Le scuole come comunità di riconoscimento. Una conversazione con Michael White (parte 2)

scritto da Rivista Connessioni | 16 Novembre 2024

di Christopher McLean
Traduzione di Enrico Valtellina
[qui la prima parte]

Chr. McLean: Lei ha detto che gli insegnanti hanno trovato utile questa proposta. Intende dire che è possibile per loro portare questa proposta nell'ambiente scolastico?

Sì. Questo tipo di lavoro non dovrebbe essere limitato ai contesti terapeutici tradizionali. Se un insegnante è disposto a entrare nello spirito di questa esplorazione e capisce che lo scopo dell'esercizio non è punire o umiliare il bambino, può essere molto utile per lui introdurre questo esercizio e offrirsi volontario per assumere il ruolo del problema. Prendiamo l'esempio dell'ADD che avete sollevato prima nella nostra conversazione: oltre ad aiutare l'insegnante a comprendere meglio ciò che il bambino sta affrontando e a diventare più chiaro su alcune delle opzioni di azione disponibili che potrebbero minare l'influenza dell'ADD, questo esercizio ha il potenziale di aiutare gli insegnanti a trovare modi per squalificare l'autorità del problema su questioni di identità del bambino.

Chr. McLean: Quindi, lo scopo di questo esercizio non è solo quello di trovare opzioni comportamentali per il bambino?

No. E può essere molto utile per gli insegnanti e altri adulti che spesso devono rappresentare i problemi e le difficoltà dei bambini ad altri adulti e a varie istituzioni. Non dico che sia indispensabile che gli adulti che si trovano in questa situazione facciano questo esercizio. Ma vorrei porre la domanda: "Un adulto che si trovi di fronte alla necessità di parlare per i bambini in questo modo dovrebbe essere autorizzato a farlo, senza la comprensione che è possibile ottenere attraverso le domande che possono essere poste in esercizi di questo

tipo?”.

Chr. McLean: capisco che questo esercizio potrebbe essere esplorato dal bambino, dai membri della sua famiglia e dagli insegnanti, con persone diverse che interpretano parti diverse. Ma sarebbe una buona idea coinvolgere altri bambini?

Si. Quando le circostanze sono giuste. Esercizi di questo tipo aiutano gli altri bambini a esplorare il proprio rapporto con il problema del bambino. Man mano che i bambini diventano più consapevoli per loro conto del tipo di azioni che potrebbero farli stare con il problema e sostenerlo, diventa anche possibile per loro sfidare queste azioni. Questo esercizio aiuta anche gli altri bambini a prendere decisioni sulle azioni che minano l’autorità del problema e che assisteranno il bambino nei suoi sforzi per recuperare la propria vita dalla sua influenza.

Vorrei sottolineare che l’utilità di questo esercizio non si limita all’ADD. Per qualsiasi problema che riguardi qualsiasi bambino e chiunque altro, per l’identità di quel bambino, questo può essere un esercizio prezioso. Sfidando il linguaggio dei problemi attraverso esercizi come questo, non solo si presentano nuove opzioni di azione, ma si scopre anche di averne molte di più.

Chr. McLean: Molto più divertente!

Sì! Questo vale sia per i bambini che per gli altri che partecipano all’esercizio. Anzi, a volte c’è persino da ridere nella caratterizzazione di problemi come l’ADD da parte dei bambini. Può essere meravigliosamente divertente.

Chr. McLean: Vorrei tornare sull’ADD e sull’ADHD, perché so che sono temi di attualità, soprattutto nelle scuole. Ha altre idee per lavorare con bambini che hanno una diagnosi di ADD?

Mi sembra che i bambini che ricevono questa diagnosi non siano molto diretti nella loro vita. Ci sono molte interpretazioni riguardo a ciò, alcune piuttosto esotiche. A mio avviso, questa mancanza di orientamento è il risultato del fatto che molti di questi bambini non sono impegnati attivamente nel tipo di creazione di significati in cui sono impegnati i loro coetanei. Per esempio, raramente sembrano coinvolti nella mappatura degli eventi della loro vita attraverso la dimensione del tempo. Questo tipo di mappatura è essenziale per ottenere la sensazione che la propria vita proceda in un modo specifico, che si “svolga”, il che è, a sua volta, essenziale per lo sviluppo della scelta e del comportamento intenzionale. Tutto questo è necessario per “raccontare” la propria vita.

Quindi, una cosa che possiamo fare per attivare questa creazione di storie è trovare modi di interagire con il bambino che lo aiutino a fare distinzioni tra lo stato della sua vita, o i diversi eventi del suo sviluppo, in un certo momento, e lo stato della sua vita in un altro momento. Rispondendo a questo compito, questi bambini sviluppano un senso di direzione nella loro

vita e sviluppano una certa selettività in termini di risposte. Questo può fare una notevole differenza in termini di riduzione dei comportamenti che sono più spesso oggetto di attenzione negativa.

Chr. McLean: Un insegnante dovrebbe avere un'esperienza speciale per assistere un bambino in questo modo, per incoraggiare un bambino ad assumere un ruolo più attivo nella narrazione della sua vita?

No, non è così complicato. Per esempio, è possibile coinvolgere questi bambini, attraverso una varietà di mezzi, non tutti principalmente verbali, in un'indagine continua su ciò che sono in grado di fare al momento attuale e che non sarebbe stato possibile ottenere in un momento precedente della loro vita. Si possono poi fare ulteriori indagini su ciò che questo potrebbe dire su ciò che potrebbero essere in grado di fare in un momento futuro della loro vita, e così via. In questo lavoro, insegnanti, genitori e altri possono porre attenzione a tutti i casi in cui questi bambini riescono a prevedere con successo un risultato rispetto alle particolarità del loro comportamento e della loro vita in generale. Si può procedere a una revisione del modo in cui il bambino è stato in grado di fare una previsione di successo, e questo lo aiuta a identificare e a esprimere diverse versioni di autoconoscenza. Quando affermazioni di autoconoscenza come queste vengono espresse in situazioni in cui sono riconosciute dagli altri, ciò contribuisce in modo significativo alla capacità del bambino di scegliere le proprie risposte agli eventi della sua vita e, invariabilmente, ha un effetto potente nella formazione di ulteriori passi nella sua vita.

Chr. McLean: Bene. Vorrei ora porre un altro tipo di domanda. Molte proposte di strutture e processi educativi si fondano su teorie della natura umana e sono pensate per facilitare la "realizzazione del potenziale interiore del bambino", l'espressione della sua "saggezza naturale". Mi chiedo cosa ne pensiate di questi concetti di natura umana e di "bambino naturale", perché non sembrano adattarsi molto bene alle idee e alle pratiche narrative. Mi chiedo anche con cosa li sostituirebbe.

Dobbiamo davvero avere una concezione alternativa del bambino naturale? Non possiamo semplicemente abbandonare questa ricerca? Non possiamo lasciare questo compito ai filosofi della natura umana, che hanno dedicato sforzi straordinari a questa ricerca per molti secoli e che non sembrano essere più vicini a risolvere la questione di quanto non lo fossero all'inizio delle loro ricerche? Non possiamo lasciare il peso di questa ricerca ai metafisici che non sono più in grado di eliminare tutte le rughe e le contraddizioni delle loro teorie globali di quanto non lo fossero all'inizio della loro impresa? Non possiamo rifiutarci di entrare in dibattiti sulla natura dell'uomo, se sia una forza positiva o negativa, se sia una fonte di saggezza o di passioni indomite?
E non potremmo festeggiare la rottura di questo obbligo di parlare della natura umana? Non potremmo semplicemente godere della libertà che ci diventa disponibile nel mettere da parte

le nozioni essenzialiste della vita, dello spazio che ci diventa disponibile nel rifiutare di riferire ciò che facciamo alle “regole” o alle “leggi” della natura umana?

Chr. McLean: Quindi cosa rimane? A cosa possiamo fare riferimento come guida per le pratiche educative se non teorizziamo la natura umana e lo sviluppo del bambino?

Quando ci stacchiamo dalle concezioni della natura e dalla preoccupazione per le condizioni ideali della sua espressione, e ci concentriamo invece su come la vita si costituisce attraverso la cultura – attraverso le sue istituzioni e i suoi principali e venerati modi di pensare e di vivere – diventa possibile rivolgere la nostra attenzione a come partecipiamo alla formazione delle nostre vite mentre le viviamo, e agli effetti reali del vivere le nostre vite nel modo in cui le viviamo.
In questo modo possiamo renderci conto che tutte le concezioni della natura umana sono in realtà accompagnate da proposte di vita – queste concezioni della natura umana possono essere considerate gli emblemi di specifiche proposte di vita. Possiamo renderci conto del fatto che tutte le nostre proposte di vita coinvolgono noi e gli altri, in modi del tutto specifici, nella formazione delle nostre vite. Possiamo renderci conto che tutti i tentativi di entrare in queste proposte di vita sono accompagnati da conseguenze specifiche per la nostra vita e le nostre relazioni, alcune prevedibili e altre no.

Smettere di occuparci delle concezioni della natura ci apre la possibilità di separarci dai principi universali della buona vita, dai codici di comportamento appropriati, dalle regole dello sviluppo umano. Smettendo di occuparci delle concezioni della natura, ci troviamo di fronte a nuove possibilità nell’esplorazione dell’etica personale e comunitaria. Smettere di occuparci delle concezioni della natura rende possibile esplorare criticamente i modi di vita che sono venerati nella nostra cultura, esotizzare i modi di essere e di pensare che siamo tenuti a privilegiare nel nostro stesso vivere. Smettendo di occuparci delle concezioni della natura umana, ci troviamo di fronte alla possibilità di assumerci la responsabilità degli effetti reali di come viviamo le nostre vite.

Chr. McLean: Lei ha parlato di come le proposte di vita siano alla base di tutte le concezioni della natura umana. Ma che dire di alcuni principi spesso associati a tali concezioni, come “libertà” e “liberazione”?

So che nella cultura popolare si fa spesso riferimento ai principi di libertà e liberazione, che implicano una rottura del dominio. Ma questi principi sono anche l’emblema di proposte di vita diverse e specifiche che sono effettivamente costitutive della vita. Non basta lottare per la libertà dal dominio. Fare questo, e solo questo, apre la possibilità di nuove relazioni di dominio. Perciò è importante che ci rendiamo conto che, nel vivere una vita “libera”, abbiamo la responsabilità di monitorare gli effetti di queste pratiche di qualsiasi cosa sia una vita libera. Abbiamo la responsabilità di controllare gli effetti di queste pratiche di libertà nel

plasmare le nostre vite e nelle nostre relazioni con gli altri. Possiamo rimanere attenti al fatto che, se decidiamo di entrare nei modi di vita associati a queste nozioni di libertà e di liberazione, abbiamo anche la responsabilità di mantenere quel tipo di coscienza critica che ci aiuterebbe a determinare cosa costituisce una pratica di libertà o una pratica di libertà, e quali potrebbero essere i pericoli e i limiti delle pratiche di libertà e di liberazione.

Chr. McLean: Quindi, sfidando in questo modo la nozione essenzialista di natura umana, non sta dicendo che vede qualcosa di vero nelle affermazioni correnti sulle conseguenze dannose di "troppa libertà" per i bambini? Cose come, ad esempio, la confusione derivante dalla mancanza di una chiara conoscenza delle aspettative e dei limiti.

No, non sto affatto dicendo questo. Non sto suggerendo che ci sia o possa esserci troppa libertà. Quello che propongo è che, quando parliamo di libertà o di liberazione per i bambini, o per chiunque altro, ci assumiamo la responsabilità etica di esplorare domande come: "Quali sono le pratiche di libertà che vengono proposte qui?". "Come possiamo monitorare gli effetti reali di queste pratiche di libertà?". "Cosa potrebbe aiutarci a esplorare gli orizzonti, i limiti e i possibili pericoli di queste pratiche di libertà?". "Quale responsabilità potremmo assumere nell'immaginare e generare pratiche alternative di libertà?" e così via. E qui il "noi" include i bambini.
Credo che queste domande siano in qualche modo foucaultiane. Tuttavia sono state sollevate anche da altri. Recentemente ho letto l'autobiografia di Nelson Mandela e ho scoperto che gran parte del suo pensiero era di tradizione liberal-umanista. Ma in alcuni punti se ne distacca, e vorrei citare uno degli esempi in cui ritengo che egli sollevi implicitamente questioni di questo tipo:

La verità è che non siamo ancora liberi, abbiamo solo raggiunto la libertà di essere liberi, il diritto di non essere oppressi. Non abbiamo compiuto l'ultimo passo del nostro cammino, ma il primo di una strada più lunga e più difficile. Essere liberi, infatti, non significa solo liberarsi delle proprie catene, ma vivere in modo da rispettare e valorizzare la libertà degli altri. La vera prova della nostra devozione alla libertà è appena iniziata. (Mandela 1994, p.617).

Chr. McLean: Vorrei ora approfondire la questione della consultazione dei bambini su questioni e pratiche che hanno un impatto sulla loro vita. Mi chiedo se possa dire qualcosa su come possiamo aiutare i bambini ad articolare i loro bisogni, i loro concetti e le loro idee, e così via. So che abbiamo già affrontato l'idea di consultare i bambini, e lei ha fornito alcune idee su cosa potrebbero essere consultati. Tuttavia, la maggior parte degli adulti ha probabilmente vissuto l'esperienza di chiedere ai bambini la loro opinione su questo genere di cose e sentirsi rispondere "non lo so", più e più volte. E questo viene interpretato come "l'impressione che i bambini non siano in grado di rispondere alle domande".

Se non è prassi comune consultare i bambini sulla loro vita, allora, nelle poche occasioni in cui li consultiamo, non dovremmo essere troppo sorpresi di sentirci dire “non lo so”. La generazione del sapere e la capacità di articolare questo sapere sono sicuramente il prodotto di processi interattivi.
Molto spesso, le circostanze in cui vengono poste le domande ai bambini non sono molto generative della loro conoscenza. Tali domande sono spesso modellate dalle necessità della cultura adulta e includono la richiesta di una risposta definitiva. Richiedono ai bambini di ammantare le loro risposte di certezza e indipendenza di pensiero, chiudendo così lo spazio per l’espressione del tipo di sapere che è più caratteristico della cultura dei bambini, cioè un sapere provvisorio e interdipendente. Quando le nostre domande sono più informate da un apprezzamento della cultura infantile, otteniamo invariabilmente una risposta diversa da parte dei bambini. Ad esempio, una domanda come: “C’è una domanda che vorrei farti, ma potremmo prima prenderci un po’ di tempo per esplorare come alcuni dei tuoi amici potrebbero farti una domanda simile?”. Oppure, forse, se dicessimo: “Ho una domanda importante, ma non so come porla in modo da trasmettere correttamente ciò che intendo. Se scrivo la domanda, saresti disposto a portarla via e a parlarne con i tuoi amici, per poi magari ritrovarci la prossima settimana?”.

Ma le risposte “non so” non sono solo questo. Le risposte “non so” provengono da contesti diversi e sono di “classi diverse”. È quindi importante capire a quale classe di “non so” si riferisce il “non so” in questione. Sviluppando una comprensione della classe a cui appartiene una specifica risposta “non so”, possiamo esplorare la misura in cui il “non so” potrebbe essere espressione di una “conoscenza dell’agentività”, cioè possiamo esplorare i sentimenti e le intenzioni che sono espressi in quel particolare “non so”. Per esempio, le risposte “non so” sono spesso fornite in contesti in cui esistono differenze di potere piuttosto significative. Quindi, queste risposte potrebbero essere interpretate come una resistenza: “Non sono obbligato a dirti quello che penso e tu non puoi obbligarmi”. Alcuni “non lo so” potrebbero riferirsi a quella conoscenza dell’agentività chiamata “autoprotezione”: “Non dico quello che penso perché tu hai il potere e potrebbe non piacerti quello che ho da dire, e se non ti piace quello che dico ne subirò le conseguenze”, e così via.

Esplorando i sentimenti e le intenzioni che danno forma all’espressione “non so”, potremmo scoprire che sono meglio traducibili come “sparisci”, “vattene”, “mi stai trattando come uno stupido”, “solo perché mi hai portato qui contro la mia volontà, non pensare di poter ottenere qualcosa da me”, e così via.
E naturalmente, “non so” può significare “sto cercando di dimenticare”, “non sarebbe sicuro per me e per gli altri se te lo dicessi”, oppure “se te lo dicessi, sapresti che razza di persona sono”, e queste classi di “non so” sono più probabilmente espresse da bambini che hanno subito o stanno subendo abusi.

Chr. McLean: Sta quindi suggerendo che gli adulti devono essere più curiosi rispetto ai significati dei bambini?

In generale, dubito che la maggior parte degli adulti abbia nei confronti dei bambini la stessa curiosità che la maggior parte dei bambini ha nei confronti degli adulti. Questo ha molto a che fare con le strutture di disuguaglianza in cui i bambini si trovano in una posizione di dipendenza, in termini di accesso alle risorse e di sicurezza e sopravvivenza in generale. Per questo motivo, i bambini sono generalmente molto dipendenti dalla conoscenza di come gli adulti pensano e agiscono. Questo vale per qualsiasi gruppo di persone, cultura, razza o Paese che sia soggetto alla dominazione di un altro gruppo, cultura, razza o Paese. Quindi, spesso i bambini sanno molto di più sugli adulti di quanto gli adulti sappiano sulla vita dei bambini, e di solito molto di più sui modi di essere e di pensare degli adulti di quanto gli adulti sappiano sui loro stessi modi di essere e di pensare. Quando i bambini esprimono apertamente queste conoscenze sui modi di essere e di pensare degli adulti, ciò viene considerato un riflesso della saggezza dei bambini. Ma si tratta di un apprendimento. È una conoscenza conquistata con fatica.

Chr. McLean: Quindi, per quanto riguarda le scuole, come propone di raggiungere un accordo su queste pratiche di libertà? Attraverso il dialogo?

No, non sto suggerendo il dialogo. Ogni volta che ci sono disuguaglianze di potere tra gruppi, le conversazioni che si svolgono in nome del dialogo di solito avvengono alle condizioni del gruppo dominante. Questa non è una critica alle motivazioni del gruppo dominante. Non so come si possa evitare un simile risultato quando il campo di gioco non è uniforme. Come possono le persone del gruppo dominante essere consapevoli del loro privilegio scontato? Come potrebbe una conversazione di questo tipo essere libera da relazioni di potere e dalla politica della gratitudine?

Chr. McLean: Quindi, se non è il dialogo a farlo, cosa lo è?

Ho pensato molto a come il lavoro del Family Centre of Lower Hutt, in Nuova Zelanda [Tamasese & Waldegrave 1994], sul tema della “responsabilità del partenariato”, potrebbe essere appropriato in questo caso. Non credo che sia difficile ottenere questo tipo di responsabilità nelle scuole. Ad esempio, si può dare ai bambini l’opportunità di riunirsi tra loro per discutere una serie di questioni che li riguardano, compresa la natura delle pratiche di libertà a scuola. A un certo punto, gli insegnanti potrebbero essere invitati ad ascoltare le riflessioni e le preoccupazioni sollevate, per poi essere invitati ad andare via e a fare una riunione tra loro su ciò che hanno sentito. Il gruppo degli insegnanti potrebbe quindi rispondere al gruppo dei bambini. La loro risposta potrebbe assumere la forma di una serie di proposte per affrontare i pensieri e le preoccupazioni dei bambini sulle varie questioni originariamente sollevate nella riunione dei bambini. I bambini potrebbero riunirsi nuovamente su queste proposte prima di portare la loro risposta agli insegnanti, e così via. In questo modo, tali proposte potrebbero essere perfezionate e si potrebbero stabilire pratiche che potrebbero poi essere riviste in ulteriori riunioni di gruppo.

Un’altra alternativa al dialogo, che raccomando, sarebbe quella di far familiarizzare bambini e insegnanti con quelle cerimonie di definizione strutturate da pratiche di “gruppo di riflessione”. Mi riferisco in particolare alle pratiche di gruppo di riflessione che sono informate dalla cosiddetta terapia narrativa [White 1995]. Credo che il fatto che bambini e insegnanti condividano le loro esperienze e conoscenze in forum di questo tipo possa avere una profonda influenza sulle relazioni tra studenti e insegnanti e sui processi e le strutture dell’istruzione. E ci sono persone come Lisa Berndt e Holly Copeland, di San Francisco, che hanno già esplorato adattamenti di questo lavoro nelle scuole. Quindi il know-how è già stato generato.

Chr. McLean: Ha idee più specifiche sull’aspetto ideale delle scuole o sulle pratiche che dovrebbero implementare per muoversi nella direzione di cui ha parlato?

La responsabilità del partenariato e i processi del gruppo di riflessione a cui ho fatto riferimento contribuirebbero certamente in modo significativo alla strutturazione delle scuole come comunità di riconoscimento e comunità di preoccupazione. E queste comunità sarebbero quanto di più lontano ci possa essere dagli scenari di “tutto è permesso” che gli educatori conservatori rappresentano come il risultato delle alternative alle loro proposte di un “ritorno alla morale”.
Tuttavia, a parte alcuni dei processi generali di cui ho già parlato qui, mi piace pensare di essere riuscito a evitare di avere idee su ciò che potrebbe costituire il contenuto ideale, le strutture e le pratiche dell’educazione nelle scuole. Ho pensato che se avessi fornito delle idee precise su questi aspetti, in breve tempo avrei avanzato delle proposte specifiche su ciò che sarebbe nell’interesse dei bambini in merito a queste questioni, e non sarebbe passato molto tempo prima che mettessi insieme dei piani per attuare tali proposte. E così facendo, tradirei questo principio di collaborazione. Fare questo, e allo stesso tempo parlare di responsabilità, significherebbe prendere parte a una messinscena.

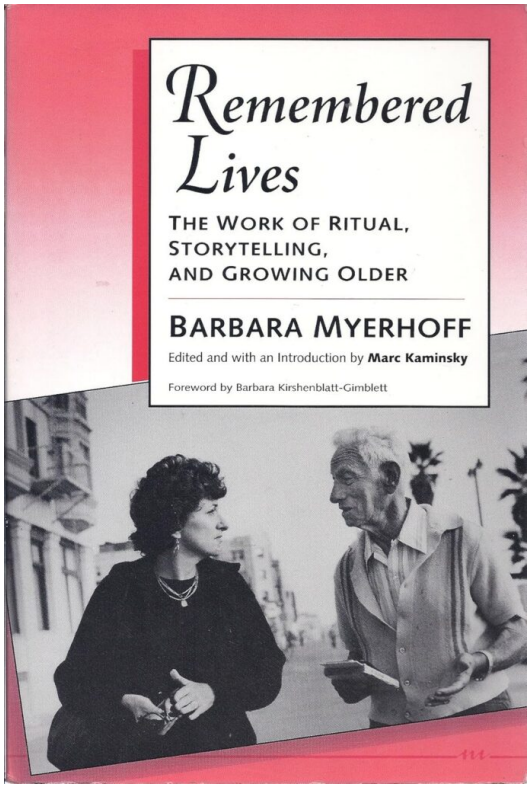
Chr. McLean: Quello che lei dice sul riconoscimento mi ricorda il lavoro di Philip Wexler. Parla di come i bambini vengano a scuola con la speranza che sia un luogo in cui le persone si preoccupino davvero di loro. E sono sempre delusi da questo, ma continuano a sperare che la scuola si prenda cura di loro. E questo potrebbe essere un buon punto di partenza: chiedersi quanto ci sia un’autentica etica della cura nelle nostre scuole.

Ci sono insegnanti che, a causa di frustrazioni, molte delle quali legate alle strutture del luogo di lavoro, finiscono per rispondere ai bambini in modi che vanno contro il loro stesso giudizio, in modi che compromettono il modo in cui vorrebbero che le cose fossero realmente nelle loro relazioni con i bambini. Ci sono anche insegnanti che riproducono volontariamente le relazioni di potere e gli abusi associati all’ageismo, compresi quelli informati dalle politiche di età, genere, cultura, razza, classe e così via. Ma ci sono anche insegnanti che sfidano tutto questo nelle loro relazioni con i bambini e nelle istituzioni educative, e che forniscono anche

una sorta di antidoto a molte altre esperienze di abuso vissute dai bambini nei loro mondi al di fuori del contesto educativo. Questi insegnanti sono fondamentali nel rispondere ai bambini in difficoltà in modi che rendono possibile per questi bambini entrare in contatto con una versione diversa e più positiva della loro identità, e in modi che aprono possibilità per le loro vite.
Ad esempio, nel corso degli anni sono stato consultato da molti adulti che stanno lottando con gli effetti degli abusi subiti nelle loro famiglie d'origine. Incontrando queste persone, di solito vengo a sapere che hanno elaborato racconti fortemente negativi sulla loro identità e praticato forme di autolesionismo. Spesso queste persone sono piuttosto isolate nella vita e diffidano di qualsiasi feedback positivo che potrebbero ricevere dagli altri.

Le storie sulle identità negative di queste persone sono solitamente caratterizzate da racconti di odio e indegnità personale e, inoltre, da un senso di colpevolezza per gli abusi di cui sono state oggetto. Queste storie di identità negative riguardano la totalità della loro vita e, a un primo approccio, non sembra possibile contestarle con successo. Ma quando lavoriamo insieme per decostruire queste storie – quando capiamo come queste storie di identità fanno sì che la persona tratti il proprio corpo, come la convincono di ciò che è, i processi attraverso i quali la persona è giunta ad elaborare questo racconto della sua vita, e così via – la persona cessa di esserne condizionata, e si apre lo spazio per l'identificazione e la generazione di storie alternative della propria identità. Se queste storie alternative riescono ad essere profondamente radicate nella storia personale, di solito forniscono un resoconto della lotta e della perseveranza di fronte a difficoltà schiaccianti. Queste storie alternative portano con sé diverse conoscenze di sé, di modi di essere nel mondo e possono essere una fonte di informazioni precise sulle capacità della persona nelle aree dell'autosostentamento e della cura di sé.
Tuttavia, agli inizi, queste storie alternative dell'identità sono "labili" e, inoltre, non sembrano molto sostenibili. In quanto tali, sono a malapena costitutive della vita. Ciò solleva la questione di quali processi potrebbero radicare più profondamente queste storie e di quali processi potrebbero rendere queste storie "descrizioni dense" [Geertz 1978]; la questione di come queste storie potrebbero essere rese descrizioni "ricche" della vita e della storia della persona. Nell'affrontare questo compito, mi sono spesso trovato a porre domande come: "Ho un inizio di comprensione di come lei è sopravvissuta a tutto questo, e di alcune delle abilità e qualità personali su cui hai fatto affidamento per superare questo periodo. Riesce a pensare a qualcuno che l'ha conosciuta e che potrebbe essere stato in contatto con quest'altra storia della sua vita che sta affiorando in questo lavoro?". Oppure: "Sto sviluppando un apprezzamento per i passi costruttivi che avete recentemente compiuto nel vostro progetto di uscire dal rifiuto di voi stessi. In tutta la sua vita, riesce a pensare a qualcuno che l'ha conosciuta che non sarebbe sorpreso di sapere di questi recenti sviluppi costruttivi nella sua vita?".

Ora, forse vi sorprenderà sapere che, in moltissime occasioni, il nome di un insegnante, altrimenti dimenticato da tempo, viene menzionato in questo momento nella risposta.



Chr McLean: È meraviglioso!

Sì, è così. Si tratta di quegli insegnanti che non si sono lasciati scoraggiare dal comportamento dirompente del giovane, che hanno perseverato nel tentativo di aiutare il giovane a relazionarsi con la propria vita e con quella degli altri in modi più costruttivi. Si tratta di quegli insegnanti che a volte hanno sospettato che il giovane fosse oggetto di abusi e che a volte si sono impegnati a fondo per risolvere il problema.
Scoperte come questa aprono fantastiche opportunità per un aspetto particolare del lavoro di re-autorato [*re-authoring work*] che, seguendo Barbara Myerhoff [1982, 1986], chiamo "ri-cordare" [*re-membering*]. Si aprono opportunità per esplorare domande sull'esperienza dell'insegnante riguardo all'identità della persona in un momento precedente della sua vita, domande come: "Cosa pensi che (nome dell'insegnante) sia stato in grado di apprezzare di te che i tuoi genitori non conoscevano?". "E cosa pensi che (nome dell'insegnante) ti abbia visto fare che potrebbe aver contribuito a questo apprezzamento nei tuoi confronti?". "Cosa pensi che possa aver detto (nome dell'insegnante) su di te come persona?". "Cosa pensi che possa aver detto a (nome dell'insegnante) su come volevi che fosse la tua vita?". "In che modo ciò che (nome dell'insegnante) sapeva di te all'epoca potrebbe essere collegato ad alcuni dei passi recenti che hai fatto nella tua vita?" e così via. Le risposte a domande come queste costruiscono descrizioni ricche di resoconti alternativi dell'identità e ciò contribuisce in modo significativo al potenziale di questi resoconti alternativi di essere più significativamente costitutivi della vita delle persone.

In alcune occasioni, è stato possibile rintracciare gli insegnanti che sono stati significativi in

questo senso e invitarli a un incontro con me e con la persona che mi sta consultando. Nonostante gli anni trascorsi, di solito questi insegnanti hanno un forte ricordo della persona come studente e accettano volentieri l'invito. Quando questi insegnanti rispondono direttamente, in presenza dei loro ex allievi, a domande di rievocazione del tipo che ho già descritto, si verificano esperienze molto potenti, commoventi e che cambiano la vita. Non esiterei a raccomandare questa pratica ad altri terapeuti.

Chr. McLean: Lei sta dicendo che gli insegnanti hanno un potenziale fantastico per fornire un antidoto agli abusi di cui sono vittime i bambini.

Sto dicendo più di questo: sto dicendo che ci sono molti insegnanti che hanno già le conoscenze e le competenze, la compassione e la perseveranza per influenzare profondamente le storie di identità dei bambini. Molti di questi insegnanti non lo sanno perché il loro successo in questo campo non è necessariamente visibile durante il contatto con i bambini, e anche perché queste particolari conoscenze e abilità, e questa compassione e perseveranza, non sono qualità e risultati sufficientemente riconosciuti nella maggior parte delle scuole. Ma potrebbero esserlo e questo costituirebbe la base per ulteriori esplorazioni di queste conoscenze e abilità e per rendere questo antidoto più disponibile ad altri insegnanti e quindi a molti altri bambini in difficoltà.

Bibliografia

Geertz, C. (1978). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
Mandela, N. (1994). *Long Walk to Freedom: The autobiography of Nelson Mandela*. Boston: Little, Brown.
Myerhoff, B. (1982). Ufe history among the elderly: Performance, visibility and remembering. In: Ruby, J. (ed), *A Crack In the Mirror. Reflective perspectives in Anthropology*. Philadelphia: University of Pensylvania Press.
Myerhoff, B. (1986). Life not death in Venice: Its second life. In: Turner, V. & Bruner E. (eds), *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
Tamasese, K. & C. Waldegrave (1994). Cultural and gender accountability in the 'Just Therapy' approach. *Dulwich Centre Newsletter*, 2 & 3: 55-67.
White, M. (1995). *Reflecting teamwork as definitional ceremony. Reauthoring Lives: Interviews and essays*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.