

Dentro la disuguaglianza. Intervista a Chiara Volpato

di Andrea Selva e Ilaria Orsi

Poche cose sono così illusoriamente nitide, chiare e allo stesso tempo sfuggenti a una sintesi definitiva come la disuguaglianza. Si cerca di concettualizzarla, di definirla e di misurarla, ponendo per lo più enfasi su fattori strutturali di tipo socioeconomico. In questa intervista vorremmo tuttavia mettere l'individuo al centro del discorso, focalizzandoci sul ruolo che gli aspetti psicologici e sociali (e le loro interazioni) ricoprono nella co-costruzione di percezioni e narrazioni atte a delineare e perpetuare le disuguaglianze. Riteniamo infatti, che soltanto la comprensione delle molteplici dimensioni in gioco possa fungere da base teorica per lo sviluppo di policy realmente in grado di rispondere alle esigenze dei singoli individui (Human-centred design), andando oltre quella che potrebbe essere definita «una disincarnata relazione di potere» (James 2005[1]).

Chiara Volpato, docente di psicologia sociale presso l'Università di Milano Bicocca, nel saggio *Le radici psicologiche della disuguaglianza* (Laterza 2019), fornisce una chiave di lettura interessante su quali siano i processi psicologici che sostanziano le disuguaglianze e si interroga in merito alle dinamiche che alimentano e legittimano i rapporti asimmetrici tra i diversi gruppi sociali. L'abbiamo intervistata declinando con lei il discorso attraverso uno specifico focus sulla dimensione educativa.

La disuguaglianza è un fenomeno complesso, analizzato per lo più attraverso lenti principalmente economiche e sociologiche. Lei in *Le radici psicologiche della disuguaglianza* ha indagato il fenomeno attraverso un approccio psicosociale...

Chiara Volpato: Di solito si parla di disuguaglianze nell'ambito economico, sociale e storico. Sono partita proprio dall'analisi di alcuni testi storici per indagare come le disuguaglianze non siano qualcosa di stabile nel corso del tempo ma rappresentino a tutti gli effetti una costruzione sociale e, in quanto tale, mutevole. L'interrogativo iniziale si è mosso dunque dall'indagine di come le persone partecipino a questa costruzione attraverso gli atteggiamenti, i comportamenti, le emozioni e le relazioni che stabiliscono con gli altri gruppi. Per lungo tempo in psicologia sociale l'attenzione verso la tematica si è declinata in prospettive di genere e/o etniche, tralasciando il discorso delle disuguaglianze di classe, di status o economiche. Tuttavia, a partire dalla crisi del 2008 vi è stato un risveglio di interesse per tali aspetti: come appartenere a un gruppo più o meno privilegiato incide sui nostri comportamenti e influenza la nostra percezione e costruzione del mondo (e delle disuguaglianze)? Continuo a pensare infatti che il discorso sulle legittimazioni delle disuguaglianze, un argomento su cui non abbiamo ancora una risposta univoca, sia di notevole interesse: ogni società, quindi tutti noi, ha bisogno di darsi delle ragioni, delle idee e dei comportamenti che legittimino le disuguaglianze esistenti. Nel passato la gerarchia sociale poggiava su una legittimazione di origine divina, oggi questi discorsi risulterebbero anacronistici e sono stati sostituiti da altri come quello sulla meritocrazia. Un discorso, quello meritocratico, che se lo guardiamo da vicino, manifesta la sua natura profondamente psicologica, in quanto va a trattare le capacità e la percezione delle capacità degli individui.

In riferimento alla meritocrazia come elemento centrale nella narrazione dei processi di mobilità sociale, ci ritorna in mente il personaggio di Mastro Don Gesualdo, un mastro per gli aristocratici, un don per il popolo, caratterizzato da sentimenti misti di rivalsa e di estraniamento che vivono alcuni ragazzi e ragazze che nascono e crescono in ambienti "difficili". Come giocano tutte queste

dimensioni tra di loro e come possono impattare nei vari e delicati momenti della "scelta"?

Chiara Volpato: Allo stato attuale non ci sono molti studi su questo passaggio (ascensione sociale): abbiamo più studi di tipo esplorativo e di racconto autobiografico che quantitativi. Coloro che "ce l'hanno fatta", che riescono ad imporsi e ad attirare molto l'attenzione, sono davvero pochi e dietro vi è un lavoro enorme. In tantissimi ci provano, si crea quasi una mitologia, ma i molti che non ce la fanno non passano sui libri di storia. Bisognerebbe riflettere su questo aspetto, perché enfatizzare solo figure di successo può portare ad una notevole infelicità. Chi intraprende questa ascesa sociale lascia il proprio ambiente, si allontana da stati di insoddisfazione affettiva, ma è poi molto difficile che venga accettato nel nuovo contesto sociale. Per le first generation tale accettazione tende generalmente ad essere più complessa benché un discorso univoco sul tema non possa essere proposto. Sono presenti alcune eccezioni: il mondo della musica, dello spettacolo e dello sport. Allo stesso modo, i nuovi grandi ricchi afferenti al "mondo tech" sono meno soggetti a questa situazione: sono figure diverse che hanno creato un nuovo spazio e una nuova élite molto distinta dalle precedenti. In tal senso, diventano dei modelli sociali nuovi, con specificità proprie e con differenze che meritano di essere indagate.

Muovendoci ora a un livello più operativo, cosa si sente di consigliare a coloro che lavorano in contesti marginali e periferici affinché riescano a stimolare un'ambizione di miglioramento negli studenti, per loro stessi e per le comunità in cui vivono, e convincerli che il futuro dipende dalle loro azioni, non necessariamente dalle loro origini?

Chiara Volpato: Le periferie sono contesti sociali che necessitano di studi più approfonditi: è lì che vi è sofferenza ma anche potenzialità. Alla vostra domanda non vi è una risposta univoca, perché se è vero, come diceva Bourdieu, che l'habitus è piuttosto difficile da abbandonare, è sempre lui a ricordarci anche dell'importanza della de-fatalizzazione[2]. Nonostante la pregnanza del tessuto psicosociale, vi è sempre un piccolo spazio d'azione, un certo margine di manovra che va sviluppato. Non dobbiamo cadere nella mitizzazione di chi ce l'ha fatta, ma neppure in un ingenuo determinismo sociale. È difficile parlare ai ragazzi di scegliere la propria strada in una situazione come quella italiana, caratterizzata da mobilità sociale bassa e pochi sbocchi, ma è ancor più importante parlare ai ragazzi di possibili successi, lanciando messaggi positivi e focalizzandosi sul margine di scelta di cui parlavamo prima. I media rivestono un ruolo cruciale nella creazione di narrazioni: dal 2008 in poi il messaggio è stato "i giovani non troveranno mai lavoro, saranno più poveri dei loro genitori". Si tratta di un discorso di grande disperazione e scelta al ribasso, che racconta di immobilità sociale e precarietà. È sicuramente vero che il trend non è dei più incoraggianti, tuttavia è bene ricordare l'impatto di tale narrazione estremamente negativa sulla percezione della disuguaglianza stessa.

L'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 mira a «garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti». Molte sono state le voci che hanno evidenziato come proprio questo obiettivo possa essere allo stesso tempo un fine e un mezzo per il raggiungimento di molti altri obiettivi dell'Agenda 2030. Si parla spesso di povertà educativa, intrinsecamente connessa al tema della disuguaglianza. Quali riflessioni si sente di fare sul tema della povertà educativa secondo la lente principalmente psicologica? Quali sono i meccanismi psicologici e i vissuti esperienziali coinvolti?

Chiara Volpato: Questo è un tema tremendamente attuale, soprattutto in virtù delle chiusure più o meno prolungate che la pandemia ha imposto. Le disuguaglianze sono in crescita secondo molteplici direttive: tra zone diverse d'Italia, tra diverse scuole ma anche tra quartieri diversi. Frequentare la scuola in un quartiere piuttosto che in un altro ha determinato differenze nell'offerta, ma anche nella capacità di fronteggiare la situazione emergenziale. Le dimensioni socio

economiche danno origine a situazioni molto diverse in tal senso. Tra gli studi sulle epidemie del passato, ve n'è uno[3], che si concentra sull'epidemia di poliomielite negli Stati Uniti durante la Grande guerra, evidenziando le differenti posizioni assunte dai diversi Stati americani in merito alla chiusura delle scuole. Lo studio mostra come i bambini e i ragazzi che non erano andati per parecchi mesi a scuola non fossero poi stati più in grado di recuperare la formazione perduta: molti adolescenti risultavano aver successivamente lasciato la scuola prima del tempo e il mancato recupero ha costituito per tutti uno svantaggio ancora misurabile a distanza di vent'anni. Ho paura che qualcosa di analogo possa ripetersi con questa emergenza, poiché se è pur vero che abbiamo qualche strumento in più, questi strumenti non sono appannaggio di tutti. E qui veniamo al cuore della vostra domanda: "cosa può provare un bambino di fronte ad un bisogno educativo non soddisfatto?" Un deficit dell'apprendimento, una perdita cognitiva naturalmente, ma anche un impoverimento nel suo sviluppo globale. Già a due-tre anni i bambini non adeguatamente seguiti manifestano dei deficit e ritardi che tendono a permanere, spesso ad acuirsi nel corso della vita. Nondimeno, l'essere umano vive di confronti sociali: a tre anni i bambini riescono a fare una gerarchia e riconoscere i leader. Questo si può trasformare, nei casi più complessi, in una interiorizzazione della subalternità: il bambino si convince di non meritare un dato successo, oppure, attraverso un sentimento di rabbia, si orienta verso il rifiuto sociale, l'automarginalizzazione e/o lo sviluppo di comportamenti anti sociali. Non meno importante, il ruolo che tutto ciò può avere nel plasmare le tendenze orientate verso il sé e l'ambiente, influenzando sul modo in cui gli individui percepiscono e spiegano il mondo sociale (processi di attribuzione) e di conseguenza sulla propria percezione di "agency" e di autoefficacia. Alcune ricerche hanno rivelato che i first generation student, provenienti dalla classe operaia con genitori non laureati, incontrano all'università un modello e delle aspettative a cui non erano stati in un certo senso "educati". In qualche modo, il sistema riflette le regole del gioco delle classi medio-alte, che non sono però padroneggiate da tutti allo stesso modo. Alcuni studi[4] suggeriscono che rendere saliente la funzione di competizione dell'università, piuttosto che la sua valenza educativa, influisca negativamente sulle performance accademiche degli studenti provenienti da contesti socioeconomici più critici. Non meno importanti e inquietanti sono alcuni studi[5] che dimostrano come gli studenti migliori con un background socioeconomico meno favorevole incontrino spesso resistenze dal contesto, in quanto la loro presenza all'interno del setting scolastico viene percepita di per sé come incongruente. Gli investimenti nella scuola e nell'educazione dovrebbero toccare anche queste situazioni, altrimenti destinate a divenire una perdita e un costo sociale, economico e umano nel lungo periodo. In conclusione, resta da comprendere quanta consapevolezza vi sia nella classe politica e dirigenziale del Paese di queste dinamiche e in che modo gli interrogativi posti da questo filone di ricerca possano essere presi in considerazione all'interno di processi di policy making.

[1] Paul James (2005), *Arguing globalizations: Propositions towards an investigation of global formation*, «Globalizations», 2. 193-209.

[2] De-fatalizzare per Bourdieu significa tentare di «scoprire come il mondo funziona, quali sono gli errori e i limiti mentali a cui ci espone la nostra esperienza [...] quando non siamo consapevoli della loro azione». (Chiara Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Laterza 2019, p. 65). La consapevolezza di tali "distorsioni" permetterebbe al soggetto di conquistare un margine di manovra.

[3] Keith Meyers e Melissa A. Thomasson (2017), *Paralyzed by panic: measuring the effect of school closures during the 1916 polio pandemic on educational attainment*, National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper n. 23890.

[4] Anatolia Batruch, Frédérique Autin, Fabienne Bataillard, Fabrizio Butera (2019), School Selection and the Social Class Divide: How Tracking Contributes to the Reproduction of Inequalities, «Personality and Social Psychology Bulletin» 45, pp. 477-490; Fabrizio Butera, Céline Buchs, Céline Darnon (2011), L'évaluation, une menace?, Presses Universitaires de France; Mickaël Jury, Annique Smeding, Martine Court, Céline Darnon (2015), When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals, «Contemporary Educational Psychology»; Adam Hoffman, Beth E. Kurtz-Costes, Florence Loose, Florence Dumas, Annique Smeding, Isabelle Regner, (2019), Approach Goal Orientations in North African French Adolescents: The Longitudinal Effects of Ethnic Identity and Valuing of School, «Journal of Educational Psychology», 111.

[5] Anatolia Batruch, Frederique Autin, Fabrizio Butera (2017), Re-Establishing the Social-Class Order: Restorative Reactions against High-Achieving, Low-SES Pupils, «Journal of Social Issues», 73; Frederique Autin, Anatolia Batruch, Fabrizio Butera, (2019), The Function of Selection of Assessment Leads Evaluators to Artificially Create the Social Class Achievement Gap, «Journal of Educational Psychology», 111, 717-735.