratica clinica e negli anni ha diversificato le sue esperienze negli ambiti delle comunità terapeutiche, delle dipendenze e dei servizi per gli anziani.

Giulia Piovan
Institute of Constructivist Psychology
giuliapiovanpsi@gmail.com

Psicologa e specializzanda in Psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology. È ricercatrice presso il Centro di Ricerca e Documentazione Costruttivista e co-fondatrice del progetto Conversazioni di Genere. Si dedica alla pratica clinica e, grazie alla collaborazione con varie realtà, si occupa di contrasto della violenza di genere e di povertà educative, anche come formatrice nelle scuole e nelle organizzazioni.

Manuela Anna Pinducciu
Institute of Constructivist Psychology
mpinducciu.psy@gmail.com

Psicologa e specializzanda in psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova. Attualmente è ricercatrice presso il Centro di Ricerca e Documentazione Costruttivista e co-fondatrice del progetto Conversazioni di Genere. Si dedica alla pratica clinica e collabora con realtà nel territorio. Si interessa in particolare di temi legati all'inclusione e diversità.

GLOSSARIO

Ciclo della Creatività

di Fay Fransella

Creativity Cycle

By Fay Fransella

Traduzione a cura di
Cecilia Pagliardini e Davide Scapin

"Il Ciclo della Creatività è quello che inizia con una costruzione allentata e termina con una costruzione stretta e validata." (Kelly, 1955/1991, vol. 2, pag. 7/1991)²⁵

Come ci si aspetterebbe da una teoria che ha a che fare con l'esperienza umana e in cui ognuno di noi è concepito come "una forma di movimento", Kelly descrive tre *cicli* che hanno a che fare con il processo di costruzione. Questi tre cicli descrivono il modo in cui facciamo esperienza, il processo decisionale e la creatività.

Il Ciclo dell'Esperienza è composto da cinque fasi: *anticipazione*, *investimento*, *incontro*, *conferma o disconferma* e *revisione costruttiva*. Secondo la teoria dei costrutti personali, l'esperienza non è certamente composta da incontri solitari.

Il Ciclo CPC (a volte chiamato "ciclo decisionale") consiste in una prima fase detta *circospezione* in cui si prendono in esame le varie possibilità; poi arriva la *prelazione*, quando si decide che il pianoforte a coda passerà o meno attraverso quella porta; a conclusione del ciclo c'è il *controllo*, quando si passa all'azione e si testa la dimensione effettiva della porta. Come nel caso del Ciclo dell'Esperienza, la persona è attivamente coinvolta nella catena di eventi del ciclo CPC.

Ci concentriamo ora sul Ciclo della Creatività che riguarda, come suggerisce il nome, l'attività creativa. Descrive un processo di costruzione che va da una costruzione allentata a una costruzione stretta, un continuo avanti e indietro, fino a quando la persona sente che è stato "creato" qualcosa che può essere testato. A differenza dei cicli dell'Esperienza e CPC, qui non è coinvolto alcun impegno personale.

²⁵ Fonte originale: <http://www.pcp-net.org/encyclopaedia/creat-cycle.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.

"La costruzione allentata... prepara il terreno per il pensiero creativo... L'allentamento libera i fatti, a lungo considerati di per sé evidenti, dai loro ancoraggi concettuali. Una volta liberati, possono essere visti con sguardi fino ad allora inaspettati, e il ciclo creativo può iniziare." (Kelly, 1955/1991; p. 1031/ Vol. 2 p. 330)

Il principale esempio di interpretazione allentata è rappresentato dal sogno. Le idee sembrano vagare, non sono ancorate alla realtà. Possiamo sperimentare questo processo anche quando siamo svegli, ad esempio quando sogniamo ad occhi aperti. I pensieri confluiscono in modi mai visti prima. Questo processo potrebbe andare avanti all'infinito. Ma all'improvviso due idee si scontrano e ci fanno "sobbalzare", rafforzando la nostra interpretazione. "Che idea interessante!" "Mi chiedo se funzionerebbe..." Potremmo sperimentare diverse di queste riflessioni prima di essere convinti che la nuova idea possa davvero funzionare. Dobbiamo quindi andare a testarla. Dopotutto, il nostro comportamento è l'esperimento che mette sempre alla prova la nostra interpretazione.

Il Ciclo della Creatività può essere vissuto in qualsiasi contesto. Gli studenti attraversano molti di questi cicli man mano che vengono introdotti a idee totalmente nuove e i *manager* a volte trovano utile lavorare insieme per ripensare il modo in cui lavorano. Essere esposti a nuove idee non deve necessariamente causare problemi perché, come dice il corollario della frammentazione, non dobbiamo rinunciare a una vecchia idea prima di intraprenderne una nuova.

Alcune persone potrebbero avere problemi e rimanere "bloccate" in una modalità o nell'altra. In tal caso, nessuna delle due può essere creativa. La persona che utilizza per lo più costruzioni strette produce molte cose ma nulla che non sia già stato creato. Una persona che usa solo costruzioni allentate non esce mai dalla fase del "borbottare tra sé e sé"; non è, quindi, in grado di procedere per testare quella costruzione. La persona creativa deve avere la capacità di passare da una costruzione allentata a una costruzione più stretta. Coloro che preferiscono interpretare il mondo da una posizione per lo più stretta potrebbero percepire le costruzioni allentate come fonte di ansia; con un'interpretazione allentata è più plausibile perdere il controllo delle cose e non sapere dove tale interpretazione potrebbe portare. Coloro che sono bloccati nelle proprie interpretazioni allentate trovano molto difficile giungere a conclusioni stabili. Il processo di consulenza e psicoterapia è una serie di cicli della creatività che si susseguono man mano che il cliente esplora nuovi modi di affrontare la vita.

Senza creatività le nostre vite sarebbero un monotono *continuum* di eventi ben elaborati.

Bibliografia

Bohart, A. C. (1999). Intuition and creativity in psychotherapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 287-312. doi:[10.1080/107205399266028](https://doi.org/10.1080/107205399266028)

Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs* (vol. 1-2). (2nd ed.). London: Routledge.

Leitner, L. M., & Faidley, A. J. (1999). Creativity in experiential personal construct psychotherapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 12(4), 273-286. doi:[10.1080/107205399266019](https://doi.org/10.1080/107205399266019)