

Differenze, disuguaglianze, diversità

Non possiamo affrontare i problemi con gli stessi pensieri con cui li abbiamo creati¹

INTERVISTA A FRANCA OLIVETTI MANOUKIAN

È psicosociologa e socio fondatore dello Studio APS (*Analisi PsicoSociologica*) di Milano.

Il tema delle disuguaglianze a scuola è uscito prepotentemente nelle nostre iniziative formative con insegnanti, giovani e studenti. Diversità, differenze, disabilità attraversano le nostre classi scolastiche. La scuola che avrebbe dovuto arrotondare questi spigoli sembra non esserne più capace. Ci chiediamo se siano aumentate le disuguaglianze oppure se è aumentata solo la nostra percezione e la nostra mancanza di accettazione. Vorremmo provare a capire meglio i nessi tra disuguaglianze e diversità.

Parto da qualche idea messa a fuoco affrontando la questione delle disabilità. Certo, viviamo in una società attraversata da una molteplicità di stili di vita che non si ricompongono *naturalmente*. Tuttavia la ricomposizione è un processo necessario per la convivenza. Possiamo convivere senza trovare punti d'incontro, convergenze, connessioni e interazioni che ci consentano di abitare uno stesso territorio pur avendo delle grosse differenze? Penso di no. È per questo che occorre ripensare alle disuguaglianze in un altro modo. Le differenze sono inevitabilmente delle disuguaglianze perché mettono in luce delle diversità che non possono essere sottovalutate. Sono diversità di capacità, di dotazione, di provenienze e sono anche diversità di potere: ovvero della capacità di entrare nelle situazioni apportando qualche cosa di significativo. Nel momento in cui si riconoscono delle disuguaglianze nascono delle tensioni perché siamo cresciuti in un ambiente culturale in cui le disuguaglianze venivano percepite, da parte di alcuni, come possibilità di imporsi su altri in modo distruttivo. Per questo abbiamo percorso la strada della proclamazione dei diritti dicendo che «tutti sono uguali» ma facendo *come se* tutti fossero uguali, perché in realtà non lo siamo.

Facendo *come se* si individuano delle standardizzazioni e nella scuola l'elemento più critico è legato al fatto che questa affermata uguaglianza assume il significato di *normatività*, declinando il principio di uguaglianza nell'imperativo di essere normali.

¹ F. Olivetti Manoukian, *Oltre la Crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Milano, Guerini e Associati, 2015.

È la scuola stessa dunque che riproduce la disuguaglianza promuovendo la norma. È così che le diversità, invece che essere considerate arricchimenti e opportunità formative, vengono sentite come un peso, come delle variabili da espellere?

Davanti a chi ha disabilità, disfunzionalità o discrasie (dislessie, disortografie, discalculie, ecc.) è come se l'insegnante pensasse di poter ridurre, se non addirittura di eliminare, questo «dis», per far entrare il ragazzino nel modello di normalità. A cosa corrispondono i BES (*Bisogni Educativi Speciali*)? In realtà, in un'ottica educativa aperta, per ogni bambino è importante essere destinatario di un approccio educativo speciale, di un'attenzione specifica, mirata a valorizzarne le doti e la capacità di essere aiutato a trovare quello che gli permette di interagire utilmente con gli altri.

L'idea di uguaglianza come normalizzazione rischia di sovrapporre alle diversità un modello di normalità secondo il quale i bambini che hanno qualche «dis» vengono implicitamente giudicati *non normali*.

In un corso con dirigenti scolastici è uscita la domanda: «Come facciamo con le classi in cui tutti sono BES?». Avrei voluto rispondere che forse c'è un modo particolare di guardare al gruppo-classe

che fa apparire *tutti* così, forse perché è l'occhio che osserva a essere attraversato dalla luce di una visione di normalità astratta e probabilmente ideale.

Questo atteggiamento è particolarmente preoccupante se rapportato alla società in cui viviamo, in cui ciò che è apprezzato non è tanto la normalità, quanto la capacità di elaborare al meglio la propria specificità sul piano di doti e abilità, di competenze anche relazionali che permettono di collocarsi in un mondo complesso, in cui nessuno ha un posto già predefinito. Ai giovani oggi viene chiesto di trovare il proprio posto con un'attivazione personale capace di mettere in campo soggettività, originalità e creatività in contesti sconosciuti. Vengono quindi proposti *due modelli*: da una parte devi essere normale mentre, dall'altra, per affermarti, devi essere speciale.

In *Ululare con i lupi*² c'è un'interessante analisi sulla questione della normalità. Vi si dice che i singoli individui, rispetto al mondo che cambia, alle incertezze e insicurezze che si trovano di fronte, si sentono soli e in difficoltà. La loro ricerca diventa allora quella di «diventare massa», ovvero di provare a confondersi tra gli altri per sentirsi rassicurati dai

² L. Ambrosiano e E. Gaburri, *Ululare con i Lupi. Conformismo e rêverie*, Sesto San Giovanni, MI, Mimesis, 2014.



loro comportamenti, perché così fanno tutti. D'altra parte, attraverso questo atteggiamento, l'individuo abdica alle proprie capacità di pensiero originale e creativo, quindi anche alle sue possibilità di realizzazione.

Si tratta di due modelli opposti che rendono complicata la vita scolastica degli adolescenti: o eserciti un pensiero individuale dissonante oppure, per motivi opposti, finisci per ritrovarti marginalizzato...

E questa marginalizzazione rischia di tradursi in astensione dalla scuola stessa, come ho verificato in un giro tra gli istituti scolastici della Lombardia: un abbandono della scuola frutto di un pensiero di disuguaglianza. Da una parte lasciano la scuola i ragazzi che hanno risultati negativi rispetto alle richieste di normalità e, d'altra parte, ci sono ragazzi bravi che trovano i libri ripetitivi, che cercano su internet cose più interessanti di quelle che dicono gli insegnanti. Sono quelli che quando scrivono un testo trovano scritto in calce dall'insegnante: «Sei andato completamente fuori tema». Essi ribattono che hanno scritto quello che pensano ma siccome ciò non corrisponde a quello che il professore si aspetta, vengono sanzionati. In entrambi i casi c'è una sorta di affermazione di sé, della propria personalità e dei propri percorsi di individuazione che porta questi ragazzi ad allontanarsi dalla scuola, spesso anche volontariamente prima che la scuola li boccia. E secondo me tutti e due i comportamenti sono preoccupanti perché portano a una presa di distanza dalle istituzioni che presiedono alla convivenza collettiva e di cui abbiamo tanto bisogno.

Un tempo chi perdeva il ritmo imposto dai percorsi scolastici veniva assorbito dal mondo del lavoro ma oggi questi ragazzi si perdono, vanno a ingrossare le fila dei NEET (Not Engaged in Education, Employment or Training), di coloro cioè che non studiano e non lavorano, coloro che non fanno niente...

Non so se sia vero che non fanno niente, piuttosto si disperdono in mille cose senza riuscire a innescare dei *processi costruttivi del sé*. In una società in cui le persone sono sempre più bisognose di riconoscimenti dall'esterno che non arrivano, se essi non trovano in loro stessi un nucleo di sicurezze di base, sarà per loro difficile andare avanti. Secondo me è una questione centrale per questi ragazzi ed

è la più difficile da accettare da parte della scuola: attraverso modalità relazionali educative poco attente e poco capaci di comprendere la specialità di ciascuno di essi non solo i ragazzi vengono espulsi ma viene erosa in loro l'autostima. I ragazzi cominciano a pensare di non essere più in grado di fare nulla, escono dalla scuola e non riescono a far niente, come fosse una *profezia che si autoavvera*.

Un buon insegnante dovrebbe capire che se continua a dire di un ragazzo: «È intelligente ma non ha metodo né voglia di studiare» contribuisce a rendere questa affermazione reale così quel ragazzo, ritrovandosi da solo, non farà più niente.

Fino alla primaria la scuola riesce a incuriosire e comprendere i bambini. A partire dalla preadolescenza, riproponendosi con pratiche educative e didattiche stantie, la scuola non riesce più a comprendere né a interessare i ragazzi. Una parte troppo grande degli insegnanti della scuola secondaria è legato alla sequenza lezione-compito-interrogazione-voto ed è incapace di pensare qualche altra pratica più vicina ai ragazzi come laboratori, uscite, ricerche e attività cooperative. Occorrerebbe cambiare?

C'è ancora una domanda sulla funzione della scuola: istruire o educare?

Il dibattito esiste e attraversa il MCE ma sembra che il progetto governativo La Buona Scuola abbia optato per il modello aziendale. Si riempiono i documenti di parole chiave come accoglienza, apertura e integrazione mentre poi, in realtà, le azioni scolastiche si riducono a schede da eseguire, registri da compilare e voti da attribuire. Così la scuola, al di là delle parole e delle intenzioni, diventa esclusiva ed escludente.

Inviterei gli insegnanti a ricordare un'espressione di qualche tempo fa: l'emozione del pensare. L'apprendimento e anche l'acquisizione di nozioni non possono essere astratti dalla soggettività, quindi non sono mai estranei allo stato emotivo. Anche per insegnare le divisioni o la geografia occorre allestire dei contesti educativi in cui queste dimensioni non siano espulse, ma vengano anzi valorizzate proprio per rendere bello ed efficace l'apprendimento.

Pensare al contesto educativo come a una relazione duale (insegnante-allievo) non sta in piedi. Nemmeno un'idea di classe come singolo sogget-

to omogeneo e quindi «normale» può reggere. Si tratta di costruire un contesto educativo diverso in cui si parte dal riconoscere le specificità presenti nel gruppo e le possibilità del collettivo. Gli insegnanti potrebbero chiedersi: «Noi come gruppo di insegnanti che interagisce con un gruppo di ragazzi cosa siamo in grado di mettere a disposizione?».

Teniamo conto che quel gruppo interagisce anche fuori dalla classe come una rete. I ragazzi si parlano attraverso sms o WhatsApp, comunicano con e-mail composte solo di *emoticon* e si capiscono. Il loro è un linguaggio con cui è importante interagire. La lingua della scuola rischia di essere incomprensibile per loro, come se insegnanti e ragazzi abitassero due mondi diversi. Mai come oggi diventa importante allestire il contesto del gruppo-classe.

Quando la normalità diventa negazione delle specificità di ciascuno può essere noiosissima oltretutto inesistente. Sembra banale — dovrebbe essere inscritto nella professionalità educante —, ma non tutti apprendono nello stesso modo. C'è una grande difficoltà della scuola secondaria di primo grado in particolare di tenere insieme l'individuo con il gruppo. Molti insegnanti sembrano non riuscire a pensare al gruppo come a una chance. Che fare allora per cambiare la scuola? Ce lo chiediamo continuamente: il dibattito vede, da un lato, chi indica la via di «ribaltare la scuola», dall'altro coloro che pensano che occorra impegnarsi per «ribaltare i punti di vista» sulla scuola, per poterla cambiare.

Ho la convinzione che sia importante non essere distruttivi. Ci sono degli insegnanti interessati a cambiare ma occorre fare attenzione che ribaltare non finisca per riprodurre le disuguaglianze in forma diversa. Più che ribaltare i punti di vista io penso che sarebbe utile spostare i pensieri sull'educare scolastico da una centratura sul singolo a una centratura sul gruppo di classe.

Gli adulti, genitori e insegnanti, quando parlano delle loro esperienze scolastiche dicono tutti: «Una volta non era così, eravamo più uguali, più poveri ma uguali». Non era vero ma ci si percepiva così uguali perché tutti eravamo bambini di fronte al mondo adulto. La classe oggi è cambiata: dal tempo in cui era composta da soggetti dello stesso genere, con le medesime scansioni temporali, abitudini alimentari, ecc. siamo entrati in un tempo in cui le

differenziazioni sono tante: ci sono le classi miste, l'ingresso dei disabili e degli alunni stranieri. Ora la società è cambiata e le classi la rispecchiano da tutti i punti di vista, comprese le diverse situazioni familiari che ciascuno vive. Si creano situazioni difficili da gestire ma ricche di significati ideali e profondi, motivanti se si vuole. Occorre sempre ricordare che è lì, nella scuola, nella classe che si costruisce quel «capitale umano» che è fatto di relazioni tra soggetti, competenze e scambi, rapporti con le istituzioni. Le disuguaglianze presenti in una classe andrebbero prese come un dato di fatto. Se private di accezione negativa appaiono come differenze di lingua, usi, costumi, cultura nazionale, familiare e dotazioni personali di partenza. Il problema diventa allora: «Quali contesti e pensieri mi possono aiutare a lavorare con un gruppo che non può che essere di disuguali?».

Ricordo una classe in cui c'era un bambino argentino a cui la maestra ha chiesto di rappresentare con un disegno il suo Paese. Nel foglio è apparso un mappamondo rovesciato con il Nord sotto e il Sud sopra: la maestra lo ha classificato come sbagliato. Se si ha in mente un modello definito di correttezza e di normalità non si riesce a valorizzare un punto di vista diverso, chiedendosi: «Come mai avrà indicato il luogo del suo Paese alla rovescia?».

Nel MCE c'è un gruppo coordinato dalla professoressa Nicoletta Lanciano che si occupa di Pedagogia del cielo e che ha cofondato il Movimento di liberazione dei mappamondi con l'intento di relativizzare i Nord e i Sud, i sopra e i sotto del mondo. Affinché ognuno si senta «sopra». Del resto il Mediterraneo al contrario era già stato disegnato dal geografo arabo Al Hidrisi, nell'XI secolo ma gli stereotipi sono duri a morire...

Mi fa venire in mente un altro elemento condizionante per il mondo scolastico. Come in altre organizzazioni sociali, con l'intento di controllare ciò che viene fatto da insegnanti e ragazzi, si finisce per burocratizzare ogni azione, mettendo in primo piano procedure e protocolli. Così questa regolamentazione diffusa in ogni livello diventa il punto di riferimento centrale. Si «dimentica» che il compito della scuola è altro. Non ci si domanda: «Che cosa stiamo facendo e che senso ha quello che stiamo facendo?». Si finisce per chiedersi solamente se si è agito secondo la norma e se è stato seguito alla



lettera ciò che viene chiesto dal protocollo. Questo atteggiamento diventa molto condizionante per gli insegnanti: distaccarsi da quanto è prescritto richiede di essere dotati di punti sicurezza interiori capaci di sostenere iniziative forti.

Possiamo incontrare diversi gruppi di neomaestri: accanto a coloro che non si distaccano dai mansionari (reali o immaginati) ci sono anche coloro che si oppongono, si indignano, promuovono raccolte di firme e organizzano azioni dimostrative. A me sembra che queste posizioni non modifichino né i punti di vista né la realtà scolastica che sono gli obiettivi che il nostro Movimento si prefigge. Noi modifichiamo l'organizzazione fisica e sociale della classe per attuare pratiche educative nuove in modo visibile. Per incoraggiare il cambiamento costruiamo gruppi e azioni formative cooperative, in modo che nessun insegnante si debba sentire solo e possa trovare nella propria situazione scolastica la determinazione al cambiamento.

La scuola è investita da processi analoghi a quelli che hanno attraversato altre organizzazioni sociali. Si riversa in queste organizzazioni la frammentazione

che è diffusa nella società per cui oggi, ancor più che nel passato, non puoi pensare di cambiare tutto insieme. Proprio questa frammentazione rende necessario un investimento diffuso e specifico, legato ai microcontesti. Per questo oggi è difficile credere alle riforme. Tante leggi anche buone sono state emanate, ma ciò che modifica le cose è la traduzione di questi cambiamenti nei microcontesti e se lì non si trovano i singoli soggetti che si impegnano non cambia nulla. Per operare in direzione del cambiamento è necessario avere delle ipotesi sulla situazione esistente e su obiettivi possibili. Se si vuol cambiare qualcosa bisogna decostruire una concezione e costruire nuove ipotesi in positivo. Senza alcuna ipotesi sulla realtà e sulle relazioni sociali si ricade su idee espulsive, pensando che il male possa essere cacciato via o, *d'emblée*, cambiato in bene. Così non si può conseguire alcun vero cambiamento.

Oggi si parla molto di flipped classroom (classe capovolta o insegnamento capovolto, ndr), che rischia però di mettere i bambini davanti a una LIM, persi nei labirinti della rete. C'è il rischio di incrementare una scuola passiva, di spettatori, anziché favorire

una scuola attiva e cooperativa, dove si apprende e si riflette insieme.

Secondo me è cruciale ridefinire il contenuto del lavoro degli insegnanti: essi sono chiamati soprattutto ad allestire contesti di apprendimento, cioè a creare le migliori condizioni per apprendere. Le nuove tecnologie possono essere utilizzate anche per attività di ricerca (intrinsecamente connesse allo sviluppo di capacità di apprendere), ci si può avvalere di riferimenti vari, si può navigare su internet, sta comunque agli insegnanti mettere a disposizione di bambini e ragazzi elementi e riferimenti orientativi che rendano possibile distinguere e differenziare. Sollecitare atteggiamenti attivi non equivale ad abbandonare o a lasciare soli: implica piuttosto predisporre domande, segnalare collegamenti con contenuti già acquisiti e indicare siti diversi in cui cercare (non sempre e non solo Wikipedia), in modo da attivare comparazioni e critiche. Nella società di oggi non è tanto richiesto di trasmettere, quanto piuttosto di dare le coordinate per muoversi. È cruciale che chi insegna dia fiducia un po' come quando il genitore permette al bambino di andare a scuola da solo, indicandogli tuttavia chiari punti di riferimento e di attenzione nel percorso. *Dare fiducia* è estremamente importante, permette che l'autostima si rafforzi. Certo qualche rischio va messo in conto. Tornando alle disuguaglianze ci sono dei bambini che ce la fanno di più, altri di meno, ma proprio questa differenziazione apre finestre per farsi nuove domande, per fare delle ipotesi sui motivi per cui alcuni riescono meglio e altri no. Sono questioni da porsi insieme tra insegnanti e anche con i ragazzi stessi. Sono modalità per interessarsi maggiormente ai soggetti da parte degli adulti e per attivare risorse nel gruppo dei pari: questi atteggiamenti aiutano a evitare una continua gerarchizzazione dei bambini stessi. Ribaltare i punti di vista vuol dire partire dal gruppo per avere in mente il singolo, vuol dire smettere di pensare che classe, programmi e libri siano già di per sé un contesto di apprendimento. Il contesto educativo va riallestito ogni volta in funzione dei ragazzini che hai con te e va probabilmente rivisto lungo il percorso formativo.

La mia generazione viene da maestri della Resistenza: penso a Ciari, Lodi, Rodari e Don Milani. Abbiamo imparato a sfruttare ogni occasione, a fare tutto ciò che si poteva fare, per la didattica e per i bambini, anche sperimentando, a prescindere dai

permessi della legge. La generazione di insegnanti che è venuta ora, dopo di noi, ha incontrato non più colleghi o direttori didattici ma programmi, orari, schede, registri elettronici e dirigenti scolastici. La scuola aziendalizzata rischia di essere diretta da chi sa controllare i bilanci ma non sa chi è un bambino di tre anni.

I dirigenti scolastici di oggi mi fanno pensare e spesso mi lasciano sconcertata: sembra (a me pare di cogliere questo) che non prendano iniziative mirate a far funzionare un sottosistema organizzativo che sostenga e mantenga processi di apprendimento. Pensano che il gruppo-insegnanti si gestisca da solo e che il suo ruolo consista soprattutto nell'occuparsi degli adempimenti e dell'ottemperanza alle disposizioni normative. Nelle organizzazioni di servizi, come secondo me potrebbero e dovrebbero essere le scuole, si ritrova collocato un personale che proviene da diverse storie personali e professionali, con diverse esperienze e diverse rappresentazioni dei propri compiti di lavoro, più o meno preparato, più o meno competente. È essenziale che siano previsti e messi in atto processi di comunicazione collegati a diverse decisioni operative, che siano individuati degli obiettivi specifici per gruppi di insegnanti e predisposte delle verifiche e ridefinizioni periodiche, che si considerino gli insuccessi come episodi critici. Si tratta pertanto di svolgere delle funzioni di coordinamento in modo dinamico e il più possibile orizzontale per sostenere responsabilità diffuse. È con un'impostazione di questo genere che è possibile fare in modo che il sistema arrivi a fornire il «servizio scuola» al meglio.

Sembra una replica: come l'insegnante non tiene conto della dotazione di ciascun soggetto, del funzionamento del gruppo-classe e non allestisce il contesto più funzionale all'apprendimento di «quel» gruppo, così il dirigente non tiene in considerazione le specificità di ciascun insegnante e delle potenzialità di quel gruppo docente. Nei gruppi che facevamo a Venezia abbiamo faticato a trovare il concetto che lavorare a scuola significa lavorare insieme, che l'azione educativa è collettiva, che in un gruppo-classe interviene un gruppo-insegnanti...

Forse si tratta di aprire lo sguardo: nei vostri laboratori viene posto il problema se la scuola riesca a dare un servizio alle famiglie e ai ragazzi, ovvero delle facilitazioni rispetto ai processi di



apprendimento e di interazione con altri contesti? Sarebbe interessante che gli insegnanti si rappresentassero la scuola come un servizio. A volte mi sento circondata da famiglie che soffrono per quello che la scuola richiede, anziché per quello che facilita. Tra scuola e famiglia non c'è alleanza, forse perché occorrerebbe entrare un pochino nelle esigenze dell'altra parte.

Gli insegnanti si sentono assediati da richieste genitoriali, a volte denunciati. Ciò diminuisce ancora di più la loro autorevolezza dinanzi ai ragazzi e capita, ahimè, che reagiscano vendicativamente proprio con i ragazzi. Lo dico con dispiacere ma è così. La scuola non ama sentirsi definire servizio, preferisce essere diritto o anche obbligo.

Invece credo che oggi il massimo che si possa fare è essere di servizio alla società. È questo essere servizio che può avvicinare positivamente i ragazzi alle istituzioni. Invece nella scuola, nei servizi sociali e sanitari c'è un sentimento diffuso di paura, ci si sente sotto assedio e aggrediti. Ma la via non è richiedere vigili e guardie giurate, occorre accogliere e ascoltare anche le proteste, tutto ciò che le persone non sanno dove mettere. Se ascolti crei uno stile di rapporti diversi e sei davvero «di servizio» alla

crescita delle persone. Per un convegno mi sono trovata in una città tappezzata di manifesti con una scritta interessante: «Non possiamo affrontare i problemi con gli stessi pensieri con cui li abbiamo creati». È attribuita a Einstein. Non so se sia vero ma Einstein è la personificazione di un pensiero trasgressivo e dissonante. Lui è stato un allievo disuguale che non si è mai «normalizzato». Potrebbe essere considerato un riferimento per affrontare i problemi della scuola oggi?

(a cura di Domenico Canciani e Paola Sartori)

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosiano L. e Gaburri E. (2014), *Ululare con i Lupi. Conformismo e rêverie*, Sesto San Giovanni, MI, Mimesis.
- Olivetti Manoukian F. (2015), *Oltre la Crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Milano, Guerini e Associati.
- Olivetti Manoukian F. (intervista a) (1994), *Dialogo sull'educazione*, «Cooperazione Educativa», n. 3.
- Olivetti Manoukian F. (intervista a) (2003), *Liberarsi dai calchi*, «Cooperazione Educativa», n. 5.
- Olivetti Manoukian F. e Vretenar N. (intervista a) (2010), *Ritrovare i punti cardinali*, «Cooperazione Educativa», n. 4.