

## EDITORIALE

di Renzo Carli\*

La relazione è l'oggetto e l'obiettivo dell'intervento psicologico clinico.

La psicologia clinica può essere definita quale psicologia della relazione.

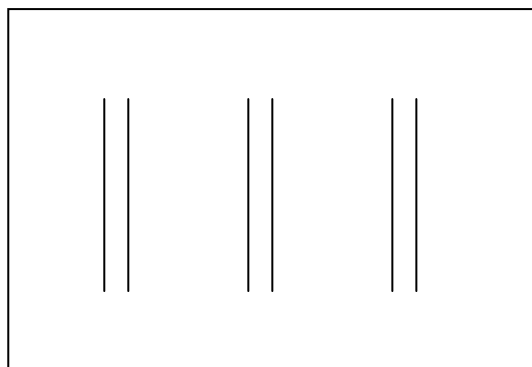
Molti sono d'accordo con queste affermazioni, che già sono state trattate in alcuni contributi di questa Rivista di Psicologia Clinica.

Pensiamo che molta strada debba essere compiuta per approfondire appieno il senso di una psicologia clinica come psicologia della relazione.

### 1 - Un primo esempio.

Durante una delle prime lezioni del mio corso universitario di Psicologia Clinica, mi propongo di presentare i due ceppi originari della psicologia: il comportamentismo da un lato, la gestalt dall'altro. Una delle osservazioni che pongo al proposito concerne la modalità di rilevazione dei dati nelle sperimentazioni classiche entro i due orientamenti. Sottolineo come la sperimentazione comportamentista si proponga di osservare e misurare dati "oggettivi", entro una prospettiva empirista in senso stretto. Se si riesce a misurare con il sistema CGS (centimetro, grammo, secondo) lo stimolo e se si riesce a dare una qualche misura alla risposta comportamentale, si può disporre di dati numerici appartenenti a scale di misurazione ordinali o di intervallo. Nell'ambito della gestalt, di contro, si fa spesso affidamento su quanto riferisce il "soggetto" sperimentale, si rilevano valutazioni o risposte soggettive, e quindi si hanno dati che vanno letti e trattati solo entro la relazione con lo sperimentatore. Solitamente questa affermazione è di difficile elaborazione da parte degli studenti che frequentano la fase iniziale del secondo anno dei loro studi universitari.

Per facilitare la comprensione delle mie proposte teoriche, porto esempi di sperimentazione comportamentista e di sperimentazione gestaltica. Nell'ultima lezione ho proposto, a proposito della sperimentazione gestaltica, la seguente figura alla lavagna:



Ho poi chiesto cosa gli studenti "vedevano" in ciò che avevo tracciato. Una prima studentessa dice: "tre colonne"; un secondo studente dice: "tre strade" e così molti sottolineano la presenza di un senso in quanto è loro presentato, raggruppando in tre elementi il disegno ed attribuendo ad essi un significato "oggettuale". Alza poi la mano una studentessa, mi guarda con uno sguardo ironico, di sfida e dice: "sei righe". Nell'aula, molti ridono. Quest'ultima studentessa sembra aver colto quanto stavo loro proponendo, vale a dire l'efficacia del principio di vicinanza che "costringe" a mettere assieme le righe vicine e le configura in una gestalt dotata di senso (colonne, strade...); prova fastidio e rabbia (le parole sono le sue, nel riconoscere le proprie emozioni nel corso dell'analisi dell'esperienza) per questa sorta di "manipolazione" da parte del docente; pensa, così,

---

\*Professore ordinario di Psicologia clinica presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università "La Sapienza" di Roma, presidente del corso di laurea "intervento clinico per la persona, il gruppo e le istituzioni", membro ordinario della Società Psicoanalitica Italiana e dell'International Psychoanalytical Association.

che l'unico modo per sconfermare quanto il docente "impone loro di vedere" sia la scomposizione del disegno, quindi una risposta "alla lettera". L'evento nel suo insieme, in sintesi, può essere compreso se si hanno modelli per leggere la relazione, il contesto entro il quale la relazione avviene: ciò consente di comprendere come una risposta affidata all'auto-osservazione del soggetto, entro una situazione sperimentale, prenda senso solo se iscritta entro la relazione che organizza la situazione sperimentale stessa. Nel nostro caso la giovane ed intelligente studentessa ha dato preminenza alle emozioni suscitate in lei dalla proposta sperimentale del docente, ed ha riorganizzato la situazione al fine di renderla contemporaneamente critica e ironica.

## 2 - Un secondo esempio

Una psicologa, da poco laureata, partecipa ad un progetto di sostegno in una scuola elementare del Centro Italia. Di fatto, le si chiede di affiancare il lavoro dell'insegnante di sostegno<sup>1</sup> di una prima classe elementare, fornendo una consulenza psicologica. Le due insegnanti, quella curricolare<sup>2</sup> e quella di sostegno, sin dal primo incontro con la psicologa le pongono un problema. A parlare è l'insegnante curricolare, che racconta di una madre, aggressiva e problematica, e della sua bambina "disabile"; la madre pretende che sua figlia sia davvero integrata nella classe, quindi non sia affidata alla sola insegnante di sostegno e possa tenere il passo delle altre compagne, normodotate, nell'apprendimento<sup>3</sup>. L'insegnante ricorda che, per fronteggiare la madre in questione, serve spesso alzare la voce.

Chiede poi alla psicologa se è in grado di confermare alcuni suoi sospetti su questa bambina che, secondo lei, non sa distinguere i colori<sup>4</sup>; quando le si chiede di che colore sia un oggetto od una figura dell'album dei disegni, la bambina risponde sempre e solo: blu. L'insegnante di sostegno avvalorava l'impressione della collega curricolare. Cosa fa allora la nostra psicologa? In poco più di mezz'ora si avvicina alla bambina, le fa vedere delle pagine variamente colorate, le chiede affettuosamente di indicare i colori delle figure e accerta che il riconoscimento dei colori avviene con regolarità. Può quindi rispondere alla domanda delle due insegnanti: la bambina sa distinguere i colori. La reazione dell'insegnante curricolare è brusca: l'allieva deve aver appreso a vedere e denominare i colori di recente, nell'ultima settimana.

Ecco una situazione ove, nella sua funzione di consulenza, la psicologa sembra non tener conto della relazione che la consulenza comporta. Il problema posto alla psicologa sembra riguardare, se visto al di fuori della relazione, un singolo individuo e le sue connotazioni individuali: un presunto deficit nella visione dei colori. Deficit che sembra del tipo "acromatopsia", usualmente genetico: un disturbo che difficilmente può passare sotto silenzio, almeno all'attenzione della madre, per l'intero

---

<sup>1</sup> L'insegnante di sostegno assiste, all'interno della scuola, studenti con difficoltà di apprendimento legate a problemi fisici, sensoriali, cognitivi o comportamentali. In particolare affianca gli studenti durante le attività scolastiche, nell'ottica di facilitare e rendere possibile l'integrazione scolastica degli allievi diversamente abili. L'insegnante di sostegno è un insegnante specializzato nell'ambito universitario; viene assegnato, in piena contitolarità con gli altri docenti, alla classe in cui è inserito il soggetto diversamente abile per attuare forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap e realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

<sup>2</sup> Per insegnante curricolare s'intende l'insegnante che si fa carico dell'apprendimento dell'intera classe scolastica, ove sono presenti anche allievi disabili, affidati all'insegnante di sostegno per la realizzazione di programmi specifici d'apprendimento e di socializzazione. Le due insegnanti (curricolare e di sostegno) sono tenute a collaborare al fine dell'integrazione.

<sup>3</sup> La domanda della madre, a ben vedere, è pienamente coerente con l'obiettivo della legge sulla integrazione degli handicappati a scuola. Ma si scosta dalla prassi usuale, che vuole gli studenti portatori di handicap isolati e separati dal resto della classe, così da consentire il "normale" svolgimento dell'apprendimento, senza il "disturbo" di chi viene controllato dall'insegnante di sostegno. E' proprio questa situazione di separazione che la madre in questione vorrebbe evitata per la figlia.

<sup>4</sup> Le varie forme di cecità ai colori sono usualmente di origine genetica. Si parla di *protanopia* o daltonismo quando la cecità è più accentuata per il colore rosso; di *deuteranopia* se la cecità concerne prevalentemente il verde; di *tritanopia* quando la visione confonde tra il giallo ed il blu; di *acromatopsia* quando la cecità ai colori è pressoché completa. Per l'accertamento delle forme di cecità ai colori esistono su Internet vari strumenti di prova che consentono, in poco tempo, di verificare il disturbo.

arco dei sette anni di vita della bambina. Il comportamento della psicologa è volto a dare una risposta all'interrogativo dell'insegnante, senza alcuna questione circa la natura (relazionale) della domanda che le viene posta. L'insegnante curricolare, d'altro canto, ha parlato in modo aggressivo della madre; madre che "pretende davvero" l'integrazione della figlia entro la classe scolastica e che sembra non voler accettare i limiti d'apprendimento della figlia. La psicologa potrebbe chiedersi quale sia il motivo per cui la bambina "diversamente abile" dia quelle risposte stereotipate e ripetitive alla richiesta dell'insegnante sui colori, mentre con la gentilezza e l'affetto di un rapporto sereno con lei, sa riconoscere e denominare correttamente i colori. Potrebbe, forse, insorgere in lei il sospetto che la cecità ai colori sia l'handicap cercato, da aggiungere all'instabilità emozionale della bambina, per poter disilludere la madre sulle potenzialità d'apprendimento della figlia. In altri termini, la psicologa potrebbe interrogarsi sulla relazione tra le due insegnanti e la bambina, in rapporto alla relazione tra le stesse insegnanti e la madre. Potrebbe anche istituire una condizione del lavoro di consulenza ove facilitare l'interrogarsi delle due insegnanti sul loro problematico rapporto con la madre della bambina, e *quindi* con la stessa alunna ipodotata.

C'è poi da prendere in considerazione la relazione tra le due insegnanti e la psicologa. Così come quella delle due insegnanti tra loro. Si può guardare alla domanda rivolta alla psicologa come ad una sua strumentalizzazione volta ad avvalorare la disabilità della bambina: volta quindi a contestare la richiesta della madre, mettendola a confronto con i vari disturbi che la figlia manifesta nella classe, ai quali s'aggiunge una disabilità a riconoscere e nominare i colori. Si può anche considerare quanto il riconoscimento dei colori sia importante, per le due insegnanti, per lavorare nelle prime fasi dell'apprendimento elementare, vale a dire a "leggere, scrivere e far di conto".

E' l'insegnante curricolare che sospetta la probabile cecità ai colori della nostra bambina. La madre chiede che si abbia integrazione tra insegnamento curricolare e insegnamento di sostegno. Usualmente tale integrazione ha scarse probabilità di realizzazione, e la psicologa dovrebbe conoscere bene la situazione. Si tende a delegare all'insegnante di sostegno il prendersi cura degli alunni ipodotati, al fine di consentire all'insegnante curricolare un lavoro "normale", con gli alunni "normali". La madre sembra voler mettere in discussione tale scissione, e richiede l'integrazione quale strategia opposta a quella volta a scindere tra funzioni di sostegno e funzioni curricolari. Potrebbe essere interesse dell'insegnante curricolare il sottolineare i disturbi della bambina: come è possibile perseguire con l'alunna un apprendimento con ritmi normali, se la bambina non sa nemmeno a distinguere i colori?

### 3 - Un terzo esempio.

Un terzo esempio, che traiamo dal volume "La felicità", di Paolo Legrenzi (1998)<sup>5</sup>. Si tratta di una situazione sperimentale che l'Autore propone al lettore. Il tema dell'esperimento, che qui non vogliamo analizzare nel merito ma solo utilizzare quale oggetto di commento, riguarda l'"endowment effect" teorizzato da Richard Thaler, ripreso poi da Daniel Kahneman e dal suo gruppo<sup>6</sup>.

"Ecco le istruzioni che il direttore del gioco deve seguire.

Una volta divisi gli amici in due gruppi, chiamiamo uno dei due il *gruppo dei venditori*. A ciascuno dei membri di questo gruppo viene regalata, ad esempio, una tazza. Precisato che la tazza è loro, e possono tenercela, viene loro chiesto quanti soldi vogliono per restituire la tazza al direttore del gioco. In altre parole, a quale prezzo accettano di *vendere* la tazza.

Al secondo gruppo, quello dei *valutatori*, viene invece chiesto, all'insaputa degli altri, di indicare quanti soldi sarebbero disposti a pagare per avere lo stesso oggetto che è stato regalato ai *venditori*.

<sup>5</sup> L'Autore fa riferimento ad un classico esperimento di psicoeconomia, condotto da D. Kahneman, G. L. Knetsch e R. H. Thaler. Manca, nel volume, la citazione del lavoro scientifico ove è presentato l'esperimento proposto dal Premio Nobel per l'economia e dei suoi collaboratori.

<sup>6</sup> La teoria economica classica ipotizza che la propensione a *pagare* per acquisire un oggetto o un bene debba essere eguale alla propensione ad *essere pagati* per privarsi dello stesso oggetto o dello stesso bene. Nella teoria si parla di "*willingness to pay (WTP)*" e di "*willingness to accept (WTA) compensation to be deprived of the good*". L'endowment effect dice, di contro, che le persone conferiscono un valore più alto agli oggetti o ai beni che sono in loro possesso, se confrontato con il valore attribuito agli stessi oggetti, se debbono essere acquisiti perché non posseduti.

Ogni persona dei due gruppi dovrà scrivere la cifra su un pezzetto di carta, senza mostrarlo agli altri. Viene inoltre spiegato che, una volta scritta la stima, verrà rivelato il prezzo vero di mercato. E' il prezzo pagato dal direttore per acquistare le tazze, prima del gioco.

Finita la fase delle stime, si guardano i prezzi scritti sui foglietti di carta. Se un membro del gruppo dei *venditori* ha scritto un prezzo inferiore a quello *vero*, quello d'acquisto, allora *si tiene* la tazza. Se un membro del gruppo dei *valutatori* ha scritto un prezzo inferiore a quello *vero*, allora *ottiene* in regalo la tazza. Se invece la cifra scritta è superiore al prezzo *vero*, sia il *venditore* che il *valutatore* finiscono il gioco con una somma corrispondente al prezzo *vero*. Il *venditore* restituisce al direttore del gioco la tazza e ottiene i soldi. Il *valutatore* ottiene direttamente la stessa somma di danaro.

La storia sembra un po' complicata. In realtà sia i *venditori* che i *valutatori* hanno di fronte la stessa semplice scelta: trovarsi, alla fine del gioco, con in mano o una certa somma di danaro oppure la tazza. *Si noti inoltre che non è plausibile pensare che la tazza abbia assunto, per i venditori, un valore affettivo*<sup>7</sup>. Infatti è stata loro regalata all'inizio del gioco. L'hanno appena avuta, come se l'avessero vinta a una lotteria, ma senza neppure il merito della vittoria.

Dal punto di vista obiettivo il gioco ha creato una sola differenza tra i venditori ed i valutatori. I primi la tazza l'hanno posseduta, anche se per pochissimo tempo. Basterà questo pochissimo tempo di possesso a differenziare il comportamento dei due gruppi di persone?

Provate a contare quanti sono i giocatori che alla fine del gioco preferiscono tenersi la tazza: vedrete che ce ne sono sempre molti di più nel gruppo dei *venditori*. Provate inoltre a fare la media dei prezzi scritti sui foglietti: vedrete che il prezzo medio indicato dai *venditori* è sempre maggiore di quello dei *valutatori*.

Abbiamo qui a che fare con un *meccanismo cognitivo allo stato puro*<sup>8</sup>: il fatto che un oggetto sia mio, anche se non mi ci sono ancora affezionato, ne fa aumentare il valore ai miei occhi. Dal punto di vista di un economista o di un esperto uomo d'affari tutti i giocatori sono nella stessa condizione. Si tratta semplicemente di stabilire quando valga un dato oggetto.

Dal punto di vista psicologico, le cose stanno in modo molto diverso per i membri dei due gruppi. I *valutatori*, infatti, si trovano a decidere qual è la somma minima di denaro a cui preferiscono rinunciare pur di avere la tazza. I *venditori*, invece, hanno già la tazza. Loro si trovano a dover decidere se disfarsene in cambio di una certa somma di denaro, che loro stessi devono stabilire. La tazza è già stata "incorporata" nei loro beni. I diversi comportamenti indicano che dispiace di più perdere qualcosa che è nostro, rispetto al piacere di acquisirlo. La misura di questo dispiacere è, per l'appunto, la differenza media delle somme di denaro indicate nei due gruppi." (p.24-25).

Come già detto, non è nostra intenzione entrare nel merito della situazione sperimentale descritta; proponiamo un commento alla descrizione che l'Autore propone dell'esperimento; invitiamo anche a guardare attentamente alle considerazioni psicologiche che l'Autore trae dalla sua descrizione.

Viene "regalata" una tazza ad un gruppo di persone. Subito dopo, il "donatore" chiede loro di rivendergli la tazza. Non sembra una relazione un po' strana? L'Autore dice che si tratta di un "meccanismo cognitivo allo stato puro": parla del fatto che il regalo ha consentito al soggetto sperimentale di "possedere" l'oggetto, e questo fa aumentare il valore dell'oggetto ai suoi occhi. Ma si tratta del possesso (fenomeno apparentemente individualista) o della *relazione*; di una relazione curiosa, carica di significati simbolico-emozionali, dove c'è una persona che ti "regala" un oggetto, e subito dopo ti chiede di ritornarglielo a pagamento? Ricordo che, nei miei giochi infantili, veniva recitata, al proposito, una minacciosa filastrocca: "cosa data e ritornata, va all'Inferno incatenata"; questa filastrocca serviva proprio ad esorcizzare quella volubilità infantile che portava a regalare all'amico del cuore un oggetto importante, per poi chiederne la restituzione per via di un pentimento o di un subitaneo conflitto. Quando si organizzano situazioni sperimentali, in psicologia, ci si chiede quale tipo di relazione lo sperimentatore si propone di mettere in atto? Ci si chiede se il risultato che otteniamo sia legato al fenomeno che intendiamo verificare, o piuttosto alla relazione che istituiamo per rendere possibile il verificarsi laboratoristico del fenomeno stesso? Più in generale, la psicologia sperimentale può ignorare la psicologia clinica e la sua componente relazionale?

### Bibliografia

Legrenzi, P. (1998). *La felicità*. Bologna: Il Mulino.

---

<sup>7</sup> Il corsivo è mio

<sup>8</sup> Il corsivo è mio.