

Capitolo decimo

IL TRATTAMENTO DI PROBLEMI GRAVI
DI COMPORTAMENTO:
CONSIDERAZIONI CLINICHE,
ETICHE ED ORGANIZZATIVE

R. Foxx
Anna Mental Health Center Illinois

Negli ultimi anni mi sono interessato al problema del perché spesso i programmi comportamentali non funzionino al meglio. Sono sicuro che molti lettori si sono interessati allo stesso problema. Come a me, sono certo che anche a loro è stato detto che se un programma o una procedura ben strutturata è portata avanti correttamente avrà successo. Proprio questo ritengo sia il problema: aver enfatizzato gli aspetti programmatici e metodologici ed ignorato altri fattori che possono giocare un ruolo significativo nel processo educativo di modificazione del comportamento.

Sono ormai giunto a mettere a fuoco un fattore molto importante che fin qui è stato trascurato: ossia le caratteristiche di personalità dell'educatore, ossia di colui che deve intervenire sul comportamento problema. In altre parole, non abbiamo prestato sufficiente attenzione a ciò che rende una determinata persona un «buon» modificatore del comportamento. Sono necessarie delle caratteristiche particolari? Io ritengo che la risposta sia affermativa e vorrei qui discutere queste caratteristiche. Sinora non le ho definite con precisione (in termini «operazionali»), ma ho intenzione di farlo più avanti nel testo quando cercherò di individuarle. Dopo aver discusso di queste caratteristiche farò notare come sia possibile distinguere il «tecnologo» del comportamento dall'«artista» dei cambiamenti nel com-

portamento e come proprio tale distinzione possa aiutare a spiegare certi insuccessi dei programmi educativi. Le caratteristiche che illustrerò sono il risultato di anni di osservazione di quelle persone che io definisco ottimi «modificatori naturali» del comportamento.

Il profilo del «buon educatore»

1. La prima caratteristica è di avere uno spiccato senso dell'humour. Questo è molto importante: persone che non hanno un qualche senso dell'humour non possono essere dei buoni modificatori del comportamento. Generalmente essi sono «ostruzionisti» nel processo di cambiamento. Queste persone si riconoscono facilmente dal momento che manifestano modelli di linguaggio caratteristici e persistenti, tipo «sì, ma ...» e «non funzionerà mai ...» ecc., sono piuttosto infelici e cercano di rendere la loro infelicità contagiosa, e sono piuttosto inclini a «bruciarsi», cadendo in preda all'apatia e all'indifferenza: molti sembrano essere stati programmati per questo esito fin dal loro primo giorno di lavoro. Viceversa, colui che ha un bizzarro senso dell'humour si rende conto che molto di ciò che capita nella vita è, appunto, bizzarro e che questo è particolarmente vero nell'ambito delle scienze umane e dei servizi sociali. Egli accetta il fatto che nel nostro campo la stravaganza è la norma. Spesso gli amministratori e operatori stessi manifestano comportamenti bizzarri: perché gli utenti non li dovrebbero avere?
2. Una seconda caratteristica è quella di amare profondamente le persone. Questo principio potrebbe sembrare strano dal momento che ci si aspetterebbe che chiunque lavori nel campo dei servizi sociali debba, per definizione, amare la gente. Spesso, tuttavia, anche coloro che riescono ad essere «amabili» perdono di vista il fatto che gli utenti, il cui comportamento siamo pagati per «modificare», sono in ultima analisi coloro che pagano i nostri conti, ad esempio la nostra casa, la macchina e così via. In altre parole, gli utenti sono «consumatori» che però spesso non hanno voce in capitolo per quanto riguarda tipo o qualità del servizio che ricevono. Sono sempre sorpreso dal numero di persone che incontro nel nostro campo che non amano la gente. Ma come può un operatore sociale essere un buon modificatore del comportamento se non ama la gente? Certamente egli non può stabilire un buon rapporto

con gli altri, dal momento che gli utenti, anche coloro che sono poco autosufficienti e gravemente ritardati, sono molto bravi nel cogliere quei deboli «indizi» che indicano se siamo o non siamo realmente interessati a loro e ad un loro cambiamento del comportamento.

3. Una terza caratteristica è possedere ciò che io chiamo la «sensibilità percettiva». Una persona che è percettivamente sensibile bada più ai piccoli comportamenti che a quelli macroscopici. Questo è molto importante perché la maggior parte dei cambiamenti nel comportamento che si riescono a provocare sono piccoli e gradualmente e talvolta anche i dati oggettivi e i grafici relativi al training non li evidenziano adeguatamente. Ad esempio, immaginiamo che un programma sia stato realizzato per decrementare la frequenza del comportamento autolesionistico di un ragazzo che, quando non è trattenuto fisicamente, si colpisce la testa con i pugni. Durante le prime fasi del programma è molto probabile che questo suo comportamento peggiori: molti educatori a questo punto si potrebbero scoraggiare osservando l'aumentare della frequenza del comportamento-problema.

Tuttavia, durante questo periodo ci potrebbe essere un momento, in cui il ragazzo potrebbe avere una pausa di un secondo prima di completare il colpo (Foxx e Dufrense, 1984). Chi è un educatore percettivamente sensibile interpreterà questa breve pausa come un forte indizio che il programma sta avendo effetto sul comportamento autolesionistico del ragazzo, nonostante il comportamento, per quanto riguarda la frequenza, sia peggiorato. In altre parole, la breve pausa agisce come un indizio che fa sì che colui che modifica il comportamento comprenda che è sulla strada giusta anche se non vi è corrispondenza con i dati macroscopici osservati. Questa è certamente una delle ragioni per cui la variabile della latenza è così importante quando lavoriamo con soggetti autolesionistici. Questo vuol dire che dovremmo sempre cercare di scegliere un sistema di raccolta dei dati che ci dica non solo che il programma ha effetto sul comportamento ma, cosa più importante, che ci motivi a continuare il programma quando la situazione sembra senza speranza (Foxx, McMorrow, Bittle e Bechtel - in corso di stampa).

Le persone che tendono a prestare attenzione solo ai comportamenti macroscopici non hanno molto successo nel modificare il comportamento poiché non si accorgono di gran parte di ciò che avviene in un processo educativo.

4. Una quarta caratteristica è quella di non amare la «sconfitta», specialmente se subita da soggetti che sono intellettivamente poco dotati. È interessante notare che molti educatori sembrano non possedere questa caratteristica. Un esempio classico è spesso fornito dagli incontri delle équipes interdisciplinari di vari istituti degli Stati Uniti. Prendiamo, ad esempio, un'équipe che si riunisca per mettere a punto un programma comportamentale per modificare un grave comportamento disadattivo di un soggetto ritardato. Il più delle volte, dopo un lungo incontro l'équipe non solo non riesce a chiarirsi le idee su cosa fare, ma arriva anche a manifestare un senso di sfiducia riguardo alla possibilità di realizzare un trattamento efficace. Se ci fossero stati 10 individui all'incontro potremmo dire che, in pratica, 10 persone normali con un QI complessivo di circa 1100 punti non sono stati in grado, dopo un lungo incontro, di produrre un programma efficace per un utente che ha un QI di 30 punti. Considerato da questo punto di vista, lo sforzo a vuoto dell'équipe risulta sicuramente molto imbarazzante. Finora queste situazioni sono fin troppo comuni. Per me una ragionevole spiegazione del senso di impotenza delle équipes consiste semplicemente nel fatto che gli utenti sono più persistenti e costanti nei loro comportamenti di quanto lo siano gli operatori. Dunque, ne sembra logicamente seguire che se siamo costanti e persistenti nei nostri sforzi di programmazione quanto lo sono gli utenti nel loro comportamento, allora noi possiamo avere qualche possibilità di modificare il loro comportamento. Quindi un buon modificatore del comportamento non crede mai che il comportamento di un utente sia imm modificabile.

5. Una quinta caratteristica è ciò che io chiamo «andare per la vita in cerca di un pony». Questa espressione è ricavata da un semplice e breve test psicologico che somministriamo ai bambini per determinare se hanno tendenze ottimistiche o pessimistiche. Per eseguire il test, bisogna portare il bambino in una certa stanza che è spoglia tranne che per il fatto che in un angolo c'è un mucchio di letame di cavallo e chiedergli che cos'è.

Se il bambino ha tendenze pessimistiche, la risposta invariabilmente è «un mucchio di letame di cavallo». Invece se il bambino ha tendenze ottimistiche guarda il mucchio, lo esamina e poi si guarda intorno dicendo «lo so, qui ci deve essere un pony da qualche parte». In altre parole, questa caratteristica descrive il genere di persona che è tenden-

zialmente ottimista, come colui che cerca il pony nel letame di cavallo della vita. Un'altra descrizione possibile di queste caratteristiche si può ottenere quando la persona guarda un bicchiere e dice: «È metà pieno» o, invece, «È metà vuoto». Si deve essere ottimista se si vuole avere successo nel modificare un comportamento. Un ottimista crede sempre che il suo programma avrà successo e spesso è possibile sentirlo dire cose del tipo: «Questo programma funzionerà questo pomeriggio, domani o la settimana prossima. Non so quando ma funzionerà». Le persone pessimiste non sono educatori molto validi.

6. Una sesta caratteristica è ciò che io chiamo «la caratteristica del distacco», ovvero il fatto che l'individuo riesce a considerare ciò che il paziente gli fa come qualcosa che riguarda solo il lavoro e mai come un fatto personale. In altre parole, un buon modificatore del comportamento non vive a livello personale ciò che l'utente può fargli. Questo è importante perché molti utenti, che manifestano le più aberranti forme di comportamento, spesso si comportano così per «deviare» le persone che lavorano con loro o per guadagnare la loro attenzione anche in senso negativo. Loro si comportano infatti in modo tale che noi o li lasciamo soli o ci occupiamo di loro. Vi sono due modi per dire se voi avete questa caratteristica. Voi la possedete se, dopo che qualche utente si fosse per caso messo a spargere ... la secrezione di un suo orifizio sul vostro maglione preferito, foste ancora disposti, 30 secondi dopo, a rinforzarlo qualora facesse invece qualcosa di appropriato. Voi possedete inoltre questa caratteristica se siete in grado di ignorare un individuo che verbalmente è diventato molto abile nel cogliere i vostri punti deboli e nel menzionarli continuamente. Non ha importanza quali siano i vostri punti deboli, ad esempio essere sovrappeso o diventare sempre più stempiati: semplicemente non dovete mai lasciare comprendere all'utente che il ricordarveli ha un certo effetto su di voi. Invece continuate a rinforzare un linguaggio appropriato. Un buon educatore si rapporta con gli utenti in modo diverso dalla maggior parte delle altre persone che gli utenti hanno incontrato. Questa caratteristica si realizza facilmente essendo più coerenti e persistenti degli altri. In altre parole, voi dovete amare l'utente (seconda caratteristica) ma il «trattamento» del suo comportamento disadattivo riguarda strettamente il lavoro e voi siete pagati per fare bene questo lavoro ed aiutare l'utente a maturare ed evolvere sul piano comportamentale.

7. L'ultima caratteristica è essere autonomi a livello psicologico. Con questo intendo qualcuno che ha raggiunto un senso di identità personale sufficientemente maturo e che non soggiace al controllo degli altri. Questa persona fa qualsiasi cosa (anche strana e sorprendente) che però è necessaria ed adeguata per facilitare e produrre un cambiamento nel comportamento. Non si preoccupa di cosa gli altri pensino dall'esterno, perché agendo in questo modo si distrarrebbe dal proprio compito. Ad esempio, uno non dovrebbe preoccuparsi della figura che potrebbe fare parlando in modo altisonante, se comportarsi in questo modo è necessario per ottenere l'attenzione del cliente. In sintesi: non potete effettivamente cambiare il comportamento di qualcun altro finché non avete fatto un lavoro abbastanza buono con voi stessi: dovete sapere chi siete, cosa volete, dove state andando e perché. Qualcuno che possiede queste caratteristiche me lo raffiguro come un artista del comportamento o un naturale modificatore del comportamento. Queste caratteristiche non si formano con training sui principi teorici della analisi e modificazione del comportamento, infatti queste persone hanno solitamente un'esperienza «immediata» di tali principi e non li contraddicono quando si trovano di fronte a determinati comportamenti. Questo succede perché tali operatori possiedono «naturalmente» lo schema concettuale o la struttura che, in tutta la loro vita, li ha guidati e ha reso loro chiaro che cosa stessero osservando o facendo. In altre parole, questi educatori comprendono istintivamente il senso del «metodo» comportamentale, lo attuano e non occorre che pensino al perché si stanno comportando in un certo modo, dal momento che questo si verifica semplicemente come fatto naturale.

Perché a volte i programmi educativi non sono efficaci

Una delle ragioni per cui alcuni programmi non funzionano è perché ci siamo concentrati troppo nel creare dei tecnologi del comportamento invece che degli artisti. Un tecnologo del comportamento tende a seguire ciecamente il modello o la tecnica comportamentale senza pensare troppo al perché, mentre un artista del comportamento vede ciascuna applicazione del modello comportamentale come un pezzo «unico» del suo lavoro. Dunque, l'artista del comportamento è un risolutore di problemi. Questo suggerisce che è necessario insegnare alle persone il modo di arrivare

autonomamente alla risoluzione di un problema piuttosto che suggerire loro dei training precodificati o dei programmi sotto forma di ricette. Ad esempio, dobbiamo insegnare agli educatori a prendere in considerazione perché gli utenti si comportino in modo problematico, quali circostanze o situazioni producano il comportamento problema, e perché i programmi falliscano.

Un'altra ragione per cui i programmi falliscono è perché noi generalmente seguiamo un modello di intervento reattivo piuttosto che proattivo. Nel modello reattivo, non viene fatto niente fino a dopo che la persona si è comportata «scorrettamente» rispetto ad un modello positivo che nessuno peraltro ha programmato. Ovviamente tale approccio pone colui che dovrebbe essere un «programmatore» educativo in grande svantaggio. Nel modello di intervento attivo noi programmiamo e specifichiamo cosa deve essere fatto se si manifesta un comportamento corretto e cosa si può fare per facilitarne la comparsa.

Seguire un modello di intervento attivo è come giocare a scacchi: più mosse pensi in anticipo più hai possibilità di vincere. Al contrario, seguire un modello reattivo è come affannarsi a pensare ad una mossa dopo che l'utente ha già detto «Scacco». A questo punto il gioco è ormai finito. Vorrei ora fornire un esempio del perché è così importante seguire un modello di intervento attivo. Quando sto lavorando con qualcuno che è molto aggressivo e che ha una lunga storia di aggressività io, di solito, ho già pensato che cosa farò se la persona mi afferra fra le gambe. Decidere cosa fare dopo che egli mi ha afferrato sarebbe un modo di programmare veramente inadeguato.

Un'altra ragione per cui i programmi falliscono è perché non sempre si riesce ad utilizzare realmente la competenza tecnica disponibile, non si riesce cioè ad espletare appieno il ruolo di esperti. Considerate che nella maggior parte dei servizi degli USA, lo psicologo esperto in «analisi del comportamento» è utilizzato come una sorta di corridore di circuito. In altre parole, questa persona impegna la maggior parte del suo tempo spostandosi da un edificio all'altro o da un posto all'altro, invece che trattare con gli utenti o insegnare allo staff. Questi esperti di fatto passano quindi molto poco del loro tempo nel partecipare direttamente al processo di modifica del comportamento: la loro possibilità di avere un impatto sugli utenti è perciò molto ridotta e di conseguenza si verifica un cambiamento del comportamento veramente esiguo. Ad esempio, nelle strutture scolastiche, il lavoro dell'esperto può consistere nell'andare nella classe, nel suggerire

un programma comportamentale per «risolvere» un problema di un bambino e nel lasciare 15 minuti dopo la classe per un appuntamento successivo. Intanto l'insegnante, lasciato solo con questo problema irrisolto ... ingoia un paio di pillole e non vede l'ora che la scuola finisca.

Per avere dei buoni programmi nella scuola o negli istituti, dobbiamo cambiare, per così dire, questo sistema. Volendo instaurare questo nuovo modello in una scuola o in un servizio educativo, l'esperto dovrebbe rimanere in un «ambiente» fino a quando ha istruito tutto il personale lì presente. In questo modo l'esperto dovrà essere in grado di dimostrare come si risolvono i problemi mentre sorgono e dare frequenti feedback sulle prestazioni dello staff. L'esperto non dovrebbe spostarsi in un'altra aula o in un altro gruppo fino a quando ciascuno è stato istruito ad un buon livello di competenza. In certi servizi, sviluppare e mettere in pratica un tale sistema con successo potrebbe richiedere dai tre ai cinque anni, ma il prodotto finale varrebbe sicuramente lo sforzo.

Un'altra ragione per cui i programmi falliscono è perché noi generalmente cerchiamo di trattare per prima cosa i problemi di comportamento più difficili. Questo non ha assolutamente senso, anche perché la maggior parte delle strutture non sono adeguatamente preparate per trattare specificatamente tali problematiche. Ad esempio, mi è stato spesso chiesto da qualche Ente di sviluppare dei programmi per il trattamento di un soggetto con gravi comportamenti disadattivi. Mi è stato poi mostrato un soggetto che doveva essere contenuto fisicamente per problemi di autolesionismo e mi è stato chiesto: «Lei è in grado di realizzare un programma per tale persona?». La mia risposta è stata «Sì, sono in grado, ma perché prima non vediamo come il vostro Ente riesce a trattare qualche altro soggetto i cui problemi di comportamento non sono così gravi?». Il punto è che io posso anche sapere cosa fare, ma in molti casi la struttura non è preparata per portare avanti e mantenere un programma per un individuo con problemi di comportamento molto gravi. Dunque, io devo preparare la struttura con una tecnica di shaping, avvicinandomi cioè molto progressivamente all'obiettivo finale. Il trucco è nello scegliere un soggetto il cui comportamento-problema si può cambiare facilmente, ad esempio, solo con piccoli aggiustamenti dell'ambiente. Dopo che questo intervento ha avuto successo possiamo passare a casi sempre più difficili. Con il tempo ogni operatore nella struttura potrà vantare l'esperienza di un successo: quest'ultima a sua volta potrà aumentare sia la capacità sia la sicurezza per trattare casi più difficili. Quindi, una delle chiavi per essere un consulente efficace è la capacità di scegliere inizialmente

dei comportamenti-problema abbastanza semplici. Seguendo questo modello di shaping è garantito che genitori, staff e insegnanti, così come le strutture nelle quali operano, abbiano qualche successo; dipodichè li prepariamo, quando il loro livello di competenza sarà sufficiente per farlo, a trattare problemi di comportamento più difficili.

Un programma può fallire, anche se viene seguito il modello di shaping sopra presentato, nel caso in cui il comportamento da trattare sia molto grave. Di solito, vi sono due ragioni per questo; primo, nella struttura non è disponibile una persona con la competenza necessaria per trattare un tale comportamento. Secondo, un tale esperto è disponibile ma non segue direttamente, in prima persona, il trattamento. La soluzione al primo problema è ovviamente quella di assumere un esperto o di mandare il soggetto in un ambiente in cui è presente tale esperto. Sfortunatamente questa soluzione non funziona se l'esperto non segue personalmente il trattamento (secondo problema).

L'analogia che presenterò ne spiega il perché; essa è in relazione con la situazione sopra descritta nella quale l'esperto del comportamento si comporta come un corridore di circuito: arriva, delinea il programma, lo consegna al genitore, allo staff o all'insegnante e se ne va. Considerate cosa succederebbe se noi seguissimo nella pratica chirurgica il modello del «corridore di circuito». Un soggetto con un problema di comportamento molto grave è paragonabile a qualcuno che ha bisogno di un'operazione di bypass. In medicina, il chirurgo toracico eseguirebbe lui personalmente l'operazione di bypass, mentre il nostro chirurgo «corridore di circuito» scriverebbe tutti i passi che si devono seguire nell'operazione di bypass e li consegnerebbe ad uno studente di medicina del primo anno che nel nostro caso potrebbe essere un insegnante. In quest'ultimo caso, il paziente «andrebbe male al tavolo» (questi sono i termini utilizzati in ambito operatorio per dire che il paziente è morto durante l'operazione). I nostri programmi comportamentali «vanno male al tavolo», perché non abbiamo qualcuno con la competenza necessaria per eseguire operazioni complesse, come quelle richieste per lavorare con gli utenti più difficili. La ragione per cui i miei programmi di trattamento funzionano molto spesso con utenti difficili è perché io li seguo personalmente.

Dovremmo occuparci del training di un buon modificatore del comportamento nello stesso modo in cui ci occupiamo del training di un buon chirurgo toracico (o di un qualunque chirurgo). Il training di un chirurgo comincia con lo studio dell'anatomia, facendo alcune semplici

incisioni, semplici suture, assistendo il chirurgo primario in facili operazioni, ricucendo al termine di varie operazioni, eseguendo facili operazioni, assistendo il chirurgo toracico in complicate operazioni sul cuore ed infine eseguendo tali complicate operazioni. Dopo un tale apprendistato il soggetto è in grado di eseguire un bypass coronarico. Il problema nel nostro campo è che abbiamo moltissime persone impreparate che cercano di eseguire operazioni molto difficili.

Un'ulteriore ragione per cui i programmi falliscono è illustrata abbastanza chiaramente da un'altra analogia chirurgica. In una situazione chirurgica nessuna operazione viene eseguita fino a quando l'ambiente è stato preparato adeguatamente, ad esempio sterilizzando e avendo disponibile un generatore d'emergenza nel caso mancasse l'elettricità. Le nostre «operazioni» comportamentali, i nostri programmi, falliscono perché noi li eseguiamo senza un'adeguata preparazione. Per superare questo problema, prima di cercare di cambiare il comportamento dobbiamo preparare l'ambiente, assicurandoci la presenza di un livello minimo di competenza tecnica, avendo disponibili per il cliente una gran quantità di rinforzi e programmando il rinforzo di comportamenti alternativi incompatibili. Una volta che tali fattori sono a posto, l'operazione di modifica del comportamento, e cioè il programma, può cominciare.

Uso inadeguato del rinforzo

È certamente comprensibile perché una struttura (un Servizio, un Istituto, una Scuola ...) si più «interessata» ai suoi utenti più devianti. La teoria dei sistemi ci dice che ogni sistema vuole mantenere uno stato di equilibrio, lo status quo, e quindi cerca di eliminare qualsiasi disturbo all'interno del sistema (von Bertalanffy, 1968). Dunque, una struttura cerca di eliminare i comportamenti-problema perché interferiscono con il funzionamento di base della struttura stessa. A questo punto lasciatemi rendervi partecipi di un'intuizione pertinente a questo argomento. Per anni sono stato estremamente infastidito quando tenevo corsi di modificazione del comportamento, all'Università o in Workshop, per il fatto che i miei studenti ottenevano sempre i punteggi più alti, negli esami, nella parte di corso relativa alla punizione. Questo accadeva anche quando impegnavo il 90 per cento del mio tempo parlando del rinforzo positivo. Allora incominciai a chiedermi: «Perché le persone ottengono sempre i punteggi più alti nella parte del corso

relativa alla punizione? È forse perché abbiamo una società punitiva? La nostra specie è attratta dalle punizioni?». Dopo aver pensato a lungo, questo fenomeno acquistò un senso quando lo considerai alla luce della generale «legge dell'effetto». Considerate il fatto che se realizzate un programma per eliminare il comportamento di qualcuno e questo ha successo, dopo non c'è niente altro che dovete programmare. Invece, se realizzate un programma per incrementare il comportamento di qualcuno ed ha successo, dopo dovrete sviluppare un nuovo programma. Dunque se noi guardiamo i nostri programmi in termini del «costo» delle nostre risposte, il punire è rinforzante ed il rinforzare è invece punitivo. Questo fenomeno non ha niente a che vedere con la natura dell'uomo e della società, piuttosto è semplicemente correlato alla quantità di sforzo che dobbiamo mettere nel programmare. Il riconoscere che noi siamo soggetti a questo fenomeno, suggerisce che dobbiamo continuamente focalizzare e quasi imporci di programmare l'incremento del comportamento.

Ritorniamo ora sull'argomento del rinforzo. Perché così tante persone fanno un cattivo uso del rinforzo? Evidentemente non è certo perché non sia stata sufficientemente sottolineata l'importanza e la necessità del rinforzo. Tuttora, invariabilmente, nella maggior parte dei Servizi l'elemento a cui si pone meno attenzione è l'assenza di rinforzo. La mia esasperazione riguardo a questo problema mi ha portato a concludere che l'azione del rinforzare è innaturale per la maggior parte delle persone, altrimenti non mancherebbero così spesso di eseguirla.

Noi dobbiamo trovare dei modi per insegnare e motivare gli operatori a rinforzare. Una strategia, che ho utilizzato in questi ultimi anni con considerevole successo, consisteva nell'impostare l'insegnamento del «rinforzare» nello stesso modo in cui si insegna a guidare o a scrivere a macchina.

Quando avete imparato a guidare o a scrivere a macchina avete dovuto concentrarvi sui minimi comportamenti da eseguire. Ciononostante, dopo un'assidua pratica, questi comportamenti diventarono poi così abituali e automatici da richiedere pochissima concentrazione. Ad esempio, non vi siete mai improvvisamente resi conto di non ricordare di aver guidato per gli ultimi 5 km? Oppure, non avete mai visto una buona dattilografa che riesce ad eseguire un lavoro perfetto mentre ascolta della musica? Questi esempi suggeriscono che insegnare alle persone a rinforzare e ad utilizzare le procedure di modificazione del comportamento richiede che loro si esercitino ripetutamente in queste abilità. In effetti, ritengo meno importante che le persone sappiano perché rinforzano del

fatto che comunque rinforzino. Dobbiamo smettere di concentrare tutti i nostri sforzi nel cercare di convincere gli operatori a rinforzare, dal momento che questa strategia non ha funzionato. Ciò che funzionerà è fare in modo che loro mettano in pratica ripetutamente il rinforzo fino a quando questa azione diventi per loro qualche cosa di naturale. A questo punto non penseranno più se rinforzare ma rinforzeranno semplicemente. Infine, i benefici dovuti all'uso del rinforzo diventeranno evidenti, dal momento che si otterranno cambiamenti positivi del comportamento.

Ritengo anche che abbiamo fatto relativamente poco per spiegare cosa è realmente il rinforzo nella vita di tutte le persone. La maggior parte di noi lo considera una specie di addestramento animale ad alto livello, in cui si insegna alle persone a mettere in atto continuamente dei comportamenti artificiosi. Questa argomentazione suggerisce che non siamo stati in grado di dimostrare come il rinforzo può spiegare il comportamento.

Ad esempio, io credo che il rinforzo possa spiegare il legame fra genitore e figlio e il lungo controllo che nel corso della vita i genitori esercitano sui propri figli. Parlando in senso evolutivo, il rinforzo che i genitori danno al figlio è dapprima non contingente e più tardi diventa contingente. Considerate che quasi tutti i rinforzi dei genitori prima che il bambino abbia circa 14 mesi sono «non contingenti», sotto forma di attenzione, abbracci, coccole, ecc., e che la loro frequenza è molto elevata. In seguito, l'attenzione dei genitori diventa contingente a dei comportamenti desiderati, ad esempio il bambino deve manifestare un certo comportamento, come dire «da da» per ricevere la completa attenzione dei genitori. Con il tempo, il criterio per ricevere l'attenzione dei genitori cambia, cosicché per ottenere i rinforzi è richiesto un comportamento sempre più complesso, ad esempio un bambino più grande deve esprimersi con delle frasi complete. Per me questa analisi contribuisce a spiegare la relazione duratura che si sviluppa fra il bambino ed i suoi genitori. Questa analisi suggerisce che una delle chiavi per lavorare efficacemente con i soggetti handicappati mentali consiste nell'agganciarli ai nostri rinforzi e specialmente alla nostra attenzione. Per fare questo, per prima cosa facciamo in modo di dare molti rinforzi non contingenti al soggetto e cerchiamo attivamente di mantenere elevata la frequenza di questi rinforzi. Una volta che il soggetto è, per così dire, agganciato a noi ed ai rinforzi non contingenti, cominciamo a richiedere prima di erogare il rinforzo alcuni comportamenti adeguati, e così via, facendo in modo che progressivamente il rinforzo diventi sempre più contingente.

Una delle «sfumature» del processo di rinforzamento, che non è stata mai spiegata in modo adeguato e che può causare dei problemi, è la modalità del rinforzare. Coloro di voi che hanno dei bambini e/o sono dei supervisori sanno che gli individui differiscono nel modo in cui rispondono al rinforzo. Ad esempio alcune persone si agitano molto quando vengono premiate o danno un premio, mentre altre vivono su questo e tendono ad essere altisonanti quando lo erogano. Queste differenze riguardano anche le diverse culture. Una delle maggiori differenze che ho notato esservi fra Australiani, Neozelandesi e Americani è nel modo in cui premiano e reagiscono al premio. L'Americano tipico tende a premiare in modo iperbolico, ad esempio: «Che lavoro pregevole, bravo, stai facendo un ottimo lavoro, fantastico!!!»; il tipico Australiano o Neozelandese considererebbe un tale premio come qualche cosa di artificioso e dubiterebbe della sua sincerità. Al contrario, un premio molto forte per un Australiano o Neozelandese può consistere semplicemente nel dire «Non male». Come reagirebbe un Americano tipico ad un tale premio? Probabilmente deprimendosi.

Vi sono delle persone che non rispondono bene al rinforzo positivo. Piuttosto danno il meglio solo in condizioni di rinforzo negativo e dunque necessitano di un piccolo stress o di un qualche stimolo negativo per dare il massimo. Le persone differiscono anche per la frequenza con cui richiedono il rinforzo, sia positivo che negativo. Alcune persone devono essere rinforzate continuamente. Altre hanno bisogno di essere rinforzate raramente, dal momento che sembrano possedere un sistema di rinforzamento interno. I buoni allenatori, supervisori e genitori sanno bene che gli individui differiscono nel come e quando necessitano di essere rinforzati.

Tali differenze individuali possono essere trovate anche in figli di stessi genitori. Non è forse interessante che due bambini possano crescere nello stesso ambiente e pure reagire alla critica o al premio in modi molto diversi? In conclusione, un uso corretto del rinforzo richiede una presa di coscienza che le persone si differenziano per come e quando rispondono al rinforzo, L'«artista» del comportamento si rende conto dell'esistenza di tali differenze e adatta di conseguenza il suo comportamento gratificante.

Il linguaggio tecnico può confondere

La ragione per cui questo aspetto è così importante risiede nel fatto che la maggior parte dei termini usati nella modificazione del comporta-

mento sono mal interpretati dalla persona media, dal momento che lei già possiede, di questi stessi termini, definizioni diverse. Immaginate, ad esempio, cosa può pensare una madre quando uno psicologo la guarda e dice: «Signora, dovremmo mettere suo figlio in estinzione». La signora non è interessata nel programmare la scomparsa dei tipi come suo figlio, piuttosto lei vuole semplicemente che il suo problema di comportamento sia trattato. È meno importante il nome del processo che produrrà il cambiamento desiderato del fatto che la persona comprenda il processo. Nel nostro linguaggio tecnico comportamentale si possono trovare numerosi esempi di queste differenze nelle definizioni. Un training sulla «discriminazione», ad esempio, suona come se stessi insegnando alle persone a «discriminare», la qual cosa può far pensare ad una violazione dei diritti umani. Certamente la parola che causa la maggior parte dei problemi è «punizione». Ad esempio noi definiamo semplicemente la punizione come un processo per il quale un evento che segue un comportamento diminuisce la probabilità che questo comportamento si manifesti nuovamente. Questa definizione non dice nulla riguardo al contenuto della punizione per se stessa, descrive solamente i suoi effetti su un comportamento. Da questo punto di vista, è chiaro che qualsiasi evento può servire da punizione per un particolare soggetto. A mio avviso andiamo incontro ad un fallimento nelle definizioni, quando per praticità cerchiamo di schematizzare eccessivamente ciò che costituisce la punizione e il rinforzo invece che badare semplicemente agli effetti che questi eventi hanno sul comportamento. La gran quantità di punizioni e di rinforzi che ci sono nel mondo suggerisce che forse sono altrettanto numerosi quante sono le persone.

Ritorniamo al termine «punizione». Il problema è che le persone di approccio non comportamentale non considerano la punizione una procedura etica ed umana neanche quando viene utilizzata per ridurre gravi comportamenti disadattivi.

Ciò che io ho cercato di illustrare è che è necessario considerare e comprendere i «modelli» e la terminologia usata dalle persone quando parlate loro di questioni comportamentali. Un modo per essere sicuri che comprendano ciò che state dicendo consiste sempre nel richiedere loro una risposta «attiva». Ad esempio: un insegnante descriva con le proprie parole un programma che voi avete appena illustrato. In questo modo talvolta vi renderete conto che ciò che avete detto è stato mal interpretato. Voi potete aver descritto una procedura abbastanza blanda e sentirla descrivere dal vostro ascoltatore come piuttosto severa. Per evitare questi problemi

dovete sapere come uno interpreta ciò che dite e l'unico modo per farlo è valutare cosa ha sentito.

Le cause più comuni di problemi comportamentali

Ora vorrei affrontare il problema del perché gli utenti si comportino talvolta in modo problematico. Si comportano in modo scorretto perché sono intrinsecamente cattivi? Certamente no. Piuttosto si comportano in modo scorretto per delle ragioni molto comprensibili, come molti lettori, ne sono certo, sono consapevoli. Noi dobbiamo individuare queste ragioni per poter strutturare un programma che riesca a decrementare il comportamento-problema. Uno dei motivi più ovvi per cui gli handicappati emettono comportamenti-problema è per ricevere attenzione. Sono sicuro che avete sentito questo fino alla nausea. L'ambiente tipico di molte istituzioni fornisce un esempio perfetto: la loro struttura prevede l'erogazione involontaria di rinforzi solo quando ci si comporta in modo scorretto e rendersi conto di queste possibilità richiede un certo grado di intelligenza. È per questa ragione che all'interno di un qualsiasi gruppo di persone sono i soggetti più intelligenti che, solitamente, presentano i problemi di comportamento più gravi.

Ciò di cui non ci siamo resi conto è che questa possibilità di rinforzare comportamenti inadeguati si può osservare anche a livello amministrativo. Ad esempio, in molti servizi per soggetti handicappati mentali, allo staff più demotivato e scadente sono di solito affidati da trattare o educare i soggetti più facili. Invece allo staff più preparato sono affidati i soggetti più difficili. Questo dimostra che non c'è differenza fra come lo staff rinforza inavvertitamente comportamenti scorretti degli utenti e come gli amministratori rinforzano i comportamenti inadeguati dello staff quali l'incompetenza, l'indolenza e la pigrizia. Allo stesso modo, proprio come lo staff raramente presta attenzione agli studenti che si comportano appropriatamente, così gli amministratori raramente prestano attenzione ad uno staff che è impegnato e lavora duramente.

Il risultato di questo stato di cose è che gli amministratori si lamentano continuamente del fallimento dello staff incompetente nell'eseguire il loro lavoro. Bisognerebbe fare proprio il contrario: richiedere allo staff più incompetente di trattare o educare i soggetti più difficili, ad esempio quelli con gravi problemi di comportamento. Ciò che ne risulterà è che questo staff... darà le dimissioni. Invece bisogna prendere lo staff più competente

e richiedere loro di trattare o educare i soggetti più facili, ad esempio quelli con pochi o nessun problema di comportamento. In questo modo, invece di lamentarci di come la «struttura» non abbia alcun senso, possiamo fare un passo in avanti per modificarla. Questo passo ridurrà molto lo sconforto presente nello staff competente e lo aumenterà in quella piccola percentuale di staff incompetente, costringendolo a scegliere. Un'altra ragione per cui gli utenti si comportano scorrettamente è in relazione alla natura dei compiti d'apprendimento che vengono loro assegnati. Ad esempio si comportano in modo scorretto perché il compito è troppo facile. C'è una tendenza nel nostro campo: quando individuiamo un compito che il soggetto handicappato vuole eseguire glielo assegniamo frequentemente. L'utente diventa sempre più annoiato e, per porre termine al compito, non ha altra scelta che comportarsi in modo scorretto. Dunque, il comportamento scorretto è rinforzato negativamente dalla «fuga» dal compito, dal momento che generalmente questo comportamento pone termine al compito o alla sessione di training. Questo problema è facilmente identificato quando sentite dire: «Una volta gli piaceva fare questo compito ma adesso non più». Noi dobbiamo costantemente guardarci da questo problema ed un modo per farlo è stabilire chiaramente dei criteri ai quali la prestazione è accettabile, in modo che il soggetto, una volta dimostrata padronanza in un compito, passi all'obiettivo o al programma successivo.

I soggetti possono anche comportarsi in modo scorretto perché non vi è sufficiente rinforzo per l'esecuzione del compito. La soluzione di questo problema è ovvia e non necessita di ulteriore discussione.

Un altro motivo per cui le persone possono comportarsi scorrettamente durante un compito è perché possono avere delle difficoltà nel comprendere le istruzioni. Per questo è molto importante utilizzare istruzioni coerenti, con soggetti che hanno scarse capacità mentali. Per definizione, i soggetti gravemente handicappati hanno difficoltà nell'elaborare e codificare un'informazione. Ora immaginate di essere gravemente handicappati e che vi stiano insegnando a tirarvi su i pantaloni. Se aveste un membro dello staff che vi dice tira su i calzoni, un altro che vi dice «alza i calzoni» e ancora un altro che vi dice «tira su i pantaloni», o anche se un membro dello staff utilizzasse durante la stessa sessione di insegnamento tutte queste diverse istruzioni, sarebbe molto difficile comprendere. In effetti, perché dovremmo aspettarci che soggetti con ritardo mentale seguano le nostre istruzioni, se noi ogni volta ne usiamo di diverse, o perché essere sorpresi che questo soggetto sia frustrato e si comporti in modo problematico?

Cause fisiologiche di problemi comportamentali

Gli utenti possono anche presentare comportamenti-problema a causa di disagi fisiologici. Mi sono spesso domandato come ci si deve sentire ad essere un soggetto gravemente handicappato, incapace di parlare, ed avere un fortissimo mal di testa, mal di pancia o essere costipati e non essere in grado di chiedere aiuto a qualcuno. Quando noi abbiamo questi problemi fisici possiamo cercare un sollievo o anche chiedere agli altri di ridurre le loro richieste di prestazione. Noi possiamo dire: «Sono venuto al lavoro oggi ma per favore lasciatemi in pace perché non mi sento troppo bene». Le persone che non parlano non hanno questa possibilità. Quando non si sentono bene, l'unico modo di evitare una situazione di richiesta è comportarsi scorrettamente. Questo è il momento dove entra in gioco la «sensibilità percettiva» che ho citato precedentemente. L'artista del comportamento è quel genere di persona percettivamente sensibile che vede la gocciolina di muco nell'angolo del naso del bambino che non sa parlare e dice: «Forse la ragione che il bambino oggi non si comporta bene è perché sta prendendosi un raffreddore. Probabilmente oggi è il caso di ridurre le richieste di apprendimento».

Il comportamento disadattivo raro o molto episodico è sconcertante e si risolve da parte nostra in una tendenza a dare di questo comportamento delle spiegazioni piuttosto strane. Una delle spiegazioni più comuni consiste semplicemente nel dire che il soggetto è pazzo. Questa «diagnosi» tranquillizza dal momento che non sono necessarie ulteriori spiegazioni. Spiegazioni di questo tipo sono ridicole, ma ve ne sono altre di ragionevoli che potrebbero spiegare bene il manifestarsi di tali comportamenti episodici. Una è che ci potrebbe essere un problema fisico. Ad esempio, nelle donne potrebbe essere la tensione premestruale o la sindrome mestruale. È logico che se molte donne normodotate hanno questi problemi allora anche delle donne handicappate mentali possono averli. Questo si può verificare registrando il comportamento «episodico» della donna ed il ciclo mestruale. Se si trova una relazione molto elevata fra i due, allora molto probabilmente la donna risente dei problemi mestruali. In questo caso il miglior modo per trattare il comportamento episodico consisterebbe semplicemente nel ridurre le richieste che vengono fatte alla donna durante i due o tre giorni precedenti il suo ciclo.

Un altro fattore fisiologico, ad esempio la tensione sessuale, potrebbe spiegare dei casi di aggressività episodica di maschi con handicap grave che

o non possono masturbarsi o comunque non eiaculano. La loro aggressività sembra manifestarsi pressapoco circa ogni tre settimane e generalmente include un attacco alla loro femmina preferita, di solito la loro insegnante o assistente. Ritengo che la ragione per cui questo accade è perché questi maschi confondono tensione sessuale e aggressività dal momento che ambedue sono controllate in parte dalla regione limbica del cervello. Se uno non è consapevole di cosa sia l'eccitamento sessuale, allora questa pulsione può esprimersi nell'aggressività poichè l'aggressività non richiede consapevolezza mentre il comportamento sessuale la richiede. Testimonianza di questa sottile linea di separazione, che vi è fra aggressività e comportamento sessuale e della sua importanza nell'evoluzione della specie, può essere trovata nei combattimenti prenuziali riscontrabili in molte specie animali. Certamente questa discussione solleva il problema se noi dovremmo allora insegnare a questi maschi a masturbarsi fino all'orgasmo.

Io non credo che i fattori fisiologici spieghino la maggior parte dei comportamenti episodici. Al contrario io ritengo che il comportamento episodico sia prima di tutto il risultato di un «calo» nella programmazione. Considerate la situazione in cui un utente manifesta un comportamento disadattivo piuttosto grave. Immediatamente, a seguito di questo comportamento, tutti sono molto preoccupati di prevenire future manifestazioni. Per fare questo, il soggetto è guardato attentamente, ogni suo momento viene programmato e gli vengono aumentati i rinforzi sotto forma di attenzione, ecc.. Passano alcuni giorni e il comportamento scorretto non si manifesta. Passa dell'altro tempo e ancora niente. La tensione allora decade, la quantità di attenzione che il soggetto riceve diminuisce, l'intensità del programma decresce e solo i momenti critici impegnano l'attenzione dello staff. Tutti gli sforzi di trattamento infine diminuiscono a tal punto che l'utente, privato dell'attenzione e di altri rinforzi, deve comportarsi di nuovo scorrettamente per ricominciare il trattamento. Ciò che è stato creato è dunque un programma di rinforzo intermittente del comportamento-problema.

Mantenimento dei risultati

Vorrei concludere discutendo di una ricerca di follow-up che ho recentemente condotto per valutare il mantenimento a lungo termine degli effetti del trattamento di un comportamento problema. Io considero questo

argomento di importanza cruciale dal momento che l'obiettivo di ogni programma comportamentale è il mantenimento a lungo termine dell'effetto terapeutico ottenuto. L'idea di eseguire un follow-up mi è venuta quando sono ritornato dopo un'assenza di sei anni in un Istituto dell'Illinois. Subito dopo il mio ritorno ero curioso di vedere come si comportavano otto soggetti handicappati che io avevo trattato con successo dieci anni prima con tecniche di overcorrection. Per far questo, eseguimmo un follow-up di dieci anni (Foxy e Liversay, 1984), rivedendo gli appunti delle assistenti. Questi non ci fornivano una gran quantità di dati, ma non ve ne erano altri disponibili. Le nostre conclusioni furono piuttosto interessanti: alcune demoralizzanti ed altre incoraggianti. Tutte misero in evidenza alcuni punti importanti relativi al mantenimento, alla programmazione e al modo di pubblicare le ricerche.

Furono sottoposte a follow-up tre persone che erano state trattate per comportamenti aggressivo-distruttivi e dei quali si era parlato in un articolo del 1972 (Foxy e Azrin, 1972). Al tempo del trattamento, un soggetto aveva 50 anni, aveva scarse capacità e lanciava o spostava oggetti, solitamente letti. La pratica di overcorrection gli richiedeva di riportare i letti nella loro posizione abituale, di rifarli e di migliorare l'ambiente. Durante la misurazione di base lanciava tredici oggetti al giorno. Dopo undici settimane di trattamento il lancio di oggetti fu ridotto a zero e rimase a questo livello in seguito per un mese. Questo comportamento rimase ad una frequenza molto bassa per i primi tre anni dopo il trattamento; ritornò a dei livelli più alti durante i tre anni successivi, diminuì per un anno e quindi scomparve negli ultimi tre anni. Quando il lancio di oggetti scomparve il soggetto incominciò a lanciare feci ed ha mantenuto questo comportamento.

Il secondo soggetto aveva ventidue anni e dava continuamente dei morsi. La pratica di overcorrection includeva il lavarsi i denti con una soluzione disinfettante, un periodo di rilassamento sul letto ed il chiedere scusa. Dopo nove settimane di trattamento il mordere fu ridotto a zero e a tale livello in seguito rimase per un mese. Il mantenimento dell'effetto terapeutico fu eccellente per cinque anni (il soggetto non manifestò mai il comportamento «mordere» per tre anni consecutivi). Invece, il suo comportamento aumentò in modo drammatico nei cinque anni successivi.

Il terzo soggetto era una donna cerebrolesa di 56 anni che urlava continuamente. Un programma di overcorrection della durata di 30 minuti eliminò gli urli e una riduzione notevole si mantenne per quattro anni. Fu quindi inserita nella comunità dove si trova dal 1975.

Il trattamento di quattro soggetti con ritardo mentale, che manifestavano comportamenti di picacismo (l'ingestione di sostanze non commestibili), è stato descritto in Foxx e Martin (1975). Tre avevano anche comportamenti coprofagici (l'ingestione di feci). Il programma di overcorrection consisteva nel richiedere ai soggetti di pulirsi la bocca con una soluzione disinfettante, lavarsi le mani, far scorrere l'acqua nei gabinetti, svuotare i cestini. I tre soggetti coprofagici erano infestati da un parassita intestinale. Tutti e quattro gli utenti furono trattati con successo e un'analisi delle feci dei tre soggetti coprofagici fornì un'ulteriore prova dell'efficacia della terapia, poiché non si registrò la presenza di parassita intestinale. Tuttavia, al momento del follow-up, a dieci anni di distanza, si scoprì che tre dei quattro soggetti erano morti proprio per l'ingestione di feci. Tutti avevano meno di 45 anni. Il soggetto sopravvissuto aveva ancora comportamenti di picacismo e coprofagia sebbene fosse rimasto libero dai parassiti per otto anni.

Il nostro follow-up portò a diverse interessanti conclusioni. In primo luogo i comportamenti problema dei soggetti che avevano maggiori capacità mentali, ad esempio quelli in possesso di linguaggio espressivo, rimasero soppressi più a lungo e meglio. Al contrario, i comportamenti problema di quei soggetti con scarse capacità, ad esempio soggetti con comportamenti di picacismo e coprofagia, ebbero una soppressione più breve. In secondo luogo, sembrò che quanto più lungo è il periodo che intercorre fra programma di trattamento e ritorno del comportamento disadattivo, tanto meno facilmente sarà ripristinato il programma originale che aveva avuto successo. In terzo luogo, comportamenti di coprofagia e di picacismo possono presentare problemi di trattamento particolarmente difficili. La nostra revisione ha messo in luce che le aspettative riguardo alla lunghezza della vita di coloro che mangiano tutto – le persone impegnate in comportamenti di picacismo e coprofagia – sembrano essere molto negative. Sebbene non sia stato pubblicato molto sulla relazione esistente fra aspettative di vita e certi comportamenti disadattivi, sembra che tali studi siano veramente necessari. In quarto luogo, quando il comportamento si rimanifestò, gli operatori o non riuscirono ad applicare le tecniche di overcorrection o non le applicarono correttamente. Questo non dovrebbe sorprendere, dal momento che queste tecniche hanno lo svantaggio di essere complesse e sofisticate (Foxy e Betchel, 1982). Queste caratteristiche aumentano la probabilità che un programma di overcorrection sia condotto in modo scorretto o non sia eseguito affatto.

Questi risultati suggeriscono quanto segue per quanto riguarda la programmazione degli interventi terapeutici e dei disegni sperimentali. Primo, i programmi dovrebbero essere il meno complicati possibile e relativamente brevi. Questa caratteristica si realizza facilmente quando la quantità di rinforzi nell'ambiente è alta. Secondo, si dovrebbe sempre sviluppare uno specifico programma di mantenimento prima che il trattamento termini. Terzo, come discusso precedentemente, il ricercatore o il clinico dovrebbe inizialmente intervenire con i soggetti meno problematici, per aumentare le probabilità di successo durante la fase di mantenimento (Foxx, 1982). Programmi con soggetti più difficili non dovrebbero iniziare fino a quando questi programmi iniziali non si siano mantenuti con successo per un certo periodo.

Nasce quindi il problema di cosa si deve fare per aumentare la probabilità che l'estinzione dei comportamenti-problema sia mantenuta all'interno delle Istituzioni educative. Io ho qualche suggerimento da dare. Primo, sono necessarie più ricerche di follow-up a lungo termine per determinare la consistenza del problema della ricaduta. Al momento attuale le ricerche di follow-up sono condotte di solito solamente per un periodo non più lungo di quello richiesto dagli standard imposti dalle riviste per la pubblicazione della ricerca (e molte riviste non hanno neppure questi standard, se non per il trattamento di particolari comportamenti, come il fumare, ad esempio). Secondo, dobbiamo ridurre la probabilità che un trasferimento di un determinato operatore significhi trascurare o abbandonare il programma che fin qui aveva avuto successo. Una soluzione sarebbe porre nella cartella dell'utente un foglio ben visibile che presenti una descrizione dei precedenti programmi risultati validi e i dati che confermano la loro efficacia. Terzo, la ricerca si dovrebbe concentrare sui modi di assicurare il mantenimento della estinzione del comportamento negativo.

Infine, la scoperta estremamente scoraggiante che tre dei quattro soggetti con comportamenti di picacismo erano morti prematuramente, suggerisce che forse abbiamo bisogno di un modello «triagico» per trattare i comportamenti disadattivi. «Triagico» è un termine medico con cui si intende la prassi di separare in categorie, in base alla gravità delle lesioni, i feriti sul campo di battaglia. Alcuni feriti richiedono un trattamento immediato oppure muoiono, mentre il trattamento di altri può essere posteso dal momento che le loro ferite non li mettono in pericolo di vita. Forse noi dobbiamo seguire un tale modello, in quanto certi comportamenti scorretti devono richiedere un trattamento immediato, com'è senz'altro nel

caso di picacismo e comportamenti autolesionistici, per prevenire una lesione permanente o una morte prematura. Non sto certo sostenendo che dobbiamo trattare tutto e tutti, piuttosto sto suggerendo che dobbiamo rivedere le nostre priorità di trattamento. Non possiamo permetterci il lusso di rimandare il trattamento dei comportamenti disadattivi di certi utenti, perché potrebbero essere gravemente danneggiati, o addirittura magari anche morti, quando decidiamo di intervenire.

Bibliografia

- Bertalanffy L. von (1968), *Organismic Psychology & Systems Theory*. Barre, Massachusetts, Barre Publishing Company.
- Foxx R.M. (1976), The use of overcorrection to eliminate the public disrobing (stripping) of retarded women. In «Behavior Research and Therapy», n. 14, pp. 53-61.
- Foxx R.M. (1982), *Decreasing the Behaviors of Retarded and Autistic Persons*, Champaign, IL, Research Press. Trad. it. *Tecniche base del metodo comportamentale*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 1986.
- Foxx R.M. e Azrin N.H. (1972), Restitution: A method of eliminating aggressive-destructive behaviors of retarded and brain damaged patients. In «Behavior Research and Therapy», n. 10, pp. 15-27.
- Foxx R.M. e Bechtel D.R. (1982), Overcorrection. In M. Hersen, R.M. Eisler and P. Miller (a cura di), vol. 13 pp. 227-228. *Progress in Behavior Modification*, New York, Academic Press.
- Foxx R.M. e Dufrense D. (1984), «Harry»: The use of psysical restraint as a reinforcer, timeout from restraint, and fading restraint in treating a self-injurious man. In «Analysis and Intervention in Developmental Disabilities», n. 4, pp. 1-13.
- Foxx R.M. e Livesay, J. (1984), Maintenance of response suppression following overcorrection: A ten years retrospective examination of eight cases. In «Analysis and Intervention in Developmental Disabilities», n. 4, pp. 65-80.
- Foxx R.M. e Martin E.D. (1975), Treatment of scavenging behavior (coprophagy and pica) by overcorrection. In «Behavior Research and Therapy», n. 13, pp. 153-162.
- Foxx R.M., McMorow M.J., Bittle R.G. e Bechtel D.R. (in corso di stampa), The successful treatment of a dually diagnosed deaf man's aggression with a contingent electric shock program. In «Behavior Therapy».