Le scuole come comunità di riconoscimento. Una conversazione con Michael White (parte 1)

scritto da Rivista Connessioni | 16 Novembre 2024

di **Christopher McLean**
Traduzione di Enrico Valtellina

Nell'ambito della fruttuosa collaborazione con la rivista Metalogos, Connessioni traduce e ripubblica un contributo recentemente uscito sulla rivista greca, che riporta una conversazione che si è svolta ad Adelaide nell'ottobre 1995 fra ***Michael White*** *e Christopher McLean e che ci sembra un buon modo di ricordare il terapeuta del Dulwich Center di Adelaide. Di Michael White conosciamo il contributo a un modo di lavorare insieme ai bambini rendendoli protagonisti o, per dirla con la metafora narrativa, narratori in prima persona. Qui parla a lungo di situazioni di "abuso tra pari", o, come usiamo dire abitualmente, comportamenti di bullismo. Soprendentemente, anche in casi simili White conserva quella ispirazione: il senso dell'intervento è costruire con loro interpretazioni del comportamento abusivo per incoraggiare azioni contro-abusive e contribuire alle decisioni degli adulti in processi terapeutici che entrano dentro i luoghi di vita di questi bambini.*
L'intervista è interessante e densa, grazie anche alla conduzione di Christopher McLean. Per facilitare la lettura l'abbiamo divisa in due uscite.

Chr. McLean: Forse potremmo iniziare questa conversazione riflettendo su alcune delle convinzioni negative comunemente diffuse che rappresentano i bambini come esseri pericolosi. Queste convinzioni sono spesso utilizzate per giustificare l'idea che i bambini debbano essere regolati con molta attenzione per la loro sicurezza, altrimenti potrebbero scoppiare con imprevedibili e terribili conseguenze. So che avete trovato il modo di coinvolgere i bambini in azioni positive in situazioni che altri ritengono richiedano una forte regolamentazione da parte degli adulti. Vorrei

quindi che rifletteste sulle convinzioni che vengono utilizzate per giustificare questi atti di regolamentazione e che parlaste delle alternative.

Prima di passare a parlare di alternative alla pesante regolamentazione da parte degli adulti, è importante riconoscere la gravità di queste situazioni. Non metto in dubbio che nella nostra cultura i bambini possano essere un pericolo per se stessi e per gli altri bambini. Possono causare danni considerevoli. C'è qualcuno che non sia stato testimone di un abuso tra pari? Le forme sono molteplici, dalle prese in giro all'ostracismo, fino alla violenza fisica. I giovani non sono esenti dalla riproduzione delle politiche di genere e molti ragazzi praticano molestie e aggressioni sessuali nei confronti di ragazze e altri ragazzi. Inoltre, i giovani spesso contribuiscono agli abusi che riproducono le politiche di razza, classe, preferenze sessuali e cultura.
Poiché queste e altre forme di abuso tra pari sono spesso organizzate e calcolate, e poiché spesso non vengono controllate, l'abuso tra pari ha un potenziale straordinario di traumatizzare e devastare la vita dei giovani che ne sono vittime.

L'abuso da parte dei coetanei è un problema molto importante per molti bambini, un problema che è stato relativamente misconosciuto. Spesso vengo consultato da famiglie i cui figli sono oggetto di abusi continui di questo tipo. In molte occasioni sono stato contattato anche da adulti che stanno lottando con gli effetti degli abusi subiti dai coetanei quando erano bambini, adulti che stanno ancora vivendo le conseguenze personali di ingiustizie straordinarie che non sono mai state affrontate.

Chr. McLean: Quindi, perché non pensa che queste osservazioni supportino ciò che alcune autorità educative dicono sull'immaturità dello sviluppo dei bambini?

Come vanno interpretati questi fatti di abuso tra pari? Purtroppo, per molte "autorità" che non sono preparate ad affrontare il contesto sociale di questi fatti, essi sono la prova dell'immaturità dello sviluppo dei bambini, un'immaturità che deve essere bilanciata dall'imposizione di regole e norme specifiche sostenute da determinate discipline.

Per altre autorità, questi fatti offrono l'opportunità di psicologizzare la vita dei bambini. Questa psicologizzazione dell'abuso tra pari di solito costruisce un ostacolo che può rivelarsi piuttosto difficile da superare per i bambini. Attraverso questa psicologizzazione, l'abuso tra pari diventa un riflesso del carattere, della personalità o dell'indole dei bambini che lo perpetrano e di quelli che ne sono oggetto. Oppure viene considerato come il risultato di scarse capacità comunicative o di una bassa autostima nei bambini che commettono l'abuso o in quelli che lo subiscono. Molte di queste interpretazioni si basano su teorie secondo cui la vittima è in qualche modo colpevole dell'abuso, ovvero la teoria secondo cui è il bambino che subisce l'abuso a essere responsabile, o almeno a condividere una responsabilità, per l'abuso stesso; che questi bambini, per questa o quella ragione, invitano l'abuso a cui sono soggetti, o lo provocano, o altro. E anche se questi resoconti psicologici non contribuiscono

esplicitamente a tale colpevolizzazione delle vittime, spesso lo fanno implicitamente generando proposte di azione che lasciano la maggior parte della responsabilità di fare qualcosa contro l'abuso ai bambini che ne sono soggetti – cambiare scuola, sviluppare meccanismi adattativi migliori, migliorare l'autostima, costruire difese più efficaci, o altro.

Chr. McLean: Che tipo di interpretazione dei casi di abuso tra pari sta proponendo?

Raramente i bambini interpretano questi fatti come prova di immaturità dello sviluppo. E, in primo luogo, raramente psicologizzano questo abuso: è una cosa che va imparata. Nella maggior parte dei casi, quando viene data loro l'opportunità e l'incoraggiamento a spiegare questi fatti, i ragazzi diranno che Harry picchia gli altri bambini perché è un bullo, o che i bambini si accaniscono su Mary e Alan perché sono "diversi" per un motivo o per l'altro, o che Yvonne viene presa in giro perché piange facilmente, o che Lee viene preso in giro per il suo modo di parlare e di oziare, o che Robin e Sally vengono presi di mira perché indossano abiti strani, e così via.
Quando i bambini sono invitati a prendere le distanze, a riflettere ulteriormente e a classificare interazioni di questo tipo, raramente ci mettono molto a interpretarle come abusi. E quando sono incoraggiati a dare un nome alle diverse tecniche di abuso tra pari – le sue numerose ed efficaci strategie e tattiche – quando sono invitati a esprimere a parole i risultati di queste tecniche e quando sono incoraggiati a riflettere sul modo in cui questi atti si collegano a ciò di cui sono testimoni nel mondo più ampio che li circonda, non ci vuole molto tempo perché i bambini diano un nome a questi atti in modo da esporli come riflessi della politica relazionale di questo mondo più ampio.

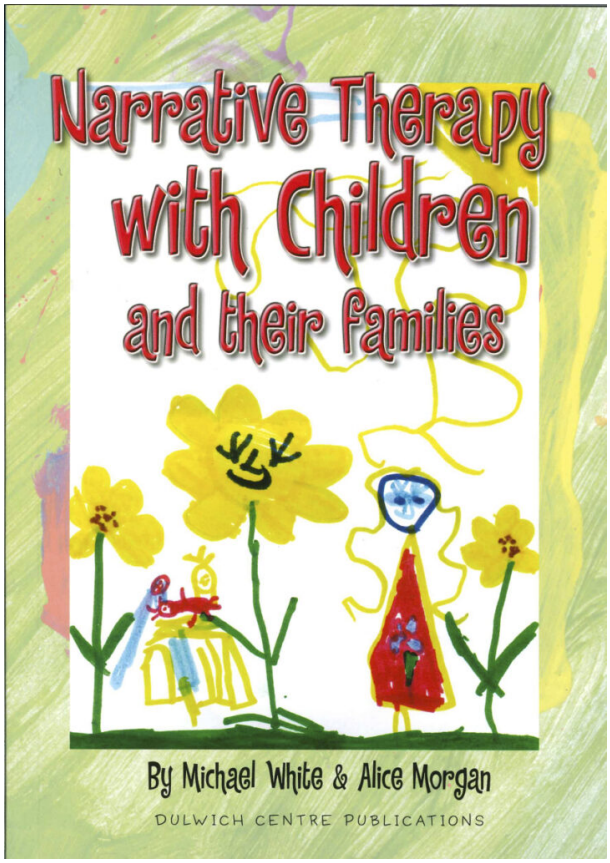
Quindi, tornando alla domanda iniziale, questi bambini non sono "esseri pericolosi" e questi atti di abuso non sono "terribili conseguenze imprevedibili". Questi atti si rivelano essere "terribili conseguenze prevedibilissime". Il fatto che, quando le circostanze sono favorevoli, i bambini siano in grado di offrire rapidamente queste e altre interpretazioni degli eventi del loro mondo, e di organizzarsi per abbracciare queste interpretazioni in azioni contro-abusive, deve dirci che i bambini possono essere molto attivi nel contribuire in modo significativo alle decisioni che prendono sulla loro vita.

Chr. McLean: Dubito che coinvolgere i bambini delle scuole nel tipo di analisi che lei propone sia una pratica comune. A parte questo, cosa si può fare per il tipo di abuso tra pari che lei descrive?

L'obiettivo principale dovrebbe essere quello di offrire a coloro che commettono abusi la possibilità di assumersi la responsabilità di averli commessi e di avviare azioni che possano sanare ciò che potrebbe essere sanato. Le possibilità di raggiungere questo obiettivo si restringono notevolmente se permettiamo alla psicologizzazione dell'abuso di considerarlo un'aberrazione individuale, invece di riconoscere, nella sua pervasività, la riproduzione di diverse forme di relazioni di potere che sono informate dalla cultura e che perpetrano

ingiustizie gravi e significative. Questo tipo di considerazione deve essere essenziale nell'affrontare l'abuso tra pari, così come nell'affrontare l'abuso perpetrato dagli uomini nei confronti di donne, bambini e altri uomini.

Chr. McLean: Quando dice "fornire la possibilità a coloro che abusano di assumersi la responsabilità della loro perpetrazione", cosa intende?



Alice Morgan ha svolto un lavoro meraviglioso in questo campo. Ho appena saputo che un articolo su questo lavoro sarà incluso nello stesso numero della *Dulwich Centre Newsletter* per cui stiamo facendo questa intervista. Penso che questo pezzo fornisca un'ottima risposta alla sua domanda.

Chr. McLean: L'ho appena letto e mi è piaciuto molto, ma mi chiedo cosa sia possibile fare quando ci sono circostanze in cui gli altri si rifiutano di riconoscere la presenza di un abuso tra pari, o quando coloro che hanno il potere di agire in merito si rifiutano di farlo.

Esistono varie opzioni per contestare questa negazione e per identificare le persone che hanno una certa autorità nella situazione e che potrebbero essere disposte ad affrontarla. Ma supponiamo che in un determinato caso queste opzioni non servano a nulla e che l'abuso persista. In queste circostanze è importante organizzare un incontro con il bambino oggetto dell'abuso e con almeno altri bambini che non sono coinvolti nella perpetrazione dell'abuso.

Questi bambini possono essere già conosciuti dal bambino o essere estranei. In ogni caso, i bambini invitati a partecipare a questo incontro saranno bambini disposti a svolgere un ruolo nella sfida alle ingiustizie del mondo che li circonda. E non è così difficile trovare questi bambini come si potrebbe pensare. A volte si possono trovare nella propria classe, nella propria famiglia, nelle famiglie di amici, parenti, vicini di casa e così via. È persino possibile creare un registro di questi bambini che diventano rapidamente "esperti" di questo lavoro.

Chr. McLean: Può dire qualcosa di più su questo lavoro?

In questi incontri, il bambino che subisce l'abuso può essere aiutato a testimoniare le sue esperienze e gli altri bambini possono essere aiutati a esplorare i modi per dare riscontro in modo appropriato a questa testimonianza. Questo ha molti effetti positivi. Per esempio, fornisce al bambino un'esperienza di solidarietà, identifica l'abuso come un'ingiustizia, mina le storie negative dell'identità del bambino che vengono costruite dai bambini che abusano, fornisce opzioni per la costruzione di storie alternative dell'identità del bambino. E nel mettere in comune le conoscenze dei bambini su questo tema, nascono idee nuove e spesso molto utili per affrontare l'abuso. Questi incontri hanno anche un esito positivo per i bambini che partecipano a questa testimonianza, il cui contributo ad affrontare alcune delle ingiustizie del loro mondo viene riconosciuto con forza.

Chr. McLean: Mi sembra che l'intero approccio richieda agli insegnanti e alle scuole in generale di prestare molta attenzione ai significati che i bambini danno alle loro azioni. Poco tempo fa lei ha richiamato l'attenzione sul fatto che le interpretazioni che i bambini danno delle loro e delle altrui azioni spesso non coincidono con le interpretazioni date da molte autorità educative. Ha idea del perché di questa situazione e del perché i significati dei bambini siano così trascurati nelle scuole?

Non è solo nelle nostre scuole che i significati dei bambini vengono trascurati. L'istituzione scolastica è solo una delle istituzioni più influenti che praticano l'*ageism*. Nelle questioni che riguardano la vita dei bambini, praticamente tutte le istituzioni della nostra cultura sono sature di ageismo. Non si tratta solo di una caratteristica dei contesti educativi.

L'ageismo è presente anche nella cultura delle discipline professionali. Anche in quelle discipline che fanno del mondo infantile l'oggetto di studio, i bambini sono abitualmente esclusi dall'interpretazione delle azioni e degli eventi della loro vita. E non solo. Sono abitualmente esclusi dallo sviluppo di un resoconto degli scopi o delle motivazioni che si riflettono in queste azioni. Sono abitualmente esclusi dall'esplorazione delle conseguenze delle loro azioni sulla loro vita e sulle loro relazioni con gli altri – da una valutazione degli effetti reali di queste azioni. Sono abitualmente esclusi da discussioni che determinano il tipo di desideri e speranze personali che si riflettono in queste valutazioni delle loro azioni.

Chr. McLean: Sembra che i bambini siano esclusi da qualsiasi contributo a questo processo fino a quando non raggiungono l'adolescenza, e poi ci si aspetta che

siano improvvisamente in grado di agire "come gli adulti" – il che sembra essere un'aspettativa piuttosto ingiusta, non avendo avuto molte possibilità di esercitarsi nel processo decisionale.

Sì. E, nell'adolescenza, le lotte con questo tipo di considerazioni sulla propria vita sono più chiaramente evidenti nelle crisi che si ritiene riflettano una fase dello sviluppo. Ma gli eventi che riflettono tali crisi sembrano una verità così misteriosa e inevitabile dello sviluppo quando ci confrontiamo con il fatto che i giovani di questa età hanno avuto così poca pratica nell'articolazione dei loro scopi, dei loro desideri personali, dei loro impegni e così via – quando ci confrontiamo con la verità che, fino a questo punto, i giovani sono stati esclusi dalla generazione di conoscenze di sé e dai processi che convalidano queste conoscenze?

Anche molti dei programmi di educazione alla genitorialità riproducono l'ageismo che informa in modo significativo questo stato di cose nell'adolescenza. Gran parte dell'attenzione di questi programmi educativi ha a che fare con il miglioramento dell'efficacia delle comunicazioni dei genitori su ciò che è importante che i figli capiscano e con l'aumento dell'efficacia del modo in cui un genitore può rinforzare positivamente questo comportamento o rinforzarlo negativamente. Fino a un certo punto, e in determinate circostanze, tali competenze possono essere necessarie. Ma raramente questi programmi si concentrano sulle possibilità di consultare i bambini sulla loro vita: su ciò che li preoccupa e su ciò che non li preoccupa, sulla posizione che stanno assumendo su questa questione o su quel comportamento, su ciò che questa posizione dice sui loro gusti e su ciò che li soddisfa e su ciò che non li soddisfa, su ciò che per loro funziona e su ciò che non funziona, sui desideri che le loro diverse frustrazioni esprimono, sul fatto che ciò che stanno facendo sia o meno in linea con i piani e i sogni che hanno per la loro vita, e così via.

Chr. McLean: Potrebbe dire qualcosa su come vede le pratiche dell'ageismo in relazione alle scuole e all'istruzione?

Ho sottolineato il fatto che l'ageismo pervasivo che vediamo riprodotto nelle scuole è un fenomeno culturale, di cui molti ricercatori hanno tracciato la storia. Lo sottolineo qui perché non voglio che si pensi che io stia additando le scuole come colpevoli di questo fenomeno. Nel contestare l'ageismo nelle scuole, gli insegnanti si scontrano con le stesse forze culturali che si incontrano in qualsiasi altra istituzione della nostra cultura.

Chr. McLean: Sono sicuro che sia così, ma sembra che ci siano manifestazioni specifiche nella pratica educativa. Quando mi occupavo di psicologia dell'educazione nell'ambito della mia formazione di insegnante, ci venivano insegnati i presunti "fatti fondamentali dello sviluppo" dei bambini. Questi implicavano che era dannoso per la crescita dei bambini consultarli in modo significativo. Questo perché i bambini non erano concettualmente o emotivamente in grado di gestire il livello di responsabilità che ciò avrebbe comportato.

Non è la prima volta che sento questa idea straordinaria. La troviamo all'intersezione tra psicologia ed educazione, dove queste due discipline si uniscono per stabilire un sistema di potere particolarmente pervasivo e soggiogante. E c'è una verità perversa in questa idea che può essere dannoso consultare i bambini sulla loro vita. Se un insegnante credesse in questa idea sullo sviluppo dei bambini, non ho dubbi che consultare un bambino sarebbe dannoso per la sua crescita.

Ma quando ci rendiamo conto di quanto i bambini siano attivi nel consultarsi abitualmente e di cosa significhi per loro, vediamo che questo mito viene smontato. Quando i bambini non hanno avuto l'opportunità di apprendere i fatti dello sviluppo, sembra che colgano al volo le opportunità di consultarsi tra loro. E sembra anche che questo per loro funzioni molto bene.

Chr. McLean: Mi piace quest'idea, che sfida un potente mito sullo sviluppo. Cosa possiamo fare per entrare in contatto con il modo in cui i bambini si consultano?

Provate a fare qualche esperimento. Per esempio, trovate dei bambini i cui genitori si stanno separando. Chiedete loro se conoscono altri bambini i cui genitori si siano separati. Chiedete loro come lo sanno. Chiedete loro come la separazione ha influenzato altri bambini. Chiedete loro come lo sanno. Chiedete loro cosa hanno trovato di più utile gli altri bambini in questi momenti. Chiedete loro come lo sanno. Chiedete loro in che modo ciò che conoscono delle esperienze di separazione degli altri bambini è utile per affrontare la separazione dei loro genitori. Chiedete loro cosa hanno imparato dagli altri bambini e cosa stanno mettendo in pratica per superare questo momento difficile. Chiedete loro se ritengono che sia dannoso per gli altri bambini essere consultati su tali questioni. Chiedete loro se hanno trovato deleterio per loro stessi essere consultati da altri bambini sugli sviluppi della loro vita.

Naturalmente, alcuni bambini rimangono isolati nella loro esperienza e non partecipano a questo processo di consultazione reciproca. Ma sono questi i bambini più a rischio, non quelli che lo fanno. Sono questi bambini che hanno imparato a banalizzare non solo la conoscenza degli altri bambini, ma anche la propria. Forse sono proprio questi i bambini che sono stati studiati per la produzione della psicologia della normalità.

Chr. McLean: Una delle aree in cui giovani e adulti possono entrare in conflitto significativo per la costruzione di significati diversi è l'intera questione della competizione e del successo accademico. Nel lavoro di Philip Wexler, si è osservato che, quando i giovani si avvicinano alla fine della scuola, l'infinita richiesta di successo e l'incessante prospettiva di competizione possono essere decisamente opprimenti. Egli ha sostenuto che, in questo contesto, la depressione e l'apatia possono essere in realtà una forma di autodifesa contro le aspettative vissute come impossibili, mentre i genitori e gli insegnanti potrebbero vedervi semplicemente pigrizia. Mi chiedo se questo sia vero anche per Lei.

Non conosco il lavoro di Wexler e sarei interessato a saperne di più sulle sue interviste ai

giovani. So che in molte occasioni sento lamentele di apatia e mancanza di direzione da parte dei genitori nei confronti dei loro figli e figlie adolescenti. Spesso queste “lamentele” sono condivise anche dalle scuole che questi giovani frequentano. Ma non capita spesso che questi giovani siano d’accordo con i termini delle lamentele dei genitori e degli insegnanti, e questo può costituire un dilemma.

Chr. McLean: Va bene, quindi che cosa succede quando i genitori portano i loro figli e figlie adolescenti da lei, o quando gli insegnanti si rivolgono a lei per lamentele sulle quali non c’è accordo?

Un buon punto di partenza è chiedere ai genitori e agli insegnanti di chiarire le preoccupazioni a cui si riferiscono i loro reclami. Potrebbe trattarsi di preoccupazioni sui possibili effetti di certi comportamenti sulle opzioni future del giovane nella vita, di preoccupazioni sugli effetti di certi comportamenti sulle relazioni del giovane con gli altri, di preoccupazioni sugli effetti di certi comportamenti sulla reputazione del giovane, di preoccupazioni sugli effetti di certi comportamenti sulla sicurezza o sulla capacità del giovane di prendersi cura di sé, e così via. In seguito, i genitori e gli insegnanti possono essere invitati ad articolare il “perché” di queste preoccupazioni in modo da fornire un resoconto di ciò che credono che il giovane possa desiderare per la sua vita, di ciò che ritengono possa corrispondere maggiormente ai suoi gusti, ai suoi scopi, ai suoi valori, alle sue convinzioni e così via. Allo stesso modo, il giovane può essere invitato a chiarire le preoccupazioni a cui si riferiscono le sue lamentele nei confronti dei genitori e degli insegnanti, e ad articolare il “perché” di queste preoccupazioni in modo da fornire un resoconto di ciò che crede che i genitori e gli insegnanti combattano per la loro vita, e così via.

I giovani possono poi essere invitati a rispondere alle preoccupazioni espresse da genitori e insegnanti, dando loro un voto su dieci. In che misura queste preoccupazioni interessano effettivamente il giovane? Una preoccupazione che il giovane ritiene del tutto valida riceverebbe un punteggio di dieci, una preoccupazione valida a metà riceverebbe un punteggio di cinque e così via. Nei punti in cui c’è un’intersezione di preoccupazioni, indipendentemente dal loro grado, il giovane può essere invitato ad articolare il perché di queste. Questa identificazione di preoccupazioni condivise fornisce la base per un lavoro collaborativo per affrontarle. Nei punti in cui non c’è un’intersezione tra le preoccupazioni, il giovane può essere invitato ad articolarne il motivo in modo da mettere i genitori e gli insegnanti in contatto con il tipo di conoscenza di sé che il giovane possiede e che rende tali preoccupazioni non valide per lui/lei. Questo ha spesso l’effetto positivo di alleviare le preoccupazioni dei genitori e degli insegnanti, di far emergere l’autorità del giovane sulla propria vita, di aprire possibilità per il riconoscimento delle sue conoscenze sulla vita e di sostenere il giovane in una messa in atto produttiva di questa conoscenza. In questo lavoro, anche i genitori e gli insegnanti sono invitati a rispondere alle preoccupazioni espresse dal giovane.

Chr. McLean: Vorrei passare a parlare del fenomeno dell'ADD [Disturbo da Deficit di Attenzione] che compare in molte discussioni sui problemi scolastici. Sono molto interessato a ciò che ha da dire sul fenomeno dell'ADD.

Il fenomeno dell'ADD e dell'ADHD [Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività] è davvero straordinario. I risultati ottenuti dall'ADD e dall'ADHD sono sbalorditivi. Anzi, mozzafiato. E questi risultati non hanno praticamente eguali. Stanno rapidamente diventando i disturbi di maggior successo nella storia del mondo – sono in corsa da verso la vetta. E proprio in questo momento stanno minacciando di eclissare le imprese olimpiche dell'iperattività nel suo periodo di massimo splendore, cioè alla fine degli anni Settanta. Tra non molto l'ADD e l'ADHD diventeranno impareggiabili, e allora credo che li vedremo diventare galattici.

Ma, in tutta serietà, come possiamo comprendere questo successo spettacolare? Sicuramente è surdeterminato. Razionalismo economico. Riduzione dei finanziamenti alle scuole. Classi più grandi. Meno insegnanti. Meno attenzione alle idiosincrasie della vita dei bambini. La rinnovata spinta della medicina verso la medicalizzazione della vita. I fantastici risultati delle multinazionali farmaceutiche. La crescente normalizzazione e psicologizzazione della vita.

Chr. McLean: L'ho sentita parlare delle difficoltà che gli adulti spesso incontrano nel riconoscere e validare la resistenza dei giovani alle convinzioni imposte. È rilevante per queste diagnosi di ADD e ADHD?

Alcuni anni fa Jeff Zimmerman e io stavamo discutendo del nostro lavoro con gli adolescenti e ricordo che lui affermò che gli adolescenti che si rivolgevano a lui con una diagnosi di ADD erano tra i critici più abili del sistema educativo. Secondo la mia esperienza, questo è spesso vero anche per molti dei bambini che mi sono stati segnalati con diagnosi di ADD e ADHD. Quando hanno l'opportunità di riflettere sulle loro esperienze scolastiche, sembrano essere maggiormente in grado di definire l'irrilevanza delle strutture scolastiche tradizionali e, inoltre, le disuguaglianze e le ingiustizie che si verificano nelle scuole, rispetto ai bambini che hanno relativamente successo in queste istituzioni. Quindi, cosa facciamo quando patologizziamo questi bambini? A chi interessa mettere a tacere queste voci?

Chr. McLean: Sono d'accordo con quello che dice, ma mi chiedo anche come sia possibile dirlo senza che sembri l'ennesimo giudizio sulla capacità o sull'integrità dei genitori che sono allo stremo nel tentativo di gestire bambini che non sembrano rispondere ai loro sforzi educativi.

Non voglio che le mie parole contribuiscano ad aumentare la pressione sui genitori o sugli insegnanti. Ne subiscono già abbastanza. In molti modi, l'identità dei genitori e degli insegnanti – e in particolare l'identità delle madri – è in gioco nelle questioni che riguardano il rendimento dei bambini a scuola. Non sto quindi dicendo che tutti dovrebbero "sopportare" qualsiasi cosa sia l'ADD e l'ADHD.

Voglio chiarire che, a mio avviso, per la maggior parte dei genitori sarà difficile, a volte, comprendere il comportamento dei propri figli, e alcuni penseranno che il comportamento dei loro figli li porti spesso alla distrazione, così come i bambini possono ritenere che il comportamento dei genitori li porti alla distrazione. Voglio inoltre chiarire che non credo che la responsabilità di trovare una soluzione a questi problemi debba ricadere sulle spalle dei singoli genitori, e in particolare non debba cadere sulle spalle delle madri o dei figli. Voglio inoltre sottolineare che credo che ci siano occasioni in cui la fisiologia sia un importante fattore determinante nel comportamento dei bambini, e occasioni in cui la somministrazione di farmaci moderni possa essere utile. Ma la parola chiave è "occasioni".

Chr. McLean: Sembra che ci sia molta "colpevolizzazione dei genitori" in diverse aree, oltre all'ADD. Recentemente ho letto un articolo che parlava di "co-dipendenza" tra genitori e figli e sosteneva che alcuni genitori "amano troppo i loro figli". Potrebbe commentare questa affermazione?

Non ho mai incontrato un genitore che amasse troppo i propri figli, ma ho assistito a molte situazioni in cui tutto l'amore e la cura che devono essere offerti sono delegati a una o due persone, e il più delle volte queste persone sono donne. Quando tutto l'amore e la cura sono lasciati a una o due persone, questo può portare all'esaurimento. Quindi la prima domanda da porsi non è: "Come possiamo scoraggiare questo genitore dall'amare troppo?". È invece: "Come possiamo riconoscere in modo appropriato questo risultato, cioè la persistenza in modi di essere amorevoli nonostante la mancanza di sostegno e, a volte, di fronte a uno scoraggiamento eclatante?". La seconda domanda pertinente è: "Quali disposizioni si possono prendere affinché questo genitore si trovi un supporto in altri, in questo modo dell'amare e del prendersi cura?". E molto spesso, anche se non sempre, questa domanda ci porta ad affrontare la mancata presenza dei padri.

Chr. McLean: Tornando all'ADD, mi chiedo se possa fornire alcuni esempi di modi alternativi di lavorare con bambini che hanno questa diagnosi.

Ho insegnato e anche scritto estesamente, in vari luoghi, sulla misura in cui le conversazioni esternalizzanti possono aprire una vasta gamma di opzioni per i bambini che si trovano in situazioni "impossibili". Non mi addentrerò in una descrizione dettagliata della natura di queste conversazioni esternalizzanti, ma dirò che esse introducono modi di parlare di ciò che è problematico, e che coinvolgono in modo diverso i bambini. Queste conversazioni esternalizzanti introducono i bambini a modi di parlare della loro vita che non implicano la loro identità nella definizione del problema, ma che invece implicano la loro relazione con il problema. Queste conversazioni esternalizzanti sono un potente antidoto al "parlare di problemi" e alle moderne "pratiche di identità problematica".

Sono certo che molti lettori conosceranno le particolarità di questa proposta per conversazioni di questo tipo, e forse sarà sufficiente riportare qui un esercizio che molti

bambini – compresi quelli con diagnosi di ADD e ADHD – genitori e insegnanti hanno trovato utile. Si tratta di una versione rivista di un esercizio sviluppato da Sallyann Roth e David Epston.

Esercizio di esternalizzazione delle conversazioni

Questo esercizio è stato sviluppato per aiutare le persone a esplorare le conversazioni esternalizzanti. Richiede la partecipazione di tre o più persone. Una persona si offre volontaria per interpretare un problema, un'altra per interpretare la persona che sta vivendo il problema (in questo esercizio, questa persona è chiamata "soggetto" del problema, e può essere la persona che si ritiene abbia il problema effettivo) e la terza per interpretare un reporter investigativo (un giornalista di tipo investigativo, bravo a smascherare sotterfugi e corruzione). Se le persone che partecipano all'esercizio sono più di tre, ci può essere più di un reporter investigativo, oppure ci possono essere degli osservatori che condividono le loro riflessioni sull'esercizio alla fine.

L'esercizio si articola in tre parti. Nella prima parte, la persona che interpreta il giornalista investigativo intervista la persona che interpreta il problema sui suoi successi. Nella seconda parte, la persona che interpreta il giornalista investigativo intervista la persona che interpreta il problema sui suoi fallimenti. Durante queste parti dell'esercizio, la persona che interpreta il soggetto ascolta attentamente senza interrompere. Nella terza parte dell'esercizio, la persona che interpreta il soggetto avrà l'opportunità di condividere con gli altri giocatori la propria esperienza di queste due interviste.

Parte 1

Dopo che è stata presa una decisione sul problema da interpretare e dopo che sono stati assegnati i ruoli, la persona che interpreta il problema viene informata che i problemi tendono a essere piuttosto arroganti e vanitosi e che raramente è difficile farli parlare dei loro successi e "vuotare il sacco" su come hanno ottenuto questi successi. In realtà, sono così "pieni di sé" che di solito svelano i loro segreti e si sbottonano non appena viene data loro anche la minima opportunità di farlo. Per questo motivo, la persona che interpreta il problema si troverà in uno stato d'animo piuttosto collaborativo durante l'intervista con il giornalista investigativo.

È importante che il giornalista investigativo si attenga al suo mandato. Il suo compito non è quello di curare il problema, né di tentare di riformarlo o riabilitarlo. Dovrebbe invece assumere la posizione da cui potrebbe semplicemente sviluppare un'inchiesta sulla vita e l'identità del problema. Questo obiettivo talvolta è difficile da raggiungere per la persona che interpreta il reporter investigativo e richiede uno sforzo consapevole per uscire dalla tendenza a voler tornare utile.

Il giornalista investigativo ha molte opzioni riguardo le domande da porre nello sviluppo di

un’inchiesta sui successi del problema. Queste domande possono aprire un’inchiesta su:

l’influenza del problema nelle diverse aree della vita del soggetto (per esempio, i suoi effetti sulle relazioni con gli altri, l’impatto sui sentimenti, l’interferenza nei pensieri, gli effetti sulla storia del soggetto e su chi è come persona, il modo in cui il soggetto tratta la propria vita e così via).
le strategie, le tecniche, gli inganni e i trucchi a cui il problema ha fatto ricorso per avere la meglio sulla vita del soggetto.
le qualità speciali possedute dal problema, da cui dipende per minare e squalificare le conoscenze e le abilità del soggetto. Ciò può includere un’indagine sui modi efficaci in cui il problema parla nei suoi sforzi per imporre la sua autorità sulla vita del soggetto.
gli scopi che guidano i tentativi del problema di dominare la vita del soggetto e i sogni e le speranze che il problema nutre per la vita del soggetto.
chi sostiene il problema e un’indagine sulle varie forze che sono in combutta con questo
i piani che il problema ha approntato per essere messi in atto nel caso in cui il suo dominio sia minacciato.

Parte 2

Nonostante le apparenze del contrario, i problemi non hanno mai un successo totale nelle loro ambizioni per la vita e le relazioni delle persone. Tuttavia, di solito sono restii ad ammetterlo e a parlare apertamente dei loro fallimenti nel raggiungere queste ambizioni, che di solito fanno del loro meglio per coprire. Per questo motivo, quando si inizia a interrogare il problema sui suoi fallimenti, è importante che il reporter investigativo sia a conoscenza dei fatti di questi fallimenti. Si tratta di fatti che non possono essere negati. Per questo motivo, in questa parte dell’esercizio, dopo un’iniziale dimostrazione di spavalderia, i problemi iniziano a confessare a malincuore questi fallimenti.

I reporter investigativi hanno molte opzioni per le domande che sono efficaci per sviluppare un’esposizione sui fallimenti del problema. Queste possono includere un’indagine su:

i territori della vita sui quali il soggetto ha ancora una certa influenza nonostante i tentativi del problema di espropriarlo totalmente.
le contro-tecniche, le contro-strategie e i trucchi sviluppati dal soggetto che a volte si sono rivelati efficaci per “mettere i bastoni tra le ruote” agli sforzi del problema di avere la meglio sulla sua vita.
le qualità speciali, le conoscenze e le abilità possedute dal soggetto che si sono rivelate difficili da sminuire e squalificare. Ciò può includere un’indagine sulla natura del “discorso su di sé” che il soggetto ha sviluppato per sfidare il tentativo del problema di imporre la propria autorità sulla sua vita.
gli scopi e gli impegni che guidano gli sforzi del soggetto per sfidare i tentativi del problema di dominare la sua vita e che hanno frustrato i sogni e le speranze del problema.
chi sta con il soggetto (parenti, amici, conoscenti, insegnanti, terapeuti e così via) e il ruolo

che hanno svolto nel negare i desideri e le volontà del problema.
le opzioni a disposizione del soggetto per sfruttare le vulnerabilità del problema e per bonificare i territori della propria vita.

Questo esercizio è demoralizzante per il problema, che ne esce piuttosto scoraggiato. Pertanto, è importante che la persona che ha interpretato il problema faccia ciò che è necessario, attraverso la dismissione del ruolo, per uscire dal personaggio del problema. È utile che a questa persona venga offerto lo spazio per parlare della sua esperienza in entrambe le parti dell'esercizio. La persona che interpreta il reporter investigativo non ha bisogno di uscire dal ruolo, poiché questo esercizio apre nuove opzioni per consultazioni meno onerose e meno pesanti. Si aprono possibilità per un diverso tipo di collaborazione con le persone che cercano aiuto e per l'espressione della curiosità in questo lavoro.

Parte 3

A questo punto dell'esercizio, la persona che ha interpretato il soggetto parla delle sue esperienze con le parti e con l'esercizio. Quindi le persone che hanno interpretato il problema e il giornalista investigativo raccontano la loro esperienza delle prime due parti dell'esercizio e poi tutte le parti coinvolte nell'esercizio sono invitate a condividere le loro idee sulle proposte di azione che potrebbero ridurre ulteriormente l'influenza del problema nella vita della persona.

Chr. McLean: Che tipo di risposte riceve in genere la persona che interpreta il soggetto del problema?

Una cosa molto interessante è che la persona che interpreta il soggetto di solito si sorprende del fatto che la persona che interpreta il problema abbia azzeccato molte delle sue risposte; anzi, a volte si accorge che queste risposte sembrano corrispondere esattamente a quelle che avrebbe dato se le domande fossero state poste a lei.

Come si spiega ciò? Credo che questo sia dovuto al fatto che il moderno "parlare di problemi" è informato dai discorsi dominanti della nostra cultura. Ad esempio, il successo dei discorsi strutturalisti degli ultimi cento anni o giù di lì ha fornito un'intera nuova gamma di opzioni per localizzare il problema in particolari punti dell'identità della persona: nella "psiche", nel "carattere", nelle "emozioni" e così via. Questo ha dato origine ai moderni e nuovi discorsi sui problemi – "parlare di fallimento", "parlare di depressione" – e ce ne sono molti. In questi discorsi problematici possiamo osservare l'espressione di alcuni sistemi di autocomprensione.

Chr. McLean: Sarei interessato a saperne di più sul ruolo di questo esercizio nell'identificazione dei diversi problemi.

È attraverso esercizi come quello che ho descritto qui che possiamo sviluppare una conoscenza consapevole dei vari discorsi problematici. È attraverso una ricerca congiunta

come questa che possiamo raggiungere una certa comprensione degli effetti reali di questi discorsi nella costituzione della vita delle persone. È attraverso questo tipo di conricerca che possiamo identificare le opzioni per rifiutare questi discorsi problematici. Ed è attraverso questo tipo di conricerca che possiamo capire come i problemi che viviamo siano del mondo, della cultura.

Chr. McLean: Cosa sta dicendo delle emozioni, dei vari sentimenti, come l'infelicità o la tristezza, che le persone sperimentano nella loro vita quotidiana?

Non sto suggerendo che le persone non si sentano infelici o miserabili, o che queste esperienze esistano solo in certe versioni del linguaggio problematico. Quello che sostengo è che non dobbiamo esprimere queste esperienze attraverso il tipo di linguaggio problematico che contribuisce al tipo di comprensione di queste esperienze di vita che portano con sé quelle che sappiamo essere conseguenze negative.

Chr. McLean: Poco fa ha parlato di discorsi al plurale.

Ci sono altri discorsi, come quelli della tradizione funzionalista, che informano anche un discorso unico sul problema. Questi discorsi sono radicati in vari sviluppi del pensiero nella storia e più recentemente hanno ripreso nozioni che provengono dagli sviluppi della fisiologia. Questi discorsi introducono molte possibilità di localizzare il problema in un sito di un "sistema" che si dice essere autogovernato.
Sono certo che i lettori saranno consapevoli della misura in cui il linguaggio dei problemi moderni è informato da questi discorsi funzionalisti. Sembra che i problemi moderni abbiano un grande successo nel convincere il soggetto che sono una parte necessaria della sua vita o della vita di un gruppo di soggetti, magari una famiglia. Sembra che i problemi moderni abbiano poche difficoltà a convincere i soggetti di avere uno scopo importante nella loro vita e nelle loro relazioni, forse anche in relazione alla sopravvivenza.

Chr. McLean: Questo accade mai nell'esercizio che lei ha delineato?

Sì, e questa è una considerazione che può essere affrontata prima dell'inizio dell'esercizio. È importante che la persona che interpreta il soggetto sappia che potrebbe ricevere qualche richiesta di onorare il problema e di concedergli un posto privilegiato nella sua vita. E se questo avviene durante l'esercizio, nella terza parte la conversazione può includere una discussione su ciò che il problema ha in gioco nel suo tentativo di reclutare il soggetto nel tipo di discorso sul problema che è informato dal discorso funzionalista.

[qui la seconda parte]