

## **Cognizione sociale e pregiudizio. III. Latenza e sviluppo del pregiudizio: strategie di prevenzione e contrasto** *Social cognition and prejudice. III. Latency and development of prejudice: prevention and contrast strategies*

VINCENZO BOCHICCHIO\*

### **Riassunto**

Lo scopo di questa serie di saggi (vedi numeri 17-18/2015) consiste nel ricostruire e sottoporre a discussione lo sviluppo del pregiudizio nei bambini, rintracciando e collocando nel corso dell'infanzia i vari dispositivi cognitivi che caratterizzano il fenomeno del pregiudizio adulto. Questo terzo saggio è dedicato al fenomeno della latenza del pregiudizio e alle strategie di prevenzione e contrasto.

**Parole chiave:** pregiudizio, apprendimento cooperativo, pensiero narrativo, latenza, identità sociale.

### **Abstract**

Aim of this series of papers (see issues 17-18/2015) is to reconstruct and discuss the development of prejudice in children, identifying the appearance in childhood of the main cognitive structures and functions that characterize the adult prejudice. This third essay is devoted to the phenomenon of the latency of prejudice and to the strategies of contrast and prevention.

**Keywords:** prejudice, cooperative learning, narrative thinking, latency, social identity.

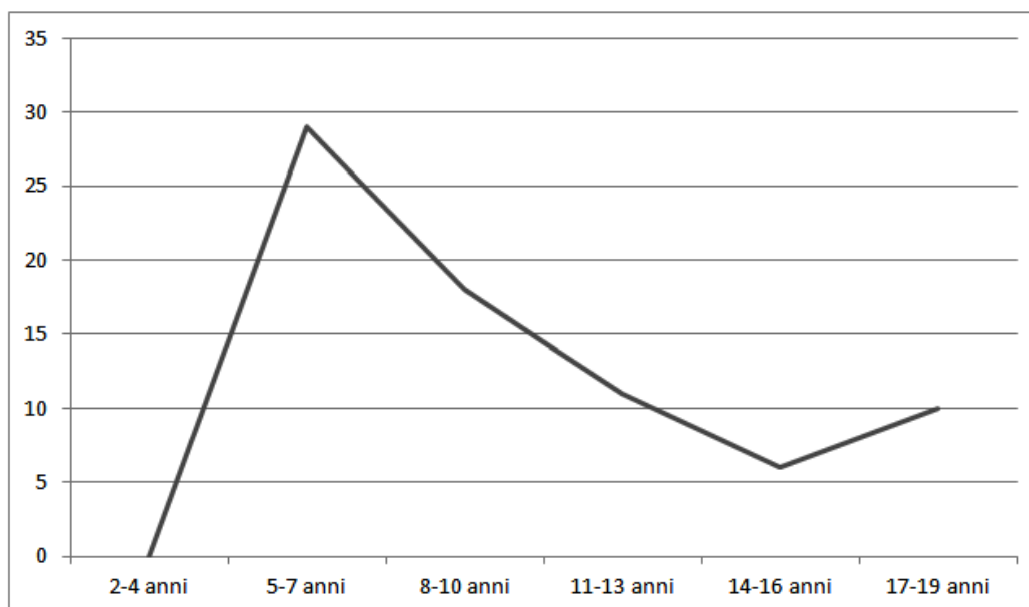
\* Assistant Professor of Theoretical Philosophy and Developmental Psychopathology at the University of Calabria, Humanities Department.

## 1. La “latenza” del pregiudizio

Abbiamo appurato come intorno ai sette-otto anni il bambino disponga di tutti i dispositivi cognitivi implicati nel pregiudizio e manifesti già da tempo delle spiccate preferenze categoriali assieme ad alcuni comportamenti che sembrano prefigurare atteggiamenti pregiudiziali verso determinati gruppi etnici o sociali. Tuttavia, proprio a partire da questa età, si manifesta un fenomeno apparentemente paradossale nei comportamenti del bambino: a fronte di un persistere delle preferenze categoriali rispetto al sesso e al gruppo etnico o sociale di appartenenza, i comportamenti pregiudiziali – cioè gli atteggiamenti di carattere idiosincratico verso altri individui per la loro sola appartenenza ad un altro gruppo – sembrano diminuire. La preadolescenza, in buona sostanza, sembrerebbe caratterizzarsi per una sorta di “latenza” del pregiudizio.

Questo periodo di “latenza” è stato accertato in alcuni studi già citati (Clark, Clark, 1947; Powlishta, Serbin, Doyle, *et al.* 1994; Rutland, Brown, Ahmavaara, *et al.* 2007), e soprattutto in una recente meta-analisi condotta su oltre un centinaio di studi (Raabe, Beelman, 2011), la quale conferma che non solo gli atteggiamenti pregiudiziali, ma anche la preferenza per il proprio gruppo di appartenenza, a diversi livelli, si assestano in tutte le loro componenti intorno ai sette-otto anni, per poi declinare vistosamente durante la preadolescenza (**Figura 9**).

**Figura 9.** Incrementi e decrementi percentuali degli atteggiamenti pregiudiziali e del pregiudizio esplicito dai due ai diciannove anni



Fonte: Adattato da Raabe, Beelman (2011).

Come interpretare questo fenomeno apparentemente paradossale, per cui proprio quando un bambino giunge finalmente a disporre dei dispositivi cognitivi strutturanti il pregiudizio come atteggiamento e stato della mente, prende forma una vera e propria “latenza” degli atteggiamenti e dei comportamenti ad esso connessi? Si tratta certamente di un fenomeno che si iscrive, per un verso, nel più ampio quadro dello sviluppo infantile e dei processi di socializzazione, ma che per altro verso attiene alla natura stessa del pregiudizio ed alla percezione della sua “indesiderabilità” o inopportunità sociale. Della “latenza” del pregiudizio, perciò, sono state fornite diverse letture: letture che risentono ovviamente della teoria in cui un certo autore iscrive il fenomeno.

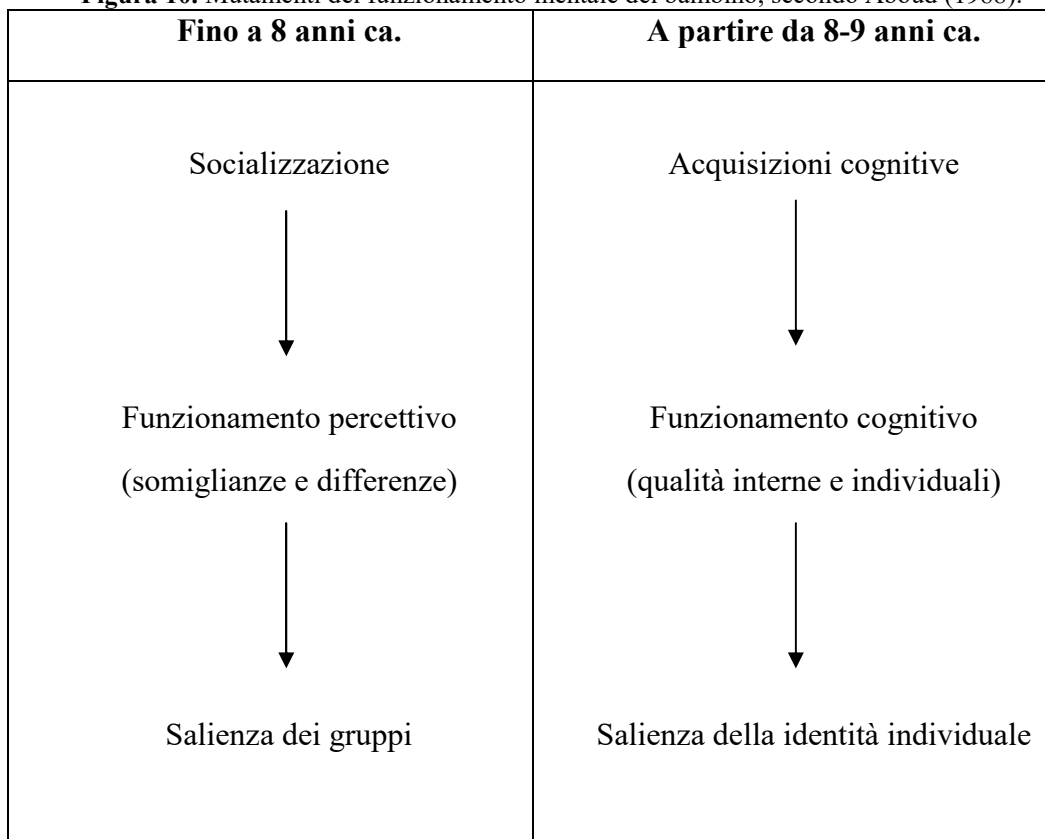
Il primo autore che ha tentato un’interpretazione del fenomeno della “latenza” del pregiudizio è Aboud (1988), che l’ha appunto iscritta nel più ampio quadro della sua *Social Cognitive Developmental Theory of Prejudice*. A suo parere, intorno agli otto anni, in virtù della progressiva e intensa socializzazione in cui è impegnato, e della maturazione di più complessi dispositivi di pensiero, il bambino passa da un registro interpretativo che predilige la categorizzazione per gruppi ad una maggiore attenzione per gli individui e le loro caratteristiche: il focus dell’attenzione, in buona sostanza, si sposterebbe dal gruppo all’individuo.

A questo spostamento del focus si accompagnerebbe un’altra sequenza evolutiva, finalizzata a descrivere il “funzionamento” mentale del bambino, che, come abbiamo visto, fino ai sette-otto anni è caratterizzato dalla prevalenza dei processi percettivi. In questa fase, infatti, il bambino è molto concentrato sul processo di socializzazione e sulla necessità di interpretare le differenze che incontra nel mondo esterno alla famiglia: per farlo ricorre spesso – talvolta anche in maniera ipertrofica – alla categorizzazione gruppale, che in questa fase gli risulta utile per “metabolizzare” cognitivamente la complessità del mondo sociale.

Intorno agli otto anni, in seguito all’acquisizione di nuove abilità cognitive e sociali, il bambino sembra concentrarsi maggiormente sulle qualità individuali, piuttosto che sulle caratteristiche “comuni” che rendono possibile l’inclusione di un individuo in un gruppo (**Figura 10**).

Questo implica il passaggio da un funzionamento mentale incentrato sulla percezione, ad un più raffinato funzionamento mentale incentrato sulla cognizione.

**Figura 10.** Mutamenti del funzionamento mentale del bambino, secondo Aboud (1988).



La “latenza” del pregiudizio sarebbe quindi dovuta ad un mutamento del focus attentivo del bambino, che in questa fase dello sviluppo sembra meno interessato alle appartenenze gruppali, all’interpretazione delle somiglianze e delle differenze percepite, all’enfaticizzazione delle preferenze categoriali, e più attento alle caratteristiche individuali che vengono concepite come interne e “invisibili”, e dunque proprie di un certo individuo e relativamente immutabili.

Come sostiene Aboud (1988):

lo sviluppo cognitivo dovrebbe comportare una neutralizzazione delle preferenze, intense e bipolari, del bambino più piccolo. La consapevolezza delle qualità individuali interne, la cognizione che l’etnicità è un dato immodificabile e che le differenze etniche sono conciliabili, sono tutti aspetti che contribuiscono a ridurre il pregiudizio nella fase che va dagli otto ai dieci anni.<sup>1</sup>

Questo ulteriore sviluppo cognitivo ridurrebbe l’ipertrofia delle identificazioni e delle preferenze gruppali, consentendo al bambino di guardare al proprio gruppo di appartenenza in maniera più “spassionata” e disincantata, e al tempo stesso renderebbe più salienti le caratteristiche individuali delle persone con cui viene a contatto.

<sup>1</sup> Aboud (1988), p. 24.

La tesi di Aboud (1988) è stata però oggetto di numerose critiche, soprattutto da parte di quegli autori che insistono maggiormente sulle determinanti sociali del pregiudizio. Fra questi, soprattutto Nasdale (1999; 2004) e Brown (2010) sostengono che il fenomeno della “latenza” del pregiudizio vada iscritto in un più ampio quadro legato alla comprensione del pregiudizio come fenomeno sociale.

Nasdale (1999), in particolare, ascrive questo fenomeno ad una serie di fattori convergenti che difficilmente possono essere ricondotti ad una specifica determinante psichica, valevole per tutti i bambini in tutti i contesti sociali. La sua *Developmental Social Identity Theory* infatti attribuisce, come abbiamo visto, grande importanza alle variabili di contesto ed è dunque comprensibile, a parere di Nasdale, che i bambini a questa età possano non manifestare una forte identificazione con il proprio gruppo o possano non sperimentare minacce ricorrenti da parte di gruppi esterni. Venendo meno soprattutto questa condizione di contesto, viene meno anche la ragione per cui debba svilupparsi un forte atteggiamento pregiudizievole.

Ciò non significa che Nasdale non riconosca l'importanza che lo sviluppo cognitivo riveste nella strutturazione del fenomeno del pregiudizio, tutt'altro. La sua teoria però è più interessata ad individuare quali abilità sociali concorrano a determinare il pregiudizio vero e proprio, abilità che appunto si acquisiscono gradualmente nel corso dello sviluppo.

Così, accanto alle variabili di contesto appena menzionate, Nasdale (1999) individua alcune acquisizioni di carattere psicosociale che sarebbero strettamente connesse al fenomeno della “latenza” del pregiudizio:

queste includono la capacità di decentrarsi e assumere la prospettiva di un gruppo di bambini di minoranza, la capacità di empatizzare e di esperire i sentimenti di questi bambini, e la capacità di impegnarsi in ragionamenti di carattere morale sempre più complessi.<sup>2</sup>

Il convergere di tutte queste capacità, in associazione con le variabili di contesto, inibirebbe in questa fase dello sviluppo non solo l'espressione del pregiudizio, ma addirittura la sua comparsa come stato della mente.

Infine, una terza interessante prospettiva è quella avanzata da Brown (2010), che interpreta il fenomeno della “latenza” alla luce di una caratteristica strutturale del pregiudizio che, a parere dell'autore, farebbe la sua comparsa proprio in questi anni: la consapevolezza della sua indesiderabilità sociale.

Il dato interessante della proposta di Brown consiste nel fatto che, in tal modo, nella ricostruzione degli elementi operanti nella strutturazione del pregiudizio viene introdotto un elemento metacognitivo di natura sociale, che implicitamente o esplicitamente si accompagna sempre all'atteggiamento pregiudiziale, cioè la sottile (proprio nel senso etimologico di *sub-tela*) consapevolezza che il pregiudizio è qualcosa di sbagliato e indesiderabile, qualcosa da “non mostrare”. Questa consapevolezza *sottile* è parte integrante del pregiudizio, e dunque si può sostenere che la sua acquisizione

<sup>2</sup> Nasdale (1999), p. 7.

“completi” in qualche modo il ciclo evolutivo del pregiudizio come stato della mente, così come lo esperiamo noi adulti.

A parere di Brown (2010), dunque, si deve ipotizzare

che il declino del pregiudizio nella fase evolutiva che precede l'adolescenza si colleghi anche alla crescente comprensione, da parte dei ragazzi, che non sia sempre appropriato esprimere apertamente i propri pregiudizi.<sup>3</sup>

Brown pone l'accento sul fatto che le tradizionali misure volte a testare la presenza del pregiudizio nei bambini, in realtà, sono misure esplicite, cioè valutano semplicemente la performance “osservabile” del bambino ad una determinata prova. È quindi comprensibile che la presenza del ricercatore, e la condizione stessa del setting sperimentale, inducano nel soggetto la considerazione di essere sottoposto ad una valutazione, fornendo quindi una misurazione fatalmente alterata dalla desiderabilità sociale.

Questo problema è stato parzialmente risolto elaborando degli strumenti volti a fornire anche una misurazione *implicita* del pregiudizio, come lo *Implicit Association Test* (IAT) di Greenwald, McGhee, Schwartz (1998)<sup>4</sup>, che si avvale di una condizione sperimentale in cui è possibile misurare gli atteggiamenti dei soggetti coinvolti, utilizzando elementi che non vengono gestiti coscientemente dall'individuo, come la velocità di risposta ad un compito di associazione fra parole, o fra volti e parole, affettivamente connotati.

Baron e Banaji (2006), ad esempio, hanno sottoposto un campione di bambini di età compresa fra i sei e i dieci anni ed un campione di adulti allo IAT, al fine di misurare una eventuale differenza fra la misurazione esplicita (prodotta con uno strumento *self-report*) e quella implicita del pregiudizio etnico.

I risultati ottenuti sembrano essere in linea con l'ipotesi di Brown (2010), evidenziando una forte asimmetria fra la misura implicita e quella esplicita del pregiudizio: nel gruppo degli adulti, infatti, le misure esplicite *self-report* non evidenziavano alcuna forma di pregiudizio etnico, a differenza di quanto emergeva dallo IAT che invece misurava un forte bias *pro-white/anti-black*.

L'aspetto più notevole dello studio consiste però nei risultati relativi ai gruppi composti dai bambini. In questo caso, la misurazione esplicita *self-report* mostrava una notevole differenza fra il gruppo dei bambini di sei anni e il gruppo dei bambini di dieci anni, perché i primi manifestavano un atteggiamento più pregiudizievole dei secondi, soprattutto in termini di preferenza per gli *European American* rispetto agli *African American*. Questo dato è certamente in linea con quanto si è sostenuto a proposito delle preferenze categoriali, rilevabili già nei bambini molto piccoli, e conferma quanto si è fin qui sostenuto a proposito della “latenza” del pregiudizio, poiché il dato relativo ai bambini più grandi mostra un decremento del pregiudizio *esplicito*.

Ma la misurazione del pregiudizio implicito ha rivelato ben altro: mentre nel caso dei bambini di sei anni la valutazione esplicita era sostanzialmente consonante con quella

<sup>3</sup> Brown (2010), p. 260.

<sup>4</sup> A tal proposito v. <http://www.projectimplicit.net/index.html>

implicita, a dieci anni la misurazione esplicita dava un risultato decisamente inferiore rispetto a quella implicita. In altri termini, la manifestazione consapevole sarebbe in qualche modo inibita rispetto ai reali e inconsapevoli atteggiamenti nutriti dal bambino.

Baron e Banaji (2006) ne traggono la seguente conclusione:

i risultati forniti da questo e altri studi correlati condotti nel nostro laboratorio, suggeriscono che gli atteggiamenti impliciti di carattere etnico sono acquisiti precocemente e rimangono relativamente stabili durante lo sviluppo, anche se gli atteggiamenti espliciti divengono più egualitari. È intorno ai dieci anni che emerge una prima asimmetria fra gli atteggiamenti razziali consapevoli e quelli meno consapevoli, indicando che la differenza fra queste due forme di atteggiamento risponde alla richiesta sociale di essere imparziali nella valutazione *race-based*.<sup>5</sup>

Lo studio mette in luce come la indesiderabilità sociale sia una componente che, nelle società contemporanee e scolarizzate, si accompagna frequentemente agli atteggiamenti pregiudiziali, e più in generale alla valutazione *race-based*. Questo significa che le risposte dei bambini di dieci anni sono più simili a quelle degli adulti che a quelle dei bambini più piccoli, perché contengono un “elemento in più”, che di fatto si configura come l’ultima acquisizione evolutiva connessa al fenomeno del pregiudizio: la desiderabilità sociale.

A questa stessa conclusione è giunta anche un’altra ricerca condotta da Rutland, Cameron, Milne, *et al.* (2005), i quali hanno però utilizzato un altro ingegnoso paradigma sperimentale per validare la stessa ipotesi: l’idea, cioè, che la differenza fra i bambini più piccoli (fino ai sette-otto anni) e quelli più grandi non consista nei livelli di pregiudizio implicito, ma semplicemente nella manifestazione esplicita di idee, punti di vista o comportamenti pregiudiziali.

Questi autori hanno reclutato un campione di bambini e adolescenti di età compresa fra i sei e i sedici anni, con l’intento di valutare l’asimmetria fra pregiudizio implicito e pregiudizio esplicito. Hanno poi suddiviso il campione in un gruppo sperimentale ed un gruppo di controllo, chiedendo ai membri di entrambi i gruppi di compiere una serie di valutazioni esplicite su una gamma di gruppi etnici e nazionalità. La condizione sperimentale prevedeva semplicemente che i soggetti fossero consapevoli di essere videoregistrati, a differenza del gruppo di controllo.

I risultati mostrano che nella condizione di controllo si è verificato l’effetto di “latenza” del pregiudizio: le valutazioni del pregiudizio esplicito, cioè, mostravano un andamento decrescente con l’avanzare dell’età, e dunque mentre i bambini più piccoli risultavano più pregiudizievole, le valutazioni dei preadolescenti e degli adolescenti apparivano più egualitarie. Ma nella condizione sperimentale questo effetto scompariva e la differenza fra bambini più piccoli e bambini più grandi tendeva ad attenuarsi.

Gli autori interpretano questo dato sostenendo che la consapevolezza di essere videoregistrati aumenterebbe la consapevolezza di sé, e conseguentemente la consapevolezza di cosa sia “giusto” o “opportuno” fare, nei bambini più piccoli. In altre parole, la condizione sperimentale avrebbe indotto “artificialmente” nei bambini più

<sup>5</sup> Baron, Banaji (2006), p. 57.

piccoli una maggiore sensibilità alle norme sociali che intendono inibire la manifestazione del pregiudizio, allineando i loro risultati a quelli dei bambini più grandi che “naturalmente” sono più sensibili al valore ed al significato di queste norme.

Questi dati sperimentali ci riportano a quanto sostenuto da Brown (2010) a proposito del fenomeno della “latenza” del pregiudizio: si tratta di un evento indotto dalla consapevolezza della inappropriata socialità degli atteggiamenti pregiudiziali. Si può quindi sostenere che con l’acquisizione di questo ulteriore dispositivo psicosociale, cioè la consapevolezza della indesiderabilità sociale del pregiudizio, si compia finalmente il lungo percorso evolutivo del pregiudizio, che intorno ai dieci-undici anni si stabilizza nella sua forma adulta.

Rimangono però da indagare altre due questioni. La prima è quella relativa alla formazione e trasmissione del pregiudizio: “da chi” e “perché” il bambino acquisisce un atteggiamento pregiudiziale. E la seconda, ancora più importante, riguarda la possibilità – oltre che l’opportunità – di contrastare il fenomeno del pregiudizio e la sua insorgenza in età evolutiva.

## 2. Come si “acquisisce” il pregiudizio?

Fin qui, ci siamo concentrati sulla struttura cognitiva del pregiudizio, cioè sui dispositivi cognitivi che sono necessari affinché il pregiudizio possa manifestarsi come stato della mente e atteggiamento idiosincratico nei confronti dei membri di un certo gruppo, in virtù della loro sola appartenenza. Lo abbiamo fatto mostrando come questi dispositivi si acquisiscano gradualmente nel corso dello sviluppo, e come solo intorno ai dieci anni il percorso evolutivo che conduce al pregiudizio vero e proprio possa considerarsi compiuto.

Il dato “strutturale” nulla dice, però, circa il contenuto del pregiudizio, e in che modo venga acquisito dal bambino. Si potrebbe pensare, in primissima battuta, che i pregiudizi maturati dal bambino si formino per “acquisizione diretta” attraverso un processo di socializzazione che vede nei genitori, e più in generale nell’ambiente familiare, il suo contesto primario, un contesto cui poi gradualmente si aggiungono altre fonti come il gruppo dei pari e i mass-media.

Questo naturalmente è vero, ma solo in parte. Come sostiene Aboud (1988),

la gente spesso, di fronte al pregiudizio di un bambino, incolpa i genitori. Essi presuppongono che questo pregiudizio appartenga ai genitori, i quali hanno poi trasmesso un certo atteggiamento ai loro bambini. Tutto questo non trova alcun riscontro. I bambini, fino a sette anni, non assumono direttamente gli atteggiamenti dei genitori e spesso sembrano avere più pregiudizi di questi ultimi. Dopo i sette anni i bambini sono più influenzati dai genitori, ma non solo da loro. Altri fattori concorrono a determinare i loro atteggiamenti.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Aboud (1988), p. 128.



Come si struttura dunque la socializzazione del pregiudizio? E che ruolo rivestono i genitori in questo processo?

Un lungo filone di ricerca che parte dagli anni Cinquanta del secolo scorso ha mostrato come vi sia una correlazione fra l'etnocentrismo dei genitori e lo sviluppo nei bambini di atteggiamenti negativi nei confronti di determinati gruppi etnici (Bird, Monachesi, Burdick, 1952; Mosher, Scodel, 1960), ma studi più recenti hanno dimostrato che il fenomeno dell'acquisizione diretta è un dato meno scontato e lineare di quanto, in prima battuta, possa sembrare.

Aboud e Doyle (1996), ad esempio, hanno mostrato che a nove anni un bambino non mostra atteggiamenti pregiudizievole correlabili a quelli dei genitori (si veda anche Davey, 1983).

Altri studi hanno anche evidenziato come la misura dell'etnocentrismo dei genitori non sia un dato rilevante ai fini della valutazione – o della predittività – dello sviluppo di pregiudizi nei loro bambini. Si pensi, ad esempio, a quanto si è sostenuto a proposito delle identificazioni su base etnica nei bambini appartenenti a gruppi di minoranza: in questo caso, nei bambini molto piccoli le preferenze categoriali si rivolgono generalmente ai gruppi di maggioranza, a prescindere dall'orientamento etnocentrico dei genitori.

Lo dimostra una ricerca condotta da Branch e Newcombe (1980), finalizzata a individuare le eventuali correlazioni fra atteggiamento etnocentrico dei genitori di colore e preferenze categoriali dei loro figli. In questo caso, le risposte dei bambini al *doll test* assumevano l'andamento già discusso nei precedenti capitoli, e cioè fino ai cinque anni la maggioranza dei soggetti esprimeva una marcata preferenza ed una certa identificazione con la bambola bianca, e questo nonostante l'orientamento *pro-Black* dei propri genitori. Solo nel campione di bambini di sei-sette anni la correlazione fra identificazione-preferenza categoriale e etnocentrismo genitoriale risultava debolmente positiva, mentre nel gruppo dei bambini più piccoli si assisteva ad una correlazione inversa.

Questo significa che, in generale, l'acquisizione di un certo atteggiamento intergruppi non è un processo lineare e univoco, valevole in tutte le situazioni e per tutti i contesti socioculturali, ma è un fenomeno più complesso.

Naturalmente, lo stesso discorso sulla relatività dell' "acquisizione diretta" vale per la socializzazione degli stereotipi di genere fra genitori e figli. I processi di identificazione e le preferenze categoriali *gender-based*, come abbiamo visto, obbediscono a dinamiche psichiche molto profonde, e la stereotipizzazione dei ruoli di genere rappresenta un dato culturale pervasivo in cui il bambino è immerso fin dalla nascita: abbiamo già discusso del ruolo svolto dal linguaggio, ma solo per fare un altro esempio, anche la scelta dei giochi offerti ai bambini risente degli stessi stereotipi *gender-based* dei genitori (Campenni, 1999).

Tuttavia, nonostante la pervasività di questo genere di stereotipi presso i genitori, e la loro costante – e spesso implicita – presenza nella interazione con i figli, l'idea di una trasmissione diretta del pregiudizio sessista dai genitori ai figli non ha trovato conferma nella ricerca empirica, tant'è che Brown (2010), dopo aver passato in rassegna gli studi più significativi sull'argomento, giunge alla conclusione che

essi mettono in dubbio l'idea stessa di una trasmissione diretta degli atteggiamenti di genere dai genitori ai figli.<sup>7</sup>

Se dunque l'ipotesi "semplicistica" della trasmissione diretta degli stereotipi e dei pregiudizi dai genitori ai figli non trova riscontro negli studi empirici, questo però non significa che gli atteggiamenti maturati dai bambini non risentano di quelli coltivati dagli adulti. Si tratta, piuttosto, di comprendere a che condizioni e in che forme il pregiudizio dei genitori venga acquisito dai loro figli.

Riguardo alle *forme* in cui si trasmette il pregiudizio, è opportuno fare nuovamente riferimento alla citata distinzione fra pregiudizio implicito e pregiudizio esplicito.

Naturalmente, il canale elettivo di espressione e trasmissione del pregiudizio esplicito è il linguaggio, che nell'ottica semplicistica della trasmissione diretta degli stereotipi rappresenterebbe il canale elettivo di trasmissione-acquisizione degli atteggiamenti pregiudiziali.

Ma, come abbiamo già visto, numerose ricerche empiriche smentiscono questa ipotesi, mettendo in discussione l'elettività del linguaggio come forma di trasmissione del pregiudizio. In particolare, Nasdale (2001) ha mostrato che i bambini possono acquisire molto precocemente – già intorno ai cinque anni – delle forme linguistiche che esprimono un orientamento razzista dal punto di vista etnico, acquisendole dai genitori e perfino dal gruppo dei pari, ma questa "competenza linguistica" non si riverbera poi nei concreti atteggiamenti del bambino nei confronti dei membri del gruppo etnico oggetto di pregiudizio.

Il pregiudizio esplicito trasmesso e acquisito tramite il linguaggio, quindi, a questa età non si traduce in un atteggiamento idiosincratico nei confronti della diversità etnica. Così com'è vero anche il contrario: non sempre un atteggiamento genitoriale egualitario dal punto di vista esplicito si traduce in un comportamento altrettanto egualitario del bambino, nei confronti di un certo gruppo etnico.

A fronte di questi risultati, alcuni ricercatori hanno allora ipotizzato che il canale di trasmissione dei pregiudizi intergruppi fra i genitori e i loro figli – quando questa trasmissione avviene – non sia quello del pregiudizio esplicito, quanto piuttosto quello del pregiudizio implicito.

La ricerca più significativa in merito è quella condotta da Castelli, Zogmaister e Tomelleri (2009), i quali hanno prima misurato gli atteggiamenti interetnici espliciti di un campione di bambini di età compresa fra i tre e i sei anni e dei loro genitori, e in seguito anche gli atteggiamenti interetnici impliciti di questi ultimi con l'*Implicit Association Test* (IAT). Si ricorderà come lo IAT permetta di cogliere i reali atteggiamenti intergruppi coltivati da un individuo, utilizzando una procedura che evita le distorsioni consapevoli indotte dalla desiderabilità sociale<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Brown (2010), p. 248.

<sup>8</sup> A tal proposito, va detto che alcuni studi hanno dimostrato che individui adulti possono esibire bassi livelli di pregiudizio implicito se vengono variate alcune condizioni del setting sperimentale: ad esempio, se lo sperimentatore è nero (Lowery, Hardin, Sinclair 2001; Richeson, Ambady 2003), o se lo

Anche in questo studio, non è stata riscontrata alcuna relazione fra gli atteggiamenti interetnici espliciti dei figli e quelli dei genitori, mentre molto significativamente sussisteva una correlazione fra gli atteggiamenti espliciti dei figli e quelli impliciti delle madri, probabilmente perchè queste ultime costituivano le figure di accudimento principale e quindi rappresentavano, più dei padri, delle fonti di informazione costante.

Questo significa, ad ulteriore conferma di quanto sostenuto da Nesdale (2001), che gli atteggiamenti interetnici dei bambini – anche molto piccoli – non sono influenzati dagli aspetti espliciti e verbali dei genitori, ma da comportamenti più “sottili” e non verbali espressi dai genitori, in particolare dalle principali figure di accudimento.

La capacità dei bambini di cogliere il significato e la portata dei contenuti non verbali espressi dagli adulti nei contatti interetnici è stata inoltre messa in luce da uno studio di Castelli, De Dea e Nesdale (2008), che hanno mostrato come il comportamento non verbale espresso da un adulto in un’interazione con un individuo di diversa etnia, sia più importante di quello verbale, nella percezione del bambino.

Il campione comprendeva bambini di età compresa fra i tre e i sette anni, e i dati raccolti dai ricercatori dimostrano chiaramente che i comportamenti non verbali sono di gran lunga più “potenti” di quelli verbali nel modificare il modo in cui il bambino concepisce lo scambio interetnico.

L’attestazione che gli atteggiamenti impliciti siano un canale di trasmissione del pregiudizio ben più potente degli atteggiamenti espliciti e verbalmente espressi, però, non implica che un pregiudizio implicito venga necessariamente trasmesso dai genitori ai figli. Affinché ciò possa avvenire, è necessario anche qualcos’altro, come dimostra una ricerca di Sinclair, Dunn, Lowery (2005).

Questo studio prende le mosse da una tesi formulata negli anni Cinquanta da Allport (1954), secondo cui la trasmissione intergenerazionale del pregiudizio dai genitori ai figli è moderata dal livello di identificazione di questi ultimi nei confronti dei primi. Sinclair, Dunn, Lowery (2005) hanno reclutato un campione di 89 bambini bianchi di età compresa fra i nove e i dieci anni, assieme ad uno dei rispettivi genitori, e hanno sottoposto ogni coppia genitore/figlio ad una serie di misurazioni volte a valutare, nel caso dei bambini, il livello di pregiudizio implicito ed esplicito (utilizzando anche lo *Implicit Association Test*) e nel caso dei genitori il solo pregiudizio esplicito, utilizzando un questionario *self-report*.

Al fine di valutare sperimentalmente l’ipotesi di Allport (1954), ai bambini è stato sottoposto anche un test volto a valutare il livello di identificazione con il genitore coinvolto nella ricerca. I risultati ottenuti da questi ricercatori sono davvero significativi, perché confermano l’intuizione di Allport e la collocano nella complessa dinamica della trasmissione intergenerazionale del pregiudizio.

Nello studio di Sinclair, Dunn e Lowery (2005), infatti, gli atteggiamenti interetnici espliciti dei genitori erano connessi a quelli dei figli, ma questa relazione era moderata dal livello di identificazione dei primi nei confronti dei secondi.

sperimentatore rende in qualche modo esplicito un atteggiamento egualitario (Sinclair, Lowery, Hardin *et al.* 2005).

Il livello di identificazione influiva sulla trasmissione intergenerazionale del pregiudizio in questo modo: rispetto al pregiudizio implicito del bambino, si evidenziava una correlazione con il livello di pregiudizio esplicito del genitore soltanto quando il figlio esprimeva una forte identificazione con il genitore, mentre nel caso contrario (cioè in caso di bassa identificazione), non risultava alcuna forma di relazione fra i risultati ottenuti dai genitori e quelli ottenuti dai figli. Anche nel caso del pregiudizio esplicito espresso dai bambini si osservava una correlazione simile: ad alti livelli di identificazione, si verificava una forte correlazione fra atteggiamenti genitoriali e atteggiamenti filiali. Però, nel caso del pregiudizio esplicito, nei bambini meno identificati era apprezzabile anche una interessante correlazione inversa: in questo caso, la correlazione degli atteggiamenti espliciti era negativamente correlata con quella dei genitori, per cui più i genitori assumevano un atteggiamento esplicito egualitario, più i loro figli sembravano razzisti.

I risultati di questa ricerca sono estremamente interessanti, perché mostrano che la trasmissione intergenerazionale del pregiudizio non rappresenta un fenomeno lineare e diretto, frutto di una acquisizione passiva da parte del bambino, ma obbedisce a dinamiche più profonde che hanno a che fare anche con i processi di identificazione: tutto questo finisce col rendere la socializzazione del pregiudizio un evento dagli esiti estremamente variabili.

Naturalmente, il processo di socializzazione del pregiudizio non avviene unicamente nel ristretto ambito familiare, ma nel corso dello sviluppo si arricchisce progressivamente di altre fonti, come i mass-media<sup>9</sup> e il gruppo dei pari<sup>10</sup>. Ma anche in questo caso, come mostra Brown (2010), è difficile prevedere gli esiti di un fenomeno complesso come quello della socializzazione del pregiudizio, che a prescindere dalle sue “fonti”, risente di numerosissimi fattori interni ed esterni all’ambiente familiare del bambino. Quel che comunque è certo, è che il pregiudizio non si acquisisce passivamente per “trasmissione diretta”, dalla fonte – genitori, gruppo dei pari, mass-media – al bambino.

La complessità del fenomeno della socializzazione del pregiudizio, però, lungi dal rappresentare un problema, va piuttosto intesa come una risorsa: la non linearità della trasmissione diretta del pregiudizio, il caratteristico andamento evolutivo dei suoi dispositivi cognitivi, la complessità delle variabili in gioco, ed infine il ruolo decisamente attivo svolto dal bambino nei processi di interpretazione e comprensione delle realtà sociali, rendono questa lunga fase di sviluppo – che va dai tre ai dieci anni – il momento più propizio per ridurre l’intensità del pregiudizio e contrastarne gli effetti negativi.

<sup>9</sup> Una revisione critica degli studi sull'argomento è proposta in Brown (2010).

<sup>10</sup> Sulla socializzazione del pregiudizio nel gruppo dei pari ha lavorato a lungo Harold Fishbein, il quale ha poi raccolto le sue conclusioni sull'argomento, assieme ad una revisione ragionata dello stato della ricerca (Fishbein, 2012).

### 3. Contrastare il pregiudizio in età evolutiva: le forme del contatto

Come abbiamo visto, la fase evolutiva che va dai sei ai dieci anni si caratterizza per l'acquisizione, da parte del bambino, di alcuni dispositivi cognitivi necessari per interpretare la complessità dei fenomeni sociali, e correlativamente per il suo intenso coinvolgimento nei processi di socializzazione.

Naturalmente, il contesto principale in cui questi processi si svolgono è la scuola, che dunque costituisce il luogo elettivo in cui le preferenze categoriali e gli incipienti pregiudizi prendono forma in termini di atteggiamenti, possono essere “vissuti” e sperimentati, e possono essere opportunamente contrastati. Lo sviluppo cognitivo e quello sociale rappresentano dunque due straordinarie opportunità evolutive, in virtù delle specifiche configurazioni che assumono in questa fase del ciclo di vita.

Dal punto di vista dello sviluppo cognitivo Aboud (1988), facendo esplicito riferimento alla *Social Cognitive Developmental Theory of Prejudice*, elabora alcune indicazioni operative utili ad orientare il lavoro di contrasto al pregiudizio, nel primo e secondo ciclo scolastico:

- 1) il giudicare le persone sulla base di attributi interni piuttosto che esterni aumenta con l'età, ed è inversamente correlato con il pregiudizio;
- 2) il prestare attenzione alle somiglianze fra i gruppi e alle differenze all'interno di un gruppo aumenta con l'età, ed è inversamente correlato al pregiudizio;
- 3) il riconoscere che una certa prospettiva può differire da un'altra, e che entrambe queste prospettive possono essere valide, aumenta con l'età, e facilita l'accoglimento delle differenze etniche.<sup>11</sup>

In questi anni, dunque, si creano le condizioni affinché la scoperta della complessità sociale e della differenza etnica e di genere dia luogo ad un “buon incontro”, un incontro, cioè, capace di diluire gli effetti distorsivi del pregiudizio. Il primo teorico di questo “buon incontro” è stato senz'altro Allport (1954), il cui contributo più duraturo nell'ambito della psicologia del pregiudizio è rappresentato dall'*ipotesi del contatto*: l'idea, cioè, che l'interazione fra gli individui rappresentati, in certe condizioni, il migliore strumento per contrastare il pregiudizio.

Come Allport (1954) faceva notare, però, affinché il contatto fra un individuo portatore di pregiudizio e un individuo che ne è vittima possa ottenere questo effetto, è necessario che l'interazione avvenga secondo precise forme e a determinate condizioni.

La prima condizione riguarda l'opportunità che il contatto non rappresenti un incontro sporadico, breve e superficiale, ma offra un'ampia e duratura possibilità di conoscere l'altro, anche approfonditamente, dando eventualmente luogo ad una vera e propria amicizia.

La seconda condizione riguarda la “cornice” al cui interno si verifica il contatto: è necessario infatti che le istituzioni a vario titolo coinvolte nell'interazione la sostengano attivamente. Naturalmente, con la categoria “istituzione” non si fa riferimento alle sole istituzioni periferiche – come la scuola – che fortunatamente sempre più spesso

<sup>11</sup> Aboud (1988), p. 129.

propongono programmi di contrasto alle varie forme di pregiudizio. Affinché l'interazione e il contatto possano rappresentare un "buon incontro", e cioè un'attività di contrasto al pregiudizio dagli effetti duraturi ed efficaci anche fuori dalle aule scolastiche, è necessario che queste attività siano supportate attivamente da tutte le istituzioni, compresi gli organi dello stato e le autorità amministrative locali: insomma, più è ampio il contesto istituzionale che "confida" nel contatto e lo favorisce, più profondi e duraturi sono i suoi effetti sul pregiudizio e gli atteggiamenti che vi sono connessi.

Il terzo aspetto riguarda lo status degli individui che sono coinvolti nell'interazione: quanto più l'interazione avviene fra individui che si percepiscono come paritetici, tanto più l'interazione risulterà efficace nel contrastare atteggiamenti pregiudiziali. Se ne possono comprendere facilmente le ragioni: spesso, il pregiudizio nei confronti dell'outgroup implica la credenza della presunta inferiorità di quest'ultimo, ad esempio, nell'esecuzione di un compito. E del resto, gli effetti di questa credenza sono facilmente verificabili se si presta attenzione al fatto che i ruoli apicali delle amministrazioni pubbliche e delle aziende private sono estensivamente occupati, in Europa, da maschi bianchi.

Se il contatto si realizza in una forma che conferma la disparità di status di cui si nutre il pregiudizio etnico e sessista, è chiaro che è destinato a non produrre effetti rilevanti. Un "buon incontro" volto a contrastare il pregiudizio, dunque, deve necessariamente prevedere che fra gli interlocutori non vi sia disparità di sorta, e deve invece partire dal presupposto che la loro competenza nell'esecuzione di un compito non sia predeterminata in base alla loro semplice appartenenza ad un gruppo.

La ricerca più rilevante sull'argomento è senz'altro quella effettuata da Blanchard, Weigel e Cook (1975), che coinvolsero dei piloti americani bianchi in un percorso di formazione manageriale con due collaboratori degli sperimentatori, un bianco ed un nero. La competenza dei due "colleghi" veniva variata sistematicamente in modo che risultasse inferiore, paritetica o superiore ai piloti coinvolti nella sperimentazione: alla fine del processo sperimentale, risultò che i piloti bianchi mostravano maggiore interesse e minori resistenze nei confronti dei colleghi neri, laddove erano stati percepiti altrettanto o maggiormente competenti rispetto a loro stessi.

Infine, un quarto fattore capace di rendere più efficace l'interazione è rappresentato dalla cooperazione. L'idea che la cooperazione finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune sia un elemento determinante non solo ai fini della categorizzazione sociale<sup>12</sup>, ma anche nella strutturazione di atteggiamenti pregiudiziali, ha trovato la sua prima conferma sperimentale nell'attività di ricerca di Sherif (1966), con il celebre esperimento del campo estivo. Ma da allora altre ricerche condotte sul campo e in

<sup>12</sup> Non a caso la percezione di *entitativity* ed *entrenchment* di un gruppo si basa, fra le altre cose, sulla percezione di un "destino comune" e di un *group task* (cfr. Campbell, 1958; Shipley, 2000; Platten, Hernik, Fonagy, *et al.* 2010).

laboratorio hanno mostrato l'enorme potenziale che hanno i processi cooperativi nel contrastare il pregiudizio<sup>13</sup>.

Naturalmente, queste quattro condizioni che rendono il contatto fra individui appartenenti a gruppi diversi un "buon incontro" rappresentano dei fattori molto generali che possono essere utilmente utilizzati in interventi psicosociali dagli obiettivi anche molto diversi fra loro<sup>14</sup>.

In questa sede sarebbe naturalmente impossibile ripercorrere i numerosi obiettivi che orientano gli interventi psicosociali in materia di contrasto al pregiudizio, poichè questo lavoro è specificamente dedicato ad altra questione: ci sembra però il caso di segnalarli, unicamente per dare l'idea della complessità degli approcci e delle opzioni teoriche che si trovano a monte della progettazione di un intervento di carattere psicosociale volto a contrastare il fenomeno del pregiudizio.

Il primo approccio è costituito dal modello di Brewer e Miller (1984), che è noto come modello della "deategorizzazione": secondo questi autori, gli effetti positivi ottenuti contestualmente in virtù di un "buon incontro" con i membri di un outgroup possono essere generalizzati ed estesi al vissuto quotidiano nella misura in cui attivano un processo di incontro con l'altro incentrato sulle sue caratteristiche personali e soggettive, piuttosto che sulle caratteristiche attribuite al gruppo di appartenenza.

La personalizzazione del contatto dovrebbe infatti spingere gli individui coinvolti nell'interazione a prestare attenzione alle informazioni attinenti alla sfera individuale, cioè allo specifico dell'individuo con cui si interagisce, e correlativamente a ridurre il livello di attenzione per le informazioni che originano dall'appartenenza al gruppo, cioè quelle più stereotipate. Alla base di questo modello vi è l'idea che la ripetizione dei contatti interpersonali frutto di un "buon incontro" possa tradursi in una progressiva falsificazione degli stereotipi negativi che caratterizzano l'outgroup.

Un secondo approccio, elaborato da Brown e Hewstone (2005), affronta il problema della generalizzabilità degli effetti del "buon incontro" muovendo da un'altra prospettiva: piuttosto che incentivare la deategorizzazione degli individui, spogliandoli così della loro appartenenza ad un certo gruppo, gli autori propongono un modello di "contatto intergruppi", in cui gli individui rimangono comunque portatori della loro identità grupale e sociale.

Secondo questo modello, il "buon incontro", oltre a contemplare le quattro condizioni originariamente suggerite da Allport (1954), deve essere strutturato in modo tale da garantire che il contatto avvenga più a livello intergruppi, che a livello interpersonale: una interazione, in buona sostanza, tra persone che agiscono in "rappresentanza" del gruppo di appartenenza, e non fra individui privi di appartenenze.

Il presupposto di questo modello – e della ipotesi di generalizzabilità che intende propugnare – è che se si organizza in questi termini un intervento finalizzato all'interazione, qualunque cambiamento positivo generato nel corso del contatto tenderà

<sup>13</sup> Una più recente ricerca, condotta da Feuchte, Beelmann e Brown (2008) su soggetti adulti ospitati in un campo profughi in Ghana, conferma l'importanza del fattore "cooperazione" negli interventi volti a contrastare gli atteggiamenti idiosincratici connessi al pregiudizio.

<sup>14</sup> A tal proposito, mi permetto di segnalare un lavoro specificamente dedicato all'applicazione dell'ipotesi del contatto di Allport nei contesti sportivi: Bochicchio, Scandurra e Valerio (2017).

a trasferirsi immediatamente agli altri membri dell'*outgroup*, in quanto gli individui con cui si è interagito sono stati percepiti come rappresentanti di quel gruppo. L'interazione ed il contatto, in questo caso, non vengono organizzati in modo da obliterare l'appartenenza di un individuo ad un gruppo, ma anzi la stessa appartenenza viene valorizzata per poter estendere e generalizzare i risultati ottenuti nell'intervento.

Infine, un terzo modello è quello della "identità comune dell'*ingroup*", elaborato da Gaertner e Dovidio (2000). A differenza dei due precedenti modelli, questi autori sottolineano la necessità che le linee di demarcazione fra le categorie vengano in qualche modo superate e ridisegnate, in modo che le precedenti divisioni fra *ingroup* e *outgroup* siano sussunte in una nuova categoria "sovraordinata".

A parere di Gaertner e Dovidio, la creazione di una nuova identità comune, ovvero di una nuova e più ampia appartenenza categoriale, favorisce la riduzione del bias fra gruppi, contrastando gli effetti distorsivi degli stereotipi e l'insorgenza di atteggiamenti pregiudiziali. In questo caso, il fattore maggiormente enfatizzato dagli autori nella loro attività di ricerca e di intervento è la cooperazione in vista di un obiettivo comune, che senz'altro rappresenta un elemento in grado di istituire una nuova "identità categoriale" comune, ovvero un processo di "ricategorizzazione". Il punto è che però un processo del genere è senz'altro facilmente realizzabile in laboratorio, cioè in una condizione artificiale, ma poi può risultare difficile esportare nella vita quotidiana i risultati ottenuti nel setting dell'intervento o della ricerca<sup>15</sup>.

Questi tre modelli, seppur animati dallo stesso intento, esprimono però idee radicalmente diverse sulle ragioni che possono rendere il contatto intergruppi un "buon incontro", soprattutto riguardo alla categorizzazione delle identità in gioco nell'interazione: l'enfasi è infatti su una identità decategorizzata e spogliata della sua appartenenza gruppale, nel modello di Brewer e Miller (1984), su una identità "duale", che cioè tiene insieme gli aspetti personali e quelli gruppali, nel modello di Brown e Hewstone (2005), ed infine su una nuova identità comune frutto di una ricategorizzazione, nel modello di Gaertner e Dovidio (2000).

Ora, nelle loro pur notevoli differenze, tutti questi modelli di intervento di fatto ripropongono – in versioni talvolta anche molto diverse fra loro – l'idea che il contatto con la diversità etnica o sessuale, per poter contrastare efficacemente il fenomeno del pregiudizio, debba tenere in debita considerazione i quattro elementi che Allport (1954) riteneva essenziali per un "buon incontro". E ripercorrendoli – la possibilità di un confronto amichevole ad ampio raggio, lo status paritetico, il sostegno istituzionale, l'interazione cooperativa – risulta chiaro che il contesto ideale dove queste condizioni possono realizzarsi è proprio la scuola.

È nelle classi scolastiche che si concretizza la possibilità di realizzare interazioni durature e quotidiane fra bambini di etnia diversa, è la classe il primo luogo in cui il bambino sperimenta un'istituzione, e percepisce molto chiaramente ciò che l'istituzione scoraggia e incoraggia. Ancora, la classe è il luogo in cui si realizza – o dovrebbe realizzarsi – una pariteticità nel rapporto fra i bambini, e dell'istituzione nei confronti

<sup>15</sup> Per una più ampia critica al modello della "ricategorizzazione sociale", si veda Brown (2010).



dei bambini, e soprattutto la classe offre l'immediata possibilità di una interazione cooperativa.

Per queste ragioni, la scuola rappresenta un contesto privilegiato per riflettere sulla percezione della differenza, e sugli atteggiamenti comportati dal pregiudizio. E non è un caso che i grandi cambiamenti culturali che hanno reso più tolleranti i popoli e le società hanno avuto il loro simbolico punto di partenza proprio nelle politiche istituzionali scolastiche: basti pensare alle politiche di desegregazione scolastica avviate negli Stati Uniti a partire dagli anni Cinquanta<sup>16</sup>.

Naturalmente, in classe non sempre è possibile costruire le condizioni per un "buon incontro" con la diversità, ma quando vi si riesce, gli effetti positivi coinvolgono tutti: tutti i bambini, l'istituzione nel suo complesso, le famiglie, insomma quel piccolo pezzo di società che orbita attorno a quella scuola.

Lo dimostra plasticamente una ricerca condotta da Brown, Rutland e Watters (2007) in alcune scuole primarie britanniche, caratterizzate da una diversa "composizione etnica". La variabilità etnica, nelle scuole selezionate dai ricercatori, variava da condizioni in cui la quasi totalità dei bambini era bianca e occidentale, ad altre in cui oltre il 50% per cento dei bambini apparteneva a minoranze etniche, soprattutto indiani e pakistani. Le conclusioni che gli autori traggono a partire dai risultati dello loro ricerca sono davvero incoraggianti:

Riassumendo, alle scuole con maggiore diversità etnica si associa un aumento nei valori di autostima e prosocialità, un valore più bilanciato nelle amicizie cross-culturali, e una riduzione dei sintomi emozionali, dei problemi fra i pari, della percezione della discrepanza culturale, e delle esperienze di discriminazione.<sup>17</sup>

Nelle scuole in cui il contatto si traduce in un "buon incontro", la diversità etnica sempre più spesso non viene vissuta come un problema, ma come una risorsa, da parte degli stessi bambini. Solo per fare un esempio tratto dalla ricerca di Brown, Rutland e Watters (2007), inoltrandosi nelle interviste che i ricercatori hanno proposto ai bambini, ci si imbatte nella osservazione di un bambino indiano che risulta davvero significativa:

"[in un posto dove ci sono solo indiani] ... io lì mi sentirei isolato, perché non avrei nemmeno una persona inglese".<sup>18</sup>

Naturalmente, la ricerca ha messo in luce anche le difficoltà ed i fallimenti cui vanno incontro i contesti scolastici ad alta variabilità etnica. Ma, nel complesso, i risultati di questa ed altre ricerche<sup>19</sup> dimostrano che la direzione intrapresa oltre mezzo secolo fa, e che ha gradualmente avviato il processo della desegregazione scolastica negli Stati Uniti, in Europa e in Africa, è quella giusta.

<sup>16</sup> A proposito dei processi di desegregazione nelle scuole statunitensi si veda Patterson (2001).

<sup>17</sup> Brown, Rutland, Watters (2007), p. 25.

<sup>18</sup> Ivi, p. 45.

<sup>19</sup> Per un'ampia ricognizione critica degli studi sulla desegregazione scolastica si veda Brown (2010).

La promozione di un buon incontro interetnico nelle scuole, ovviamente, può avvalersi di numerosi strumenti operativi. In questa sede vorremo discutere almeno i due strumenti a nostro parere più interessanti, per le loro implicazioni teoriche e la loro facile operatività nel contesto scolastico.

Il primo è lo strumento del “gruppo di apprendimento cooperativo”. L’idea di costituire nelle classi scolastiche gruppi di apprendimento che attivamente coinvolgano bambini di etnia diversa, prende avvio negli anni Settanta<sup>20</sup> e dimostra ben presto la sua efficacia nel migliorare gli atteggiamenti intergruppi e contrastare gli effetti distorsivi di stereotipi e pregiudizi nei bambini.

Il gruppo cooperativo di apprendimento – che come si può dedurre dal nome assume nella sua struttura i fattori fondamentali dell’ipotesi del contatto di Allport (1954) – consiste in una particolare modalità di organizzazione dell’esperienza scolastica che mira al raggiungimento di un’interdipendenza di carattere cooperativo all’interno di un piccolo gruppo, ad esempio di una classe.

Questo obiettivo comporta la predisposizione di compiti di apprendimento strutturati in modo tale da creare una divisione del lavoro fra gli studenti in cui ciascuno ha bisogno dell’altro per poter raggiungere un obiettivo formativo comune.

In un compito di geografia, ad esempio, una suddivisione cooperativa del processo di apprendimento può prevedere che uno studente si occupi della morfologia di un certo territorio o di una nazione, un altro della ricognizione delle principali attività produttive ed economiche, un altro ancora della storia delle città principali, o degli aspetti culturali più significativi, e così via. In questo modo, una conoscenza completa dell’oggetto di studio si raggiunge nella cooperazione, in virtù della quale ciascuno ha bisogno del contributo dell’altro, ed è valorizzato per il proprio lavoro.

Questo consente di realizzare un clima di partecipazione e conoscenza, ponendo tutti i partecipanti in una condizione di pariteticità, e soprattutto predispone una forma di cooperazione che viene sollecitata e supportata dall’istituzione scolastica: insomma, i gruppi di apprendimento cooperativo rappresentano uno strumento potenzialmente molto efficace nel contrasto al pregiudizio, perché di fatto, se ben strutturati, contengono tutti gli elementi che Allport (1954) poneva alla base di un buon contatto interetnico.

L’efficacia dei gruppi di apprendimento cooperativi, e più in generale delle azioni che, all’interno dell’istituzione scolastica, sono volte a promuovere l’integrazione e la conoscenza fra i bambini appartenenti a etnie, culture e status socioculturali eterogenei, è stata oggetto di numerose ricerche empiriche, tant’è che secondo Brown (2010),

la tesi per cui l’integrazione scolastica che segue i principi dell’ipotesi del contatto e si avvale di metodi di insegnamento innovativi che utilizzano gruppi cooperativi di apprendimento tende a produrre migliori relazioni intergruppi ha trovato ampia conferma empirica<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Per una approfondita visione d’insieme del *Cooperative Learning*, e per le numerose ricerche ispirate ai suoi principi, può essere utile visitare il sito istituzionale del *Cooperative Learning Institute* di Edina in Minnesota: <http://www.co-operation.org/>

<sup>21</sup> Brown (2010), p. 458.

Naturalmente, i gruppi di apprendimento cooperativo sono possibili nei contesti scolastici in cui effettivamente è riscontrabile una certa variabilità etnica. Nelle nostre scuole europee, soprattutto nei contesti metropolitani o ad alta industrializzazione, sempre più spesso è così. Ma, laddove questa condizione non sia presente o non lo sia ancora, o più semplicemente risulti difficile organizzare un gruppo di apprendimento cooperativo, è possibile utilizzare altri strumenti che possano "preparare" i bambini all'incontro con la diversità, rendendoli meno vulnerabili ai pregiudizi e agli stereotipi.

Una prospettiva in tal senso molto promettente è quella rappresentata dal *pensiero narrativo* (Bruner, 1990; Smorti, 1994) che nella sua applicazione all'ipotesi del contatto viene declinata in un *contatto immaginato* (Crisp, Turner, 2009). Alla base dell'ipotesi che anche il contatto immaginato - cioè un contatto raccontato, ipotizzato, immaginato in una narrazione, o costruito a partire da una situazione-stimolo - possa avere un effetto di contrasto del pregiudizio, vi è l'idea che la costruzione di una narrazione, o anche l'esercizio mentale relativo ad un incontro "non ordinario", preparerebbe in qualche modo le persone alla prospettiva di un contatto reale, riducendo così l'ansia intergruppo (Turner, Crisp, Lambert, 2007).

Nell'ultimo decennio l'idea che anche il pensiero narrativo e il contatto immaginato possono essere utilizzati nelle azioni di contrasto al pregiudizio – etnico, socioculturale, omofobico e sessista – ha preso sempre più piede, dando luogo ad una discreta mole di ricerche che sembrano confermare la bontà dell'ipotesi<sup>22</sup>.

Naturalmente, questo dispositivo narrativo può risultare particolarmente efficace con i bambini, soprattutto quando la narrazione viene declinata in termini "favolistici", o quando gli stessi bambini vengono invitati a raccontare delle storie, a partire da precise situazioni-stimolo. Gli effetti positivi ottenuti nell'intervento possono poi essere generalizzati ai "contatti effettivi", a patto che nella narrazione vengano in qualche modo riprodotti i modelli identitari che abbiamo ripercorso a proposito dell'ipotesi del contatto, ovvero l'identità personale e decategorizzata, l'identità duale, ed infine l'identità comune frutto della ricategorizzazione.

Una interessante ricerca condotta da Cameron, Rutland, Brown, *et al.* (2006) ha mostrato che gli interventi più efficaci nel contrasto al pregiudizio sono quelli che, nelle narrazioni, insistono sul modello dell'identità duale. Gli autori hanno reclutato 253 bambini di età compresa fra i cinque e gli undici anni, valutando preliminarmente i loro atteggiamenti nei confronti dei rifugiati, e coinvolgendoli in seguito nella lettura di storie in cui si narrava dell'amicizia fra individui appartenenti a gruppi etnici diversi. Le narrazioni erano costruite in modo che l'identità dei protagonisti rispecchiasse i tre diversi modelli di contrasto al pregiudizio: l'identità decategorizzata, l'identità duale e l'identità comune. I risultati hanno mostrato che le narrazioni in cui i protagonisti esprimono un'identità duale, sono le più efficaci nel modificare gli atteggiamenti pregiudiziali nei confronti dei rifugiati.

<sup>22</sup> Fra gli studi più recenti, si vedano Turner, Crisp, Lambert (2007); Stathi, Crisp, (2008); Crisp, Turner (2009).

Questo mostra l'importanza e le potenzialità di cui dispone il pensiero narrativo nel contrasto agli stereotipi e ai pregiudizi. Ci si potrebbe domandare perchè. Perchè il pensiero narrativo, cioè la narrazione di storie immaginate o “ri-vissute”, ha il potere di farci cambiare idea sugli individui e sui nostri pregiudizi, o di modificare i nostri atteggiamenti?

La risposta ce la fornisce Bruner, uno dei teorici più significativi del pensiero narrativo:

perchè valga la pena di imbastirci un racconto, occorre che oggetto del racconto stesso diventi il modo in cui un copione canonico implicito è stato calpestato, violato o deviato.<sup>23</sup>

Il cuore pulsante di una narrazione sta nel suo implicito tentativo di pensare, e negoziare ermeneuticamente, una violazione della “canonicità”, ovvero una violazione dell'ordinario, del già saputo, del familiare. Ora, poichè l'identità che si costruisce nella narrazione non è un'entità compatta e immutabile, ma è piuttosto l'esito di un *posizionamento narrativo* (Mantovani, 2008) che può tollerare scostamenti, ambiguità e ambivalenze, la narrazione finisce col configurarsi come un posizionamento provvisorio che può accogliere con più facilità quella particolare “violazione dalla canonicità” comportata dall'incontro con la diversità etnica, sessuale o socioculturale.

Di fronte alla violazione della canonicità il pensiero narrativo è in grado di mettere al “congiuntivo” (Bruner, 1990) un certo codice simbolico e culturale coltivato nel pregiudizio: codice che prima di quell'incontro era stato pensato all' “indicativo”, cioè in termini assertori e paradigmatici. In virtù della sua particolare struttura, allora, la narrazione può collegare fatti, esperienze, pensieri, emozioni, atteggiamenti, in un intreccio inedito, rigenerando categorie antiche o producendone di nuove.

Smorti sostiene che “il pensiero narrativo può essere considerato come un modo di pensare il sociale”<sup>24</sup>, e l'identità sociale e culturale. Un modo per pensare, ripensare, ri-negoziare le identità, potremmo aggiungere noi. Per queste ragioni, nella fase dello sviluppo in cui il pregiudizio prende lentamente e progressivamente forma, sarebbe opportuno abituare i bambini a raccontare storie e a pensare in termini narrativi, mettendo in tal modo “al congiuntivo” l' “indicativo” dei processi di categorizzazione sociale, con le loro idiosincrasie.

<sup>23</sup> Bruner (1991), p. 27.

<sup>24</sup> Smorti (1994), p. 220.

## Bibliografia

- About F., 1988, *Children and Prejudice*, Blackwell, Cambridge (USA);
- About F., Doyle A.B., 1996, «Parental and Peer Influences on Children's Racial Attitudes», in *International Journal of Intercultural Relations*, 20 (3-4), pp. 371-383;
- Allport G. W., 1954, *The nature of prejudice*, Addison Wesley, New York (trad. it., *La natura del pregiudizio*, La nuova Italia, Firenze 1973);
- Baron A.S., Banaji M.R., 2006, «The Development of implicit Attitudes. Evidence of Race Evaluations From Ages 6 to 10 and Adulthood», in *Psychological Science*, 17, pp. 53-58;
- Blanchard F.A., Weigel R.H., Cook S.W., 1975, «The Effect of Relative Competence of Group Members upon Interpersonal Attraction in Cooperating Interracial Groups», in *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, pp. 519-530;
- Bird C., Monachesi E.D., Burdick H., 1952, «Infiltration and the Attitudes of White and Negro Parents and Children», in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, pp. 688-699;
- Bochicchio V., Scandurra C., Valerio P., 2017, «Pratica sportiva e pregiudizio di genere: strategie di contrasto a partire dall'«ipotesi del contatto» di Allport», in G. Valerio, M. Claysset, P. Valerio (Eds.), *Terzo tempo, Fair Play*, Mimesis, Milano;
- Brewer M.B, Miller N., 1984, «Beyond the Contact Hypothesis: Theoretical Perspectives on Desegregation», in N. Miller, M.B. Brewer (Eds.), *Groups in Contact. The Psychology of Desegregation*, Academic Press, Orlando FL;
- Brown R., Hewstone M., 2005, «An Integrative Theory of Intergroup Contact», in *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, pp. 255-343;
- Brown R., Rutland A., Watters C., 2007, «Identities in Transition: A Longitudinal Study of Immigrant Children», Final report of ESRC. Retrieved from <https://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-148-25-0007/outputs/Download/cd0ec735-e5b5-462c-9db0-5a202d161f8d>;
- Brown R., 2010, *Prejudice. Its Social Psychology*, Wiley & Sons, Chichester (trad. it., *Psicologia del pregiudizio*, il Mulino, Bologna, 2013);
- Bruner J.S., 1990, *Acts of Meaning*, Harvard UP, Cambridge/London (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- 1991, «La costruzione narrativa della 'realtà'», in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, pp. 17-42;
- Cameron L., Rutland A., Brown R., Douch R., 2006, «Changing Children's Intergroup Attitudes Toward Refugees: Testing Different Models of Extended Contact», in *Child Development*, 77 (5), pp. 1208-1219;
- Campbell D.T., 1958, «Common Fate, Similarity and Other Indices of the Status of Aggregates as Social Entities», in *Behavioral Science*, 3, pp. 14-25;
- Campenni E.C., 1999, «Gender Stereotyping of Children's Toys: A Comparison of Parents and Nonparents», in *Sex Roles. A Journal of Research*, 40 (1-2), pp. 121-138;
- Castelli L., De Dea C., Nesdale D., 2008, «Learning Social Attitudes: Children's Sensitivity to the Nonverbal Behaviors of Adult Models During Interracial Interactions», in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, pp. 1504-1513;
- Castelli L., Zogmaister C., Tomelleri S., 2009, «The Transmission of Racial Attitudes Within the Family», in *Developmental Psychology*, 45, pp. 586-591;

Clark K.B., Clark M.P., 1947, «Racial Identification and Preference in negro Children», in H. Proshansky, B. Seidenberg (Eds.), *Basic studies in Social Psychology*, Holt Rinehart and Winston, pp. 308-317;

Crisp R.J., Turner R.N., 2009, «Can imagined Interactions Produce Positive Perceptions? Reducing prejudice Through Simulated social Contact», in *American Psychologist*, 64, pp. 231-240;

Davey A., 1983, *Learning to Be Prejudiced*, E. Arnold, London;

Feuchte F., Beelmann A., Brown R., 2008, «Evaluation of a Peace Education Programme in a Liberian Refugee Camp in Ghana», Paper presented at the International Conference *Understanding Conflicts: Cross-cultural Perspectives*, Aarhus University, Denmark, 19-22 August;

Fishbein H.D., 2012, *Peer Prejudice and Discrimination. The Origin of Prejudice*, Routledge, New York;

Gaertner S.L., Dovidio J.F., 2000, *Reducing Intergroup Bias. The Common Ingroup Identity Model*, Psychology Press, Hove;

Greenwald A., McGhee D.E., Schwartz J.K., 1998, «Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test», in *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1464-1480;

Lowery B., Hardin C., Sinclair S., 2001, «Social Influence Effects on Automatic Racial Prejudice», in *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, pp. 842-855;

Mantovani G., 2008, *Analisi del discorso e contesto sociale. Teorie, metodi e applicazioni*, Il Mulino, Bologna;

Mosher D.L., Scodel A., 1960, «Relationships Between Ethnocentrism in Children and Authoritarian Rearing Practices of Their Mothers», in *Child Development*, 31, pp. 369-376;

Nesdale D., 1999, «Social Identity and Ethnic Prejudice in Children», Paper presented at the International Conference *Culture, Race & Community: Making It Work in the New Millennium*, Melbourne, Australia. Retrieved from <http://www.vtmh.org.au/docs/crc/drewnesdale.pdf>;

— 2001, «Language and the Development of Children's Ethnic Prejudice», in *Journal of Language and Social Psychology*, 20 (1-2), pp. 90-110;

— 2004, «Social Identity Processes and Children's Ethnic Prejudice», in M. Bennett, F. Sani (Eds.), *The Development of the Social Self*, Psychology Press, Hove, pp. 219-245;

Patterson J.T., 2001, *Brown V. Board of Education: A Civil Rights Milestone and Its Troubled Legacy*, Oxford UP, Oxford/New York;

Platten L., Hernik M., Fonagy P. et al., 2010, «Knowing who likes who: The early developmental basis of coalition understanding», in *European Journal of Social Psychology*, 40, pp. 569-580;

Powlishta K.K., Serbin L.A., Doyle A.-B. et al., 1994, «Gender, Ethnic and Body Type Biases. The Generality of Prejudice in Childhood», in *Developmental Psychology*, 30, pp. 526-536;

Raabe T., Beelmann A., 2011, «Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences», in *Child Development*, 82 (6), pp. 1715-1737;

Richeson J.A., Ambady N., 2003, «Effects of Situational Power on Automatic Racial Prejudice», in *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, pp. 177-183

Rutland A., Brown R., Ahmavaara A., Arnold K. *et al.*, 2007, «Development of the Positive-Negative Asymmetry Effect: Ingroup Exclusion Norm as a Mediator of Children's Evaluations on Negative Attributes», in *European Journal of Social Psychology*, 37, pp. 171-190;

Rutland A., Cameron L., Milne A. *et al.*, 2005, «Social Norms and Selfpresentation: Children's Implicit and Explicit Attitudes», in *Child Development*, 76, pp. 451-466;

Sherif M., 1966, *Group Conflict and Cooperation: Their Social Psychology*, Routledge, London;

ShIPLEY E.F., 2000, «Children's Categorization of Objects: The relevance of Behavior, Surface Appearance, and Insides», in B. Landau, J. Sabini, J. Jonides, E.L. Newport, (Eds.), *Perception, Cognition and Language. Essays in Honor of Henry and Lila Gleitman*, MIT Press, Boston;

SINCLAIR S., DUNN E., LOWERY B.S., 2005, «The Relationship Between Parental Racial Attitudes and Children's Implicit Prejudice», in *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, pp. 283-289;

SMORTI A., 1994, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze;

STATHI S., CRISP R.J., 2008, «Imagining Intergroup Contact Promotes Projection to Outgroups», in *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, pp. 943-957;