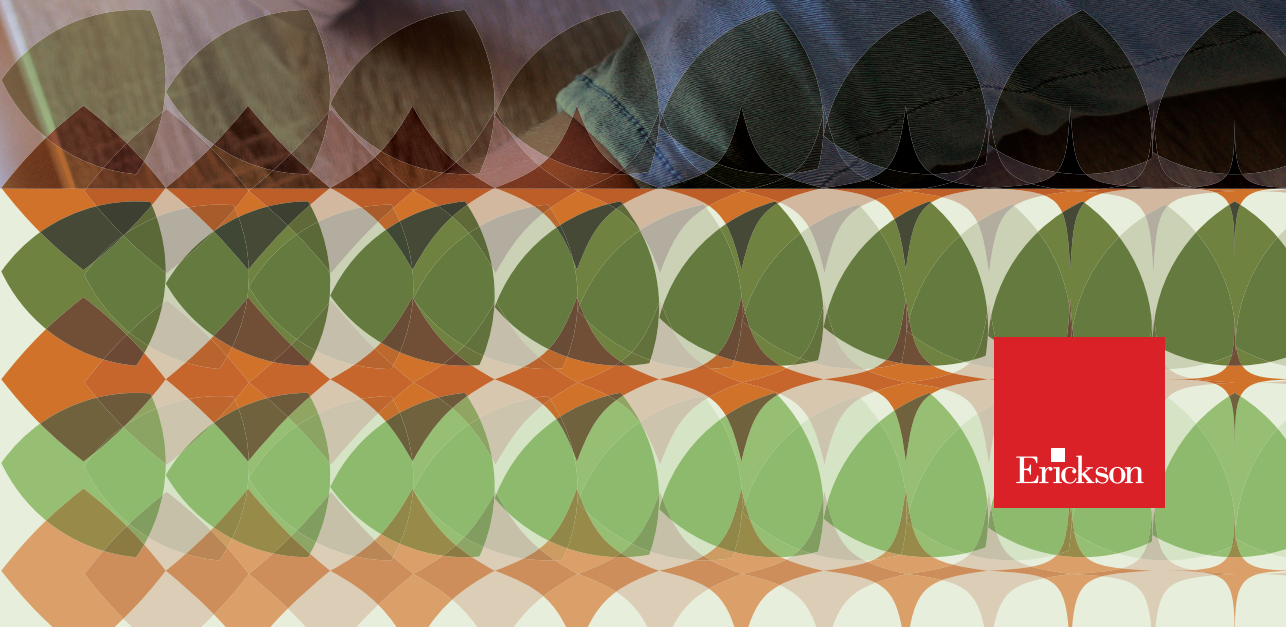
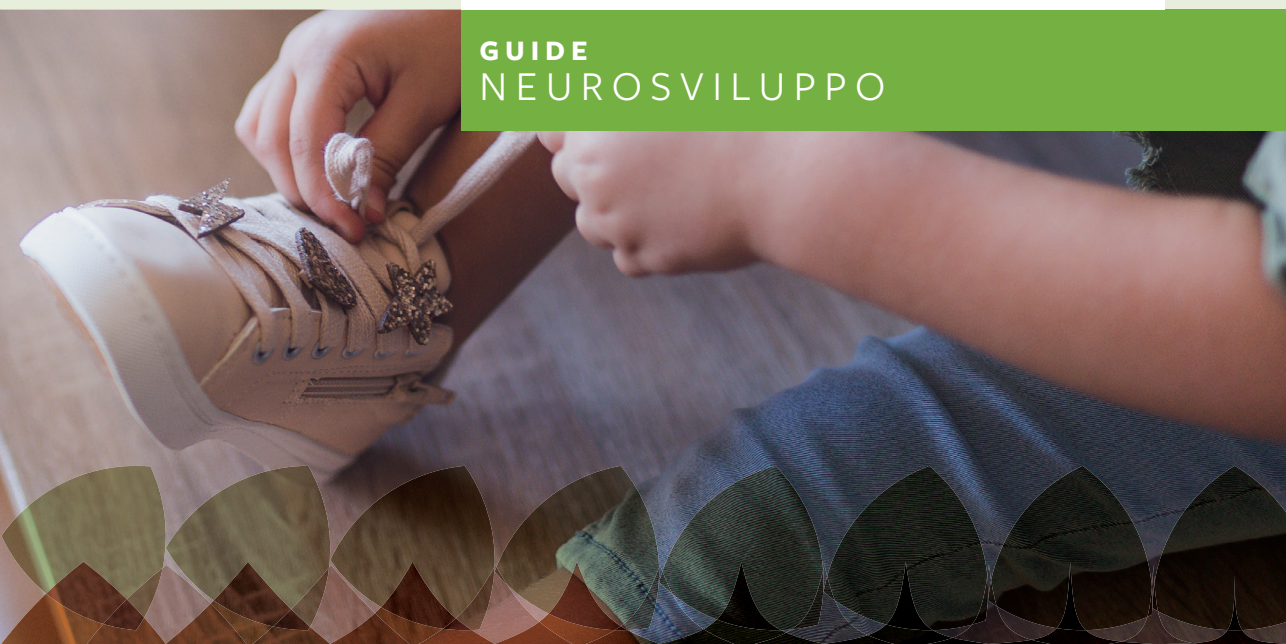

Tecniche base del metodo comportamentale

Sviluppare le abilità e ridurre
i comportamenti problema

Nuova edizione italiana a cura di Fabio Celi
Per un comportamentismo ben temperato

Richard M. Foxx

**GUIDE
NEUROSVILUPPO**



Erickson

IL LIBRO

TECNICHE BASE DEL METODO COMPORIMENTALE

Il manuale descrive in modo chiaro e dettagliato le tecniche educative di tipo comportamentale rivolte in particolare alle persone con disturbi del neurosviluppo.

Il testo presenta con molti esempi le tecniche per lo sviluppo di nuove abilità, per il controllo di gravi comportamenti problema e le metodologie di osservazione e analisi dei dati comportamentali. Nella nuova edizione, il testo originale di Foxx si arricchisce di approfondimenti a cura di Fabio Celi, i quali, intrecciando esperienza clinica e riflessioni scientifiche, rendono le proposte ancora più efficaci e adattabili a contesti più ampi. L'obiettivo è quello di consentire a insegnanti, educatori, psicologi e psicoterapeuti di applicare le tecniche base del metodo comportamentale in modo flessibile, più personalizzato ed efficace, per realizzare *un comportamentismo ben temperato*.

NUOVA EDIZIONE ITALIANA

Contiene approfondimenti
**Per un comportamentismo
ben temperato**
a cura di Fabio Celi

«Quando le tecniche base del metodo comportamentale, a contatto con le difficoltà di un bambino in classe o con il dolore di un ragazzo in psicoterapia, si temperano nella relazione tra l'educatore e il suo allievo o tra lo psicoterapeuta e il suo paziente, si produce un comportamentismo ben temperato»

Fabio Celi

L'AUTORE E IL CURATORE

RICHARD M. FOXX

Professore di Psicologia presso la Penn State University Harrisburg e professore a contratto di Pediatria presso il College of Medicine della Pennsylvania State University.

FABIO CELI

Psicologo psicoterapeuta, docente di Psicologia clinica presso l'Università degli Studi di Pisa.

€ 20,50

ISBN 978-88-590-2508-5



9 788859 025085

www.ericsson.it

Indice

- 7 Premessa
- 9 Presentazione della nuova edizione italiana
- 23 Presentazione dell'edizione originale

PARTE PRIMA Tecniche per lo sviluppo di nuove abilità

- 29 CAP. 1 Obiettivi comportamentali
- 39 CAP. 2 I tre elementi dell'analisi funzionale
- 51 CAP. 3 I rinforzi
- 65 CAP. 4 Come strutturare l'ambiente per l'apprendimento
- 75 CAP. 5 Schemi di rinforzamento
- 91 CAP. 6 Shaping (modellaggio)
- 99 CAP. 7 Prompting (tecnica dell'aiuto) e fading (attenuazione dell'aiuto)
- 111 CAP. 8 Modellamento e imitazione
- 117 CAP. 9 Il metodo della task analysis e le tecniche di chaining (concatenamento)
- 131 CAP. 10 La guida graduata

PARTE SECONDA Decremento dei comportamenti problema

- 145 Premessa
- 147 CAP. 11 Il modello del trattamento meno restrittivo
- 157 CAP. 12 Procedure di rinforzamento differenziale
- 165 CAP. 13 Saziazione e pratica negativa
- 173 CAP. 14 Estinzione
- 179 CAP. 15 Blocco fisico
- 185 CAP. 16 Punizione: un quadro generale
- 193 CAP. 17 Timeout
- 205 CAP. 18 Ipercorrezione

PARTE TERZA Metodologie di osservazione e di analisi dei dati comportamentali

- 227** CAP. 19 La misurazione di base
- 237** CAP. 20 Misurazione e valutazione dei risultati dei programmi
- 253** CAP. 21 Generalizzazione e mantenimento dei risultati.
Regole fondamentali per l'elaborazione di programmi
comportamentali ed errori tipici di conduzione
- 265** Bibliografia

PER UN COMPORTAMENTISMO BEN TEMPERATO

APPROFONDIMENTI A CURA DI FABIO CELI

- 36** Obiettivi «belli» e obiettivi «utili»
- 47** L'ABC delle tre ondate
dell'approccio cognitivo-comportamentale
- 61** Se un comportamento funziona, si ripeterà
- 71** Strutturare l'ambiente (e i nostri pensieri)
- 88** La maestra si è dimenticata di rinforzare Antonella?
- 137** Il bianco, il nero e i colori dell'arcobaleno
- 218** La punizione: un male talvolta necessario
- 261** Osservare, misurare e ricostruire una storia nuova

Premessa

Questo volume di Richard Foxx è stato pubblicato per la prima volta da Erickson nel 1986, pochi anni dopo l'uscita dell'edizione originale negli Stati Uniti, ed è stato uno dei primi testi a entrare nel catalogo della Casa Editrice, il cui obiettivo allora era di portare a conoscenza del pubblico italiano i migliori contributi internazionali in tema di disabilità.

Proprio l'efficacia delle tecniche proposte e la chiarezza dell'esposizione ne hanno mantenuto costante il successo, facendone a distanza di anni dalla prima edizione un imprescindibile punto di riferimento per insegnanti, educatori e psicologi.

Già dalla sua prima pubblicazione, si è sottolineata l'importanza di un utilizzo flessibile e attento delle proposte: come si legge nella presentazione della prima edizione italiana, infatti, «Richard Foxx illustra bene, di ciascuna tecnica, le caratteristiche essenziali, gli ormai ben accertati vantaggi e svantaggi connessi al loro uso: all'educatore ora il compito di sceglierle con accortezza e di utilizzarle, se possibile, ancora meglio».

Proprio in tale prospettiva di flessibilità, ma anche con l'intenzione di descrivere l'applicazione nella pratica clinica e educativa delle tecniche aggiornate ai più recenti approcci scientifici, esce ora una nuova edizione italiana, che mantiene il testo originale rispettosamente inalterato — come si conviene a un «classico» — nella sua rigorosa e concreta esposizione, ma lo arricchisce degli approfondimenti di Fabio Celi, tra i massimi esperti italiani in ambito cognitivo-comportamentale. Intrecciando sapientemente

esperienza clinica e sviluppi scientifici, Celi propone un vero e proprio «controcanto» delle parole di Foxx, rendendo le proposte dell'Autore ancora più vivide nella rinnovata attenzione agli aspetti emotivi e cognitivi, oltre che potenzialmente adattabili a contesti più ampi, in una originale prospettiva di comportamentismo «ben temperato».

Presentazione della nuova edizione italiana

Fabio Celi

Mi invitano a tenere una relazione a un congresso dal titolo *In classe ho un bambino che...* Inizio a parlare parafrasando il titolo: «In una gabbia ho un topolino che...».

Gli organizzatori mi hanno chiesto di parlare del modello cognitivo-comportamentale. Proseguo: «... preme una leva molto svogliatamente. Cosa possiamo fare?».

«La risposta è facile!» continuo. «Possiamo attivare un dispositivo che, tutte le volte in cui l'animale preme la leva, eroghi un boccone del suo cibo preferito. In questo modo il topolino premerà la leva più spesso».

Nell'uditorio scorgo espressioni di perplessità, se non di franca disapprovazione. Tuttavia, vado avanti: «In classe ho un bambino che... ascolta la maestra molto svogliatamente. Cosa possiamo fare? Anche in questo caso la risposta è facile. Attivo un programma che preveda l'erogazione del suo cibo preferito tutte le volte che sta attento. In questo modo il bambino starà attento più spesso e più a lungo».

Guardo di nuovo l'uditorio: qualcuno ha capito che si tratta di una provocazione e ridacchia, forse un po' nervosamente, forse con un certo disagio. Chi non ha capito sta pericolosamente passando dalla disapprovazione al rifiuto, direi quasi al raccapriccio.

Le tecniche base del metodo comportamentale nascono in laboratorio, sono state inizialmente studiate su animali e si caratterizzano per un rigore che affascina gli scienziati, ma rischia di essere percepito dagli psicologi e dagli educatori come rigidità, quando non come inaccettabile durezza.

Allora cosa facciamo? Le buttiamo via? Buttiamo via metodi che, messi a punto e validati attraverso attente ricerche sperimentali, hanno mostrato di essere molto potenti e utili, solo perché ci danno l'impressione di disumanizzare il paziente o l'allievo? Le buttiamo via anche se funzionano perché usandole ci sembra di ammaestrare un bambino?

No. Le adeguiamo alle circostanze umane e relazionali che di volta in volta ci si presentano; le trasformiamo; le integriamo con le conoscenze che abbiamo della storia personale di quell'allievo o di quel paziente; le adattiamo ai suoi pensieri, alle sue emozioni, ai suoi desideri, alle sue paure, ai suoi vissuti di inadeguatezza e alle sue speranze di miglioramento; le temperiamo nella relazione con lui e nella nostra mente, attraverso il contatto dei messaggi che la nostra mente ci manderà: ma se funzionano le usiamo. Naturalmente, per poterle usare, dobbiamo prima di tutto conoscerle.

Il libro di Foxx, che ho l'onore di presentare, è uno strumento prezioso, preciso, chiarissimo, ricco di esempi pratici, per imparare queste tecniche. Per impararle, lo ripeto. Poi, come le useremo, dipende da noi, perché Foxx è un grande conoscitore del modello comportamentale classico, oggi diremmo di prima generazione, ma non sa nulla di Alice, di Luca, della mamma di Stefano o della maestra di Daniela.

Inoltre, le tecniche base del metodo comportamentale di Foxx sono applicate a persone con disabilità grave. Questo presenta un grande vantaggio, per chi desidera conoscerle, studiarle e comprenderne l'uso. Con la disabilità grave molte variabili di tipo cognitivo ed emotivo sono meno rilevanti e, paradossalmente, proprio la gravità dell'allievo rende più facile imparare la teoria e soprattutto l'applicazione pratica di questi metodi. In un certo senso è un po' come passare per gradi dal laboratorio, dove tutto è asettico e controllato, alla vita vera: iniziando da piccoli passi.

Un esempio, che riprendo proprio dalla provocazione con la quale ho iniziato il mio discorso. In laboratorio è stato visto che un comportamento (premere una leva) aumenta se viene seguito da un rinforzatore (il cibo). Quando poi l'erogazione del cibo viene interrotta, in un primo tempo il comportamento continua a mantenersi su livelli alti e talvolta addirittura aumenta, ma poi, pian piano, cala fin quasi a scomparire. Foxx ci porta dunque per mano fuori dal laboratorio e nel terzo capitolo ci mostra come possiamo aumentare il comportamento positivo di Giovanni (appendere la giacca prima di entrare in classe), facendolo seguire da un rinforzo (la possibilità di svolgere il suo gioco preferito). Poi, nella seconda parte del suo lavoro, affronta i comportamenti inadeguati degli allievi e ci insegna come usare la teoria scaturita dalle ricerche sperimentali per fare in modo che questi comportamenti diminuiscano. Anche in questo caso, l'autore esce dal laboratorio

e ci mostra cosa succede quando il comportamento di Bruno (esporre i genitali, soffiarsi il naso e impasticciarsi di muco) non è più seguito e dunque alimentato da rinforzi. Ci invita a continuare a osservare attentamente questo comportamento, a non spaventarci se in un primo tempo il metodo sembra non funzionare perché Bruno continua a emetterlo o addirittura la situazione peggiora perché il ragazzo con disabilità si mostra ancora più inadeguato. Ci spiega che questi fenomeni sono stati studiati, sono noti, è normale che si verifichino anche con Bruno, ma ci rassicura sul fatto che, se avremo la pazienza sufficiente per persistere nel non rinforzare il suo comportamento, piano piano questo comincerà a diminuire e il ragazzo migliorerà un po'.

Uno dei grandi punti di forza del manuale di Foxx, per chi voglia impadronirsi delle tecniche base del metodo comportamentale, sta proprio in questo. Il topo chiuso in una gabbia alle prese con una leva non ha speranze, desideri, aspettative, abbassamento dell'autostima o innalzamento dell'autoefficacia, o per lo meno noi non lo sappiamo e possiamo proseguire i nostri esperimenti come se tutto questo non esistesse. Si tratta di un modo di procedere che gli scienziati chiamano «isolamento delle variabili».

La scienza procede così. Ai tempi di Galileo, tutti erano convinti che la velocità con la quale un oggetto cade verso terra dipendesse dal peso. Erano convinti che un oggetto pesante cadesse più rapidamente di uno leggero perché non avevano isolato la variabile attrito. Galileo la isolò e poté così dimostrare che una sfera di legno e una di piombo, gettate dalla sommità della Torre di Pisa, cadono alla stessa velocità e raggiungono il suolo contemporaneamente. Quando gli scienziati sono stati capaci di produrre il vuoto in laboratorio, hanno verificato l'ipotesi di Galileo osservando che in un tubo senz'aria una biglia di piombo e una piuma cadono alla stessa velocità.

Foxx fa qualcosa di simile quando prende per mano il lettore per insegnargli le tecniche comportamentali. Isola le variabili. Fa il vuoto. Elimina l'attrito dell'aria e questo rende il suo manuale particolarmente chiaro e straordinariamente utile per chi voglia impadronirsi di queste tecniche e provare a metterle in pratica con un allievo o un paziente, «dimenticando» per un momento che quell'individuo, oltre a uno specifico comportamento, ha anche speranze, paure, aspettative, una storia di delusioni alle spalle...

Il problema è che nel modo reale l'attrito c'è. Nel mondo reale le piume cadono al suolo molto più lentamente delle biglie di piombo. Nel mondo reale i nostri figli, i nostri allievi, i nostri pazienti (e ovviamente l'operatore stesso che interagisce e lavora con loro) hanno dentro la testa pensieri ed emozioni che interferiscono, potenziano o depotenziano le tecniche base di quello che attualmente chiamiamo comportamentismo di prima generazione. La scienza prima isola le

variabili. Poi le studia una per una. Poi comincia a riconsiderarle tutte insieme, ma sotto una luce diversa. La velocità con la quale un oggetto cade a terra non dipende dal peso, ma l'attrito svolge molte funzioni e interferisce con il moto dei corpi. Questa funzione talvolta è positiva: un'automobile non potrebbe correre lungo la strada se non ci fosse l'attrito tra le gomme delle ruote e l'asfalto. Talvolta è negativa: la corsa dell'automobile è rallentata dall'attrito che fa contro l'aria. Gli ingegneri conoscono la teoria e la sfruttano: costruiscono ruote che, esercitando più attrito, aumentano la tenuta dell'auto e carrozzerie che, facendone meno, le permettano di procedere più velocemente.

Gli psicologi clinici e gli educatori dovrebbero comportarsi in modo simile. Dovrebbero conoscere come funziona il rinforzamento in assenza di aspetti cognitivi ed emotivi. Poi dovrebbero conoscere come funzionano gli aspetti cognitivi ed emotivi dei loro allievi e dei loro pazienti e, infine, dovrebbero integrare queste conoscenze per aiutare l'allievo o il paziente a procedere nel migliore dei modi.

Ci sono due trappole che rischiano di far fallire un programma basato sui principi dell'approccio comportamentale.

La prima è quella di non conoscere a fondo questi principi; di averne una visione superficiale, approssimativa, per sentito dire. Troppe volte gli insegnanti ai quali ho proposto di usare una token economy per affrontare un problema di comportamento in classe mi hanno risposto che avevano già provato, ma che la token economy non funziona. La token economy è una particolare forma di rinforzamento che consiste nell'usare un token, o un simbolo, come rinforzo. La token economy può essere utilizzata anche per far diminuire comportamenti inadeguati, ma bisogna saperlo fare. Foxx, nel terzo capitolo, ci spiega molto bene che cos'è il rinforzamento e come si usa. Poi, nel dodicesimo capitolo, ci insegna a sfruttare questi principi per decrementare i comportamenti inadeguati di un allievo, rinforzando quelli adeguati alternativi. Purtroppo, gli insegnanti che sostenevano che questo metodo non funziona, probabilmente non avevano letto *Tecniche base del metodo comportamentale*. Non padroneggiavano i principi teorici del rinforzamento e del rinforzamento differenziale. Così, anziché dare all'allievo un simbolo positivo per un comportamento positivo, ne davano uno negativo per un comportamento negativo. Oppure, definivano positivo un comportamento che l'allievo non riusciva mai a emettere e dunque non lo rinforzavano mai. Certo che in questo modo la token economy non funziona, come non funzionerebbe, per aumentare la velocità di un'automobile riducendo l'attrito, fornirla di gomme lisce anziché di una carrozzeria aereodinamica.

La seconda trappola è quella di conoscere questi principi in modo tanto rigoroso da finire per applicarli rigidamente, senza tenere conto della specificità dell'essere umano che abbiamo di fronte, del contesto dove quell'essere umano

vive e della sua storia; delle scoperte che gli psicologi hanno fatto dopo la messa a punto del modello comportamentale: scoperte relative ai pensieri, alle emozioni, agli stati interni non solo dell'allievo o del paziente ma anche di chi cerca di aiutarlo.

La lettura del lavoro di Foxx permette di evitare la prima trappola. Attraverso i vari capitoli il lettore imparerà a formulare in modo corretto gli obiettivi; a leggere i comportamenti e le relazioni del suo allievo nello schema dei tre elementi fondamentali dell'analisi funzionale e a comprendere il suo paziente all'interno del modello di quest'ultima; a usare in modo corretto i rinforzi, i programmi di rinforzamento, il rinforzamento per ottenere risultati che gradualmente si avvicinano agli obiettivi; a utilizzare gli antecedenti (l'ambiente, gli aiuti, l'attenuazione degli aiuti, i modelli corretti di comportamento, la pianificazione dei passi) per raggiungere un obiettivo. Poi il lettore si potrà addentrare nel complesso terreno della riduzione dei comportamenti inadeguati, partendo da considerazioni tecnico-etiche sull'uso dei metodi punitivi per imparare che ci sono strumenti alternativi alla punizione e, quando della punizione proprio non si può fare a meno, strategie per renderla più efficace ma soprattutto meno dannosa. Infine, il lettore verrà portato per mano, con grande semplicità, nel mondo altrimenti complesso ma importantissimo della misurazione dei comportamenti, dell'analisi dell'efficacia dei metodi utilizzati con gli allievi e del grandissimo problema, che caratterizza *tutti* i programmi di matrice comportamentale, della generalizzazione: cioè di come fare perché una cosa imparata in un ambiente protetto e attraverso metodologie molto rigorose possa estendersi anche a contesti meno rigidi e meno controllati.

Spero che questa mia introduzione e alcune note e suggerimenti che ho inserito nei vari capitoli del libro diano una mano al lettore a evitare la seconda trappola e lo possano aiutare a integrare la visione di Foxx, lucidissima ma circoscritta al comportamentismo classico e al lavoro con la disabilità grave, con gli sviluppi successivi dell'approccio cognitivo comportamentale. Sviluppi attenti ai pensieri e alle idee che si annidano nella mente dell'allievo e del paziente e alla sua storia personale e più centrati sulla consapevolezza e l'accettazione dei propri stati interni, delle proprie emozioni, anche le più negative, e infine dei propri valori.

Faccio un primo esempio su cosa intendo per integrazione, ritornando sulla token economy. In una classe seconda della scuola primaria avevamo messo a punto un progetto per migliorare i comportamenti di attenzione e collaborazione dei bambini, che prevedeva un'attenta osservazione, da parte della maestra, di questi comportamenti; un contratto tra maestra e allievi su quali comportamenti positivi sarebbero stati rinforzati con dei simboli (detti token) da incollare su un cartellone; un rinforzo finale (una gita tutti insieme) quando tutti i bambini avessero raggiunto un certo numero di token. In classe era presente una mia tesista per dare una mano alla maestra e per monitorare il progetto.

Un pomeriggio, la tesista viene a mostrarmi il lavoro fatto fino a quel momento da lei e dall'insegnante. Mi fa vedere le osservazioni, e mi sembra che vadano bene. Mi fa vedere il contratto, firmato da tutti, dove i bambini si impegnano a comportarsi secondo le regole stabilite e la maestra si impegna a premiarli come concordato: e anche questo mi sembra che vada bene. Poi mi mostra i token che hanno preparato e che dovranno essere attaccati sul cartellone appeso in classe e resto, se non inorridito, certamente senza fiato. Sono piccoli cartoncini che raffigurano ragnetti neri. Non credo ai miei occhi. Anche senza bisogno di fare grandi sforzi di fantasia, si potevano usare faccine sorridenti, coppe, medaglie, personaggi di cartoni animati... ma ragni neri!

Chiedo alla tesista spiegazioni di questa scelta, che non so se definire bizzarra o delirante. La tesista si fa coraggio, e comincia a raccontare. Fin dai primi giorni della prima, quindi oltre un anno fa, la maestra era solita raccontare ai suoi piccoli allievi la storia di un ragnetto che era caduto dentro una bottiglia e sarebbe morto di fame e di sete se giorno dopo giorno, con pazienza, costanza e tanta determinazione, non avesse cominciato a risalirne faticosamente la parete. Scivolava, talvolta, e gli sembrava allora che tutto il suo sforzo fosse stato vano. Ma poi, grazie al suo impegno, riprendeva il cammino, guadagnava giorno dopo giorno qualche centimetro, riuscendo così a raggiungere il collo della bottiglia, a scappar fuori e a salvarsi. Dunque, ben prima che arrivassimo noi con tutto il nostro apparato sperimentale e le nostre tecniche, la maestra usava una metafora. Una metafora per aiutare i bambini a comprendere il valore dell'impegno, della costanza e della fiducia nelle proprie capacità per superare gli ostacoli che certamente avrebbero a volte incontrato. Tanto è vero che, ben prima che arrivassimo noi con la nostra teoria comportamentista del rinforzamento simbolico, la maestra era solita dire ai suoi bambini quando si erano dati da fare e avevano raggiunto un piccolo risultato: «Bravo ragnetto!».

A questo punto non ero più senza fiato, ma senza parole. Adesso capivo finalmente che avevano ragione loro. Capivo il significato profondo di un progetto di collaborazione tra lo psicologo e l'insegnante: io sono l'esperto della token economy, ma tu sei l'esperta della seconda B. Se ci arrocciamo ognuno nelle nostre posizioni, non ne verrà fuori niente di buono. Se ci arrocciamo ognuno nelle nostre posizioni finiremo per cadere (noi sì!, altro che il ragnetto che era invece riuscito a salvarsi...) in quella che ho chiamato «la seconda trappola»: conoscere le tecniche base del metodo comportamentale in modo tanto rigoroso da finire per applicarle in modo rigido, senza tenere conto della storia di quella classe, della storia di quei bambini, delle aspettative e delle speranze di quella maestra, del suo modo di lavorare, dei suoi pensieri e delle sue emozioni. Se invece, anziché arroccarci, ci apriamo a tutto questo, verrà fuori un comportamentismo

nuovo, meno accademico e più tollerante; meno inflessibile e più armonico. Io lo chiamo *comportamentismo ben temperato*: spero che arrivati in fondo a questa introduzione se ne capisca il perché.

Adesso mi è venuta voglia di allargare il campo, di uscire dal laboratorio di psicologia sperimentale, dallo studio dello psicoterapeuta, dal centro socioeducativo per persone con disabilità e dalla classe. Mi è venuta voglia di andare in un paesino alle foci del Mississippi a metà Ottocento e raccontarvi a modo mio il secondo capitolo del *Tom Sawyer* di Mark Twain. È un bellissimo pomeriggio d'estate e Tom potrebbe fare tante cose divertenti con i suoi amici se, proprio oggi, sua zia Polly non lo avesse costretto a ridipingere lo steccato che cinge il giardino. Tom lo fa molto svogliatamente, ma non può permettersi di disobbedire alla zia. A un certo momento, vede avvicinarsi un amico. «Cosa stai facendo?». «La zia mi ha detto che devo dipingere tutta questa palizzata» risponde Tom con aria triste.

«Ah» lo compiangere l'amico. Tom allora tenta un approccio skinneriano: «Se ne dipingi un pezzo al posto mio ti regalo una biglia». «No. È sabato, c'è un bel sole, voglio andare a giocare con i miei amici» e si allontana.

Tom torna allora al suo noiosissimo lavoro, quando si accorge che un secondo ragazzo sta venendo nella sua direzione e, anche con lui, fa lo stesso tentativo. C'è un antecedente: lo steccato da dipingere. C'è un comportamento: dipingere lo steccato. C'è una conseguenza: una biglia, o un mezzo giocattolo rotto, o un rocchetto, o un pezzo di vetro di bottiglia blu, o il manico di un coltello, o la coda di una lucertola, o un altro dei piccoli rinforzi che potevano avere a disposizione ragazzini che vivevano nel sud degli Stati Uniti nella metà dell'Ottocento. L'analisi funzionale è chiara, ma i risultati sono deludenti. Una, due, tre volte gli amici passano, guardano, alzano e le spalle e vanno via. Fino a quando a Tom viene un'idea... Quando un nuovo amico si avvicina, Tom si mostra felice di svolgere quel lavoro. Quando gli domanda qualche spiegazione, Tom risponde che zia Polly gli ha dato il permesso di dipingere lo steccato e questo per lui è davvero un gran divertimento e una gran soddisfazione, anche perché la zia gli ha chiaramente detto che si fida solo di lui per un compito tanto delicato.

«Questo mise l'intera faccenda in una luce nuova». Trascrivo questa frase tra virgolette perché, sebbene stia raccontando l'episodio a modo mio, questa frase riporta proprio le parole di Mark Twain. Tom ha un *insight*. Nella sua mente avviene una cosa inaspettata. Si accende una lampadina, che non cambia la realtà, ma cambia il modo di vederla. Già: questo mise l'intera faccenda in una luce nuova. L'amico chiede infatti adesso a Tom: «Per favore, fai dipingere anche a me un pezzo dello steccato?». «Umm». Tom è perplesso. Spiega che sua zia si fida di lui, che dipingere lo steccato è un lavoro complesso, che non può essere affidato al primo che capita. «Per favore...». «E va bene» cede alla fine Tom, ma aggiunge: «E tu cosa mi dai in cambio?».

Ed è così che il secondo capitolo del romanzo si conclude con Tom che non ha più dovuto dipingere nemmeno un centimetro di stucco e ha le tasche piene di rinforzi.

Forse, la maestra con la quale stavo svolgendo uno dei tanti progetti sull'uso delle tecniche del metodo comportamentale in classe aveva letto questa storia. Decise infatti di non usare token per rinforzare i progressi dei suoi allievi, ma di disegnare un grande cartellone con il cielo, le montagne, un lago, un fiume e un bellissimo prato. Intitolò il disegno «Vorremmo che il mondo fosse così», ma in realtà a quel bellissimo mondo mancavano i colori e la vita. Ogni volta che un bambino si comportava secondo le regole stabilite, poteva colorare un pezzetto del cartellone. Poteva aggiungervi un animaletto o un essere umano. Così il cielo, piano piano, giorno dopo giorno, divenne azzurro; il prato sempre più verde e sempre più vivo.

Credo che quella maestra avesse inventato «la token senza token». Quando il mondo fu tutto colorato e pieno di uomini e di animali, i bambini di quella classe fortunata guadagnarono sicuramente un premio collettivo, anche se — a distanza di tanti anni — non ricordo più quale. Ma forse non l'ho dimenticato solo a causa dei tanti anni passati: forse l'ho dimenticato perché al quel punto non era neppure più necessario. Il piacere di colorare tutti insieme un mondo che andava giorno dopo giorno facendosi più bello e più vivo sarebbe stato una ricompensa sufficiente.

Vorrei mettere in guardia il lettore del manuale di Foxx. Foxx, come ho già avuto modo di notare, lavora con soggetti con una disabilità grave e ci insegna le tecniche base del metodo comportamentale. Così, come vedremo tra poco, quando Giulia soffia sulla pallina, l'educatore le dà un pezzetto del suo dolce preferito. Tutto questo è giusto, se Giulia ha bisogno di un pezzetto di dolce per essere rinforzata. Tutto questo è giustissimo, se serve al lettore del manuale per comprendere il valore fondamentale del rinforzamento e il suo uso. Ma è sbagliato se è possibile rinforzare Giulia in un altro modo. Non a caso, la citazione completa dell'esempio è: «L'insegnante dice: "Brava, Giulia, sei stata brava a soffiare sulla pallina" e le dà un pezzo del suo dolce preferito». I rinforzi sono infiniti (solo in questo semplice esempio ne vediamo tre) e il comportamentista attento non li usa a caso. Non usa quelli inutili, che in realtà sono dannosi. Usa quelli strettamente necessari e cerca poi di attenuarli in mille modi, che Foxx ci mostra con grande chiarezza nel capitolo settimo. Cerca di attenuarli perché diventino sempre meno necessari, sempre meno frequenti, sempre meno invadenti, e il paziente o l'allievo sia messo sempre più nelle condizioni di autoregolare il suo comportamento.

Pochi mesi fa, e dunque a molti anni di distanza dall'episodio del cartellone «Vorremmo che il mondo fosse così», un'altra maestra ha reinventato una token senza token. Il nostro progetto era partito in autunno e l'insegnante aveva disegnato un bosco pieno di alberi spogli. A ogni albero aveva dato il nome di uno dei suoi alunni. Poi aveva fissato le regole di comportamento in classe e aveva spiegato ai

bambini che, a ogni regola rispettata, sarebbe stato possibile porre un fiore su un ramo dell'albero. In primavera il bosco era tutto fiorito.

Adesso guardiamo più da vicino la brevissima storia di Giulia raccontata da Foxx nel secondo capitolo. Quando Giulia soffia sulla pallina, l'insegnante le dà un pezzo del suo dolce preferito. La tecnica base del metodo comportamentale è identica nel caso di Giulia e in quello del bosco fiorito. Dirò di più. Senza la conoscenza di questa tecnica base neppure il bosco fiorito avrebbe potuto essere inventato e usato in quella classe. Sì, certo, lo ripeto, la tecnica base è la stessa e Foxx la spiega molto bene. Ma tutto il resto è profondamente diverso. Non sarebbe stato possibile mettere a punto un progetto dove obiettivi chiari, piccoli, ragionevoli, concreti vengono rinforzati in modo sistematico senza avere prima imparato cos'è che motiva Giulia a soffiare su una pallina. Ma non sarebbe stato possibile rendere questo progetto così bello, così significativo, così emozionante se la maestra avesse dato a ogni bambino della classe, quando si comportava bene, un pezzetto del suo dolce preferito.

Nel manuale di Foxx, la breve storia di Giulia che soffia sulla pallina e viene rinforzata è seguita da quella di Bruno. L'insegnante mette una pallina da ping-pong sul banco di Bruno. Bruno soffia sulla pallina e l'insegnante gli dice: «No, Bruno, non soffiare sulla pallina» e poi si allontana per un minuto. Come il lettore potrà vedere da solo, si tratta di due chiarissimi esempi di quelli che Foxx chiama i tre elementi dell'analisi funzionale. Il concetto è centrale nella teoria dell'approccio comportamentale. Un comportamento (in questo caso soffiare sulla pallina) non si verifica in un vuoto ambientale, ma è determinato da uno o più antecedenti ed è seguito da una o più conseguenze.

Gli esempi di Giulia e di Bruno sono chiarissimi e ci insegnano un sacco di cose. Inseriamoli entrambi nello schema ABC dell'analisi funzionale e vediamo come, da due casi così semplici, possiamo imparare molte cose sulle tecniche base del metodo comportamentale, che poi l'insegnante potrà usare nella sua classe e lo psicologo nel suo studio.

1. Il comportamento di Giulia è determinato dalla presenza della pallina da ping-pong. Giulia soffia perché una pallina da ping-pong è posta di fronte a lei. La pallina è un antecedente che determina o per lo meno favorisce l'emissione del comportamento (che chiamiamo B, da *behaviour*).
2. Anche il comportamento di Bruno è determinato dalla presenza della pallina da ping-pong e anche Bruno soffia grazie a questo antecedente.
3. Il rapporto tra A e B è identico nei due casi e lo studio di questo rapporto ci insegna che, se noi desideriamo che un bambino emetta il comportamento soffiare, un buon metodo è porlo di fronte a una pallina da ping-pong. Lascio alla fantasia del lettore immaginare in quanti casi si può usare lo studio di questo rapporto per migliorare il comportamento

di un bambino e mi limito ad aiutarlo solo con qualche esempio. Se uno psicologo deve ricevere nel suo studio un piccolo paziente depresso che non sembra interessato a niente, gli farà trovare sulla scrivania *puzzle*, pupazzi, fogli di carta e colori vari. Forse questo antecedente favorirà l'emissione di un sia pur piccolo comportamento di interesse per qualche attività. Se, al contrario, uno psicologo deve ricevere un ragazzino iperattivo, gli farà trovare una scrivania vuota, in modo che questo antecedente scoraggi il comportamento giocare e distrarsi con tutto quello che trova sotto i suoi occhi e aumenti l'attenzione verso i compiti che lo psicologo gli proporrà. Se dallo studio dello psicologo passiamo alla classe e l'obiettivo della maestra è favorire la cooperazione degli allievi all'interno di piccoli gruppi, i banchi verranno disposti in modo da formare delle isole che permettano a tutti i bambini di guardarsi in faccia. Ma questo antecedente, così utile durante esperienze di *cooperative learning*, è molto dannoso se l'obiettivo dell'insegnante è che i bambini ascoltino attentamente la sua spiegazione. In questo caso, dunque, la maestra modificherà l'antecedente mettendo i banchi in file ordinate in modo tale che ogni bambino sia seduto di fronte alla cattedra.

4. Il rapporto tra A e B è importante, ma non è tutto! A è identico nel caso di Giulia e nel caso di Bruno (una pallina da ping-pong). B è identico nel caso di Giulia e nel caso di Bruno (soffiare). Eppure, il destino dei due comportamenti è molto diverso. La probabilità che in futuro, di fronte a una pallina da ping-pong, Giulia soffi è molto alta. Perché? Perché nel caso di Giulia il terzo elemento dell'analisi funzionale, la conseguenza, è positivo. Adesso lascio veramente del tutto alla fantasia del lettore immaginare in quanti modi si possa usare, all'interno di un rapporto psicoterapeutico o educativo, la conoscenza di questa tecnica. Nell'improbabile caso di un lettore veramente poco creativo, suggerisco solo di ripensare alla storia della maestra che diceva: «Bravo ragnetto!» a un suo allievo quando si comportava bene.
5. Anche nel caso di Giulio A è una pallina da ping-pong e B è soffiare sulla pallina, ma la probabilità che in futuro Bruno soffi sulla pallina è più bassa, perché è cambiata la C. La C di Giulia è positiva. Il caso della C di Bruno è molto più complesso, tanto che, come ho già avuto modo di notare, Foxx dedica un'intera parte e ben 8 capitoli ad analizzare il problema dei comportamenti inadeguati che vogliamo far diminuire: il modello del trattamento meno restrittivo, il rinforzamento differenziale, l'estinzione e tutti quei metodi che, pur basati in qualche modo sulla punizione, o sarebbe meglio dire sulle conseguenze negative, limitano per quanto possibile i gravi effetti collaterali di punizioni erogate in modo maldestro e inadeguato.

L'analisi dell'antecedente, del comportamento e del conseguente, all'interno delle tecniche base del metodo comportamentale, finisce qui e Foxx la conduce con grande precisione e grandissima chiarezza didattica. Ma tutto questo non esaurisce il tema del significato dei comportamenti; della relazione tra il paziente e lo psicologo o tra l'allievo e l'educatore; dei pensieri e delle emozioni che stanno dentro le nostre teste. Ne faccio qui solo un cenno, sperando poi che gli approfondimenti e le riflessioni che ho inserito nel testo aiutino il lettore ad allargare il campo e i punti di vista e a estendere i suoi interessi attraverso le cosiddette tre generazioni del comportamentismo. Perché Giulia soffia sulla pallina da ping-pong appena la vede? Certo, lo fa perché è rinforzata. Ma non può darsi che lo faccia anche perché pensa che soffiare sia divertente? Non può darsi che lo faccia perché si è convinta che sta soffiando molto bene e riesce a mandare la pallina proprio dove vuole lei? Non può darsi che, soffiando sulla pallina proprio come l'educatore desidera, si sia creata una relazione talmente buona tra loro che adesso Giulia soffia per il solo fatto di dare al suo maestro una soddisfazione?

Le ipotesi su Bruno sono ancora più interessanti. Cosa vuol dire Bruno al suo educatore continuando a soffiare sulla pallina? Forse sta cercando di comunicargli qualcosa. Spesso gli esseri umani, quando non riescono a farlo verbalmente, comunicano desideri ed emozioni attraverso comportamenti inadeguati. Spesso, quando la comunicazione e la stessa consapevolezza dei propri bisogni sono bloccate, sviluppano dei sintomi. Bruno sta cercando di provocare l'educatore? Sta cercando di attirare la sua attenzione? Sta cercando di dirgli che lui è stanco di fare questi esercizi e vorrebbe poter andare in cortile, all'aria aperta, e respirare per un po' a pieni polmoni anziché essere recluso in quella piccola stanza della riabilitazione o in quella classe soffocante? E l'educatore? Anche l'educatore ha una mente! Cosa andrà formandosi dentro la sua mente nel vedere che Bruno soffia sulla pallina da ping-pong proprio mentre lui gli dice di non farlo? Riuscirà a comprendere il messaggio che sta sotto a questo comportamento? Riuscirà a leggerne l'emozione, oppure si farà prendere dalla stanchezza, dalla frustrazione, dalla rabbia, da un senso di impotenza che finirà per deteriorare la loro relazione?

Tutte queste ipotesi, tutte queste domande, non mettono in alcun modo in dubbio il metodo comportamentale dell'analisi dell'antecedente e del conseguente. Però costituiscono l'«attrito». Sapere che l'attrito c'è, conoscerlo, riconoscerlo, analizzarlo, accettarlo e qualche volta trasformarlo persino in un punto di forza non viola le regole del comportamentismo classico né deve indurci ad abbandonarne le tecniche, ma può aiutarci a potenziarle. A renderle, dopo che ne conosciamo bene i principi teorici, più aderenti e attente al bisogno dell'altro. A umanizzarle.

I comportamentisti classici erano spaventati da quello che avrebbero potuto trovare se avessero aperto la terribile «scatola nera». Avevano ragione a pensarla

così, un secolo fa. La scatola nera, cioè la nostra mente, era stata immaginata dagli psicologi con troppa fantasia e poco metodo come piena di pensieri inconsci e per lo più inconoscibili, di zone buie e inesplorate sulle quali solo un lavoro lungo di anni ed eseguito da super specialisti, a loro volta formati da un lungo lavoro di anni, avrebbe potuto gettare una luce fioca e incerta. Per evitare tutto questo, i comportamentisti come Foxx hanno tenuta rigorosamente sigillata la scatola nera e si sono limitati, con il rigore tipico dello scienziato, a esaminare gli eventi esterni che provocano i comportamenti e gli eventi esterni che li mantengono o ne attenuano la probabilità di emissione. Come il volume che presento mostra in modo inequivocabile, questo approccio ha permesso di mettere a punto tecniche di grande efficacia.

Tuttavia, quando nel capitolo quinto Foxx parla del rinforzo intermittente e spiega che non appena lo studente comincia a mettere la giacca al suo posto non è più utile rinforzarlo tutte le volte che lo fa, ma è meglio cominciare a rinforzarlo di tanto in tanto, a me, che mi sono abituato a rompere la scatola nera, viene in mente che questa procedura non si limiterà a ottenere un comportamento più stabile e meno dipendente dai rinforzi continui. A me, che anni di clinica hanno abituato a guardare cosa c'è dentro quella scatola, viene in mente che forse aumenterà anche l'autostima del ragazzo, che magari penserà di sé che sta diventando sempre più autonomo. A me viene da pensare che forse tutto questo aumenterà anche l'autoefficacia dell'educatore quando si accorgerà che il suo metodo sta funzionando. L'autostima e l'autoefficacia non sono nell'ambiente. Non sono antecedenti, non sono comportamenti, non sono conseguenze di un comportamento. Non sono direttamente osservabili. Sono dentro di noi. Sono i nostri pensieri. Sono dentro la scatola nera che, come fanno gli ingegneri con l'attrito, dobbiamo avere il coraggio di studiare.

Un ultimo esempio, che svilupperò meglio negli approfondimenti e nelle riflessioni. Nel capitolo sesto, Foxx ci parla di Maria, incapace di stabilire un contatto visivo adeguato con il suo insegnante mentre lavorano insieme. Che fare? L'insegnante non può rinforzarla quando Maria lo guarda sistematicamente negli occhi durante le loro interazioni, perché Maria non lo fa mai. Se usasse questo metodo Maria non sarebbe mai rinforzata. Allora quell'educatore impara ad accontentarsi del poco che Maria gli può dare e la rinforza anche se la bambina lo guarda fuggevolmente per un attimo, e poi per un tempo appena un po' più lungo e le dice: «Mi hai guardato, brava Maria!».

Questa tecnica comportamentale si chiama *shaping*, o modellaggio, e Foxx la descrive con l'esempio pratico di Maria lungo quasi tre pagine. Difficile, dopo questa lettura, non imparare che cos'è il modellaggio e come si usa. Ma, nel frattempo, l'insegnante cosa starà pensando? Se pensa che Maria non ce la farà

mai a stabilire un contatto oculare adeguato, forse il modellaggio non funzionerà. Se la sua mente, piena di serpenti velenosi come tutte le menti degli esseri umani, le dice che Maria è una paziente grave, che è inutile lavorare con lei, che i suoi progressi non possono che essere irrilevanti, cosa succederà? Succederà che l'insegnante, se ha studiato questo manuale e ha la buona volontà di applicarne i principi di base, dirà alla bambina che la guarda fuggevolmente per un attimo: «Mi hai guardato, brava Maria!», perché ha imparato che è così che si deve fare; ma lo dirà con un tono di voce talmente sconcolato, stanco, sfiduciato, che sarebbe come rinforzare un bambino con un pezzetto del suo dolce preferito nel quale, però, per un terribile sbaglio, è stato messo il sale al posto dello zucchero. Il modellaggio è sempre il modellaggio e nel capitolo sesto è spiegato come funziona e come deve essere applicato. Ma una mente non è mai uguale a un'altra e non è nemmeno mai uguale a se stessa.

Un insegnante può usare il modellaggio con Maria ascoltando i messaggi negativi che la sua mente le manda, diventando un tutt'uno con questi messaggi e lasciandosi avviluppare da tutti i serpenti velenosi che la sua mente contiene: in qualche approfondimento cercherò di chiarire perché continuo a parlare di serpenti velenosi. Oppure può accettare questi messaggi negativi ben sapendo che non esistono menti senza cobra, come non esistono allievi senza problemi: può ascoltarli, può ascoltare benevolmente e in modo compassionevole tutte le difficoltà che la sua mente vorrà porle di fronte e accettarli; e poi guardare Maria negli occhi e continuare ad aiutarla, a rinforzarla, a credere nelle sue anche piccolissime possibilità di miglioramento. E allora le dirà: «Mi hai guardato, brava Maria!», ma queste parole avranno per la bambina tutto un altro suono, tutto un altro sapore, un significato del tutto diverso.

Lo ripeto, per fortuna del lettore per l'ultima volta. Questa attenzione agli aspetti cognitivi ed emotivi non deve indurci in alcun modo ad abbandonare lo studio delle tecniche base del metodo comportamentale, che costituiscono le fondamenta sulle quali costruiamo la casa della psicoterapia, di un progetto educativo adeguato, di una corretta relazione di aiuto. Queste attenzioni servono a rendere le tecniche più efficaci, più flessibili, meglio personalizzate e, ogni volta che ci riusciamo, ben temperate.

Nel Seicento, gli accademici sostenevano che gli strumenti ad arco, accordati con il sistema naturale, non potevano suonare insieme ai più rozzi strumenti a tastiera. Nel Novecento, troppi teorici hanno sostenuto che il rigore della ricerca di laboratorio non poteva accordarsi con i problemi quotidiani della psicoterapia e dell'educazione. Forse è interessante notare, sia pure di sfuggita, che Leibnitz, non a caso il grande teorico del calcolo infinitesimale, dimostrò, con un articolo tutto impregnato di raffinati calcoli e di ragionamenti matematici, che era pos-

sibile accordare un clavicembalo in modo da dividere in parti sostanzialmente uguali gli intervalli tra i semitoni, ma credo che pochissimi, nei secoli, abbiano letto questo articolo, perché di rado i numeri toccano e convincono i cuori degli uomini. Come tutti sanno, Bach seguì una via del tutto diversa per arrivare allo stesso risultato. Accordò un clavicembalo secondo il cosiddetto temperamento equabile e per dimostrare che in questo modo anche uno strumento a tastiera, senza altri interventi, poteva suonare in tutte le tonalità, scrisse quarantotto capolavori (un preludio e una fuga) in tutte e dodici le tonalità maggiori e minori e intitolò la raccolta *Il clavicembalo ben temperato*.

Questo ha permesso, nei secoli successivi, la scrittura e l'esecuzione di opere stupende dove i violini e il pianoforte suonano insieme, come il concerto in do maggiore KV 467 di Mozart o la sonata n. 5 op. 24 di Beethoven.

Io credo che, quando le tecniche base del metodo comportamentale, a contatto con le difficoltà di un bambino in classe o con il dolore di un ragazzo in psicoterapia, si temperano nella relazione tra l'educatore e il suo allievo o tra lo psicoterapeuta e il suo paziente, si producano effetti molto simili a quelli che possiamo ascoltare quando gli strumenti ad arco e quelli a tastiera suonano insieme. Per questo mi piace chiamare *comportamentismo ben temperato* i risultati di questo incontro; l'integrazione tra le successive generazioni dell'approccio comportamentale; il paziente e quotidiano lavoro per accordare la teoria del rinforzamento simbolico con la pratica dei ragnetti neri; la rigida tecnica dello shaping temperata con l'accettazione misericordiosa delle difficoltà dell'altro e dei nostri stessi pensieri.

Procedure di rinforzamento differenziale

I metodi meno restrittivi per ridurre un comportamento prevedono l'uso di procedure di rinforzamento, le quali difficilmente danno luogo a problemi collaterali. Non esistono, a quanto sappiamo, enti che pretendano l'autorizzazione per usare procedure di rinforzamento. In questa sede prenderemo in esame tre diverse procedure di rinforzamento: DRO (rinforzamento differenziale di comportamenti alternativi); DRA (rinforzamento differenziale di comportamenti adeguati) e DRI (rinforzamento differenziale di comportamenti incompatibili).¹

Analizzeremo i vantaggi e gli svantaggi di ciascuna procedura e le regole da osservare nella loro applicazione, comprese le tre regole per l'elaborazione dei programmi di decremento e la regola base per l'impiego del rinforzamento nella riduzione di un determinato comportamento.

DRO (rinforzamento differenziale di comportamenti alternativi)

Il DRO è forse la più semplice delle procedure di riduzione: consiste infatti nel rinforzare l'assenza di un comportamento inadeguato. L'insegnante non deve far altro che verificare se il comportamento inadeguato si sia ma-

¹ Di tutte queste tecniche conserviamo gli acronimi originali, di uso internazionale e così esplicitabili: DRO (*Differential Reinforcement of Other Behavior*); DRA (*Differential Reinforcement of Appropriate Behavior*); DRI (*Differential Reinforcement of Incompatible Behavior*).

nifestato o meno. Forniamo ora un esempio che illustra l'uso corretto della tecnica di DRO.

Franco, 10 anni, con una disabilità grave, manifesta spesso comportamenti autolesionistici. Ha infatti l'abitudine di percuotersi ripetutamente la testa coi pugni per tutto il tempo che trascorre a scuola. Il suo insegnante decide di adottare una procedura DRO che riduca questo suo comportamento.

Per prima cosa dovrà determinare la frequenza con cui Franco si percuote il capo. A tale scopo lo osserva ogni mezz'ora per 5 minuti, registrando il numero di colpi alla testa. Da una breve rilevazione della linea di base (della durata di 3 giorni), l'insegnante ha potuto stabilire che Franco si percuote il capo con una media di circa 1 colpo ogni 30 secondi. Sulla base di questo dato, decide di: 1. fissare un intervallo DRO di 15 secondi; 2. applicare la procedura DRO ogni giorno per mezz'ora; 3. condurre la seduta su base individuale in classe; 4. tenere occupato Franco, durante la seduta, con una serie di giochi e giocattoli; 5. utilizzare il rinforzo preferito dallo studente, le patatine fritte, per premiarlo quando non si dà pugni alla testa.

Nel corso delle sedute l'insegnante si siede a un tavolo di fronte a Franco. Se passano 15 secondi senza che questi si colpisca, gli dice: «Bravo, Franco, non ti sei dato pugni in testa» e gli mette in bocca una patatina. Dopo due o tre giorni che Franco non si percuote il capo durante i 15 secondi dell'intervallo DRO, l'insegnante porta l'intervallo DRO a 30 secondi. Dopo altri giorni di comportamento adeguato, l'intervallo viene aumentato ulteriormente fino a quando Franco passa 15 minuti senza colpirsi. A questo punto l'insegnante adotta la procedura DRO con intervallo di 15 minuti per tutt'e sei le ore di scuola.

In questo caso la procedura è stata impiegata in modo perfetto, perché l'insegnante ne ha programmato attentamente l'applicazione. Infatti, la buona riuscita di queste procedure dipende in gran parte da decisioni prese prima di avviare il programma. Esaminiamone le ragioni.

Per la prima decisione è stata adottata la regola base della procedura DRO: scegliere sempre un intervallo DRO iniziale che sia almeno la metà dell'intervallo medio che intercorre fra un comportamento inadeguato e l'altro. L'insegnante sceglie perciò un intervallo DRO iniziale di 15 secondi, poiché Franco ha l'abitudine di colpirsi ogni 30 secondi.

Le altre tre decisioni sono state prese sulla base di alcune regole generali necessarie a garantire la coerenza del programma. Queste regole generali, che valgono per programmi diretti a ridurre comportamenti problema, sono esplicitate di seguito.

1. Scegliere un periodo di tempo da dedicare ogni giorno esclusivamente allo svolgimento del programma. Nel caso di Franco, l'insegnante ha fissato un periodo di mezzora al giorno da dedicare al programma DRO, dal momento che questo era il periodo di tempo in cui si poteva occupare esclusivamente di Franco.
2. Affidare la responsabilità del programma a una sola persona. Nel nostro esempio, l'insegnante ha adottato un approccio individualizzato in cui egli è l'unico responsabile del trattamento e l'unico a cui competano le eventuali modifiche. Soltanto in questo modo è possibile evitare le incoerenze che potrebbero emergere se a occuparsi del programma fossero più persone.
3. Scegliere attività che siano il più possibile incompatibili con il comportamento inadeguato. Nel corso delle sedute l'insegnante ha proposto a Franco una notevole varietà di giocattoli e oggetti che, distraendo lo studente, hanno aumentato le probabilità che egli lasciasse trascorrere 15 secondi senza percuotersi il capo.

La quinta e ultima decisione dell'insegnante corrisponde a un'altra regola classica delle procedure di rinforzamento: scegliere sempre tra i rinforzi disponibili il più efficace, quello preferito dallo studente. Nel nostro caso l'insegnante ha scelto le patatine fritte che sono il cibo preferito di Franco e, di conseguenza, la motivazione maggiore a non percuotersi. Vedremo in seguito numerosi esempi di applicazione di questa regola del rinforzamento e di quelle per la coerenza del programma attuato.

La procedura DRO presenta due vantaggi:

1. È di facile impiego: occorre soltanto stabilire se il comportamento inadeguato si sia verificato o meno.
2. Si opera, per così dire, «in positivo» sul comportamento inadeguato semplicemente rinforzandone l'assenza.

L'uso di tale procedura comporta, tuttavia, anche due svantaggi:

1. Non viene insegnato né incrementato alcun tipo di comportamento adeguato.
2. L'insegnante rinforza lo studente al termine dell'intervallo DRO, purché non si sia manifestato il comportamento inadeguato. Così facendo, però, rischia di rinforzare comportamenti non appropriati. Prendiamo ad esempio la situazione seguente. Franco ha lasciato passare 15 secondi senza darsi dei pugni in testa, ma proprio mentre l'educatore gli sta infilando una patatina in bocca lo studente lancia per terra un giocattolo. Cosa ha rinforzato in questo caso l'insegnante? Può risultare rinforzata proprio l'azione di scagliare lontano oggetti, un comportamento inadeguato e soprattutto indesiderato, indipendentemente dal fatto che sia senz'altro più accettabile dell'autolesioni-

smo. Ecco quindi uno dei limiti della procedura DRO, a cui si può comunque ovviare specificando tutti gli altri comportamenti che non saranno seguiti dal rinforzo. È preferibile lasciar passare un intervallo DRO senza somministrare un rinforzo piuttosto che rinforzare un comportamento inadeguato.

DRA (rinforzamento differenziale di comportamenti adeguati)

Nell'ambito della procedura DRA viene specificato un comportamento adeguato e lo si incrementa mediante rinforzamento. Risulta così eliminato il primo svantaggio della procedura DRO, e cioè il fatto che non promuove attivamente i comportamenti appropriati. La procedura DRA riduce al minimo anche il secondo inconveniente del DRO, in quanto risulta molto improbabile l'incremento di comportamenti inadeguati.

La procedura DRA, che mira a indebolire un determinato comportamento, si basa sul principio logico per cui l'incremento di un comportamento adeguato può al tempo stesso produrre un decremento del comportamento non appropriato (e questo è il vero obiettivo della procedura). In pratica, si propone di incrementare nello studente la frequenza di emissione di un comportamento adeguato al punto tale da lasciargli poco tempo o voglia di manifestare il comportamento non appropriato. Vediamo ora un esempio di come usare correttamente la procedura DRA.

L'insegnante ha deciso di adottare questa tecnica con Franco, al fine di ridurre il suo comportamento autolesionistico. In primo luogo effettua una rilevazione della linea di base del comportamento; decide quindi di incrementare la capacità di contatto oculare dello studente. La sua scelta è motivata dal fatto che a volte Franco rivolge delle rapide occhiate a chi gli dà l'istruzione di farlo. L'insegnante decide di effettuare delle sedute giornaliere di 15 minuti per insegnare allo studente il contatto oculare. Le sedute, individualizzate, si svolgeranno a un tavolo. Come rinforzo verranno usati dei pezzetti di patatine fritte di facile somministrazione. Nella stanza dove si svolge il programma non dovranno esserci altri oggetti che potrebbero distrarre lo studente durante le sedute.

Nel corso del training l'insegnante e Franco sono seduti al tavolo l'uno di fronte all'altro. L'insegnante prende un pezzetto di patatina dalla ciotola posta alla sua destra (fuori dalla portata dello studente) e la avvicina agli occhi. Franco comincia a seguire con lo sguardo il percorso della patatina e, non appena questa ha raggiunto l'altezza degli occhi, l'insegnante dice: «Franco, guardami». Quando gli occhi di Franco vengono per un attimo a contatto con quelli

dell'insegnante, quest'ultimo gli dice: «Bravo, Franco, mi hai guardato» e gli mette in bocca la patatina. Poi gli fa una lieve carezza sulla guancia e ripete: «Bravo, Franco, mi hai guardato». Registra quindi la risposta corretta di Franco e passa a un altro tentativo. Col passare del tempo l'insegnante si accorge che la frequenza del comportamento di contatto oculare è aumentata mentre è diminuito il comportamento autolesionistico. Nella fase finale del training l'insegnante chiederà a Franco di guardarlo per due secondi di seguito e ricorrerà sempre meno all'uso delle patatine fino a eliminarlo del tutto. Più tardi, vengono introdotte nelle sedute altre attività educative, che saranno poi riprese anche nel corso della normale giornata scolastica.

Nell'esempio appena descritto, l'insegnante ha utilizzato con successo la procedura DRA, raggiungendo l'obiettivo che si era prefissato: incrementare la frequenza del contatto oculare stabilito dallo studente con l'obiettivo implicito di ridurre il suo comportamento autolesionistico. L'insegnante ha osservato scrupolosamente le regole che assicurano coerenza e quindi efficacia ai programmi per indebolire i comportamenti inadeguati, la regola base per un uso corretto della procedura di rinforzamento (vale a dire, la scelta di un rinforzo potente), e infine la norma fondamentale da cui la tecnica DRA non può prescindere: scegliere sempre di incrementare un comportamento che lo studente è già in grado di eseguire (anche se molto saltuariamente). È questa in effetti la ragione per cui l'insegnante del nostro esempio ha scelto il contatto oculare come comportamento da incrementare.

La procedura DRA va usata quando si vuole incrementare un comportamento e si può accettare il manifestarsi, nel frattempo, di comportamenti inadeguati. Quando si adotta questa procedura, la maggior parte degli altri comportamenti — adeguati o meno — spesso registra una riduzione di frequenza dovuta all'incremento del comportamento rinforzato. La procedura DRA, impiegata per indebolire un comportamento inadeguato, ha il vantaggio di incrementare direttamente quello appropriato, permettendo così all'insegnante di far coincidere parte dei normali programmi educativi dello studente con un programma particolare volto a ridurre un suo comportamento inadeguato. Tale procedura comporta tuttavia due svantaggi:

1. Non influisce direttamente sul comportamento inadeguato.
2. Quest'ultimo può sempre riemergere. Franco, ad esempio, avrà pur sempre la possibilità di percuotersi il capo durante le sedute di training. Potrà infatti colpirsi e al tempo stesso guardare l'insegnante, il quale non dovrà più rinforzare Franco per aver effettuato il contatto oculare, ma piuttosto ignorare

il comportamento autolesionistico e aspettare che smetta prima di riprendere il lavoro sul contatto oculare. Altrimenti, l'insegnante rischia di rinforzare il comportamento autolesionistico, come verrà approfondito nel capitolo quattordicesimo dedicato all'estinzione.

Come ovviare a questi limiti della procedura DRA? Una risposta la si può trovare nel DRI, che costituisce la terza procedura di rinforzamento atta a ridurre un comportamento inadeguato.

DRI (rinforzamento differenziale di comportamenti incompatibili)

La procedura DRI dà all'insegnante il massimo controllo sul comportamento inadeguato; la sua efficacia deriva dal fatto che il comportamento appropriato e quello inadeguato non possono manifestarsi contemporaneamente in quanto incompatibili dal punto di vista fisico e funzionale. In effetti, questa procedura non è altro che una combinazione di DRO e DRA.

La procedura DRI si fonda sul principio per cui l'incremento di un comportamento adeguato «incompatibile» assicura una riduzione di frequenza del comportamento non appropriato. In teoria, quindi, se lo studente manifesta il comportamento con una certa frequenza non ha la possibilità di eseguire il comportamento inadeguato. Vediamo ora un esempio che illustra l'uso corretto della procedura DRI.

L'insegnante ha deciso di adottare tale procedura per indebolire il comportamento di Franco di darsi pugni in testa. A suo parere, il miglior comportamento incompatibile da rinforzare è quello che costringerà Franco a tenere le mani sul tavolo, lontane dalla testa. Lo studente dovrà quindi scarabocchiare su un foglio di carta, un comportamento che ha già adottato in passato. L'insegnante decide che Franco dovrà tenere il foglio sul tavolo con la mano sinistra aperta e scrivere con un pastello a cera nella mano destra. Il rinforzo gli verrà somministrato se tiene entrambe le mani a contatto con il foglio. L'insegnante stabilisce, inoltre, che le sedute «per colorare» avranno una durata di 15 minuti. Nell'area dove si svolgono tali sedute non dovranno esserci altri materiali né altre persone. Come rinforzo saranno utilizzati pezzetti di patatine.

Durante le sedute l'insegnante siede accanto a Franco. All'inizio accompagna la mano sinistra dello studente sul foglio e fa compiere alla destra il movimento di scarabocchiare o colorare. Dopo uno o due secondi, l'insegnante mette in bocca a Franco un pezzo di patatina e gli dice: «Bravo, Franco, stai colorando molto bene», per poi

accarezzargli la guancia e ripetergli la stessa frase. Con il passare del tempo l'insegnante porta l'intervallo fra un rinforzo e l'altro da 3 a 5 secondi, poi a 10 e così via fino a quando Franco deve colorare per 3 minuti prima di poter ricevere il rinforzo. Il comportamento autolesionistico si manifesta di rado, perché l'insegnante ha saputo graduare con molta cura l'intervallo fra un rinforzo e l'altro.

Nel momento in cui Franco deve colorare per 3 minuti prima di poter ricevere una lode e un pezzetto di patatina, l'insegnante comincia a introdurre nella seduta altre attività che richiedono l'uso di entrambe le mani. Dapprima rinforza Franco per aver eseguito queste nuove attività dopo alcuni secondi, poi procede a un aumento graduale dell'intervallo fra un rinforzo e l'altro, come aveva già fatto per lo scarabocchiare. Nel momento in cui Franco esegue una serie di attività incompatibili e viene rinforzato per questo ogni 3 minuti, l'insegnante lo riporta in classe, dove tali attività vengono distribuite nell'arco della giornata. Trascorsi alcuni giorni in cui il comportamento autolesionistico non si manifesta in classe, l'insegnante programma per Franco altre attività non incompatibili con l'azione di percuotersi il capo.

L'insegnante ha applicato la procedura DRI in modo perfetto. Franco ha rapidamente ridotto il suo comportamento autolesionistico, perché si è «accorto» che, tempestandosi il capo di pugni, perdeva l'occasione di essere rinforzato, perché le mani non erano più a contatto con il tavolo. L'insegnante ha osservato scrupolosamente tutte le regole indicate sopra relative all'uso della procedura di rinforzamento per indebolire un comportamento inadeguato; ha inoltre seguito la norma fondamentale della procedura DRI: scegliere sempre un comportamento da incrementare (rinforzare) che sia incompatibile dal punto di vista fisico e funzionale con il comportamento inadeguato e che lo studente sia già in grado di eseguire.

L'inconveniente maggiore di questa procedura è dato dal fatto che a volte può risultare difficile individuare un comportamento «incompatibile» e «adeguato» al tempo stesso. Se non è semplice trovare un comportamento incompatibile, trovarne uno che sia anche appropriato può richiedere una lunga e attenta riflessione e una buona dose di creatività. Vediamo ad esempio quali comportamenti incompatibili si potrebbero scegliere nel caso di Franco: gli si potrà chiedere di sedersi con le mani sotto le natiche, tenere le mani in tasca, aperte sul tavolo, in grembo, sul tavolo con le dita intrecciate, oppure tenere stretto un oggetto con entrambe le mani. Tutti questi comportamenti sono sì incompatibili con l'azione di darsi pugni in testa, ma nessuno si presta a essere eseguito per lungo tempo. Se Franco dovesse mettere in atto uno di questi comportamenti per periodi lunghi, non eseguirebbe né apprenderebbe nulla che accresca le sue abilità. Invece, il comportamento incompatibile scelto

nel nostro caso (scribacchiare), oltre a essere appropriato da un punto di vista evolutivo, aveva il vantaggio di migliorare la coordinazione dei movimenti dello studente. Perciò, quando si usa la procedura DRI è importante scegliere un comportamento che, come detto, non sia soltanto incompatibile con quello inadeguato, ma che sia anche appropriato dal punto di vista sociale e educativo. Si tratta di un compito a volte difficile, che l'insegnante deve tuttavia assumersi.

Confronto dell'efficacia delle diverse procedure

Fra le tre procedure di rinforzamento, il DRI produce di solito i risultati migliori in fatto di decremento dei comportamenti inadeguati. Se il programma DRI funziona, il comportamento in questione dovrà per forza ridursi in quanto incompatibile con il comportamento appropriato che è stato incrementato. In teoria, la procedura DRI dovrebbe essere in grado di annullare completamente il comportamento inadeguato. Di norma, con le procedure DRO e DRA si può prevedere una riduzione del 50% circa rispetto al livello registrato durante la linea di base. È possibile arrivare a riduzioni maggiori quando le due procedure vengono combinate con altre tecniche più intrusive di cui ci occuperemo nei prossimi capitoli.