

Istituto di Psicologia e Psicoterapia

Corso quadriennale di specializzazione in Psicoterapia interattivo-cognitiva

Scuola riconosciuta dal Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica con D. M.
del 20.3.1998 e D. M. del 9.10.2001 ai sensi dell'art.3 Legge 56/1989

Tesi di Specializzazione:

***"I primi colloqui in psicologia clinica
secondo la psicoterapia Interattivo-Cognitiva":
Presentazione di un caso clinico***

INDICE

1) PREMESSA _____	pag.: 7
2) INQUADRAMENTO TEORICO: _____	7
2.1) I passi terapeutici in: “La terapia come narrazione”, di M. White _____	8
2.1.1) L'esteriorizzazione. _____	9
2.1.2) La relativa influenza. _____	9
2.1.3) Situazioni uniche. _____	9
2.1.4) Spiegazione negativa. _____	10
2.1.5) Domande terapeutiche _____	10
2.1.6) Prevedere le ricadute. _____	10
3) PRESENTAZIONE DEL CASO:	
3.1) Descrizione del contesto _____	11
3.2) Storia. _____	11
3.3) Diagnosi precedenti. _____	12
3.4) L'invio. _____	12
3.5) Il primo contatto. _____	12
3.6) Il setting. _____	13
4) COLLOQUI:	
4.1) Primo colloquio. _____	15
4.2) Considerazioni sul primo colloquio. _____	18
4.3) Secondo colloquio. _____	21
4.4) Considerazioni sul secondo colloquio. _____	25
4.5) Terzo colloquio. _____	26
4.6) Considerazioni sul terzo colloquio. _____	30
5) L'AUTOCARATTERIZZAZIONE:	
5.1) Brevi riferimenti teorici. _____	33
5.2) Autocaratterizzazione di R. _____	33
5.3) Analisi qualitativa dell'autocaratterizzazione di R. _____	34
6) DIAGNOSI ED IPOTESI :	
6.1) La diagnosi transittiva: cenni teorici di riferimento. _____	45
6.2) Premessa alla diagnosi su R. _____	46
6.3) Formulazione della diagnosi. _____	47
6.4) Ipotesi di lavoro. _____	49
7) CONCLUSIONI: _____	51
BIBLIOGRAFIA _____	53
ALLEGATI	
Leggi di salvaguardia dei diritti del minore coinvolte nella storia del caso _____	60

1) PREMESSA

Il lavoro che segue è la presentazione di un caso clinico affrontato secondo l'impostazione teorica della scuola di psicoterapia interattivo-cognitiva.

Il caso in oggetto attraverso la descrizione dei primi colloqui, viene preso in esame solo nelle sue prime fasi. Infatti l'obiettivo è quello di illustrare solo i primi processi di un percorso psicologico, cioè: l'invio, l'analisi delle cure e diagnosi precedenti, il primo contatto, il primo colloquio, l'alleanza terapeutica, la definizione degli obiettivi a breve termine, la formulazione delle prime ipotesi, gli strumenti d'indagine.

Il metodo che si è seguito è stato quello di riportare i colloqui così come sono avvenuti, per poi accompagnarli con due ordini di commenti, quelli formulati durante la conduzione degli incontri, e quelli effettuati dopo.

Successivamente nel quinto capitolo si descrive una delle tecniche conoscitive proprie della psicologia costruttivista, per poi presentarne l'applicazione pratica e l'analisi qualitativa dei dati.

Il lavoro si conclude con la formulazione di una diagnosi transitiva, e con le ipotesi di lavoro.

2) INQUADRAMENTO TEORICO

Le influenze teoriche del presente lavoro sono molteplici, una trattazione di esse risulterebbe lunga ed esulerebbe dallo scopo di presentare un caso clinico. Pertanto in questo paragrafo possiamo solamente fornire una citazione dei principali autori e di alcune correnti di pensiero, con il limite di non poter comunque inserire i vari contributi in altrettanti filoni teorici.

In ogni caso nei paragrafi concernenti i colloqui effettuati, troveremo continui richiami alla letteratura di riferimento.

Dai lavori di Kelly (1955) sino a quelli di D. Bannister e F. Fransella (1986), Mancini e Semerari (1985), per poi arrivare a quelli N. Gasparini e G. Turchi (1994), M. Armezzani (1995), si è presa la matrice costruttivista. Una sfumatura del costruttivismo poi è costituita dal costruttivismo epistemologico di Von Glaserfeld (1988; 1994).

Dagli originali lavori di W. James (1890) e G. H. Mead (1934) nasce il filone interazionista o meglio quello dell'interazionismo simbolico in Blumer: "*Symbolic*

Interactionism" (1969), Meltzer B. N., Petras J.W., Reynolds L.T. (1975), Thomas (1951), Khun (1978), M. Ciacci (1983) sino alle elaborazioni più moderne di A. Salvini (1994).

Un'altra grossa influenza teorica viene dalla psicologia discorsiva di R. Harré e G. Gillett (1994) e narrativa di A. Smorti (1994-1997),

Un autore fondamentale per il presente lavoro, è poi J. Bruner con tutti i suoi saggi scritti dopo il 1986, solo per citarne alcuni: "La mente a più dimensioni" e "La ricerca del significato", (1992).

Per ciò che attiene alle teorie sull'attribuzione, si è fatto riferimento a J.P. Leyens (1986), M. Hewston (1991) e A. Zamperini (1993).

Significativi sono stati anche i teorici della devianza e dell'etichettamento sociale come E. Lemert (1981), Matza (1969), Becker in "Outsiders" (1963) e E. Goffman "Stigma *l'identità negata*"(1983), quest'ultimo importante anche per il taglio drammaturgico nel suo saggio: "La vita quotidiana come rappresentazione" (1959).

Vari contributi di diversa estrazione provengono poi dalla fenomenologia sociale di P. L. Berger e T. Luckmann. (1966), dall'etnometodologia di H. Garfinkel (1962), dall'etogenia di R. Harré e P. F. Secord (1972), dalla psicologia dell'azione Von Cranach (1991), Marsh (1984), e G. De Leo (1991 – 2002).

Infine dalla scuola di Paolo Alto alla scuola di Arezzo, si sono presi i contributi della psicoterapia strategica, espressa in larga misura da P. Watzlawick e G. Nardone (1980 - 2004).

Per concludere, al fine di riassumere una certa impostazione teorica e applicarla alla prassi clinica, qui di seguito si è scelto di riportare il sunto di un saggio di M. White: "La terapia come narrazione".

2.1) I PASSI TERAPEUTICI IN: "LA TERAPIA COME NARRAZIONE"¹:

"*Ciò che conta non è la misura di ogni nuovo passo, ma la direzione che hanno preso...*".). Con questa frase possiamo racchiudere il concetto secondo il quale la terapia per White è un intervento sulla struttura narrativa della patologia, è un processo che dopo il compimento di una serie di passi, mira alla ristrutturazione, rinarrazione e risignificazione dell'esperienza del paziente. Qui di seguito si tenta di tracciare la sequenzialità di tali passi, pur tenendo presente che il percorso terapeutico non ha un tracciato visibile ma ha una direzione, come per le navi a vela, c'è una rotta, una bussola, ma la navigazione si aggiusta man mano asseconda del vento.

2.1.1) L'ESTERIORIZZAZIONE

Per prima cosa M. White parla di "*pratiche di esteriorizzazione*", o meglio di una riformulazione del problema effettuata mediante nuove descrizioni e nuove definizioni. Tecnicamente si può chiedere di dare descrizioni della propria esperienza come se si fosse il personaggio di una storia oppure assumendo il punto di vista degli altri, come lo farebbe un familiare oppure come se ci si raccontasse a distanza di dieci anni. Dal punto di vista terapeutico già questo primo passo genera nel paziente la percezione di diversi modi di rappresentare la realtà, smuove sistemi di credenze, e scuote rigidi schemi perdurati da lungo tempo ².

2.1.2) LA RELATIVA INFLUENZA

Successivamente, dopo la raccolta di informazioni sulle tentate soluzioni, si tenta di mettere in rete il problema stesso nello spazio geografico interattivo e cognitivo del paziente. White chiama questa operazione "*il processo del far domande sulla relativa influenza del problema e delle persone*". Ossia l'influenza del problema sulla vita e sull'esperienza di tutti gli attori sulla scena. Potrebbe emergere così la fitta rete delle relazioni circolari, della ripetitività delle pratiche che cristallizzano il problema su se stesso. Questo secondo passo quindi va a mappare la rete che sorregge e alimenta il problema così da aprire all'intervento sul sistema.

2.1.3) SITUAZIONI UNICHE

A questo punto White propone di stimolare il paziente a ricordare e a raccontare episodi dove normalmente si sarebbero verificati problemi ma ciò non è avvenuto. E' quella che lui chiama: "*diretta selezione delle situazioni uniche*". Sono delle "*storie uniche*" che generano "*ridescrizioni uniche*". Una presa di coscienza di quell'episodio, di ciò che è avvenuto, di come ci si è comportati, e di cosa si è messo in atto, apre a quelle che sullo scenario lui chiama "*possibilità uniche*". Cioè altre possibilità e situazioni non problematiche che attualmente non si verificano ma che potrebbero accadere. Si tratta dunque di un passo terapeutico che permette di scoprire modalità adattive non patologiche, permette di vedersi in un'altro scenario, con altre modalità comportamentali, con diversi schemi d'azione.

¹ Sunto descrittivo tratto da: White Michael; "*La terapia come narrazione. Proposte cliniche*", 1992 Ed. Astrolabio (Roma).

² Così da cambiare i presupposti epistemologici del problema.

2.1.4) SPIEGAZIONE NEGATIVA

La "*Spiegazione negativa*" al contrario di quella positiva (cause, pulsioni, spinte ecc.), è una spiegazione basata sul "come è successo", piuttosto che sul "perché succede". Cioè attraverso il come, si individuano diverse possibilità (è andata così, come poteva andare diversamente, come si poteva fare altre cose). "Questa linea d'indagine stabilisce una curiosità verso ciò che ha impedito ai membri di una famiglia (o di una comunità) di partecipare a interazioni alternative, di scoprire soluzioni alternative...possibilità alternative" (pag.:150).

2.1.5) DOMANDE TERAPEUTICHE

La spiegazione negativa come suddetto stimola una ricostruzione delle situazioni e delle relazioni. Le domande susseguenti invece concernono la ristrutturazione e la rinarrazione del sé in relazione a questo nuovo scenario. A questo proposito White propone due tipi di domande terapeutiche ossia: le domande concernenti un riesame e una riconsiderazione del rapporto con se stessi ³, e le domande sul riesame e sulla riconsiderazione del rapporto con gli altri ⁴. E' con questo passo quindi che la terapia interviene direttamente sulla struttura narrativa della patologia, su quella particolare storia che ha compromesso il rapporto con se stessi e con gli altri.

2.1.6) PREVEDERE LE RICADUTE

Se le ricadute non sono rare quando si intraprende un nuovo percorso, il terapeuta può addirittura predirle "come aspetti praticamente inevitabili del nuovo corso nel momento in cui i componenti della famiglia si muovono da una posizione all'altra" (pag.:118). In questa maniera, oltre che smorzare la paura di aver fatto un passo indietro, la ricaduta viene riconosciuta come parte di un processo e del normale sviluppo della terapia.

³ Per esempio: "Che cosa ti dice questo su te stesso che è importante che tu conosca?". Pag.:79

3) PRESENTAZIONE DEL CASO

3.1) DESCRIZIONE DEL CONTESTO

Il caso di R. viene seguito dal servizio Genitorialità ed infanzia del comune di F. che dopo diversi decreti del tribunale per i minorenni ne detiene l'affidamento.

Nel servizio operano sia educatori professionali che assistenti sociali, gli uni e gli altri collaborano con il servizio di Neuropsichiatria infantile, e con gli Psicologi e Psicoterapeuti della A.S.L.

Il mio lavoro dunque si è svolto in ambito pubblico.

3.2) STORIA

R. ha sedici anni ed è il secondo di cinque figli, suo fratello maggiore ne ha diciotto, mentre suo fratello minore ne ha quattordici, per ultimo le sue due sorelline rispettivamente di dieci e quattro anni.

R. e i suoi fratelli appartengono al primo nucleo familiare, successivamente la madre separatasi dal padre, ha avuto le due bimbe dall'unione con un secondo uomo.

A cinque mesi R. viene ricoverato in ospedale per un attacco epilettico, al suo ritorno, la famiglia lo affida alle cure della nonna materna che essendo infermiera, può garantirgli un'assistenza adeguata e costante.

La prima segnalazione ai servizi sociali arriva dalla scuola che lamenta trascuratezza e continue assenze di R. In seguito, il tribunale dei minori incarica i servizi sociali di vigilare sulla famiglia di R. e di inviare una relazione accurata sulle condizioni psico-socio-educative del minore ⁵.

Dal'91 in base agli accertamenti dei servizi, il tribunale affida R. alla mamma escludendo il padre; che per diverso tempo, farà continue istanze al medesimo tribunale per rivedere suo figlio.

Tuttavia, pare che anche la mamma non ha abbia assolto pienamente ai suoi doveri genitoriali, per cui anche per la difficile situazione economica, R. viene mandato a vivere dalla nonna che lo aveva accudito nella prima infanzia.

Così dall'età di cinque anni, R. ha sempre vissuto con la nonna sino al momento in cui è venuta a mancare nel 2004, episodio che ha indotto il tribunale a decretare definitivamente l'inserimento di R. in comunità sino al compimento della maggiore età ⁶.

⁴ Per esempio : "Quali possibilità pensate che ora siano disponibili nel rapporto di Sarah con il padre?". Pag.:81

⁵ Vedi allegati.

⁶ Idem.

R. a fatica, e grazie al sostegno scolastico, completa anche la scuola media inferiore e si iscrive ad un corso professionale, ma ben presto lo lascia. Attualmente gli educatori lo hanno iscritto ad un corso per grafici pensando per lui un percorso formativo molto pratico, infatti R. passa molte ore in azienda per uno stage.

Attualmente vive in una casa famiglia - comunità.

3.3) DIAGNOSI PRECEDENTI

Nella relazione psichiatrica viene diagnosticato a R. un ritardo mentale lieve con una discrepanza tra il Q.I. verbale e il Q.I. di performance, le capacità meno adeguate vengono individuate in quelle visuospatiali e mnemoniche.

Viene citata un'alterazione cerebrale circoscritta nel lobo temporale destro che nell'infanzia ha determinato una sintomatologia epilettica controllata da farmaci.

In seguito si fa cenno anche alle condizioni psicosociali di R.: *"...il deficit cognitivo e le condizioni socio-educative hanno concorso nel determinare uno sviluppo della personalità piuttosto fragile con aspetti di immaturità, inadeguatezza rispetto alla scuola. Dipendenza nelle relazioni interpersonali con riflessi sul tono dell'umore in senso depressivo che motiva comportamenti di pseudo autonomia (rifiuto del sostegno scolastico ecc.)..."*.

3.4) L'INVIO

Il caso di R. mi viene inviato da un'équipe di educatori e assistenti sociali che operano all'interno del servizio Genitorialità ed infanzia del comune di F. Mi viene presentato come un caso "annoso", poiché il servizio ha in carico R. da parecchi anni.

Ultimamente R. si è riavvicinato ad un educatore, e l'équipe - approfittando di questo suo momento - ha valutato la possibilità di intraprendere con lui anche un percorso di tipo psicologico.

In base alla loro richiesta concordiamo di effettuare una serie di colloqui di appoggio e sostegno psicologico.

3.5) IL PRIMO CONTATTO

Anche il primo contatto con il ragazzo è stato studiato di concerto con il suo educatore.

Assieme si è formulata l'ipotesi di un incontro estemporaneo e quasi casuale, dove egli mi avrebbe presentato come un collaboratore giovane e bravo che si occupa di adolescenti.

L'obiettivo comune era quello di inserire gradualmente la mia figura nella vita del ragazzo da una presentazione veloce sino ad una relazione stabile e continuativa.

Nei corridoi del poliambulatorio è andata come avevamo previsto, ci siamo presentati e ci siamo dati tutti e tre appuntamento per la settimana successiva.

3.6) IL SETTING

La stanza dove si sono svolti i colloqui è la stanza degli educatori del servizio.

Luminosa e con molte piante, si trova all'interno di un poliambulatorio di periferia dove sono presenti anche altre figure professionali, dal medico di base al dentista ecc.

Anche se l'ambiente non è dei più favorevoli, la stanza degli educatori è abbastanza adeguata. I ragazzi che la frequentano vi attaccano i loro disegni, portano i loro libri, appendono dei poster, la vivono come un ambiente familiare, e questo permette loro di non sentirsi propriamente in un poliambulatorio della A.S.L.

4) COLLOQUI EFFETTUATI

4.1) PRIMO COLLOQUIO

Dopo lo scambio di saluti e poche battute sul tempo, R. regala al suo educatore delle confezioni per inscatolare cravatte. Dai commenti sui colori di tali confezioni l'educatore (che indichiamo con la lettera E) con voce pacata e ferma comincia:

E: Bene!, allora ti avevo parlato di Giovanni, come già sai è uno psicologo e ci può aiutare per diverse questioni, ti dicevo pure che non è quello che cura i matti...

R: Tu sei uno psicologo?

Io: Sì sono uno psicologo, non curo i matti e non porto il camice e non do le medicine.

R: Ma allora cosa fai?

Io: Lo psicologo è uno che aiuta la gente a far trovare le soluzioni ai problemi.

E' un'esperto di come ce la si può cavare per tener lontane grosse seccature.

Tento di tranquillizzarlo chiarendo col suo linguaggio che non sono uno psichiatra, infatti i patti erano che lui accettava di vedermi solo se non curavo i matti e non davo medicine.

Io: Tu cosa fai?

R: Faccio uno stage come grafico.

Io: e ti piace?

R: non è male, dove vivi?

Io: Io vivo a F., so che tu stai in un...

R: Appartamento con altri ragazzi.

Io: Ah, e com'è stare lì?

Mi interessa capire subito in che contesto si trova R. in mancanza d'altro, parto dalla sua quotidianità. Mi descrive com'è fatto l'appartamento (rovinato), le stanze che ci sono, e i ragazzi con cui vive (lui è il più grande).

Io: Com'è fatta la tua stanza?

R: E' un casino, siamo in tre ed è sempre in disordine, la porta è sfondata ed entrano a rubarmi le cose...

Io: Capisco

R: Io tento di nasconderle ma loro le trovano

Io: Sui muri ci hai appeso qualcosa?

R: Il poster dell'uomo ragno

...penso che non è certo un contesto di vita ottimale... comunque mentalmente mi segno il problema dei furti, la porta, e l'uomo ragno

R: Poi gli educatori non mi ascoltano mai, mi dicono sempre "aspetta, aspetta!..."

A pelle non mi aspettavo che R. mi ponesse subito così tanti problemi, è sveglio e attivo ed ho l'impressione che vuole testarmi ricordandosi che "io sono quello dei problemi non quello dei matti"

IO: Ti ricordi un episodio dove invece ti hanno ascoltato?

R: Sì proprio ieri che mi hanno portato il pacco

E: Sì, perché aveva chiesto di fargli arrivare dei vestiti...

Io: Bene! Sei stato contento allora

R: Sì ma non mi ascoltano, se gli mostro la lista dei colori da comprare, non me li comprano o se la scordano

Io: Chi è il più simpatico tra gli educatori che potrebbe ascoltarti?

R: Penso F.

E: Beh F. è il coordinatore, lui è sempre impegnato, meglio A. che è la tua educatrice di riferimento

R: Sì ma non mi ascolta

Io: Hai mostrato a qualcuno la lista dei colori da portare?

R: No è sul letto, speriamo che non me la rubino

Io: Beh, vale la pena farla vedere questa lista

R: Ma se non ascoltano!?

E: Insisti fin quando ti danno retta

Io: Poi fatti furbo cerca di capire quand'è il momento giusto che sono liberi!, per esempio quando fumano una sigaretta

R: Sono sempre chiusi in ufficio a scrivere scrivere... ma cosa scriveranno mai...?!

Io: Ok ti va di provare?

R: Va bene ma se poi l'ho persa!?, dai E. accompagnami al negozio che la rifacciamo!

E: Non posso R. lavoro

R: Daiiii!

E: Davvero, quando posso "sì", quando non posso "no!"

R: E daaiii!

E: Ma scusa non hai detto che ce l'hai?

E: Guarda facciamo così. Tu la cerchi a casa se poi non la trovi ti aiuto io a riscriverla

Daccapo, visto che mi ricordo cosa ci avevamo messo...

Lo sento bloccato, mi racconta che si annoia, che non parla con gli educatori e non sta bene con i compagni. Comincio a fare le prime ipotesi, consegnare la lista al momento giusto gli permetterebbe di farsi ascoltare e allo stesso tempo, se ottiene i colori, trova il modo per dipingere e divertirsi.

R: Sabato Domenica e Lunedì, che sono ponte rimango solo, gli educatori vogliono che sabato mattina la passo in giro

...bel problema

R: Gli educatori sono matti! Che ci faccio in giro da solo nel paese?, è piccolo e non c'è niente, passeggiare 5 ore? Mi annoio!

Io: Hai pensato un'alternativa?

-Silenzio-

R: Potrei andare al cinema

E: Bene!

Io: E' uscito l'uomo ragno 4!

...pensando al poster della sua cameretta

R: L'ho già visto, poi lunedì vado dallo zio, ho l'appuntamento

Io: Vabbè, prima idea cinema, poi?

Tento di far generare alternative...

R: Potrei giocare alla Play station, in casa è difficile... loro... loro... non si mettono d'accordo... non... non...

Io: I turni?

R: Bravo, sì, non si fanno i turni, poi è pure rotta, lo zio ha la play

E: Sabato potresti prenderla dallo zio!

R: E poi quando gli e la restituisco?

Io: Lunedì che lo rivedi!

Io: Sabato Play, Domenica cinema, lunedì zio!

Anche se stiamo suggerendo le soluzioni, mi sembra molto utile questo programmino per sbloccarlo dalla noia, allo stesso tempo lo responsabilizza (andare a prendere e restituire la play station dallo zio). Poi per una volta si diventerà a giocare tranquillo senza nessuno e addirittura con un educatore tutto per lui (vediamo se si creano i contesti per un'esperienza nuova e per parlare da soli con l'educatore)

R: Senti tu hai detto all'inizio che davi dei compiti sono questi?

Io: Proprio così! Esattamente questi. Per Giovedì prossimo quando ci vediamo, Uno,

consegna la lista dei colori ad un educatore, Due, vai dallo zio sabato, prendi la play, e gli la restituisci lunedì quando lo vedi.

...prendo la palla al balzo

R: Sai però io ho il problema che mi scordo le cose, perché devo andare allo stage a pallanuoto, rifare la camera, andare da E. il mercoledì...

Io: Beh! Non capisco! Appena adesso ti sei appena ricordato tutta la lista delle cose che hai da fare!

- Mi guarda stupito-

Io: Ascolta, mi sembra di aver capito che sei un ragazzo molto bravo a saperti gestire, ti sposti facilmente dal paese del gruppo appartamento, poi a F. per E., poi in azienda per lo stage, poi dallo zio, e poi torni indietro. Caspita! Non avrai mica problemi a ricordarti e a fare le cose che ti ho detto!

R: Sì!

- Sorride -

Io: Bene il nostro tempo adesso è finito, come vedi il colloquio con me dura 50 minuti, penso che sarà sempre così, ci vediamo giovedì alla stessa ora di oggi

- Ci salutiamo e rifacciamo qualche commento sulle confezioni di cravatte che produce in azienda -

4.2) CONSIDERAZIONI SUL PRIMO COLLOQUIO

Il primo colloquio con R. è stato ampiamente preparato con il suo educatore, dopodiché è stata valutata anche la possibilità di condurlo assieme solo per il primo incontro. Ciò ha costituito un notevole vantaggio per me, poiché R. non ha fatto fatica a riporre in me la stessa fiducia che da sempre ripone nel suo educatore. Ne è risultato un colloquio molto fluido, senza troppi imbarazzi a tal punto che ho anche avuto la possibilità di passare da un argomento all'altro senza discontinuità apparenti.

Il colloquio comincia ribadendo i patti che c'erano stati in precedenza, per la giovane età dell'utente mi è sembrato opportuno esplicitarli il più possibile. Inoltre la così detta "alleanza terapeutica" era già stata preparata in precedenza, sia nel primo contatto che negli incontri preliminari con l'educatore; Tale alleanza, basata su patti chiari, ha avuto anche lo scopo di non fornire al ragazzo l'impressione dell'ennesimo esperto che si occupa del suo "caso problematico". Tenendo conto che il colloquio si è svolto in un

poliambulatorio, c'era il rischio che io entrassi nelle rappresentazioni di R. come un "medico", creando un processo di stigmatizzazione, attraverso cui sarebbe passato a R. il messaggio implicito di essere "malato".

I teorici dell'etichettamento sociale, come E. M. Lemert ⁷ (1967) e E. Goffman (1963) ⁸, mettono in evidenza come i processi di "stigmatizzazione sociale" ⁹ partecipino alla definizione dell'identità *personale* dei soggetti coinvolti: dando vita talvolta ad un "auto tipizzazione dell'identità". Come dice A. Salvini (1998), *"una tipizzazione dell'identità costituisce per l'individuo un preordinato sistema di orientamento cognitivo per l'autovalutazione, l'azione e la realizzazione di un'adeguata immagine e stima di sé"*.

Dal punto di vista formale poi, è valsa la regola del linguaggio *"...il colloquio clinico non orientato è fatto mediante il linguaggio più semplice ed immediato possibile, cioè con il linguaggio del paziente"* (Semi, 1992) ¹⁰

Ciò premesso, esordisco con delle domande d'esplorazione e di reciproca conoscenza, il clima è abbastanza buono e R. è anche molto loquace.

Dopo aver affrontato diverse questioni, ad un certo punto R. dalle lamentele sui furti, passa a parlare negativamente degli educatori che non lo ascoltano, mi è abbastanza chiaro (considerato quello che mi aveva detto in precedenza) che occorre una ristrutturazione ¹¹ sia su come R. rappresenta il suo contesto di vita quotidiano, sia su come vive interattivamente i suoi interlocutori (in questo caso gli educatori); in altre parole "una rilettura del contesto".

Inoltre come dice G. Pagliaro (1995): *"...secondo gli assunti dell'interazionismo simbolico il comportamento sociale viene costruito all'interno di particolari contesti dagli attori che partecipano ad una situazione e sarebbe guidato dall'intenzionalità e dalla competenza cognitiva..."* ¹², il lavoro sull'intenzionalità e sulla competenza cognitiva di R. unitamente ad

⁷ Lemert E. *"Human deviance, social problems and social control"* Prentice Hall, Ing., Englewood Cliffs, New Jersey, 1967; (trad it. di Carlo M. Nator e Cinzia Soggia *"Devianza, problemi sociali e forme di controllo"*, Giuffrè editore MI).

⁸ Goffman E. (1963), *"Stigma"*, Prentice Hall, Englewood Cliffs; (trad. it. *"Stigma L'identità negata"* 1983, Giuffrè ed. Milano).

⁹ Nel nostro caso potrebbero essere quei giudizi e caratteristiche che la gente attribuisce ai "ragazzi che stanno in comunità".

¹⁰ A.A. Semi: *"Dal colloquio alla teoria"*, 1992 Raffaello Cortina Editore (MI) pag.15.

¹¹ Ristrutturare secondo una definizione di Watzlawick et al. 1990 "significa ricodificare la percezione della realtà di una persona senza cambiare il significato delle cose ma cambiando la loro struttura. Non si cambia il valore semantico di ciò che la persona esprime, ma si cambiano le cornici all'interno delle quali inserire tale significato. Ovviamente, cambiando la cornice, si cambia in maniera indiretta il significato stesso. Questo perché, ponendo uno stesso evento all'interno di diversi contesti e guardandolo da prospettive diverse, questo cambia completamente il suo valore." (In P. Watzlawick e G. Mardone *"l'arte del cambiamento"*, 1990 Casa ed: Ponte delle Grazie Mi. Pag.78

¹² G. Pagliaro: *"Nuove prospettive in psicoterapia e modelli interattivo-cognitivi"*, 1995 Franco Angeli ed. (MI) pag. 15

una rilettura del contesto, potrebbe dunque guidare R. ad interazioni e comunicazioni più efficaci nei confronti dei suoi educatori.

In questa parte del colloquio avevo la difficoltà di capire che tipo di ristrutturazione mettere in campo, in mio soccorso sono arrivate le parole di R. Bandler e J. Grinder (1982): "...cominciate con l'identificare in che forma il cliente ha presentato la propria lamentela, in modo da sapere che tipo di ristrutturazione effettuare. Se è un equiparazione, farete una ristrutturazione di significato; se è una generalizzazione, invece, farete una ristrutturazione di contesto." ¹³ Alle parole di R. "Gli educatori non mi ascoltano mai... dicono sempre aspetta, aspetta...", ho pensato che fossero delle generalizzazioni quindi ho provato a ristrutturare il contesto, 1) introducendo dei dubbi: "Ti ricordi un episodio dove invece ti hanno ascoltato?" ¹⁴, 2) stimolandolo ad individuare interlocutori possibili: "Chi è il più simpatico tra gli educatori che potrebbe ascoltarti?", 3) potenziando le sue capacità di lettura del contesto: " Poi, fatti furbo cerca di capire quand'è il momento giusto che sono liberi!...", 4) aiutandolo in tale compito: "...per esempio quando fumano una sigaretta" 5) ed infine dandogli il compito di consegnare la lista e parlare con gli educatori.

L'ipotesi della ristrutturazione-rilettura del contesto viene poi validata dagli stessi argomenti che R. successivamente porta nel colloquio; infatti quando parla dei tre giorni liberi (solo con l'educatore in comunità) mi sembra disorientato e mostra un certo timore nell'affrontare una situazione nuova.

Anche in questo caso, il mio obiettivo è stato quello sia di fornire una visione alternativa delle situazioni che R. si rappresenta (rilettura del contesto), sia come egli "anticipa gli eventi". Secondo il primo corollario della teoria costruttivista Kellyana: "*Una persona anticipa gli eventi costruendone le repliche*" D.Bannister e F. Fransella (1986) ¹⁵, quindi il lavoro sulle anticipazioni permette di non ripetere gli schemi d'azione disfunzionali del passato. Dunque se R. anticipa e prevede una situazione noiosa e fastidiosa, finisce che la determina, una sorta di "*profezia che si autoavvera*", fenomeno ampiamente descritto in letteratura a partire dagli studi pionieristici di Rosenthal (1966) ¹⁶.

Inoltre le anticipazioni degli eventi sono strettamente connesse alle *aspettative*, e di conseguenza al modo di porsi con le persone e con le situazioni; "... le *aspettative di una*

¹³ R. Bandler, J. Grinder: "La ristrutturazione", 1982 Casa ed. Astrolabio (Roma), pag. 21

¹⁴ Michael Wite 1992, definisce il tipo di domanda che ho fatto come: "Domande terapeutiche sulle situazioni uniche" (in "La terapia come Narrazione" Casa Ed. Astrolabio Roma, Pag. 50.

¹⁵ Bannister D. Fransella F.: "L'uomo come ricercatore, introduzione alla psicologia dei costrutti personali", ed. Psycho G. Martinelli (FI). Pag. 29

¹⁶ Rosenthal R.A. & Jacobson L. : "*Pygmalion à l'école*", Tournai: Casterman 1971.

persona nei confronti di un'altra fanno in modo che essa agirà in maniera determinata. Questo comportamento sarà interpretato dall'interlocutore che reagirà in modo appropriato. Questo nuovo comportamento andrà a rialimentare o a scompigliare le aspettative della prima persona, ecc." (Leyens 1986) ¹⁷.

Nella parte finale del colloquio dunque, il mio lavoro si è incentrato sulla costruzione di aspettative adeguate per affrontare una situazione nuova e noiosa (solo in comunità per tre giorni), se l'aspettativa era rimanere a casa da solo, la nuova aspettativa è diventata quella di giocare alla Play station, andare al cinema, e uscire con lo zio.

Il colloquio si conclude con degli elogi che faccio a R. (appoggio e rinforzo) e con la ridefinizione del nostro primo incontro (...come vedi i colloqui con me durano 50 minuti, penso che sarà sempre così). Chiudiamo da dove avevamo cominciato (i commenti sulle confezioni di cravatte, ossia sul suo lavoro).

Dopo aver lasciato R., nella cartella oltre a tutte le considerazioni su esplicitate, mi annoto i problemi presentati da R., (gli educatori che non ascoltano, il week-end dove ci si annoierà, e i furti). Ciò mi sarà utile nel secondo colloquio per definire l'analisi della domanda dell'utente.

4.3) SECONDO COLLOQUIO

Al secondo colloquio R. arriva in ritardo e si scusa subito dicendo che se ne è dimenticato. Il suo educatore glielo ha ricordato e così è riuscito a venire da me. Lui mi spiega che da scuola ha avuto un passaggio fino a casa quindi dopo averlo accettato si è ritrovato li scordandosi di passare prima da me.

Mi colpisce subito il buon umore di R., con un reciproco sorriso luminoso cominciamo:

Io: Come va?

R: Beeene!

Io: Infatti, ti vedo che sei felice, com'è andata la settimana?

R: Bene! Ho comprato i colori a spray, ORO E ARGENTO!!!

Io: Ah! Mi stai parlando del compito che ti ho dato? Hai consegnato la lista allora!

R: Beh, insomma... cioè, li ho comprati io

Io: Raccontami com'è andata

R: Ho fatto vedere la lista e ho chiesto il permesso di comprarli io

Io: CASPITA!, allora non solo hai fatto vedere la lista - il compito che ti avevo dato- ma sei

¹⁷ Leyens J. P. : "Psicologia sociale del senso comune e della personalità", giuffrè ed. 1986 pag.211

stato pure bravo a comprarli tu stesso!

R: SI!

- Mi risponde fiero in un clima di vittoria -

Io: Fammi capire, allora gli educatori ti hanno dato retta?!

R: Si

Io: Sai la scorsa volta eri tutto triste che non ti ascoltavano, secondo te com'è successo?

R: Bastava chiedere!

Io: Bene, vedi, quando io ti do dei compiti, questi danno dei risultati, secondo me è molto importante quello che è successo questa settimana, sei riuscito a cavartela da solo

R: Sabato ho comprato pure un maglione!

R: ...sai adesso con gli educatori stiamo preparando la festa d'inaugurazione della Comunità, mi diverto molto a piegare i fogli per costruire dei fiori di carta

Io: Caspita!

- Piccolo silenzio, ci guardiamo fissi sorridendo
mi mostra come si fanno i fiori di carta -

Io: Stavo pensando... stavolta gli educatori ti hanno ascoltato, la scorsa volta invece mi hai raccontato che gli educatori ti dicono sempre "aspetta, aspetta", è ancora così?

Provo a sottolineare l'importanza dell'avvenimento e sul fatto che gli educatori contrariamente a quanto si aspetta lui, lo ascoltano.

R: Ma tu ti ricordi sempre tutto?

Io: Mi ricordo quello che mi dici

R: Perché?

Io: Perché quello che mi racconti è importante e mi interessa, insomma ti ascolto

R: Va bene allora cosa ti ho detto appena ci siamo visti?

- con aria di sfida -

Io: Ti sei scusato del ritardo e mi hai detto che ti eri scordato, e che l'educatore poi te lo ha ricordato. Poi mi hai detto che è successo perché hai avuto un passaggio da scuola e ti sei ritrovato a casa e te ne sei dimenticato.

- R. Arrossisce e mi guarda stupito -

R: Va bene, va bene, allora cosa ti ho detto 5 minuti fa?

Io: Senti questo gioco non mi piace, mica ci dobbiamo sfidare a chi si ricorda!

A questo punto comincio a sentire il problema dei ricordi

Io: Ascolta io poi ti avevo dato un altro compito ti ricordi?

R: Quale la play?

Io: Esatto. La play e il fine settimana

R: Ah quello è andato male, ho chiamato lo zio sabato e mi ha detto che non sa dov'è la play, è tanto che non gioco mi piacerebbe

- si rintristisce -

Io: Ho capito, beh, non ti preoccupare se poi non è andata come avevamo stabilito, mica dipendeva da te, è andata così " bònà lé " ¹⁸, non è che adesso potevi inseguire lo zio...

R: Umh....., ah!....., lo sai che hanno riparato la porta!? Anche se sono rimasti tre buchi

Io: Ma la puoi chiudere a chiave?

R: No! Seeeeh....

Io: No perché mi dicevi che ti rubano le cose....

Io: Maaah....(pausa), quando non trovi le cose, è perché te le rubano, o perché le perdi e non le trovi più?

...Provo a stringere

R: No no, me le rubano.

...Anche questa cosa dei furti continua a tornare spesso...

Io: La scorsa volta mi dicevi che hai nascosto il walkman sotto il letto e che avevi paura che te lo rubassero, l'hai trovato?

R: Sì sì, quello sì, adesso lo nascondo nel giubbotto che è grande e nessuno ci mette le mani.

R: Senti secondo te, se le cose le sotterro è una buona idea?

Io: Secondo me no, rischi di non ritrovarle più

R: E se ci metto un segno?

Io: Può andarsene con la pioggia

R: e se ci metto un bastone?

Io: Può cadere, in più, quando sotterri le cose possono rovinarsi

R: No, le metto in un sacchetto

Io: Vedi quel signore del poster che sta attaccato lì in alto?

¹⁸ Espressione gergale che si usa a F. per dire "pazienza".

R: Sì

Io: si chiama Toto', una volta nascose un carro armato nella foresta, lo nascose così bene che neanche lui stesso riuscì a ritrovarlo!

R: Umh

Io: Senti tu fa come ti pare, tieni presente però che se poi perdi le cose, non è colpa di nessuno e ti prendi tu la responsabilità

R: Va bene ci penso

Io: bene, senti adesso ti faccio una domanda pensaci bene, quali sono le tre cose che ti piacciono di più e le tre che ti piacciono di meno?

R: Ummhh... è difficile...., non mi viene in mente niente, posso dire solo una?

Io: Sentiamo!

R: Mi piace colorare i fiori di carta che mi ha insegnato a fare l'educatore...

Io: E quello che non ti piace?

R: CHE MI RUBANO LE COSE!

...Ci risiamo

R: Posso andare a comprare una cosa alle macchinette?

Io: Certo! ti accompagno.

- Usciamo dalla stanza e lui nel corridoio mi sussurra nell'orecchio: -

R: Senti... maaa.... com'è che io mi scordo le cose?

Io. Guarda, questo fatto lo vedremo con calma, piano piano; Adesso prendiamo la coca cola.

...adesso ho le idee più chiare. Appena si è creato un piccolo momento informale ho l'impressione che viene al nocciolo della questione

- Quando si ritorna in stanza mi chiede come ho fatto a scegliere psicologia, poi mi fa vedere i fiori di carta. Parliamo di argomenti periferici, dal mio punto di vista, per stemperare la tensione e spostare momentaneamente l'attenzione, quando poi concludiamo il colloquio mi dice: -

R: Questa volta non mi dai un compito?

- Scherzando.... -

Io: Sì, quello di venire puntuale la prossima volta!

4.4) CONSIDERAZIONI SUL SECONDO COLLOQUIO

Al secondo colloquio R. arriva di buon umore, sorridente e raggiante. Ci tiene a dirmi subito com'è andata con i compiti che gli ho assegnato.

Come viene spesso citato nella letteratura delle psicoterapie strategiche^{19 20}; se nel primo colloquio è stata fatta una buona ristrutturazione, funzionale ad una rilettura del contesto, nel secondo colloquio avviene il "*miracolo*", il problema presentato come per incanto passa in secondo piano. La sorpresa dell'utente generalmente si manifesta con inaspettata gioia proprio nel secondo colloquio. Nel nostro caso R. non solo è riuscito a farsi ascoltare, ma è anche riuscito a contrattare con i suoi educatori le spese desiderate. Nel prosieguo del colloquio R. mi racconta che gli stessi educatori dell'altra volta (...quelli che si rinchiudevano sempre in ufficio a scrivere scrivere senza ascoltare mai...) adesso sono quelli che gli insegnano a fare i fiori di carta, a colorare, e a preparare con lui delle feste!

La spiegazione di quanto è accaduto in realtà ha solide teorie di riferimento. Dal punto di vista dei cognitivisti, diversi Autori hanno dimostrato come il cambiamento, derivi sostanzialmente da una mutata percezione della realtà e dei sistemi percettivo-reattivi di riferimento dell'utente; Se assumiamo che i processi cognitivi siano l'insieme di rappresentazioni - percezioni - convinzioni - credenze - valori ecc., una riorganizzazione di essi, congiuntamente all'attribuzione di nuovi significati all'azione, permette di configurare nuove realtà, "nuove attribuzioni di senso".

E' l'attribuzione di nuovi significati all'esperienza, e la negoziazione di essi con gli altri, che motiva l'agire delle persone; Secondo J. Bruner (1990) tali significati, risiedono nella più generale cornice della cultura: "*Ciò che sostengo è che la cultura, e la ricerca di significato all'interno della cultura, sono le vere cause dell'agire dell'uomo.*"²¹

Quando R. si esprime dicendo "Bastava chiedere" dimostra di aver attribuito nuovi significati all'interazione con gli educatori, cambia la sua teoria implicita (quelli che non ascoltano mai) e riorganizza il suo schema cognitivo, la sua credenza.

Dal punto di vista della psicologia costruttivista è come se alcuni costrutti di R. che un tempo erano più superordinati e si trovavano in posizioni centrali, adesso sono diventati più periferici. Costrutti che avevano un vasto campo di pertinenza adesso trovano applicazione solamente in maniera circoscritta.

¹⁹ Nardone G.: "Psicosoluzioni" 1998 Biblioteca Universale Rizzoli (MI)

²⁰ Watzlawick P., Nardone G., "Terapia breve strategica", Raffaello Cortina ed., 1997

Nel secondo colloquio riprendo molte cose che R. mi ha raccontato nel primo ,ciò per me ha avuto il duplice scopo di, comunicargli la mia attenzione e il mio interesse per quello che mi dice, ma soprattutto ha avuto l'obiettivo di definire meglio la natura del nostro lavoro dandone continuità nel tempo. Ne è risultato un certo stupore da parte di R., a tal punto che ha voluto verificare se mi ricordavo tutto.

Per quanto riguarda il secondo compito da me assegnato, R. non lo esegue, ma ciò non è dipeso dalla sua volontà, bensì da circostanze esterne. Su questo mi sento di rassicurarlo. Tuttavia è importante rilevare che R. non porta il problema di essersi annoiato nel week-end, (cosa che invece mi aveva anticipato nel primo colloquio). In questo caso a prescindere da come siano andate le cose, le anticipazioni positive che avevamo costruito appunto nel primo colloquio, anche se non si sono realizzate sul piano della realtà, sono state reali nelle loro conseguenze; detto con le parole di W. Thomas "*Se le persone definiscono certe situazioni come vere, finiranno per essere reali nelle loro conseguenze*".

Dopo aver parlato con R. di come ha vissuto la settimana, in questo colloquio emerge più chiaramente il problema dei furti e delle dimenticanze, anche questa volta decido di procrastinare l'intervento al terzo colloquio, poiché ho bisogno di capire meglio quella che M. White (1992) chiama la "Relativa influenza del problema sulle persone e sulle situazioni". Per mettere a fuoco questo processo M. White propone di fare due serie di domande: "*La prima serie incoraggia le persone a delineare l'influenza che il problema ha nella loro vita e nelle loro relazioni. La seconda serie incoraggia invece a delineare la propria influenza sulla "vita" del problema*", (M. White 1992).

Anche se in questo colloquio non faccio domande dirette sulla relativa influenza del problema, ricavo queste informazioni quando R. dichiara di voler sotterrare le cose. Ciò comporterebbe tutta una serie di conseguenze sulla vita e sulle relazioni del ragazzo nonché forti implicazioni sulla "vita" del problema stesso.

4.5) TERZO COLLOQUIO

Prima del terzo colloquio ricevo la telefonata dell'educatrice di R. che mi avverte che forse R. non sarebbe venuto da me, mi racconta che la sera prima R. lo aveva preannunciato dicendo "Non vado da Giovanni perché tanto non ne ho bisogno", ma non aveva fornito altre motivazioni.

Invece inaspettatamente R. arriva e cominciamo:

²¹ Bruner J. 1990 "*Acts of Meaning*" Harvard University Press, Cambridge; (trad It. di E. Prodon: "*La ricerca del*

Io: Eccoci qui!

R: Fa freddo!

Io: si, ci stiamo raffreddando tutti in questo periodo, com'è andata la settimana?

R: Mah... bene

- Me lo dice con aria triste -

Io: Umh, non mi sembri al settimo cielo.. è andata bene?...

R: Cioè quando dico bene, non è proprio bene bene è... è normale, come sempre.

Io: Come va con gli educatori, meglio?, o non c'è più problema?

R: Mah, meglio, certe volte ascoltano certe volte no, dipende

Io: Dipende

Io: Dipende dai momenti, quindi non è sempre lo stesso

R: Non è sempre lo stesso

Io: Bene

R: Sai questa settimana ho restituito agli educatori una cosa che avevo preso

Io: Bravo!

R: Me la volevo rivendere...

Io: Cosa è successo?

R: Per vendicarmi di un compagno che mi frega sempre le cose

Io: Sai questa non è la prima volta che salta fuori sto discorso dei furti, adesso lo affrontiamo

- R. fa un sobbalzo, sgrana gli occhi e mi fa un gran sorriso -

Io: Allora...

R: Dimmi, dimmi

Io: Innanzi tutto ho un dubbio

R: Cosa?

Io: ma quando ti rubano le cose..., oppure quando le trovi in camera di un'altro...

R: Sì

Io:...lo dici che ti da fastidio?

R: No!

Io: e gli altri come fanno a saperlo che ti da fastidio?

R: Non lo sanno, lo fanno

Io: Ho capito

Io: C'è un momento in comunità dove puoi riuscire a parlare a tutti contemporaneamente?

R: Si la riunione del Lunedì

Io: Bene, sarebbe l'occasione giusta per fare questo annuncio solenne!

R: Ma non mi ascolta nessuno, è sempre un gran casino!

Io: Immagino, fosse facile...

Io: Ma non ti preoccupare, vale la pena farlo lo stesso, intanto almeno lo dici che ti da fastidio, ci sarà quello che smette, quello che continua...

Io...ah poi c'è un'altra cosa che dobbiamo tenere bene in considerazione!

R: Cosa?

Io Come ti risponderanno loro, alcuni diranno "pure tu lo fai!"

R: Sì!

Io: Altri ti diranno "non è vero niente"

R. Sìiii!

- sottolinea il suo secondo sì -

Io: Altri ancora ti diranno "Quella volta che...."

R: Sì, bravo, bravo! È proprio così, ma come fai a saperlo???

- Stupito -

Per un attimo ho pensato di mantenere in sospenso la magia...

Io: Nessuna magia è che prima facevo anch'io l'educatore in comunità

R: ah...

Io: Bene, quando allora ti diranno così, tu che fai?

R: Gli rispondo!

Io: è quale sarebbe il risultato?

R: Litighiamo

Io: ed è una buona cosa?

R: No non è una buona cosa ma perché io devo subire?

Io: Secondo me non si tratta di subire e poi per questo ci sono gli educatori..

R: Sì

Io: quindi puoi sempre contare sul loro aiuto, puoi raccontare la tua verità

Io: poi chiaramente anche loro racconteranno la loro verità... ma almeno ci si parla

Io: Sei d'accordo?

R: Sì

Io. D'accordo d'accordo?

R: sì d'accordo

Io: bene lo facciamo?

R: si

Io: Cosa?

R: parlarne

Io: Perfetto!

Il tutto avviene in un clima di forte suggestione, ripeto molto le cose e le faccio ripetere molto anche a lui.

Io: Ok. La scorsa volta ti accennavo ad un piccolo lavoretto che possiamo fare

R: Si quello dove si scrive?

Io: Proprio quello

R: Ma a cosa serve?

Io: serve a darci un sacco di informazioni e a capire tante cose

Io: Ecco, si chiama "Autocaratterizzazione", che parolone difficile... ma non è niente di Strano! Allora: pensa ad una persona che è molto benevola con te, cioè una persona che ti vuole tanto tanto bene, una di quelle che ti conosce perfettamente, meglio di qualsiasi altra persona.

R: Ma non esiste!

Io: Fa niente.

R: Che significa bozzetto?

Sotto mano legge la formula classica dell'autocaratterizzazione

Io: Facciamo finta che tu devi scrivere un film, oppure un pezzo di teatro, insomma sei il regista, ecco il regista consegna ai suoi attori, un "bozzetto", cioè dove c'è scritto come dev'essere il personaggio, buono cattivo, eccetera eccetera...

R: Ho capito

Io: Ok, quindi descriviti come se lo stesse facendo l'amico che dicevamo prima

- R. si mette a scrivere ed io lo lascio tranquillo, leggo intanto un articolo di giornale -

R. Già, senti

Io: Dimmi

R: maaa.... cioè,... ce ne sarebbe da scrivere!

Io: eh, si

R: cioè, paaagine pagine, libri!

...che tenerezza

Io: Hai ragione R. su ognuno di noi ci sarebbe da scrivere libri e libri, però mica possiamo

farlo qua, scrivi quello che ti viene, quando pensi di aver finito chiamami. Fai tutto con tranquillità e prenditi tutto il tempo che ti serve

- R. finisce di scrivere e mi dice -

R: Finito! Adesso mi dici il risultato?

Io: Oddio R. mancano 5 minuti alla fine del colloquio, mi sembra davvero poco rispettoso nei tuoi confronti commentarlo subito. Ascolta...

R: Dimmi

Io: Sei stato molto bravo a fare questo compito, era davvero difficile ma sapevo che ce l'avresti fatta!

- Sorride -

Io: La prossima volta lo rivediamo assieme

R: Senti ma come mai quando voglio conoscere una persona, penso... cioè nel mio cervello ci sono tantissimi pensieri... mi confondo e.....

Ho la strana sensazione che mi stia per parlare delle ragazze...

Io: anche questa mi sembra una cosa molto importante che mi chiedi, e vale la pena che ne parliamo con calma la prossima volta.

- lo guardo sorridendo e mi faccio capire con il viso -

Ad una richiesta implicita rispondo con il non verbale

R: Va bene, va bene

- ci salutiamo e mentre usciamo a voce bassa gli dico -

Io: ...e lunedì sera?

R: Cosa?... Ah..., sì, l'assemblea.

4.6) CONSIDERAZIONI SUL TERZO COLLOQUIO

Nel terzo colloquio ho l'impressione che si consolidi e si stabilisca definitivamente una certa alleanza terapeutica, attraverso una chiara definizione della nostra relazione.

R. dichiara alla sua educatrice di "non aver bisogno di uno psicologo" e tutto lasciava pensare che non sarebbe più venuto. Nel terzo colloquio invece mi accorgo che R. contrariamente a quanto ci si può aspettare, nutre grosse aspettative in me e comincia ad attribuirmi quasi dei poteri magici, ("*...Caspita è proprio così, ma come fai a saperlo???*"), elemento questo che dal mio punto di vista, andrà gestito con delicatezza, nel colloquio

alla sua fantasia, rispondo con delle ragioni plausibili ("*Nessuna magia è che prima facevo anch'io l'educatore in comunità*").

Nel terzo colloquio io e R. chiudiamo il problema dell'ascolto degli educatori, lui non lo porta più come un problema, ed io verifico se regge la ristrutturazione e la rilettura del contesto del primo colloquio. Il mio obiettivo è vedere se R. pensa ancora che gli educatori non lo ascoltano "mai", lui risponde che va "meglio" e aggiunge: "certe volte ascoltano, certe volte no", segno che comincia a cogliere le differenze attribuendo nuovi significati alle situazioni. Dal canto mio rinforzo questa nuova direzione e sottolineo la parola "dipende" come simbolo di possibilità.

In questo frangente per rafforzare la nuova lettura del contesto, utilizzo la tecnica dell'"illusione di alternative", infatti gli chiedo: "va meglio? O non c'è più problema?", in maniera tale che io possa evidenziargli comunque un miglioramento.

Nel terzo colloquio si delineano definitivamente due problemi di R., quello dei furti e quello di dimenticarsi le cose.

Anche se R. li porta in maniera separata, formulo l'ipotesi che invece siano strettamente collegate. Da un lato, può essere che oggettivamente c'è il problema dei furti; Dall'altro invece potrebbe accadere che R. nasconda le cose (per evitare che gli e le prendano) e poi si dimentichi dove le ha messe, attribuendo poi questa scomparsa al "furto" piuttosto che al "nascondiglio dimenticato". Ho una netta impressione di questo ricordandomi che nel colloquio precedente mi aveva chiesto se era una buona idea sotterrare le cose!

Come più volte sottolineato in letteratura il problema dell'utente talvolta si alimenta proprio grazie alle "tentate soluzioni" messe in campo per risolverlo. Dunque "*Il vero problema diventa la soluzione, ripetutamente tentata, del problema iniziale...*" P. Watzlawick G. Nardone (1990) ²².

A questo punto mi chiedo se intervenire sul problema, sulla soluzione, o sul sistema di relazioni che R. ha con i suoi compagni, P. Watzlawick e G. Nardone a questo proposito dicono: "*Un importante focus della valutazione, in questa fase della terapia, è rappresentato dall'attenta valutazione delle interazioni sociali che possono influenzare le soluzioni tentate dal paziente o addizionarsi ad esse. Questo è importante per capire se è il caso di intervenire direttamente su queste sequenze interpersonali oltre che sulle tentate soluzioni, o se addirittura sia vantaggioso intervenire soltanto sulla riorganizzazione di tale*

²² P. Watzlawick, Nardone G.: "L'arte del cambiamento – la soluzione dei problemi psicologici personali e interpersonali in tempi brevi", Ponte alle grazie Pag. 72

sistema relazionale, lasciando da parte le tentate soluzioni del singolo che verrebbero influenzate dal cambiamento dell'intero sistema" ²³.

Per orientare la mia valutazione e il mio intervento, faccio leva su ciò che già ha funzionato con R. nel primo colloquio, ossia "correggere la comunicazione disfunzionale che ha con gli altri". Il problema degli educatori che non ascoltano, si era sbloccato quando lo stesso R. mi dice: "Bastava chiedere!". Forte di quest'ipotesi, vado a verificare se anche il problema dei furti si può leggere in questo senso e chiedo a R. : "Ma gli altri lo sanno che ti da fastidio che si prendono i tuoi vestiti?", risposta: "no". L'intervento dunque è sul sistema di relazioni e comunicazioni disfunzionali che R. ha con i suoi compagni.

A questo punto fornisco ad R. una cornice situazionale (l'assemblea con i compagni e con gli educatori) entro la quale inserire una nuova comunicazione più efficace. Simbolizzo questa situazione come il momento per fare "l'annuncio solenne". In seguito in un clima di forte suggestione, spingo R. a prendere in considerazione sia il punto di vista degli altri, sia la situazione che si verrà a creare. Anche in questo caso lavoriamo sulle anticipazioni, come modo di configurare e prevedere una realtà al fine di "reificarla". In questo frangente "lo psicologo si comporta come un architetto, come un costruttore di 'contesti'; nel frattempo fornisce all'utente la tela e la cornice che trasformeranno il suo schizzo in un dipinto".

Dopo l'analisi della domanda e dei problemi di R., alla fine del terzo colloquio gli propongo un'autocaratterizzazione, strumento della psicologia costruttivista qui di seguito riportata.

²³ Vedi nota precedente

5) L'AUTOCARATTERIZZAZIONE

5.1) BREVI RIFERIMENTI TEORICI

L'autocaratterizzazione è una tecnica nata in ambito costruttivista, il suo utilizzo è alla base della terapia del "ruolo stabilito", una delle tecniche più note sviluppate all'interno della psicologia dei costrutti personali di Kelly (1973).

Principalmente è una tecnica che permette allo psicologo di comprendere quale sia il sistema di costrutti dell'utente, come egli si colloca e struttura il mondo, rispetto alle sue categorie e dimensioni di significato. E' inoltre uno strumento che l'utente usa per raccontare ciò che è significativo dal suo punto di vista.

Attraverso il protocollo di questa tecnica si chiede all'utente di descriversi in terza persona, come se si dovesse delineare il personaggio di una storia. Secondo il paradigma narrativista, le storie e i resoconti su di sé, individuano quelli che vengono chiamati gli "schemi di sé", ed inoltre mostrano quali sono i modelli interpretativi con cui la persona dà significato sia alla sua esperienza che alle relazioni con gli altri.

"L'autocaratterizzazione non si configura quindi come un test nell'accezione tradizionale del termine, quanto come una efficace tecnica atta a favorire l'esplorazione della persona attraverso un tipo di analisi qualitativa di tipo ideografico del resoconto, della descrizione personale, che quest'ultima fornisce di se stessa".²⁴

5.2) AUTOCARATTERIZZAZIONE DI R.

Istruzioni: "Vorrei che lei scrivesse un bozzetto di _____ R. _____ proprio come se fosse il personaggio di una commedia. Lo scriva come potrebbe scriverlo un amico che fosse molto benevolo e che la conoscesse molto intimamente, forse meglio di chiunque l'abbia mai realmente conosciuta. Stia attento a scriverlo in terza persona; per esempio cominci dicendo: "R. è..." oppure "Conosco R...".

R. E' UN STUDENTE MOLTO BRaVO CHE SI COMPORta **BENE** ADDESSO SO' CHE STa FACENDO LO StaGE DI CRaFICO E MIa DETTO CHE SI TROVa MOLTO BENE E CHE RIMaRà ANCHE NEL SECONDO STAGE.

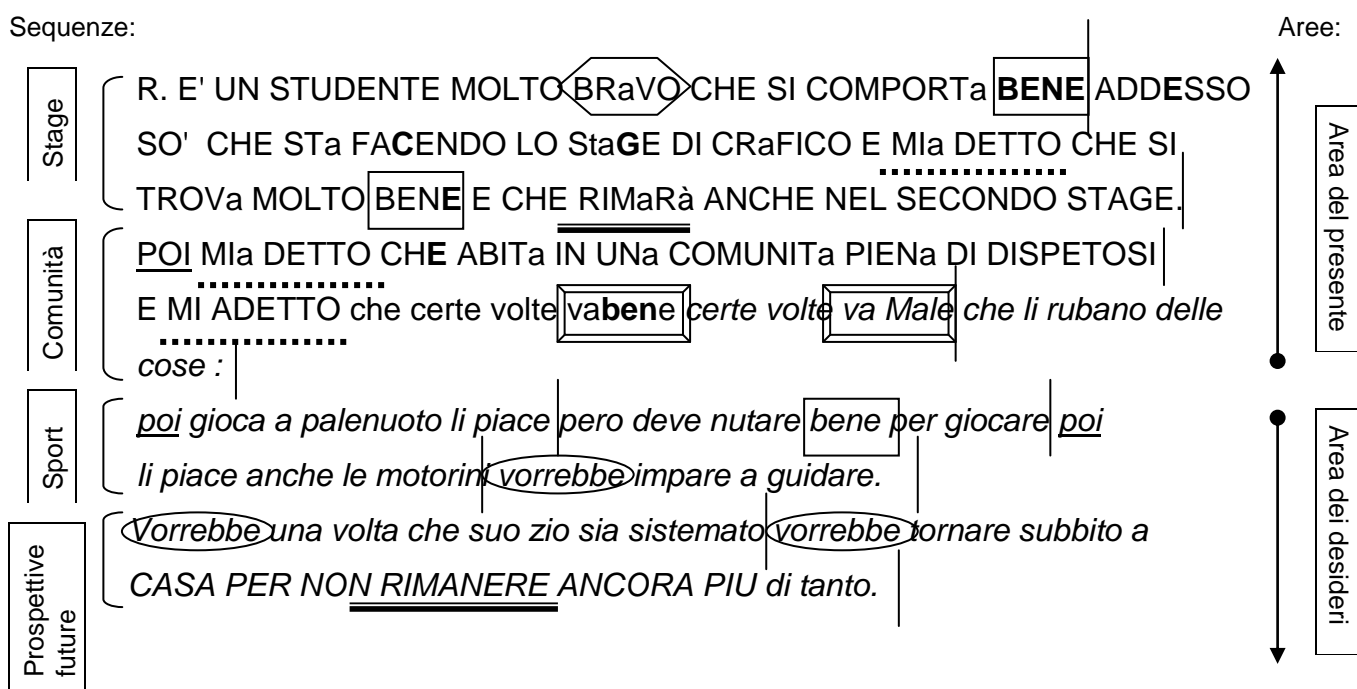
POI MIa DETTO CHE ABITa IN UNa COMUNITa PIENa DI DISPETOSI E MI ADETTO che certe volte vabene certe volte va Male che li rubano delle cose : poi gioca a palenuoto li piace pero deve nutare bene per giocare poi li piace anche le motorini vorrebbe imparare a

guidare. Vorrebbe una volta che suo zio sia sistemato vorrebbe tornare subito a CASA PER NON RIMANERE ANCORA PIU di tanto.²⁵

5.3) ANALISI QUALITATIVA DELL'AUTOCARATTERIZZAZIONE DI R.

Il primo passo verso l'interpretazione delle autocaratterizzazioni è quello di dividere il testo prodotto, in sequenze, temi, aree trattate. Successivamente si sottolineano i termini ricorrenti, parole che rivestono una certa importanza, neologismi, passaggi da un argomento all'altro, forme verbali di congiunzione o disgiunzione, analogie, metafore, figure retoriche, sintassi, grammatica, e tutto quello che per lo psicologo può dare indicazioni utili sia sulla forma del discorso dell'utente, sia sul suo contenuto.

Nel caso di R. l'autocaratterizzazione è stata elaborata nel seguente modo:



Dopo il lavoro sulla forma del testo, si è passato ad elaborare il contenuto, prendendo in considerazione ciò che suggerisce la letteratura costruttivista.

L'analisi delle autocaratterizzazioni prende in esame principalmente:

- 1 - L'osservazione delle sequenze e delle transizioni .
- 2 - L'osservazione dell'organizzazione.
- 3 - La riflessione entro il contesto.
- 4 - La raccolta dei termini.

²⁴ Gasparini N., Turchi G.: "L'indagine del costruito personale, metodiche e procedure informatiche", UPSEL Domeneghini ed. 1994. Pag.26-27

²⁵ Nel testo sono stati riportati gli stessi cambiamenti di grafia del manoscritto originale.

5 - Lo spostamento dell'accento

6 - La ridefinizione dell'argomento.

Successivamente si passa all'analisi delle aree contestuali evocate dal protocollo (B), all'analisi dei temi (o delle relazioni causa-effetto) (C), ed infine all'analisi delle dimensioni (D). Qui di seguito vengono riportate in successione:²⁶

Tipo	Descrizione	Protocollo
1) Osservazione e delle sequenze e delle transizioni	⇒ Transizioni da un argomento all'altro.	Legate dall'uso del "poi".
	⇒ Sequenza dei periodi.	In successione: la scuola, la casa, lo sport, e i desideri futuri
	⇒ Generalizzazioni o specificazioni.	Specifica allo stesso modo tutti i temi trattati.
	⇒ Ritorni a sequenze precedenti.	Assenti.
	⇒ Ricchezza di elaborazione di un certo tema.	Elabora più o meno tutti i temi con la stessa dovizia di particolari.
	⇒ Collegamenti impliciti tra le sequenze.	Tra il 2° e 4° tema evidenziando il collegamento implicito: "Essere in comunità ma voler andare via".
	⇒ Legami (continuità, fratture o discontinuità) tra le varie aree trattate (come le cose sono collegate per il paziente).	Sia da un punto di vista contenutistico, sia da quello grafico (cambiamento di scrittura da stampatello a corsivo), si distinguono L'area del "presente", da quella dei "desideri".
	⇒ Costruzione, e concetti nei passaggi.	Nessun concetto di passaggio.
	⇒ Elaborazione per similarità o contrasto.	Nella seconda area si elencano per similarità, i desideri e le aspirazioni future.
	⇒ Costrutti che legano le sequenze.	Nella seconda area tutto è inglobato nel costrutto "Volere-non volere", "pacere-non piacere".

²⁶ Le tabelle sono state costruite in base alle indicazioni fornite in: Gasparini N., Turchi G.: "L'indagine del costrutto personale, metodiche e procedure informatiche", UPSEL Domeneghini ed. 1994, Pag. 27-32

Tipo	Descrizione	Protocollo
2) Osservazione dell'organizzazione	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ricerca della/e Frasi soggetto: area principale. ⇒ Frase soggetto: costrutti più superordinati o più comprensivi. ⇒ Caratterizzazione o non caratterizzazione del protocollo in base alla frase soggetto. ⇒ Diramazioni o linearità dei contenuti in base alla frase soggetto. ⇒ Frase soggetto come "base sicura?" 	<p>"Vorrebbe tornare subito a casa per non rimanere ancora più tanto".</p> <p>"tornare-rimane" nella frase soggetto. "Bene-male" e "Bravo-bene", nei primi due temi e nelle prime cinque sequenze.</p> <p>Abbastanza caratterizzato sulla questione di voler andar via con lo zio per non restare in comunità.</p> <p>Contenutisticamente dal concetto di "voler tornare a casa", si passa alla descrizione della comunità e dei compagni.</p> <p>Sembra il desiderio predominante.</p>
3) Riflessione entro il contesto	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Selezione di ogni singolo periodo o affermazione e confronto di ognuno di essi entro il contesto nel quale sono inseriti. ⇒ Senso di ogni frase all'interno di altre aree trattate (sottoinsiemi del protocollo). ⇒ Senso che scaturisce dall'accostamento di ogni singola frase accanto a tutte le altre. 	<p>Accostando il periodo: "vorrebbe che suo zio sia sistemato" con: "mi ha detto che abita in una comunità piena di dispettosi", scaturisce il senso del periodo: "vorrebbe tornare subito a casa".</p>

Tipo	Descrizione	Protocollo
4) Raccolta dei termini	<p>⇒ Ripetizione dei termini (e loro sinonimi).</p> <p>⇒ Connessioni fra termini diversi.</p> <p>⇒ Classificazione dei termini in base ai costrutti più superordinati o subordinati.</p> <p>⇒ Situazioni-contesti a cui sono applicati i termini frequenti.</p>	<p>Vengono usati frequentemente i termini: "Bene", "male", "vorrebbe", "Poi".</p> <p>Varie connessioni tra il costrutto "Nuotare-giocare" e "imparare-giocare".</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[Bene - Male] --> B[Piacere di giocare] A --> C[Stare in comunità] B --> D[Imparare a nuotare, guidare] C --> E[Furti] C --> F[Zio per andar via] </pre> </div> <p>Il termine "vorrebbe" è presente in quasi tutti i periodi nell'area dei desideri</p>
5) Spostamento dell'accento	<p>⇒ Esito dello spostamento d'accento e delle inflessioni nei termini, nelle frasi e nei periodi.</p> <p>⇒ Esito dello spostamento di enfasi nei termini, nelle frasi e nei periodi.</p> <p>⇒ Dove mette l'accento il paziente?</p>	<p>Nella seconda sequenza/tema se si pone l'accento su "comunità <u>piena</u> di dispettosi", si ha l'impressione che R. stia parlando di un argomento particolarmente problematico.</p> <p>Se si pone enfasi solo sui verbi ne risulta una forte coerenza con l'area del protocollo a cui fanno riferimento</p> <p>Sul "non rimanere" in comunità, l'unica frase che scrive in bella grafia</p>
6) Ridefinizione dell'argomento	<p>⇒ Validazione o invalidazione di quello che si è capito, chiedendolo al paziente.</p>	<p>Confermiamo i temi attinenti ai furti e allo star male in comunità. Sottolineiamo l'importanza che rivestono nella vita di R. la pallanuoto e lo stage come grafico.</p>

Tipo	Descrizione	
B) Analisi delle aree contestuali evocate dal protocollo	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Individuazione delle are. ⇒ Osservazione della sequenza, circolarità, e ricorsività delle aree. ⇒ Osservazione delle aree di relativa sicurezza o di difficoltà. ⇒ Analisi delle aree di relativa problematicità. 	<p>Principalmente sono presenti due aree, quella della condizione presente e quella attinente ai desideri.</p> <p>Ci sono due aree contenenti quattro sequenze che fanno riferimento a quattro temi diversi.</p> <p>Si rivela critica e con maggiore insicurezza l'area dei desideri. Le sequenze dove c'è una certa sicurezza sono invece quella dello stage e dello sport.</p> <p>Sembra problematica la sequenza dove descrive la comunità e i compagni.</p>

C) Analisi dei temi o delle relazioni causa-effetto	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Analisi delle spiegazioni, e tipo di spiegazioni. ⇒ Analisi dei valori e delle attribuzioni di causalità. ⇒ Significato attribuito ai problemi. ⇒ Analisi degli obiettivi, scopi, successi, fallimenti, ostacoli. ⇒ Osservazione delle tentate soluzioni. ⇒ Disposizione dei vari temi (apertura chiusura...). ⇒ Contraddizioni e ambivalenze fra i temi. ⇒ Ricorsività dei temi. ⇒ Temi con dovizia di particolari, o temi subito "liquidati". 	<p>Spiega che va male in comunità quando i compagni gli rubano delle cose</p> <p>Pensa che si possa andare via dalla comunità solo se suo zio si sistema e può accoglierlo.</p> <p>Pensa che se gli rubano le cose è perché i compagni sono dispettosi.</p> <p>Ritiene che per raggiungere l'obiettivo di giocare a pallanuoto si debba prima imparare a nuotare bene.</p> <p>L'ostacolo che non gli permette di andar via dalla comunità è l'impossibilità momentanea a dello zio ad accoglierlo</p> <p>Andar via di casa per evitare i furti.</p> <p>Apri col tema dello stage, continua con il tema dello sport e della comunità, per chiudere infine con i desideri e le prospettive future.</p> <p>Apparentemente nessuna.</p> <p>Collega implicitamente il quarto tema con il secondo.</p> <p>Tutti trattati con la stessa dovizia di particolari.</p>
--	---	--

D) Analisi delle dimensioni	<p>⇒ Sé passato, presente e futuro.</p> <p>⇒ Somiglianze e poli di contrasto fra le dimensioni.</p> <p>⇒ Polarità di costruito nei quali la persona si colloca.</p> <p>⇒ Polarità di costruito nei quali la persona colloca gli altri.</p> <p>⇒ Sinonimie e contrasti impliciti tra i termini e i costrutti.</p> <p>⇒ Analisi dell'aspetto temporale e biografico.</p> <p>⇒ Osservazione dei cambiamenti a cui è andata incontro la persona.</p> <p>⇒ Quali significati sono implicati nella percezione dei cambiamenti.</p> <p>⇒ Differenze fra sé passato, presente, futuro.</p>	<p>Non sono presenti riferimenti al sé passato. Colloca il sé presente nella quotidianità della vita in comunità. Prospetta un sé futuro come buon giocatore di pallanuoto e bravo studente</p> <p>Nessun contrasto tra sé presente e futuro.</p> <p>Bene - Male, Rimanere - Tornare, Volere - Non volere.</p> <p>Bravo – Dispettoso, Sistemato - Non sistemato.</p> <p>Usa il termine "Bene" per indicare le performance a pallanuoto, i suoi comportamenti a scuola e come la vive.</p> <p>Descrive tutto pensandosi solo nel presente. Gli aspetti attinenti al futuro sono espressi tramite i desideri.</p> <p>Contrariamente a quanto riferisce nei primi colloqui, nell'autocaratterizzazione R. ammette che in comunità alcune volte può andar bene altre volte no. In precedenza invece diceva che va sempre male. Nel testo R. non menziona cambiamenti tra il sé passato e quello presente, poiché si colloca solamente nel presente.</p> <p>Ritiene che il sé presente rispetto al sé futuro è carente di alcune abilità (nuotare bene o saper guidare i motorini).</p>
------------------------------------	--	--

	<p>⇒ Linguaggio, sintassi e grammatica nelle varie aree del protocollo.</p> <p>⇒ Punteggiatura nel pensiero della persona.</p> <p>⇒ Coerenza, rottura o incongruenze del linguaggio nelle aree del protocollo.</p> <p>⇒ Figure retoriche.</p> <p>⇒ Neologismi.</p> <p>⇒ Analogie.</p> <p>⇒ Ricchezza o povertà di lessico nelle varie aree.</p>	<p>Sono presenti parecchi errori di grammatica e sintassi. R. considera il linguaggio dell'autocaratterizzazione come "epistolare" (mi chiede cosa faremo di questa lettera).</p> <p>Punteggiatura completamente assente eccetto il punto finale e un due punti usati in luogo di virgola. Nel pensiero il protocollo è scandito dall'uso del "poi" adoperato come la virgola o il punto.</p> <p>C'è una frattura grafica tra la prima e la seconda area, comincia scrivendo in stampatello e finisce in corsivo. Cura la grafia solo nell'ultima frase.</p> <p>Assenti.</p> <p>Nessun neologismo</p> <p>Assenti</p> <p>Povertà di lessico in tutte le aree del protocollo.</p>
--	---	---

Come è già stato evidenziato in precedenza, questa autocaratterizzazione è molto particolare per la forma del discorso dell'utente. I continui cambiamenti di grafia, i ricalchi che sono stati eseguiti su alcune parole, la disposizione degli argomenti e il gesto grafico, forniscono allo psicologo la possibilità di associare l'aspetto contenutistico con quello grafico e formale.

R. quando affronta certi argomenti particolarmente rilevanti per lui, cambia grafia passando dallo stampatello al corsivo. Il cambiamento di stile inoltre coincide con il cambiamento di sequenza e di area tematica trattata, in pratica quando descrive i suoi desideri e ciò che vorrebbe per il suo futuro, mostra una relativa insicurezza e indecisione.

I costrutti più super-ordinati, vengono evidenziati dallo stesso R. ripassando in grassetto certi termini oppure scrivendoli in bella grafia, è il caso dei costrutti "bene-male", "rimanere", "dispettosi" ed "essere sistemato". Tali costrutti sono molto utili per capire come R. costruisca la rappresentazione di se e degli altri; si vede come un bravo studente, un discreto giocatore di pallanuoto, ma vittima dei "dispetti" dei compagni in attesa di tornare dallo zio.

Dall'Autocaratterizzazione emerge che R. lega sempre il sé presente al sé futuro, tralasciando del tutto il sé passato di cui non vi è traccia. In tutte le parti del testo, ogni volta che si descrive nel presente, aggiunge sempre delle intenzioni o dei desideri futuri: "vive in una comunità ma *andrà via* con lo zio, gioca a pallanuoto ma *dovrà imparare* meglio a nuotare, gli piacciono i motorini ma *dovrà imparare* a guidare, sta facendo uno stage e *rimarrà* anche nel secondo semestre ecc."

L'assenza di elementi biografici, ricordi, riferimenti al passato, esperienze pregresse, fa pensare ad un periodo di vita che R. non vuole menzionare, ciò del resto viene riscontrato anche nei primi colloqui. In futuro quindi si dovrà porre molta attenzione nell'affrontare questo tema.

R. fornisce spiegazioni semplici e lineari ai problemi e alle soluzioni, senza coglierne le possibili sfumature e varianti. Tuttavia rispetto al primo colloquio si registra un piccolo cambiamento, se prima raccontava che in comunità "va sempre male", nell'autocaratterizzazione ammette la possibilità che alcune volte può andare anche bene, rileggendo così il contesto attraverso la parziale modificazione del costrutto "bene-male" nel costrutto "certe volte va bene- certe volte va male". Inoltre dal punto di vista costruttivista è come se il costrutto "bene-male" trovi campo di pertinenza anche negli ambiti della "vita quotidiana in comunità", piuttosto che marginalmente solo sul nuoto e sullo stage.

Nell'autocaratterizzazione emergono gli stessi temi che sono stati affrontati nei colloqui, tuttavia la questione di "voler andar via con lo zio", costituisce un elemento di novità molto importante. Nelle rappresentazioni di R., "andar via con lo zio", costituisce il rimedio alla sua faticosa permanenza in comunità, probabilmente ci si può aspettare che R. tenti di utilizzare lo zio per riorganizzare le relazioni con gli altri in un contesto di vita differente, tralasciando del tutto i suoi compagni attuali. Infatti nei colloqui racconta che lo zio è quello simpatico con cui si esce la sera e presumibilmente quello con cui si conoscono persone nuove.

L'autocaratterizzazione di R. da un punto di vista semantico lessicale e grammaticale è alquanto povera per un ragazzo della sua età. C'è l'assenza pressoché totale di punteggiatura, avverbi e congiunzioni, sostituite dall'uso del "poi" o del "mi ha detto". Ciò costituisce un segno della difficoltà di R. ad esprimere concetti in maniera fluente e chiara.

Un'altro elemento che nasce dall'analisi del protocollo e l'assenza di riferimenti alle proprie caratteristiche psicologiche, l'auto osservazione di R. è tutta centrata su come egli si pone nei confronti del esterno, non ci sono riflessioni su di sé, sulle proprie emozioni,

vissuti, affetti, atteggiamenti. In questo caso l'autocaratterizzazione mette in evidenza un'altra grossa tematica, importante per il futuro lavoro clinico.

6) DIAGNOSI ED IPOTESI

6.1) LA DIAGNOSI TRANSITIVA: CENNI TEORICI DI RIFERIMENTO

"Se le modalità attraverso le quali osserviamo le cose contribuiscono a determinare ciò che poi effettivamente facciamo per valutarle o per cambiarle, e se la persona (sia essa il terapeuta o il cliente) è *una forma in movimento*, anche la diagnosi si configura necessariamente come un 'processo' elaborativo, anziché come 'momento' di categorizzazione nosografica" ²⁷

Una diagnosi formulata in senso transitivo al di là degli elementi descrittivi, permette di individuare l'esperienza del soggetto in un'ottica diacronica piuttosto che sincronica cioè come avrebbero detto gli antichi greci nel: dia-cronos "attraverso il tempo, in divenire" piuttosto che nel sin-cronos "in quel momento preciso".²⁸ In altre parole, la diagnosi, attraverso quest'impostazione, individua il cliente sia nelle vesti di "autocostruttore della sua realtà transitoria", sia come "anticipatore della sua realtà futura", cogliendone così anche le sue intenzionalità, desideri, bisogni, rappresentazioni, ecc.

Così lo psicologo costruttivista può individuare le polarità di significato attorno a cui l'utente dà senso alla sua esperienza presente, per poi replicarne gli schemi interpretativi nella costruzione della sua esperienza futura, di modo che *"I costrutti diagnostici, così come gli strumenti d'indagine adottati, devono servire a definire le possibilità e le modalità più importanti di cambiamento al quale il cliente può andare incontro e non solamente ciò che la persona ha di 'caratteristico' e che la rende diversa da altre persone"* ²⁹.

Successivamente, al fine di formulare una corretta diagnosi transitiva, è necessario partire dall'analisi delle "tentate soluzioni", che l'utente mette in campo per risolvere i suoi problemi. Le tentate soluzioni ai problemi, seppur circoscritte e apparentemente ininfluenti sull'organizzazione generale della vita psicologica di una persona, forniscono allo psicologo - psicoterapeuta, la possibilità di cogliere certi schemi d'azione, rappresentazioni, modelli culturali appresi, e sistemi percettivo-reattivi, validi per interpretare in generale la totalità delle difficoltà a cui l'utente è andato incontro. In sintesi potremmo dire che lo psicologo dovrebbe individuare quelle che M. White chiama le 'regole organizzative del problema', cosicché nella psicopatologia "La diagnosi *mira non*

²⁷ Gasparini N., Turchi G.: "Il concetto di diagnosi transitiva all'interno dell'approccio costruttivista alla personalità", in "L'indagine del costrutto personale, metodiche e procedure informatiche", UPSEL Domeneghini ed. 1994. Pag. 20.

²⁸ σ1ν – ΚρόνοΣ: "Nello stesso tempo, che si manifesta contemporaneamente"

δ1α – ΚρόνοΣ: "Nel tempo, in fasi successive, attraverso il tempo", Vocabolario Greco-Italiano, a cura di Lorenzo Rocci; Soc. ed. Dante Alighieri, 1985 (Cerbara).

²⁹ V. 2 note precedenti, sottolineatura mia.

*alla personalità, quanto piuttosto alle regole organizzative del problema: "regole per uno stile di coppia conflittuale", "regole per uno stile di vita perfezionistico", "regole per uno stile di vita condizionato dal passato", e così via"*³⁰

Congiuntamente a questa lettura si deve anche aggiungere, una corretta analisi dei bisogni poiché costituiscono gli indicatori dei desideri dell'utente, delle sue aspirazioni, delle sue difficoltà, delle sue intenzioni; inoltre indicano come una persona agirà in funzione dei suoi scopi e obiettivi.

Per concludere, la diagnosi transitiva, rileva l'organizzazione e il contenuto dei costrutti dell'utente al fine di comprendere i suoi processi di significazione, ovvero la maniera di attribuire senso e significato alla realtà nonché alle azioni, percezioni, cognizioni, emozioni, ecc. In altre parole la diagnosi transitiva rileva i modi di conoscere dell'utente o meglio: "*Descrive l'epistemologia della persona*".

La diagnosi transitiva infine è sovrapponibile a quella *narrativa*, poiché sia l'una che l'altra condividono appieno la stessa epistemologia di fondo come due facce di una stessa medaglia. L'unica differenza consiste nel linguaggio e nell'enfasi su cui pongono l'accento: quella transitiva dà più enfasi alle teorie costruttiviste e costruzioniste³¹, quella narrativa alla psicologia discorsiva e narrativa. Una diagnosi narrativa dunque porrebbe più attenzione alle storie e al modo di raccontarsi di una persona, quella transitiva ai costrutti.

6.2) PREMESSA ALLA DIAGNOSI SU R.

Secondo quanto detto nel paragrafo precedente, la diagnosi transitiva si configura come un momento di riflessione critica sull'organizzazione generale della vita psicologica di una persona. In quest'ottica, la diagnosi non si riferisce necessariamente a quadri psicopatologici di riferimento poiché utilizza un'epistemologia antitetica alle scienze tassonomiche e nosografiche della psichiatria e psicopatologia classica.

In questa sede quindi l'obiettivo non è quello di individuare in R. una conclamata patologia ma quello di rilevare quale sia la sua epistemologia, ossia "*il modo di conoscere di R.*", il modo in cui egli organizza la sua esperienza e le sue rappresentazioni, il modo di attribuire significati (processi di significazione), come egli si colloca nello spazio geografico interattivo con i suoi interlocutori. Si cerca di individuare quindi i suoi bisogni, scopi, desideri, abilità, rappresentazioni, motivazioni, emozioni; come i grandi indicatori delle sue risorse e difficoltà.

³⁰ M. White: "La terapia come narrazione", 1992 Casa ed. Astrolabio (Roma), Pag.25

³¹ Il costruttivismo nasce dalla teoria dei costrutti personali di Kelly (1957), -semplificando- incentrata sui costrutti di una persona; il costruzionismo invece dà più enfasi alla dimensione sociale degli stessi.

Qui di seguito viene riportata una diagnosi transitiva su R. formulata dopo il settimo incontro.

6.3) FORMULAZIONE DELLA DIAGNOSI:

Considerando i contenuti emersi nei colloqui e integrandoli con l'autocaratterizzazione, si può supporre che a volte R. non padroneggi appieno linguaggi e forme espressive funzionali ad una migliore gestione di alcune delle sue relazioni interpersonali, si può supporre pertanto che la parziale mancanza di canali di comunicazione adeguati, non permetta al ragazzo di interloquire efficacemente in momenti di forte conflitto in comunità, e quando gli educatori non gli danno ragione. R. nel suo repertorio discorsivo, adopera costrutti abbastanza stretti, che individuano concetti piuttosto rigidi, ne consegue un copione narrativa strutturato su pochi significati, senza molte specificazioni. Ciò implica che R., nelle relazioni con gli altri usa pochi aggettivi e argomentazioni che non gli permettono di cogliere tutte le eventuali sfumature e varianti, pertanto le sue attribuzioni di valore sulle persone che lo circondano, assumono un carattere fortemente stereotipico; i compagni della comunità vengono visti solo come 'dispettosi' e gli educatori solamente come 'quelli che non ascoltano mai'. Difficilmente R. riesce a mettersi dal punto di vista di altre persone, e ciò non gli consente di negoziare le sue ragioni con quelle degli altri. Tuttavia R. non è privo di questa capacità, anzi ne ha una spiccata predisposizione, a tal punto che nella relazione con me, sin dal primo colloquio, ha individuato alcuni dei miei obiettivi, (ricordiamo che nel primo colloquio addirittura anticipa i compiti che avevo intenzione di dargli) capendo che funzione avrebbero avuto per lui. Dunque possiamo dire, che la capacità cognitiva di prendere in considerazione il punto di vista degli altri *non è assente ma rimane silente*, se attivata viene persino supportata da una discreta intelligenza sociale. Il lavoro di supporto psicologico quindi dovrebbe prendere seriamente in considerazione la possibilità di attivare le sue abilità sociali *come mezzo per arricchire il suo repertorio narrativo* e di conseguenza le sue competenze cognitive.

Certamente R. non è cresciuto in un ambiente culturalmente favorevole, sia per le condizioni ambientali, sia per l'assenza delle figure genitoriali di riferimento. R. ha attraversato le fasi dello sviluppo cognitivo sotto la guida della nonna e della bisnonna, per cui è verosimile che gli abbiano trasmesso conoscenze e modelli culturali propri di altre generazioni. L'aspetto culturale e sociale richiederà in futuro un attento approfondimento.

Dal punto di vista delle conoscenze R. non ne possiede così tante come quelle che di solito hanno i ragazzi della sua età, tuttavia il ragazzo ha una marcata curiosità per tutte le

cose che non conosce, è presumibile quindi che quest'attitudine lo possa predisporre alla ricezione di informazioni e conoscenze nuove.

Un'altro aspetto che si è preso in considerazione nei colloqui è la capacità di anticipare gli eventi asseconda del contesto in cui sono inseriti, R. possiede quest'abilità e dimostra una discreta competenza nel saper leggere contesti e situazioni, tuttavia il ragazzo mostra qualche titubanza nell'effettuare quest'operazione. Anche in questo caso siamo in presenza di una potenziale abilità che rimane sottesa, ma se attivata, viene espressa e attuata.

Parallelamente alla capacità psicologica di anticipare gli eventi, si pone la capacità di generare alternative e di conseguenza la possibilità di cercare soluzioni ai problemi. Quando R. configura un problema lo rende passibile di una sola soluzione, quindi il ragazzo persiste nel mettere in campo sempre lo stesso rimedio anche se quest'ultimo si rivela inefficace, ciò lo espone sia al rischio di non poter risolvere il problema, sia al sentimento d'impotenza susseguente.

Dal punto di vista emotivo R. ha una grande sensibilità nel capire gli stati d'animo degli altri, tale capacità, per i motivi esplicitati all'inizio del paragrafo, non viene espressa verbalmente ma traspare comunque dai suoi atteggiamenti. Inoltre quando si parla con R. non si fatica a capire i suoi stessi stati d'animo che esprime molto bene con gesti, mimica facciale, e tutto ciò che attiene al linguaggio non verbale. Pare dunque che R. a fronte di una certa difficoltà verbale nel concettualizzare l'esperienza, abbia sviluppato una buona capacità d'espressione sul piano emotivo.

Per quanto riguarda la vita affettiva, il ragazzo si presenta come una persona "ferita", la mancanza delle figure adulte con cui è cresciuto, e la transitorietà degli educatori, fondamentalmente non gli permettono di individuare una figura adulta con cui instaurare una relazione d'attaccamento, e quindi una vita affettiva adeguata che lo possa accompagnare nella sua crescita e adolescenza.

Un'altra difficoltà che il ragazzo presenta come problema, è la sua capacità di ricordarsi delle cose. Dopo un'attenta analisi, a mio parere, tale difficoltà non rientra pienamente in quello che comunemente viene chiamato "deficit di memoria", poiché tale difficoltà non è generalizzata e non si può individuare in tutti i campi della vita di R. La maggior parte delle cose che il ragazzo dimentica, attengono alla vita quotidiana, (scordarsi l'abbonamento dell'autobus a casa, i buoni pasto ecc.), difficilmente invece, R. dimentica elementi che attengono a ciò che gli interessa o gli piace. Sostanzialmente la differenza tra le cose che si dimenticano e quelle che si ricordano bene, è costituita dal grado d'interesse e

attenzione riposte dal ragazzo. Tale caratteristica è presente anche nella maggior parte degli adolescenti, per cui da un certo punto di vista non si può parlare pienamente di deficit di memoria ma piuttosto di scarsa responsabilità del ragazzo nella gestione delle piccole cose della vita quotidiana. Del resto il lavoro sulla responsabilizzazione, è uno dei grandi temi che nell'adolescenza rivestono una grande importanza per la crescita e la maturazione degli individui.

Un'altra tematica centrale per la vita psicologica di R. è quella della fiducia.

R. su questo tema utilizza con le persone la modalità: "tutto o niente", ovvero massima fiducia con alcune persone, per nulla con le altre. Si ha l'impressione che R. abbia avuto una storia fatta di "abbandoni", per cui è presumibile che il ragazzo prima di fidarsi, scelga accuratamente le persone per poi investire molto su di loro, replicando così uno schema d'interazione mutuato dalle sue esperienze passate. Qualora avverta segnali negativi da parte delle persone di cui si è fidato, non esita ad etichettarli "infami" o "traditori", secondo il copione narrativo e lo schema stereotipico menzionato all'inizio del paragrafo. Anche il tema della fiducia quindi in futuro andrà affrontato fornendo al ragazzo gli strumenti critici per vedere le persone da tanti punti di vista, per cogliere i diversi aspetti, mettersi dal loro punto di vista ecc.

Un'ultima considerazione su R. attiene ai suoi desideri e risorse.

Dai colloqui emerge in R. la passione per lo sport e il desiderio di crescere nella sua disciplina, su un altro versante si rileva anche la sua dedizione alla scuola e allo stage come grafico; sia per quanto riguarda lo sport che per ciò che attiene al lavoro, possiamo supporre che questi ultimi da "cose che piacciono", possano diventare delle vere e proprie risorse, lo sport per gli indiscussi benefici, e la scuola-lavoro per la realizzazione personale in società.

6.4) IPOTESI DI LAVORO

Come abbiamo visto in precedenza, la diagnosi transitiva, rilevando le difficoltà e le potenzialità del ragazzo, contiene in se delle ipotesi di lavoro.

In linea di principio, in queste prime fasi, e nei primi colloqui, sono dell'idea che non si debbano affrontare subito i grandi problemi del ragazzo, come il suo passato, i conflitti familiari eccetera, ma si debba puntare maggiormente sulla costruzione di abilità, competenze e risorse, che in seguito possono mettere il ragazzo in condizioni di affrontare con più forza le sue problematiche più profonde. In altre parole se si pensa all'equilibrio psicologico di una persona come una bilancia, dove su un piatto ci sono i problemi e

sull'altro le risorse, questo tipo di lavoro -in questa fase- non vuole togliere i sassolini sul piatto dei problemi ma aggiungerne altri su quello delle risorse, di modo che si ottenga lo stesso effetto d'equilibrio.

Sicuramente la prima ipotesi è quella di lavorare sui copioni narrativi e sui repertori discorsivi del ragazzo affinché egli accantoni l'uso degli schemi di tipizzazione della personalità adoperati per definire le persone che lo circondano. L'arricchimento dei repertori discorsivi può aiutarlo nei processi di significazione cosicché si possa costituire la base per nuove attribuzioni di senso, sia alla sua esperienza in comunità, sia per le sue relazioni interpersonali.

Certamente per far sì che R. costruisca nuove rappresentazioni degli altri, è necessario rendere più elastici costrutti che prima avevano solo un campo di pertinenza limitato. In questa operazione sarebbe opportuno partire da ciò che R. già possiede, ossia la capacità di leggere le emozioni delle persone che lo circondano e la sua abilità ed intelligenza sociale.

Su un altro versante è auspicabile un lavoro sulle conoscenze, ed anche in questo caso si potrebbero utilizzare le stesse risorse del ragazzo, ossia la sua curiosità per le cose nuove e tecnologiche. In questo processo, come fa capire lo stesso R., bisognerebbe partire da ciò che a lui piace per poi arrivare alla ricerca e alla costruzione di un metodo d'apprendimento che possa consentirgli anche una certa autonomia.

Per quanto riguarda la capacità di anticipare gli eventi sarebbe utile introdurre i cosiddetti "*dubbi terapeutici*", per esempio: "Secondo te come va a finire?, Cosa potrebbe succedere oltre che questo?, Che sviluppi potrebbe prendere questa situazione?". In questa maniera è possibile stimolare la creazione di diversi punti di vista, generare alternative, anticipare le situazioni asseconda della lettura dei contesti.

Per ciò che attiene certi problemi presentati da R.³², come è stato già accennato in precedenza, il lavoro psicologico - psicoterapeutico, consisterà nel fornire strategie che consentano al ragazzo di rompere il circolo vizioso delle tentate soluzioni che alimentano il problema stesso. In seguito si potrà procedere al lavoro di risignificazione dei problemi.

In linea generale altre ipotesi potrebbero ruotare sostanzialmente attorno a tre grandi temi: la responsabilizzazione, la fiducia, e l'autonomia del ragazzo. Questi temi così come le ipotesi fatte in precedenza, per loro natura hanno un carattere transitorio, e ciclicamente vanno riformulate asseconda di come si sviluppa il caso, e asseconda degli obiettivi che ci si pone.

³² Che al momento non è possibile valutare come centrali o periferici.

7) CONCLUSIONI

Il lavoro svolto, è stato abbastanza complesso, poiché c'è stata la continua esigenza di oscillare tra l'osservazione dei modi di conoscere di R. e l'osservazione delle mie stesse prassi e modalità conoscitive. Nel formulare i commenti ai colloqui, avevo il duplice compito di descrivere il caso, ma allo stesso tempo di interpretarlo. In altre parole, è stato un lavoro sia sull'epistemologia dell'utente, sia su quella a me propria. Inoltre è utile precisare che anche R. ha fatto questo tipo di operazione.

Sicuramente ciò che è stato detto sinora, non è certo esaustivo e apre più temi di quanti ne abbia presi in esame, in questa sede si è tentato semplicemente di mantenere una certa coerenza tra gli schemi interpretativi di un certo approccio teorico e la loro applicazione nella pratica clinica.

Inoltre è bene tener presente che il racconto di un caso clinico si configura sempre come una "meta narrazione", ossia come l'elaborazione discorsiva di un ordine di storie prodotte in altre narrazioni. Consapevoli di tali limiti possiamo concludere che l'unica realtà possibile cui si può aderire, è una visione concettuale della psicoterapia piuttosto che una visione monista.

BIBLIOGRAFIA

- Ammaniti, Stern**, : "Rappresentazioni e narrazioni", Laterza, 1991.
- Arcuri L.** : "*Manuale di psicologia sociale*"; 1995 casa ed. Il Mulino, (BO).
- Bandler R., Grinder J.** : "*La ristrutturazione. La programmazione neurolinguistica e la trasformazione del significato*", 1982 Astrolabio (MI).
- Bannister D. Fransella F.** "L'uomo come ricercatore, introduzione alla psicologia dei costrutti personali", 1986 ed. Psycho G.Martinelli (FI).
- Bateson G.**, "Verso un'ecologia della mente", Adelphi.
- Becker H.S.** 1963 "Outsiders", The free press, New York..
- Berger P.L. e T. Luckmann** (1966) "*The social construction of reality*", Doubleday and Co., New York (Trad. It. "*La realtà come costruzione sociale*" M. Sofri Innocenti e A. Sofri Perretti; Il Mulino [BO]).
- Berkowitz L. & Frodi A.** "*Reaction to a child mistaken as affected by her/his looks and speed*" Social Psychology Quarterly 1979, 42, 420-425.
- Blumer H.** : "Symbolic Interactionism", (1969) Prentice Hall, Englewood Cliffs
- Bruner J.** "La mente a più dimensioni" 1988 Ed. Laterza (BA).
- Bruner J.** 1990 "*Acts of Meaning*" Harvard University Press, Cambridge; (trad It. di E. Prodon: "*La ricerca del significato, per una psicologia culturale*", 1992 Bollati boringhieri ed. TO).
- Bruner J.**: "La fabbrica delle storie", 2002 Ed. Laterza (BA).
- Camaioni L.**: "Manuale di psicologia dello sviluppo", 1993 Ed. IL mulino (BO).
- Caparra, Gennaro**, "Psicologia della personalità e delle differenze individuali", 1987 il Mulino (BO) .
- Chapman L.J. & Chapman J.P.** "*Genesis of popular but erroneous psychodiagnostic observation*", Journal of abnormal Psychology: 1969, 74, 271-280.
- Ciacchi M.** (1983) "Interazionismo simbolico", il Mulino (BO).
- Cialdini R.**, "Le armi della persuasione", 1984 Giunti Ed. (FI).
- Cigoli V., Gulotta G.**, "Separazione, divorzio e affidamento dei figli", Giuffrè.
- Colpo G.**, "La motivazione scolastica", Giunti Barbera, 1978.
- De Leo G., Patrizi P.**: "Psicologia giuridica", 2002 Ed. IL Mulino (BO).

- De Leo G., Quadrio A.:** "Manuale di psicologia giuridica", 1995 Led Ed. (MI).
- De Leo G., Salvini A.,** "Normalità e devianza", 1978 Mazzotta ed.
- Dell'Antonio, De Leo,** "Il bambino, l'adolescente e la legge", Giuffrè.
- Epting F. R.,** "Psicoterapia dei costrutti personali – introduzione alla teoria e alla metodica operativa della tecnica terapeutica", Psycho ed.
- Erickson Milton H. ;** "La mia voce ti accompagnerà. I racconti didattici", 1982 Ed. Astrolabio (Roma).
- Fiora E. Pedrabissi L. Salvini A.** 1988 "*Pluralismo teorico e pragmatismo conoscitivo in psicologia della personalità*", Giuffrè ed. Milano.
- Fiorenza A., Nardone G.:** "L'intervento strategico nei contesti educativi – comunicazione e problem-solving per i problemi scolastici", Giuffrè.
- Focault M.:** "Storia della follia nell'età classica" 1973 Biblioteca Universale Rizzoli Mi.
- Fransella F., Bannister D.,** "La tecnica delle griglie di repertorio – manuale per l'applicazione della teoria dei costrutti personali", Giuffrè ed.
- Freud, Jung, Adler, Hillman,** "Le storie che curano" Raffaello Cortina ed., 1983.
- Galimberti U.** 1992 "*Dizionario di psicologia*", UTET, Torino.
- Gasparini N., Turchi G.:** "L'indagine del costrutto personale, metodiche e procedure informatiche", UPSEL Domeneghini ed. 1994.
- Giannantonio M., Boldorini A. L.:** "Autostima, assertività e atteggiamento positivo", 2002 Ed. Ecomind (Salerno).
- Giovannini D.:** "*Identità personale teoria e ricerca*, Materiali del colloquio internazionale, *Aspetti dell'identità personale*", 1977 Zanichelli editore (BO).
- Goffman E.** (1961), "*Asylums*", Doubleday & Co., New York; (Trad. it: "*Asylums le istituzioni totali*", Einaudi Torino, 1968).
- Goffman E.** (1963), "*Stigma*", Prentice Hall, Englewood Cliffs; (trad. it. "*Stigma L'identità negata* 1983, Giuffrè ed. Milano).
- Goffmann E.** 1959 "*The presentation of Self in Everyday Life*"; Garden city, N.Y., Doubleday; (trad. It. di M. Ciacci "*La vita quotidiana come rappresentazione*", 1969 Il Mulino BO).
- Groppo M., Ornaghi V., Grazzani I., Carruba L.:** "La psicologia culturale di Bruner, aspetti teorici ed empirici" 1999 Raffaello Cortina Ed. (Mi).
- Gulotta G.:** "Elementi di psicologia giuridica e di diritto psicologico", Giuffrè.

- Gulotta, G.** "Lo psicoterapeuta stratega – metodi ed esempi per risolvere i problemi del paziente", Franco Angeli, 1997.
- Haley Jay:** "Conversazioni con Milton Erickson. Vol. 3: Cambiare i bambini e le famiglie". Astrolabio.
- Harré R. Secord P.F.** 1972 "*The Explanation of Social Behaviour*", Basil Blackwell, Oxford; (trad it. di Rimembri S. "*La spiegazione del comportamento sociale*" 1977 Il Mulino BO).
- Harré R.-Gillett G.** 1994 "*The Discursive Mind*" Sage publication, inc. (trad. it. di Gnisci a. "*La mente discorsiva*" 1996 Raffaello cortina ed. MI).
- Hewstone M.** 1989 "*Causal attribution: from cognitive processes to collective beliefs*", Basil Blackwell Ltd Oxford, (trad it. di Dai prà A. "*Attribuzione causale: dai processi cognitivi alle credenze collettive*", 1991 Giuffrè ed. MI).
- Hewstone M. et al.;** "Introduzione alla psicologia sociale", il Mulino, 1988.
- Hillman J.:** "Le storie che curano", 1983 Ed. Raffaello Cortina (MI).
- http://www.giustizia.it/cassazione/leggi/l184_83.html
- <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/01149l.htm>
- James W.** 1890 "*Principles of Psychology*", Mc Millan New York.
- Kuhn e McPartland** 1954 "*An empirical investigation of self attitudes*" American Sociological Review, LIX, 68-75.
- Lemert E.** "*Human deviance, social problems and social control*" Prentice Hall, Ing., Englewood Cliffs, New Jersey, 1967; (trad it. di Carlo M. Nazor e Cinzia Soggia "*Devianza, problemi sociali e forme di controllo*", Giuffrè editore MI).
- Leyens J. P.** 1986 "*Sommes-nous tous des psychologues*" Pierre Mardaga, éditeur, Bruxelles-Liège (trad. it. "*Psicologia sociale del senso comune e della personalità*" 1988 Giuffrè editore MI).
- Lis A, Venuti P., De Zordo M.R.:** "Il colloquio come strumento psicologico", 1995 Ed. Giunti (FI).
- Manfrida,** "La narrazione psicoterapeutica – invenzione, persuasione e tecniche retoriche in terapia relazionale", Franco Angeli, 1998.
- Markus H., Wurf E.** 1987 "*The dynamic Self-concept*": a Social Psychological Perspective, 38, p. 299-337.
- Matza D.** 1969 "*Becoming deviant*", Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey ; (trad. it. "*come si diventa devianti*", 1976 Il Mulino BO).
- Mead G.H.** 1934, "*Mind, Self and Society*", The University of Chicago Press, Chicago,

(trad. it. "*Mente sé e società*" Universitaria Barbera FI).

Mead M.,: "L'adolescenza in Samoa", Giunti Barbera, 1954.

Meltzer B. N., Petras J.W., Reynolds L.T. (1975), "Symbolic Interactionism Genesis, varieties and criticism" Routledge & Kegan Paul, Ltd London

Nardone G., P. Watzlawick: "L'arte del cambiamento – la soluzione dei problemi psicologici personali e interpersonali in tempi brevi", Ponte alle grazie.

Nardone G.: "Psicosoluzioni" 1998 Biblioteca Universale Rizzoli (MI).

Pagliari., Cesa-Bianchi M.: "Nuove prospettive in psicoterapia e modelli interattivo-cognitivi", 1995 Ed. Franco Angeli (MI).

Perelman C., Olbrechts-Tyteca L., "Trattato dell'argomentazione", Einaudi, 1958.

Pisapia G. et al., "La sfida della mediazione", CEDAM, 1997.

Polkinghorne D., "*Narrative Knowing and the Human Science*" State University of New York Press, Albany 1988.

Reed, "Psicologia cognitiva – teoria e applicazioni", il Mulino, 1989.

Rhee E. , J.S.Uleman, H.K. Lee, R.J.Roman, 1995 "*Spontaneous Self-Descriptions and Ethnic Identities in Individualistic and Collectivistic Culture*"; Journal of Personality and Social Psychology, 1995, vol.69, No. 1, 142-152.

Rodriguez Tomé H. 1977 "*Identità e adolescenza*" in D. Giovannini 1977 "*Identità personale teoria e ricerca*"; Zanichelli ed. (BO).

Rosenthal R.A. & Jacobson L. "*Pygmalion à l'école*" Tournai: Casterman 1971.

Salvini A. "*Argomenti di psicologia clinica*", 1998 UPSEL Padova.

Salvini A. Fiora E. Pedrabissi L.: 1988 "Pluralismo teorico e pragmatismo conoscitivo in psicologia della personalità", giuffrè, Milano

Sartre J-P. 1946 "*L'existentialisme est un humanisme*", Les Edition Nagel S.A. (trad. it. di Giancarla Mursia Re; "*L'esistenzialismo è un umanismo*", Gruppo Mursia ed. MI).

Sclavi M., "Arte di ascoltare e mondi possibili – come si esce dalle cornici di cui siamo parte", Mondadori, 2003

Semi A.A.: "Dal colloquio alla teoria", 1992 Ed Raffaello Cortina (MI).

Smorti A. 1994 "*Il pensiero narrativo, costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*", Giunti ed. FI.

Smorti A. 1997 "*Il sé come testo, costruzione delle storie e sviluppo della persona*", Giunti ed. FI.

Snyder M. Swann W.B., "*Hypothesis-testing processes in social interaction*", Journal of Personality and Social Psychology, 1978.

Spaltro E.: "Pluralità, psicologia dei piccoli gruppi", 1993 Ed. Patron (BO).

Telleschi R., Torre G.: "Il primo colloquio con l'adolescente", 1988 Ed. Raffaello Cortina (MI).

Watkins D. Gerong A. "*Culture and Spontaneous Self-concept*", Among Filipino College Students, in Journal of Social Psychology, 137, 4, p.480-488.

Watzlawick P. Beavin J. H. Jackson D.D. 1967 "*Pragmatics of human communication, a study of interactional patterns pathologies, and paradoxes*", W.W. Norton & Co., Inc., New York; (trad. it. di Ferretti M. "*Pragmatica della comunicazione umana*", 1971 casa ed. Astrolabio-Ubaldini ed. Roma).

Watzlawick P., Nardone G., "Terapia breve strategica", Raffaello Cortina ed., 1997.

Watzlawick P., Nardone G.: "L'arte del cambiamento – la soluzione dei problemi psicologici personali e interpersonali in tempi brevi", Ponte alle grazie.

Watzlawick P.: "Il linguaggio del cambiamento, elementi di comunicazione terapeutica" 1980 Ed. Feltrinelli (MI).

Watzlawick Paul, Weakland John H., Fisch Richard Change: "La formazione e la soluzione dei problemi"; Astrolabio.

White Michael ; "*La terapia come narrazione. Proposte cliniche*", 1992 Ed. Astrolabio (Roma).

Wilson P.R. "*Perceptual distortion of height is as a function of ascribed academic status*", Journal of social psychology: 1968, 74.

Zamperini A. "*Modelli di causalità*", 1993 Giuffrè ed. Milano.

ALLEGATI

Leggi di salvaguardia dei diritti del minore coinvolte nella storia del caso

LEGGE 4 maggio 1983 n. 184³³

(pubblicata nella Gazzetta Ufficiale del 17 maggio 1983 n. 133 S.O.)

TITOLO I DIRITTO DEL MINORE AD UNA FAMIGLIA

Principi generali

Art. 1.

Il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia.

Le condizioni di indigenza dei genitori o del genitore esercente la potestà genitoriale non possono essere di ostacolo all'esercizio del diritto del minore alla propria famiglia. A tal fine a favore della famiglia sono disposti interventi di sostegno e di aiuto.

Lo Stato, le regioni e gli enti locali, nell'ambito delle proprie competenze, sostengono, con idonei interventi, nel rispetto della loro autonomia e nei limiti delle risorse finanziarie disponibili, i nuclei familiari a rischio, al fine di prevenire l'abbandono e di consentire al minore di essere educato nell'ambito della propria famiglia. Essi promuovono altresì iniziative di formazione dell'opinione pubblica sull'affidamento e l'adozione e di sostegno all'attività delle comunità di tipo familiare, organizzano corsi di preparazione ed aggiornamento professionale degli operatori sociali nonché incontri di formazione e preparazione per le famiglie e le persone che intendono avere in affidamento o in adozione minori. I medesimi enti possono stipulare convenzioni con enti o associazioni senza fini di lucro che operano nel campo della tutela dei minori e delle famiglie per la realizzazione delle attività di cui al presente comma.

Quando la famiglia non è in grado di provvedere alla crescita e all'educazione del minore, si applicano gli istituti di cui alla presente legge.

Il diritto del minore a vivere, crescere ed essere educato nell'ambito di una famiglia è assicurato senza distinzione di sesso, di etnia, di età, di lingua, di religione e nel rispetto della identità culturale del minore e comunque non in contrasto con i principi fondamentali dell'ordinamento.

TITOLO I-BIS

Dell'affidamento del minore

Art. 2.

Il minore temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo, nonostante gli interventi di sostegno e aiuto disposti ai sensi dell'articolo 1, è affidato ad una famiglia, preferibilmente con figli minori, o ad una persona singola, in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno.

Ove non sia possibile l'affidamento nei termini di cui al comma 1, è consentito l'inserimento del minore in una comunità di tipo familiare o, in mancanza, in un istituto di assistenza pubblico o privato, che abbia sede preferibilmente nel luogo più vicino a quello in cui stabilmente risiede il nucleo familiare di provenienza. Per i minori di età inferiore a sei anni l'inserimento può avvenire solo presso una comunità di tipo familiare.

³³ Fonte: http://www.giustizia.it/cassazione/leggi/1184_83.html e <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/011491.htm>

In caso di necessità e urgenza l'affidamento può essere disposto anche senza porre in essere gli interventi di cui all'articolo 1, commi 2 e 3.

Il ricovero in istituto deve essere superato entro il 31 dicembre 2006 mediante affidamento ad una famiglia e, ove ciò non sia possibile, mediante inserimento in comunità di tipo familiare caratterizzate da organizzazione e da rapporti interpersonali analoghi a quelli di una famiglia.

Le regioni, nell'ambito delle proprie competenze e sulla base di criteri stabiliti dalla Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, definiscono gli standard minimi dei servizi e dell'assistenza che devono essere forniti dalle comunità di tipo familiare e dagli istituti e verificano periodicamente il rispetto dei medesimi.

Art. 3.

I legali rappresentanti delle comunità di tipo familiare e degli istituti di assistenza pubblici o privati esercitano i poteri tutelari sul minore affidato, secondo le norme del capo I del titolo X del libro primo del codice civile, fino a quando non si provveda alla nomina di un tutore in tutti i casi nei quali l'esercizio della potestà dei genitori o della tutela sia impedito.

Nei casi previsti dal comma 1, entro trenta giorni dall'accoglienza del minore, i legali rappresentanti devono proporre istanza per la nomina del tutore. Gli stessi e coloro che prestano anche gratuitamente la propria attività a favore delle comunità di tipo familiare e degli istituti di assistenza pubblici o privati non possono essere chiamati a tale incarico.

Nel caso in cui i genitori riprendano l'esercizio della potestà, le comunità di tipo familiare e gli istituti di assistenza pubblici o privati chiedono al giudice tutelare di fissare eventuali limiti o condizioni a tale esercizio.

Art. 4.

L'affidamento familiare è disposto dal servizio sociale locale, previo consenso manifestato dai genitori o dal genitore esercente la potestà, ovvero dal tutore, sentito il minore che ha compiuto gli anni dodici e anche il minore di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento. Il giudice tutelare del luogo ove si trova il minore rende esecutivo il provvedimento con decreto.

Ove manchi l'assenso dei genitori esercenti la potestà o del tutore, provvede il tribunale per i minorenni. Si applicano gli articoli 330 e seguenti del codice civile.

Nel provvedimento di affidamento familiare devono essere indicate specificatamente le motivazioni di esso, nonché i tempi e i modi dell'esercizio dei poteri riconosciuti all'affidatario, e le modalità attraverso le quali i genitori e gli altri componenti il nucleo familiare possono mantenere i rapporti con il minore. Deve altresì essere indicato il servizio sociale locale cui è attribuita la responsabilità del programma di assistenza, nonché la vigilanza durante l'affidamento con l'obbligo di tenere costantemente informati il giudice tutelare o il tribunale per i minorenni, a seconda che si tratti di provvedimento emesso ai sensi dei commi 1 o 2. Il servizio sociale locale cui è attribuita la responsabilità del programma di assistenza, nonché la vigilanza durante l'affidamento, deve riferire senza indugio al giudice tutelare o al tribunale per i minorenni del luogo in cui il minore si trova, a seconda che si tratti di provvedimento emesso ai sensi dei commi 1 o 2, ogni evento di particolare rilevanza ed è tenuto a presentare una relazione semestrale sull'andamento del programma di assistenza, sulla sua presumibile ulteriore durata e sull'evoluzione delle condizioni di difficoltà del nucleo familiare di provenienza.

Nel provvedimento di cui al comma 3, deve inoltre essere indicato il periodo di presumibile durata dell'affidamento che deve essere rapportabile al complesso di interventi volti al recupero della famiglia d'origine. Tale periodo non può superare la durata di ventiquattro mesi ed è prorogabile, dal tribunale per i minorenni, qualora la sospensione dell'affidamento rechi pregiudizio al minore.

L'affidamento familiare cessa con provvedimento della stessa autorità che lo ha disposto, valutato l'interesse del minore, quando sia venuta meno la situazione di difficoltà temporanea della famiglia d'origine che lo ha determinato, ovvero nel caso in cui la prosecuzione di esso rechi pregiudizio al minore.

Il giudice tutelare, trascorso il periodo di durata previsto, ovvero intervenute le circostanze di cui al comma 5, sentiti il servizio sociale locale interessato ed il minore che ha compiuto gli anni dodici e anche il minore di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento, richiede, se necessario, al competente tribunale per i minorenni l'adozione di ulteriori provvedimenti nell'interesse del minore.

Le disposizioni del presente articolo si applicano, in quanto compatibili, anche nel caso di minori inseriti presso una comunità di tipo familiare o un istituto di assistenza pubblico o privato.

Art. 5.

L'affidatario deve accogliere presso di sé il minore e provvedere al suo mantenimento e alla sua educazione e istruzione, tenendo conto delle indicazioni dei genitori per i quali non vi sia stata pronuncia ai sensi degli articoli 330 e 333 del codice civile, o del tutore, ed osservando le prescrizioni stabilite dall'autorità affidante. Si applicano, in quanto compatibili, le disposizioni dell'articolo 316 del codice civile. In ogni caso l'affidatario esercita i poteri connessi con la potestà parentale in relazione agli ordinari rapporti con la istituzione scolastica e con le autorità sanitarie. L'affidatario deve essere sentito nei procedimenti civili in materia di potestà, di affidamento e di adottabilità relativi al minore affidato.

Il servizio sociale, nell'ambito delle proprie competenze, su disposizione del giudice ovvero secondo le necessità del caso, svolge opera di sostegno educativo e psicologico, agevola i rapporti con la famiglia di provenienza ed il rientro nella stessa del minore secondo le modalità più idonee, avvalendosi anche delle competenze professionali delle altre strutture del territorio e dell'opera delle associazioni familiari eventualmente indicate dagli affidatari.

Le norme di cui ai commi 1 e 2 si applicano, in quanto compatibili, nel caso di minori ospitati presso una comunità di tipo familiare o che si trovino presso un istituto di assistenza pubblico o privato».

Lo Stato, le regioni e gli enti locali, nell'ambito delle proprie competenze e nei limiti delle disponibilità finanziarie dei rispettivi bilanci, intervengono con misure di sostegno e di aiuto economico in favore della famiglia affidataria.

Legge 28 marzo 2001, n. 149

"Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori», nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile"
pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 96 del 26 aprile 2001

TITOLO I

DIRITTO DEL MINORE ALLA PROPRIA FAMIGLIA

Art. 1.

1. Il titolo della legge 4 maggio 1983, n. 184, di seguito denominata «legge n. 184», è sostituito dal seguente: «Diritto del minore ad una famiglia».

2. La rubrica del Titolo I della legge n. 184 è sostituita dalla seguente: «Principi generali».

3. L'articolo 1 della legge n. 184 è sostituito dal seguente:

«Art. 1. – 1. Il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia.

2. Le condizioni di indigenza dei genitori o del genitore esercente la potestà genitoriale non possono essere di ostacolo all'esercizio del diritto del minore alla propria famiglia. A tal fine a favore della famiglia sono disposti interventi di sostegno e di aiuto.

3. Lo Stato, le regioni e gli enti locali, nell'ambito delle proprie competenze, sostengono, con idonei interventi, nel rispetto della loro autonomia e nei limiti delle risorse finanziarie disponibili, i nuclei familiari a rischio, al fine di prevenire l'abbandono e di consentire al minore di essere educato nell'ambito della propria famiglia. Essi promuovono altresì iniziative di formazione dell'opinione pubblica sull'affidamento e l'adozione e di sostegno all'attività delle comunità di tipo familiare, organizzano corsi di preparazione ed aggiornamento professionale degli operatori sociali nonché incontri di formazione e preparazione per le famiglie e le persone che intendono avere in affidamento o in adozione minori. I medesimi enti possono stipulare convenzioni con enti o associazioni senza fini di lucro che operano nel campo della tutela dei minori e delle famiglie per la realizzazione delle attività di cui al presente comma.

4. Quando la famiglia non è in grado di provvedere alla crescita e all'educazione del minore, si applicano gli istituti di cui alla presente legge.

5. Il diritto del minore a vivere, crescere ed essere educato nell'ambito di una famiglia è assicurato senza distinzione di sesso, di etnia, di età, di lingua, di religione e nel rispetto della identità culturale del minore e comunque non in contrasto con i principi fondamentali dell'ordinamento».

TITOLO II

AFFIDAMENTO DEL MINORE

Art. 2.

1. All'articolo 2 della legge n. 184 sono premesse le seguenti parole: «Titolo I-bis. Dell'affidamento del minore».

2. L'articolo 2 della legge n. 184 è sostituito dal seguente:

«Art. 2. – 1. Il minore temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo, nonostante gli interventi di sostegno e aiuto disposti ai sensi dell'articolo 1, è affidato ad una famiglia, preferibilmente con figli minori, o ad una persona singola, in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno.

2. Ove non sia possibile l'affidamento nei termini di cui al comma 1, è consentito l'inserimento del minore in una comunità di tipo familiare o, in mancanza, in un istituto di assistenza pubblico o privato, che abbia sede preferibilmente nel luogo più vicino a quello in cui stabilmente risiede il nucleo familiare di provenienza. Per i minori di età inferiore a sei anni l'inserimento può avvenire solo presso una comunità di tipo familiare.

3. In caso di necessità e urgenza l'affidamento può essere disposto anche senza porre in essere gli interventi di cui all'articolo 1, commi 2 e 3.

4. Il ricovero in istituto deve essere superato entro il 31 dicembre 2006 mediante affidamento ad una famiglia e, ove ciò non sia possibile, mediante inserimento in comunità di tipo familiare caratterizzate da organizzazione e da rapporti interpersonali analoghi a quelli di una famiglia.

5. Le regioni, nell'ambito delle proprie competenze e sulla base di criteri stabiliti dalla Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, definiscono gli standard minimi dei servizi e dell'assistenza che devono essere forniti dalle comunità di tipo familiare e dagli istituti e verificano periodicamente il rispetto dei medesimi».

Art. 3.

1. L'articolo 3 della legge n. 184 è sostituito dal seguente:

«Art. 3. – 1. I legali rappresentanti delle comunità di tipo familiare e degli istituti di assistenza pubblici o privati esercitano i poteri tutelari sul minore affidato, secondo le norme del capo I del titolo X del libro primo del codice civile, fino a quando non si provveda alla nomina di un tutore in tutti i casi nei quali l'esercizio della potestà dei genitori o della tutela sia impedito.

2. Nei casi previsti dal comma 1, entro trenta giorni dall'accoglienza del minore, i legali rappresentanti devono proporre istanza per la nomina del tutore. Gli stessi e coloro che prestano anche gratuitamente la propria attività a favore delle comunità di tipo familiare e degli istituti di assistenza pubblici o privati non possono essere chiamati a tale incarico.

3. Nel caso in cui i genitori riprendano l'esercizio della potestà, le comunità di tipo familiare e gli istituti di assistenza pubblici o privati chiedono al giudice tutelare di fissare eventuali limiti o condizioni a tale esercizio».

Art. 4.

1. L'articolo 4 della legge n. 184 è sostituito dal seguente:

«Art. 4. – 1. L'affidamento familiare è disposto dal servizio sociale locale, previo consenso manifestato dai genitori o dal genitore esercente la potestà, ovvero dal tutore, sentito il minore che ha compiuto gli anni dodici e anche il minore di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento. Il giudice tutelare del luogo ove si trova il minore rende esecutivo il provvedimento con decreto.

2. Ove manchi l'assenso dei genitori esercenti la potestà o del tutore, provvede il tribunale per i minorenni. Si applicano gli articoli 330 e seguenti del codice civile.

3. Nel provvedimento di affidamento familiare devono essere indicate specificatamente le motivazioni di esso, nonché i tempi e i modi dell'esercizio dei poteri riconosciuti all'affidatario, e le modalità attraverso le quali i genitori e gli altri componenti il nucleo familiare possono mantenere i rapporti con il minore. Deve altresì essere indicato il servizio sociale locale cui è attribuita la responsabilità del programma di assistenza, nonché la vigilanza durante l'affidamento con l'obbligo di tenere costantemente informati il giudice tutelare o il tribunale per i minorenni, a seconda che si tratti di provvedimento emesso ai sensi dei commi 1 o 2. Il servizio sociale locale cui è attribuita la responsabilità del programma di assistenza, nonché la vigilanza durante l'affidamento, deve riferire senza indugio al giudice tutelare o al tribunale per i minorenni del luogo in cui il minore si trova, a seconda che si tratti di provvedimento emesso ai sensi dei commi 1 o 2, ogni evento di particolare rilevanza ed è tenuto a presentare una relazione semestrale sull'andamento del programma di

assistenza, sulla sua presumibile ulteriore durata e sull'evoluzione delle condizioni di difficoltà del nucleo familiare di provenienza.

4. Nel provvedimento di cui al comma 3, deve inoltre essere indicato il periodo di presumibile durata dell'affidamento che deve essere rapportabile al complesso di interventi volti al recupero della famiglia d'origine. Tale periodo non può superare la durata di ventiquattro mesi ed è prorogabile, dal tribunale per i minorenni, qualora la sospensione dell'affidamento rechi pregiudizio al minore.

5. L'affidamento familiare cessa con provvedimento della stessa autorità che lo ha disposto, valutato l'interesse del minore, quando sia venuta meno la situazione di difficoltà temporanea della famiglia d'origine che lo ha determinato, ovvero nel caso in cui la prosecuzione di esso rechi pregiudizio al minore.

6. Il giudice tutelare, trascorso il periodo di durata previsto, ovvero intervenute le circostanze di cui al comma 5, sentiti il servizio sociale locale interessato ed il minore che ha compiuto gli anni dodici e anche il minore di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento, richiede, se necessario, al competente tribunale per i minorenni l'adozione di ulteriori provvedimenti nell'interesse del minore.

7. Le disposizioni del presente articolo si applicano, in quanto compatibili, anche nel caso di minori inseriti presso una comunità di tipo familiare o un istituto di assistenza pubblico o privato».

Art. 5.

1. L'articolo 5 della legge n. 184 è sostituito dal seguente:

«Art. 5. – 1. L'affidatario deve accogliere presso di sé il minore e provvedere al suo mantenimento e alla sua educazione e istruzione, tenendo conto delle indicazioni dei genitori per i quali non vi sia stata pronuncia ai sensi degli articoli 330 e 333 del codice civile, o del tutore, ed osservando le prescrizioni stabilite dall'autorità affidante. Si applicano, in quanto compatibili, le disposizioni dell'articolo 316 del codice civile. In ogni caso l'affidatario esercita i poteri connessi con la potestà parentale in relazione agli ordinari rapporti con la istituzione scolastica e con le autorità sanitarie. L'affidatario deve essere sentito nei procedimenti civili in materia di potestà, di affidamento e di adottabilità relativi al minore affidato.

2. Il servizio sociale, nell'ambito delle proprie competenze, su disposizione del giudice ovvero secondo le necessità del caso, svolge opera di sostegno educativo e psicologico, agevola i rapporti con la famiglia di provenienza ed il rientro nella stessa del minore secondo le modalità più idonee, avvalendosi anche delle competenze professionali delle altre strutture del territorio e dell'opera delle associazioni familiari eventualmente indicate dagli affidatari.

3. Le norme di cui ai commi 1 e 2 si applicano, in quanto compatibili, nel caso di minori ospitati presso una comunità di tipo familiare o che si trovino presso un istituto di assistenza pubblico o privato».

4. Lo Stato, le regioni e gli enti locali, nell'ambito delle proprie competenze e nei limiti delle disponibilità finanziarie dei rispettivi bilanci, intervengono con misure di sostegno e di aiuto economico in favore della famiglia affidataria».