



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di psicologia Generale

Dipartimento di psicologia dello sviluppo e della socializzazione

**Corso di laurea triennale in scienze cognitive psicologiche e
psicobiologiche**

Tesi di laurea triennale

**Le caratteristiche degli atteggiamenti intergruppi in
età prescolare**

The characteristics of intergroup attitudes during pre-school age

Relatore:

Prof. Luigi Alessandro Castelli

Laureando: Stefano Guidi

Matricola: 2017029

Anno accademico 2023/2024

Indice

INTRODUZIONE	5
1. LA NATURA DEL PREGIUDIZIO	5
2. COSTRUZIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI	12
2.1 Tipo di socializzazione parentale	13
2.1.a Differenze nei messaggi intergruppi	13
2.1.b Attitudini ed amicizie dei genitori	14
2.2 Specifici messaggi espliciti	16
2.2.a Norme, competizione e influenze tra gruppi	16
2.2.b Specifici messaggi espliciti riferiti all'appartenenza al gruppo	17
2.2.c Specifici messaggi espliciti che indichino come il pregiudizio infantile sia pubblicamente riconducibile	18
2.3 Contatto tra gruppi	19
2.4 Educazione tra gruppi	20
2.4.a Curriculum pro diversità e rinforzo	20
2.4.b Educazione verso coloro che subiscono il pregiudizio	20
2.4.c Esposizione a rappresentazioni, storie o immaginazione guidata	21
2.4.d Media	25
3. LE TEORIE DEGLI ADULTI	24
RINGRAZIAMENTI	32
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	33

Il presente lavoro mira, inizialmente, ad analizzare criticamente l'ipotesi che determinate forme di pregiudizio siano innate. Successivamente, saranno descritti i fattori che contribuiscono allo sviluppo di atteggiamenti negativi nei confronti di gruppi esterni, a partire dai tre anni. Infine, porremo l'attenzione sulle teorie che gli adulti costruiscono nei riguardi dei pregiudizi dimostrati dai bambini. Tutte le informazioni utilizzate sono state raccolte tramite l'analisi della letteratura scientifica più recente.

Capitolo uno: la natura del pregiudizio

La presenza pervasiva del pregiudizio, in tutto il mondo e durante tutto il corso della storia, assieme alle evidenze che pregiudizi e bias compaiano durante la prima infanzia, hanno dato adito alla visione secondo cui essi siano inevitabili conseguenze del basilare e inalterabile funzionamento cognitivo umano (J. Decety, 2020). Il dizionario Treccani definisce “pregiudizio” l'idea o opinione concepita sulla base di convinzioni personali e prevenzioni generali, senza conoscenza diretta dei fatti, persone, cose, che ne condiziona fortemente la valutazione. Definito il pregiudizio, si può introdurre il concetto di bias, che noi declineremo in merito alle interazioni tra gruppi. Con bias intendiamo quel tipo di distorsione cognitiva che, sistematicamente, altera le norme soggettive di giudizio. Queste alterazioni di giudizio contribuiscono alla creazione di determinate categorie sociali, all'interno delle quali sono inseriti gli individui con cui ci rapportiamo. Gli adulti dimostrano di essere guidati nella categorizzazione non solo dalle azioni degli altri, ma anche dalla loro appartenenza a determinate categorie sociali (Kinzler & Spelke, 2010).

Le principali categorie a cui gli adulti sembrano prestare attenzione sono etnia, definita sulla base del colore della pelle, genere ed età (Fiske, 1998), lasciandosi influenzare anche da lingue ed accenti (Giles & Billings, 2004; Glusek & Dovidio, 2010). Cercheremo quindi di capire se e come queste categorie risultino salienti sin dai primi mesi di vita, verificando se precocemente esse possano influenzare i processi di categorizzazione nella primissima infanzia.

Virtualmente, qualsiasi spiegazione per gli atteggiamenti di stereotipizzazione sociale è da ricercare nella categorizzazione. Una delle teorie che ha provato a spiegare i diversi processi che contribuiscono alla formazione di pregiudizi e stereotipi è la *Developmental Intergroup Theory* (DIT). I processi chiave della teoria sono: determinazione di caratteristiche salienti a seconda degli attributi delle persone incontrate; categorizzazione degli individui incontrati, a seconda delle dimensioni salienti; sviluppo di pregiudizi e stereotipi su gruppi sociali salienti. Assumiamo quindi che determinate caratteristiche divengano più evidenti ai bambini durante il processo di categorizzazione. Perciò possiamo dedurre che essi siano motivati a capire il proprio mondo fisico e sociale, ricercando attivamente di determinare quali delle caratteristiche di base disponibili siano importanti per classificare le persone (Bigler & Liben, 2007). I bambini categorizzano perciò al fine di strutturare la propria conoscenza e ridurre la complessità cognitiva (Mervis & Rosch, 1981). Caratteristiche percettivamente salienti come etnia, genere, età e attrattiva divengono quindi tipicamente le basi della categorizzazione infantile, mentre attributi non espliciti (es.: Nazionalità) no. Il processo di categorizzazione porta quindi ad associare specifici significati ai gruppi sociali sotto forma di credenze e affetti, influenzato da componenti sia interne che esterne (es.: Adulti) (Bigler & Liben, 2007). Internamente, il bambino genera automaticamente collegamenti tra categorie sociali,

attributi riferiti ai gruppi e affetti. Durante il corso di questi processi, va ben oltre le informazioni veritiere disponibili nell'ambiente, deducendo credenze sugli attributi associati a particolari categorie sociali. Questo modo di ragionare si basa su sistemi di credenze essenzialiste; con questo intendiamo sistemi in cui membri di uno stesso gruppo condividono una specifica "essenza" di fondo, che causa determinati comportamenti, dando contemporaneamente forma alle caratteristiche fisiche e mentali dei componenti del gruppo. In altre parole, sulla base di credenze essenzialiste, essere membro di una categoria porta inevitabilmente la persona a possedere determinate caratteristiche fisiche e psicologiche. Pertanto, il bambino collega altre, nascoste, innate caratteristiche agli individui, durante la categorizzazione, a seconda del gruppo di appartenenza. Possiamo perciò affermare che certe politiche sociali, che rendono salienti determinate categorie di attributi, contribuiscono alla formazione di stereotipi e pregiudizi (Bigler & Liben, 2007). Sembrerebbe essere quindi la tendenza alla categorizzazione ad essere innata, che non obbliga necessariamente a sviluppare credenze stereotipiche.

Partendo dalle preferenze degli adulti, si è presto passati all'analisi specifica delle tendenze alla categorizzazione dimostrate dai bambini. Approfondendo, infanti e bambini tenderebbero a preferire persone le cui caratteristiche risultino più familiari. D'altro canto generalmente gli umani hanno dimostrato preferenze anche per disegni, poligoni o parole, riconosciuti come familiari, così come per i volti (Bornstein, 1989). Una preferenza precoce per il familiare potrebbe essere adattiva considerando che le entità familiari dovrebbero, indicativamente, essere più sicure di altre, invece, sconosciute (Kinzler & Spelke, 2010). La ricerca indica come esista nei bambini la tendenza precoce a preferire stimoli familiari, ma anche la preferenza per specifiche categorie di persone. In compiti di riconoscimento, la preferenza visiva per facce sconosciute è stata collegata alla

familiarità delle categorie di visi. Dai 6 mesi, i bambini cominciano a categorizzare i visi a seconda di caratteristiche etniche di base (Anzures, Quinn, Pascalis, Slater & Lee, 2010), separando i più familiari dai meno. Per evidenziare questa tendenza, ai bambini furono mostrati visi di persone appartenenti ad altre etnie, subito dopo alcuni volti appartenenti alla propria. I bambini hanno quindi fissato più a lungo il viso sconosciuto, dimostrando capacità di distinzione (Anzures, Quinn, Pascalis, Slater & Lee, 2013; Kelly et al, 2007). Alla fine del primo anno di vita, infatti, gli infanti riconoscono meglio visi familiari, rispetto a quelli che non lo sono (Kelly et al, 2007). Infanti di discendenti africani guardano per più tempo visi a loro familiari (di pelle scura), rispetto ad altri (bianchi). Ciò accade però se i bambini risiedono in comunità a maggioranza di pelle scura. Bambini etiopi cresciuti in Israele, infatti, guardano ugualmente a lungo entrambe le tipologie di visi (Barhaim, Ziv, Lamy & Hodes, 2006; Kelly et al, 2005). I bambini non nascono quindi dimostrando questi comportamenti. Difatti, i neonati guardano ugualmente a lungo persone provenienti da diversi gruppi razziali (Kelly et al, 2005). La tendenza a guardare più a lungo visi di persone della propria etnia si sviluppa solo dopo alcuni mesi di vita, ed è strettamente legata all'ambiente in cui cresce il piccolo. Tutto ciò suggerisce che i comportamenti di differenziazione, basati sul colore della pelle, non riflettono tendenze innate, ma sarebbero piuttosto risultato dell'apprendimento precoce avvenuto in contesti particolari (Decety, 2020). Tuttavia, bambini che crescono in ambienti omogenei e cominciano effettivamente a guardare più a lungo persone della propria etnia, non hanno mostrato uno sviluppo maggiore di attitudini, credenze o comportamenti stereotipati (Decety, 2020). Persino la tendenza a guardare più a lungo visi della propria etnia non persiste durante il corso del primo anno di vita. Compiuto l'anno, i bambini tendono infatti a guardare più a lungo visi di persone appartenenti a

etnie diverse (Li et al., 2015; Singarajah et al., 2017). In aggiunta, bambini guardano più a lungo visi femminili se il loro caregiver primario è una donna, ma potrebbero non farlo se il caregiver primario fosse un uomo (Quinn, Yahr, Kuhn, Slater & Pascalis, 2002; Ramsey-Rennels & Langlois, 2006). Sembrerebbe inoltre che bambini di 3 mesi dimostrino preferenze visive basate sul genere solo se testati con visi a loro familiari (Quinn et al, 2008).

E' stato dimostrato, inoltre, che bambini di 5/6 mesi guardano più a lungo visi di persone a cui hanno sentito pronunciare parole nella propria lingua o accento, rispetto ad altre che si fossero espresse in altre lingue o accenti (Kinzler, Dupoux & Spelke, 2007). Dai 5 mesi di età, i bambini sono in grado di discriminare una lingua da un'altra, nella stessa classe ritmica, a patto che una delle due sia la propria (Bosh & Sebastian-Galles, 1997; Nazzi, Jusczyk & Johnson, 2000). Preferiscono poi la propria lingua generalmente alle altre, a causa del lungo periodo di familiarizzazione avvenuto durante la gravidanza (Mehler et al, 1988; Moon, Cooper & Fifer, 1988). Dimostrano inoltre, già a 10 mesi, di preferire giocattoli donati da persone precedentemente viste parlare la propria lingua, rispetto ad altre (Kinzler, 2007). Arrivano persino a preferire individui di altre etnie, ma che abbiano parlato nella loro lingua con il giusto accento, piuttosto che persone della propria etnia, ma che abbiano parlato con accento straniero (Kinzler, Shutts, Dejesus & Spelke, 2009). In un esperimento svolto da Kinzler & Spelke (2011) al fine di testare la preferenza razziale di bambini bianchi di 10 mesi, i soggetti hanno dimostrato di non preferire un giocattolo donato da una persona appartenente al proprio gruppo. Hanno invece accettato ugualmente i giocattoli sia dalla persona di pelle chiara, come i partecipanti stessi, che da quella di pelle scura. Grazie ad altri due esperimenti, svolti con bambini di 2.5 e 5 anni, si è potuto constatare come la preferenza razziale si manifesti solo con i bambini di 5

anni. Ciò implica che le preferenze sociali basate sul colore della pelle si sviluppino tra i 3 e i 5 anni. Questa evoluzione delle preferenze suggerisce perciò che la propensione a scegliere persone appartenenti al proprio gruppo etnico non sarebbe obbligata, innata, ma potrebbe emergere come risultato dell'esposizione a società razzialmente stratificate, in cui l'etnia è solitamente un indicatore del gruppo di appartenenza (Bigler & Liben, 2007). E' quindi chiara la tendenza innata a prediligere il familiare, piuttosto che individui del proprio genere o della propria etnia. Questa seconda componente va ad inserirsi nel panorama della categorizzazione, fungendo da snodo concettuale utile a plasmare la realtà dell'infante.

Un altro mito comune sulla psicologia umana, ulteriore parametro di categorizzazione, è la predisposizione all'odio per l'*outgroup* (i.e. qualsiasi gruppo non sia il proprio di appartenenza). Da questa prospettiva, le persone sarebbero propense a categorizzare gli altri sulla base del concetto di "Noi" e "Loro", agendo negativamente nei confronti degli altri (Decety, 2020). Vi è però una sostanziale differenza tra odio per l'*outgroup* e amore per l'*ingroup* (i.e. il proprio gruppo di appartenenza) (Brewer, 1999). Quando qualcuno solitamente infatti decide di agire per il bene del proprio gruppo, piuttosto che per il male degli altri, non lo fa perché non prova necessariamente sentimenti negativi per l'*outgroup*, ma perché ne prova di più intensamente positivi per il proprio (Decety, 2020). Durante l'infanzia, l'affetto per l'*ingroup* si sviluppa prima dell'ostilità per l'*outgroup*, rinforzando l'idea che non siano necessariamente due facce della stessa medaglia (Nesdale, 2004). Quindi, anche se l'affetto per l'*ingroup* sembrerebbe essere inevitabile (Dunham, 2018), non lo sarebbe l'odio per l'*outgroup*. Considerandone difatti le circostanze di sviluppo, si può affermare che le condotte discriminatorie e ostili verso l'*outgroup* siano controllate da fattori di natura sociale (Decety, 2020).

L'odio per l'outgroup potrebbe essere inoltre influenzato da idee essenzialiste, sopra nominate, intese come intuizioni che le persone hanno in merito alla struttura e funzione di alcune categorie di persone (Gelman, 2003). Ciò significa che ogni persona sarebbe definita, anziché dalla propria identità, da determinate caratteristiche stereotipate, costituenti l'essenza della categoria a cui essa appartiene. Questa "Essenza" determinerebbe perciò l'appartenenza ad un determinato gruppo, assieme alle caratteristiche tipicamente associate ai suoi membri (Decety, 2020). Non si pensi tuttavia che i bambini facciano riferimento automaticamente alle differenze tra le varie categorie di persone come alle differenze tra specie di animali, ognuna con le proprie caratteristiche peculiari. E' facilmente verificabile che accada, ma quando accade è frutto di un prolungato periodo di apprendimento culturalmente influenzato (Decety, 2020). I bambini naturalmente sono infatti convinti che caratteristiche, come l'etnia, siano determinate per nascita (Hirschfeld, 1995), ma non le ritengono un metodo oggettivo per classificare le persone (Rhodes & Gelman, 2009), oppure che persone della stessa etnia condividano comportamenti o proprietà psicologiche (Mandalaywala et al., 2019). Le credenze essenzialiste si creano perciò lentamente, in modi che variano a seconda del contesto culturale (Decety, 2020), influenzate dal contesto stesso. E' dimostrato come, durante il corso dell'infanzia, in particolare tra 7 e 10 anni, le credenze essenzialiste nei confronti delle appartenenze etnico-razziali si rafforzino, a seconda però della propria identità etnica, l'omogeneità etnico-razziale del proprio quartiere e le idee politiche e sociali dei genitori (Kinzler & Dautel, 2012; Mandalaywala et Al., 2017; Rhodes & Gelman, 2009). Simili risultati si sono raggiunti studiando altri tipi di stereotipi e pregiudizi (e.g. religioso, etnico, economico, ecc.).

E' quindi evidente come il pregiudizio (nei confronti dell'altro) non sia presente sin dalla nascita, ma si sviluppi tramite numerosi eventi e fattori, sia interni che esterni. Le principali tendenze innate dimostrate dai bambini sono infatti quelle alla pura categorizzazione e alla preferenza istintiva per la familiarità. I bambini non nascono perciò razzisti, non sono predisposti all'odio per l'outgroup e non pensano inevitabilmente alle categorie di individui in termini essenzialistici (Decety, 2020). Nel corso del secondo capitolo preciseremo quali fattori contribuiscono alla formazione di questi atteggiamenti negativi nei confronti di gruppi sociali esterni, a partire dai tre anni di età.

Capitolo due: costruzione degli atteggiamenti

Questo secondo capitolo si prefigge di descrivere i principali fattori che contribuiscono alla formazione degli atteggiamenti nei confronti di gruppi esterni, a partire dai tre anni d'età.

Skinner e Meltzoff (2019) si sono impegnati ad identificare diversi tipi di esperienze infantili che sono state associate a sviluppo e modifica di atteggiamenti stereotipici, assieme ai possibili interventi atti a migliorare questi atteggiamenti o ridurre la crescita. Il periodo migliore per intervenire, appunto, sulle condotte disadattive sarebbe l'infanzia, prima che esse divengano modelli di comportamento e cognizione radicati, difficili da modificare durante il corso dell'età adulta (Lee, Quinn & Heyman, 2017). Sempre secondo la revisione sistematica svolta da Skinner e Meltzoff, sarebbero 4 le principali

tipologie di esperienze legate allo sviluppo di bias intergruppi: Tipo di socializzazione parentale (1), specifici messaggi espliciti (2), contatto tra gruppi (3) e educazione tra gruppi (4).

2.1: tipo di socializzazione parentale

Volendosi inizialmente concentrare sui fattori parentali, Skinner & Meltzoff hanno esaminato le correlazioni tra due importanti sfumature del rapporto genitoriale, in relazione allo sviluppo di credenze stereotipiche: (a) le differenze individuali nei messaggi intergruppi comunicati ai bambini e (b) le differenze individuali nelle attitudini e amicizie dei genitori verso l'outgroup.

2.1.a: differenze nei messaggi intergruppi

Le differenze tra gruppi sociali nel parlare esplicitamente ai propri figli di questioni inerenti le appartenenze etniche e le interazioni interetniche contribuirebbero allo sviluppo di determinati atteggiamenti nei confronti dell'altro. Studi che si concentrano su messaggi intergruppi forniti da genitori afroamericani (negli US) indicano che l'educazione su temi e problematiche come i diritti civili, la storia delle persone di colore e la discriminazione razziale sono associate ad una diminuzione degli atteggiamenti esplicitamente pro bianchi (Skinner & Meltzoff, 2019). D'altro canto, in un ulteriore studio, per misurare l'intensità dei bias impliciti, questo tipo di messaggi intergruppi furono associati ad un aumento dei pregiudizi impliciti pro bianchi tra i bambini afroamericani, ma solo tra quelli che frequentassero scuole etnicamente omogenee (Gibson et Al., 2017). Specificato quanto detto, altri studi hanno precisato come i bias espliciti dei genitori siano positivamente collegati a quelli dei figli (Branch & Newcombe,

1986; Costello & Hodson, 2014; Holoub, Tan & Patel, 2011). Uno espose come fossero negativamente associati (Branch & Newcombe, 1986), mentre molti altri li definirono come non collegati. La grande variabilità nei risultati potrebbe essere causata dagli effetti di desiderabilità sociale a cui i partecipanti sono sottoposti, che progressivamente assumono un ruolo sempre più centrale nell'influenzare gli atteggiamenti esplicitamente stereotipici durante il passaggio dalla prima alla seconda infanzia (Aloise-Young, 1993; Banerjee, 2002). Inoltre, diversi studi hanno dimostrato come differenze nelle preferenze genitoriali per dominanza e autoritarismo sono associate ad tasso maggiore di bias intergruppi tra i figli (Costello & Hodson, 2014; Holoub et al., 2011; Jugert et al., 2016).

2.1.b: attitudini ed amicizie dei genitori

In contrasto con studi prettamente basati su misure esplicite di pregiudizio, l'evidenza sostiene come, quando siano utilizzate misure implicite, vi sia un collegamento più profondo tra bias dei bambini e quelli di genitori e di altri adulti vicini (Catelli et al., 2009; Pirchio et al., 2018; Sinclair et al., 2005; Vezzali, Giovannini & Capozza, 2012). Pirchio et al. (2018), in particolare, hanno dimostrato come, durante la prima infanzia, i bias etnici espliciti di genitori italiani predicano gli atteggiamenti impliciti (ma non espliciti) dei propri figli. Nello specifico, i pregiudizi di bambini bianchi italiani sarebbero significativamente associati a quelli impliciti delle proprie madri (Castelli et al., 2009). Vezzali, Giovannini e Capozza (2012) hanno poi dimostrato come bias impliciti anti migranti, posseduti da un adulto vicino al bambino (figure educative, maestre, ecc), contribuirebbero a prevedere i bias anti migranti dei bambini in età prescolare. Similmente, Sinclair et al. (2005) verificarono che, durante il corso della seconda infanzia, tra i bambini americani che si identificavano maggiormente con i propri genitori,

gli atteggiamenti stereotipici impliciti (ma non espliciti) erano coerenti con i bias razziali dei genitori.

Tutto ciò evidenzia come i bias intergruppo possano essere trasmessi ai bambini tramite sottili suggerimenti comportamentali, piuttosto che con coscienti, deliberati ed espliciti messaggi verbali. Per di più, il fatto che i bambini possano raccogliere informazioni sui bias dall'osservazione di pattern di comportamento e di suggerimenti non espliciti, forniti da adulti di fiducia, è compatibile con l'evidenza che amicizie intergruppi sarebbero associate a livelli di bias ridotti tra i bambini (Pahlke et al., 2012; Vittrup & Holden, 2011). Perciò, i sottili pattern e regolarità nel comportamento parentale e nel tono affettivo potrebbero essere impattanti tanto quanto, oppure addirittura più impattanti, delle specifiche attitudini verbali che i genitori dimostrano (Skinner & Meltzoff, 2019).

Possiamo quindi affermare che il dialogo e il controllo sugli atteggiamenti impliciti siano due capisaldi per la riduzione del pregiudizio. L'esempio, fornito dai genitori o da altri adulti di fiducia, sarebbe estremamente vincolante per la costruzione di idee critiche sul mondo sociale che circonda il bambino.

2.2: specifici messaggi espliciti

Skinner & Meltzoff si sono poi concentrati specificatamente sui messaggi espliciti forniti ai bambini da adulti e società. Hanno identificato tre tipologie di messaggi espliciti, in grado di influenzare i bias intergruppi: (a) messaggi espliciti a proposito di norme, competizione e influenze tra gruppi; (b) Riferimenti espliciti all'appartenenza al gruppo; (c) Messaggi espliciti che indichino come il pregiudizio infantile sia pubblicamente riconducibile a coloro che lo esprimono.

2.2.a: norme, competizione e influenze tra gruppi

Risultati sperimentali provenienti da numerosi paesi (Australia, Scozia, USA, ...) indicano come specifici messaggi espliciti contenenti informazioni negative a proposito di altri gruppi, a proposito di norme di esclusione o che enfatizzino l'appartenenza ad un determinato gruppo, tendano ad alimentare atteggiamenti stereotipici negativi nei confronti degli altri (es. Bigler, Johnes & Lobliner, 1997; Durkin, Nesdale, Dempsey & McLean, 2012; Hilliard & Liben, 2010; Nesdale, Durkin, Maass & Griffiths, 2004; Nesdale, Durkin, Maass & Griffiths, 2005(a); Nesdale, Durkin, Maass & Griffiths, 2005(b); Patterson & Bigler, 2006). E' importante, poi, sottolineare che ascoltare resoconti di conflitti e antagonismi tra il proprio gruppo ed altri, tenda a promuovere l'utilizzo di bias intergruppi tra i bambini (Durkin et al., 2012; Kang & Inzlicht, 2012; Nesdale et al., 2005; Nesdale et al., 2005b). Durante la prima infanzia, le evidenze sperimentali suggeriscono che specifici messaggi espliciti riferiti ai bambini possono persino divenire più influenti delle esperienze effettive vissute dagli interessati. Bambini a cui fu detto che il proprio gruppo sarebbe stato trattato negativamente da membri di altri gruppi, ma che, invece, sarebbero poi stati trattati positivamente, espressero un livello maggiore di bias intergruppi rispetto a bambini effettivamente trattati negativamente, ma a cui fu detto che l'outgroup li avrebbe trattati positivamente (Kang & Inzlicht, 2012). Cambiamenti nei bias intergruppo sono stati rilevati anche in relazione a messaggi che promuovano o meno l'esclusione dei membri appartenenti all'outgroup. Durante la seconda infanzia, bambini a cui venga detto che la propria scuola porta avanti politiche di inclusione, mostrano livelli di bias ridotti (Nesdale & Dalton, 2011, Nesdale & Lawson, 2011). Al contrario, bambini della stessa età mostrano un incremento dei livelli di bias intergruppi nel caso in cui venga riferito loro che il nuovo ingroup non stima gli altri gruppi, è in competizione con altri gruppi, tende ad escludere oppure a non intraprendere

rapporti di amicizia nei confronti degli altri gruppi (Nesdale et Al., 2005; Nesdale & Lawson, 2011; Nesdale & Dalton, 2011; Nesdale et al., 2009). In alcuni casi, solamente enfatizzando positivamente le informazioni relative all'ingroup del bambino, si rischia di alimentare la presenza di bias (Nesdale et al., 2005; Over, Eggleston, Bell & Dunham, 2018). Sarebbe inoltre utile concentrarsi sul comunicare ai bambini di essere in grado (o meno) di controllare il modo in cui sono valutati i gruppi sociali e come possa ciò influenzare i bias intergruppi. Bambini maschi, durante la seconda infanzia, informati di avere completo controllo sulla valutazione di entrambi ingroup e outgroup, mostrano un livello inferiore di bias rispetto a bambini maschi a cui venga detto, invece, di condividere con gli altri gruppi il controllo sulla valutazione (Vanbeselaere, Boen, Van Avermaet & Buelens, 2006). Possiamo infine affermare che, quando ai bambini sono riferiti solo messaggi positivi sul proprio gruppo, ma non sono fornite informazioni sull'outgroup, essi sono in grado di dedurre, a partire da queste basi, che il proprio gruppo sia migliore degli altri, promuovendo l'utilizzo di bias (Nesdale et al., 2005; Over et al., 2018).

2.2.b: specifici messaggi espliciti riferiti all'appartenenza al gruppo

Secondo Skinner e Meltzoff, gli adulti utilizzerebbero specifici messaggi espliciti ed etichette funzionalmente, al fine di dividere in gruppi i bambini. Etichettare funzionalmente i gruppi sociali aumenta l'importanza percepita e la salienza cognitiva rispetto all'appartenenza al gruppo, che, di conseguenza, aumenta la tendenza al pregiudizio. Ben tre studi evidenziano sperimentalmente come, classi di bambini, durante la seconda infanzia, che utilizzassero etichette per distinguere tra loro i gruppi, a seconda delle caratteristiche possedute dai bambini, mostrassero la tendenza ad aumentare i livelli di pregiudizio (Bigler et al., 1997; Hilliard & Liben, 2010; Patterson & Bigler, 2006).

2.2.c: specifici messaggi espliciti che indichino come il pregiudizio infantile sia pubblicamente riconducibile

Sempre secondo Skinner e Meltzoff, la terza tipologia di messaggi espliciti che possono influenzare i bias sarebbe rappresentata dall'eventualità di comunicare ai bambini di essere pubblicamente responsabili ed imputabili per i propri bias. Crescendo, intorno agli otto anni, i bambini divengono progressivamente più coscienti delle conseguenze sociali dei propri bias, imparando a mitigarne l'espressione. Monteiro et al. (2009) decisero di comprendere il funzionamento di questi processi di riconoscimento delle norme, verificandone il cambiamento con l'avanzare dell'età. Presentarono quindi un elenco di norme a due gruppi di bambini, rispettivamente di 9-10 anni e 6-7 anni, per poi misurarne il livello di bias espliciti, testandone l'abilità di riconoscimento e soppressione. Il gruppo dei bambini più piccoli non mostrò particolari influenze post presentazione, probabilmente perché ancora non in grado di comprendere le conseguenze, mentre i più grandi, consapevoli dell'esistenza di norme e delle conseguenze dei propri comportamenti, attenuarono il grado di pregiudizio dimostrato. Tuttavia, misure implicite di bias intergruppi sembrerebbero non essere influenzate dall'esistenza di conseguenze sociali (Rutland et al., 2005), presumibilmente perché i bias impliciti sono difficili da controllare senza sufficiente motivazione ed allenamento (Gawronski & De Houwer, 2013).

2.3: contatto tra gruppi

Per determinare come il contatto tra gruppi influenzi l'espressione di bias, è utile analizzare i risultati sperimentali. La variabile che, una volta implementata, ha permesso di ottenere risultati interessanti, è stata la manipolazione della qualità dei contatti. In

generale, esperienze di contatto positive e collaborative riducono l'espressione di bias (Berger, Abu-Raiya & Gelkopf, 2015; Vezzali, Stathi, Crisp & Capozza, 2015; Walker & Crogan, 1998). Esperienze negative e competizione con altri gruppi contribuirebbero invece ad alimentare i bias intergruppi durante tutta l'infanzia (Fulcher & Perry, 1973; Kang & Inzlicht, 2012). Le esperienze interpersonali sono quindi essenziali per costruire l'identità del proprio e degli altri gruppi. Bambini che vivono esperienze di rifiuto, infatti, dimostrano un innalzamento dei livelli di pregiudizio, rispetto a coloro che sono accettati.

2.4: educazione tra gruppi

Skinner e Meltzoff hanno poi analizzato i risultati sperimentali ottenuti nel campo dell'educazione alla diversità tra gruppi. Hanno identificato 4 differenti approcci sperimentali all'educazione intergruppo: curriculum pro diversità e rinforzo (a); Educazione verso coloro che subiscono i pregiudizi (b); Esposizione a rappresentazioni, storie e immaginazione guidata (c) oppure a media trasmessi televisivamente (d);

2.4.a: curriculum pro diversità e rinforzo

Le analisi dei diversi studi sperimentali (Connolly & Hosken, 2006; Best, Smith, Graves, Williams, 1975) hanno evidenziato come, generalmente, i curriculum pro diversità (nel caso di bambini bianchi inglesi e americani) non abbiano avuto particolari effetti sul grado di utilizzo di stereotipi. Sembrerebbero importanti, inoltre, le attività che stabiliscono e rinforzano associazioni positive con i membri dell'outgroup. La tendenza, quindi, ad associare negativamente determinate caratteristiche a taluni gruppi, potrebbe accentuare lo sviluppo di bias.

2.4.b: Educazione verso coloro che subiscono i pregiudizi

L'educazione è sicuramente uno dei punti chiave dello sviluppo psichico del bambino. E' dimostrato come bambini bianchi americani, che fossero stati educati sulle difficoltà vissute storicamente dalla popolazione afroamericana (Hughes et al., 2007), e bambini in Canada e Stati Uniti, istruiti su stereotipi, bias intergruppo e problemi con la giustizia sociale (Aboud & Fenwick, 1999; Brinkman et Al., 2011), mostrino una riduzione del tasso di bias. Il confronto con figure educative e pari sarebbe inoltre uno dei punti chiave nella riduzione del grado di pregiudizio dimostrato. Il confronto tra bambini con alti livelli di bias ed altri con livelli inferiori, anche quando non gestito da adulti, a proposito delle proprie attitudini, sarebbe difatti responsabile di importanti riduzioni di bias razziali.

2.4.c: esposizione a rappresentazioni, storie o immaginazione guidata

Seppur limitate, ulteriori evidenze sperimentali dimostrano come l'esposizione a rappresentazioni fisiche del proprio gruppo possa incrementare i bias intergruppo (Skinner & Meltzoff, 2019). Capacità mentali come l'immaginazione e la possibilità di calarsi mentalmente nei panni dell'altro contribuiscono alla costruzione di rappresentazioni fisiche e concettuali dei vari gruppi sociali. Lo sviluppo e l'evoluzione di queste abilità sono quindi fondamentali per interagire al meglio con l'outgroup. Sottrarre ai bambini la possibilità di partecipare ad attività guidate come letture, immaginazioni o messe in scena, e quindi ridurre la capacità di impersonare l'altro, contribuisce attivamente alla costruzione di pregiudizi, stereotipi e bias. Lo stesso effetto si ottiene enfatizzando la possibilità di interagire negativamente con gli altri, immaginando contatti stereotipati tra gruppi.

2.4.d: media

Il materiale video può essere uno strumento molto potente, in grado di modificare la concezione che i bambini hanno dei gruppi sociali. È facile pensare a come, in passato, la televisione e il cinema siano stati efficaci veicoli per messaggi d'odio e pregiudizio. Situazioni sperimentali confermano come media e video abbiano il potenziale per creare o incrementare i bias intergruppi, quando evidenzino relazioni intergruppi negativamente, oppure presentino credenze o attitudini negative come risultato delle interazioni (Skinner & Meltzoff, 2019). In aggiunta, osservare in video individui che manifestano bias impliciti non verbali, nei confronti di individui appartenenti a gruppi esterni, potrebbe creare bias tra bambini (Skinner, Meltzoff & Olson, 2017). In questo studio, bambini esposti a comportamenti non verbali negativi diretti verso un adulto sconosciuto (ma positivi verso un altro) successivamente dimostrarono bias nei confronti dell'adulto e di un'altra persona, definita come "amica" ed appartenente allo stesso gruppo. In un altro studio, Castelli, De Dea e Nesdale (2008) hanno verificato l'importanza della comunicazione non verbale esponendo bambini bianchi a video in cui un adulto bianco si rapporta negativamente con un adulto di colore. Questi bambini mostrarono una tendenza maggiore all'utilizzo di bias nei confronti delle persone di colore. Ciò accadde a prescindere dal fatto che, nei video, l'adulto bianco parlasse esplicitamente a favore di norme di inclusione, oppure mantenesse l'argomento della conversazione lontano dalle appartenenze etniche.

J. Decety (2020) si è invece concentrato sull'impatto che hanno l'attenzione all'identità del singolo, i messaggi derogatori espliciti e le tendenze essenzialiste nello sviluppo di pregiudizi razziali. Ha potuto constatare che, crescere in un ambiente diversificato, che permetta al bambino di osservare visi appartenenti a diverse etnie, tramite libri o media, può aiutare a mantenere le abilità di riconoscimento e ricordo dei singoli visi. Ricordare

e riconoscere individui provenienti da diversi gruppi etnici si è dimostrato importante, avendo conseguenze positive sulle relazioni tra gruppi (Lee et al., 2019). Perciò, segregare i bambini in funzione delle appartenenze etniche, crescerli in ambienti monotoni, senza stimolarli a conoscere la diversità, potrebbe influenzare negativamente lo sviluppo di bias intergruppi. Un ulteriore fonte di cattive influenze per i bambini, sempre secondo Decety (2020), sarebbe l'esposizione a specifici stereotipi dispregiativi e ad ideologie progettate al fine di instaurare gerarchie di status oppressive. E' quindi importante preparare i bambini a riconoscere e confrontare questo tipo di stereotipi e sistemi di credenze problematici, così da non lasciarli interagire passivamente con queste tematiche complesse. Decety (2020) precisa infine quanto sia pericolosa una visione essenzialistica della realtà (illustrata precedentemente). Ad esempio, una visione essenzialistica del genere implica che, per una persona, non sia possibile modificarlo col passare del tempo. Quest'ottica è associata con una minor accettazione delle persone transessuali e delle politiche che ne supportano diritti e libertà, correlata ad un maggiore uso di stereotipi. In aggiunta, siccome una visione essenzialistica conduce le persone a pensare alle diverse categorie di persone come a diverse specie di animali, può portare i bambini a de-umanizzare i membri degli altri gruppi. I bambini sarebbero poi propensi a sviluppare pregiudizi a proposito di categorie sociali di cui hanno sentito parlare in termini essenzialistici, da parte di adulti della propria comunità. I bambini riconoscono che tali descrizioni sono riferite ad informazioni astratte tramite cui identificare le categorie di persone, assumendo quindi che gli adulti utilizzino informazioni generali per descrivere categorie che siano importanti, coerenti e ricche di significato. Gli adulti tendono infatti ad utilizzare descrizioni generaliste con i bambini (a proposito di genere, etnia o altre tematiche di confronto sociale) quando loro stessi hanno credenze

essenzialiste sulla categoria. Tutto ciò è frutto di lunghi periodi di apprendimento culturale integrato. Ciò significa che la società stessa è responsabile del passaggio di messaggi stereotipicamente pericolosi, che influenzano il modo in cui i bambini plasmano le diverse categorie di individui. Parlare ai bambini delle differenze sociali in modi che non promuovano l'apprezzamento della diversità contribuisce quindi allo sviluppo di credenze essenzialiste. Bigler e Liben (2007) sottolineano infatti il ruolo centrale che possiede la tendenza dei bambini a notare dimensioni percettivamente salienti di oggetti e persone (etnia, genere, età), che, se non indirizzata, rischia di accentuare lo sviluppo di credenze essenzialiste. I contesti culturali possono essere perciò esplicitamente strutturati, al fine di rendere percettivamente salienti certi tipi di schemi di classificazione (richiedere agli ebrei di indossare la stella di David, obbligare le persone di colore ad utilizzare diverse strutture rispetto ai bianchi). La *developmental intergroup theory*, inoltre, propone come la salienza psicologica di determinate categorie sociali possa essere incrementata quando gli adulti etichettano gruppi o membri di gruppi. Ciò accade sia quando gli adulti etichettano i gruppi per abitudine (bambini e bambine, in una classe delle elementari), sia quando le etichette sono usate per organizzare (Bigler & Liben, 2007). Riassumendo, quando i gruppi sono etichettati, divisi o trattati diversamente, i bambini arrivano a concettualizzare i gruppi come significativamente differenti, dimostrando preferenze per il proprio ingroup (Bigler & Liben, 2007).

Capitolo tre: le teorie degli adulti

Come evidenziato durante la trattazione, i genitori sono veicolo fondamentale per informazioni che giungono ai figli, tramite l'ambiente. Molte di queste informazioni sono le stesse che permettono ai bambini di costruire rappresentazioni mentali del mondo sociale che li circonda. Abbiamo infatti illustrato i principi chiave della *developmental intergroup theory*, la quale asserisce come i genitori ricoprano un ruolo cruciale nel guidare la comprensione e la valutazione dei gruppi sociali, processi mentali che emergono durante lo sviluppo precoce del bambino. I genitori sono perciò agenti di socializzazione chiave per i propri figli, attraverso numerose tipologie di situazioni. Quindi, sia teoricamente che sperimentalmente, è stato analizzato l'importante ruolo ricoperto dai genitori nel dirigere lo sviluppo degli atteggiamenti sociali dei propri figli. Evidenzieremo perciò gli elementi che contribuiscono alla costruzione delle teorie che, i genitori, utilizzano per spiegarsi il mondo sociale dei figli, ponendo l'accento sugli atteggiamenti che contribuiscono allo sviluppo di bias.

Studi empirici svolti sugli adulti confermano come i genitori siano in grado di incrementare o diminuire l'intensità dell'espressione di bias da parte dei propri figli (Scott et al., 2020a). Ciò avviene tramite l'interazione di una vasta gamma di fattori (molti evidenziati nel corso dei precedenti capitoli), tra cui il modo in cui i genitori discutono le tematiche più sensibili. Tuttavia, il potenziale di coinvolgimento dei genitori nel riconoscere i bias dei figli, almeno nelle famiglie bianche, è ridotto dal fatto che i genitori bianchi tendono a non discutere di argomenti sensibili con i propri figli (etnia, genere, disabilità,...). Una delle ragioni per cui ciò accade potrebbe essere il fatto che i genitori sarebbero inconsapevoli della tendenza dei figli ad esprimere bias, non credendo esista un effettivo problema da risolvere. A tal proposito, ricerche precedenti confermano come genitori bianchi americani riportino tipicamente di non essere al corrente dei bias

dimostrati dai propri figli (Palhke et al., 2012; Scott et al., 2020a), che il proprio figlio non esprima giudizi basati su bias (Scott et al., 2020a) e posticipino il momento in cui i bambini comincino ad esprimere giudizi stereotipati (Sullivan et al., 2021)

In una serie di tre studi, Scott et al. (2022) hanno cercato di chiarire cosa i genitori pensino a proposito della probabilità che altri bambini bianchi esprimano giudizi basati su bias razziali, alla luce di come genitori bianchi non si aspettino che i propri figli ne manifestino (Palhke et al., 2012; Scott et al., 2020a). Nei primi due studi sono state valutate le aspettative e la precisione nella valutazione dei genitori (bianchi) nel prevedere i bias razziali dei propri figli, assieme a quelli del “tipico bambino bianco”. Nel terzo studio è stata valutata invece l’efficacia di alcuni metodi per aumentare la consapevolezza dei genitori verso i pregiudizi dei bambini.

Nello studio 1, Scott et al. (2022) valutarono la presenza di eventuali similitudini tra le aspettative di genitori bianchi sulla probabilità che, i propri bambini e quelli di altri, esprimano bias razziali. I genitori lessero 7 piccoli componimenti in cui un bambino di pelle bianca dimostrava atteggiamenti discriminatori nei confronti di coetanei afroamericani. Di seguito, fu chiesto ai genitori di valutare con che probabilità il proprio figlio e un altro bambino in generale (dello stesso genere ed età dei figli) avrebbero manifestato gli stessi atteggiamenti letti nelle storie. La valutazione fu articolata su scala Likert, con estensione da “probabilmente per nulla” (1) a “estremamente probabile” (9). In accordo con gli esperimenti svolti in precedenza (Scott et al., 2020a), i partecipanti attribuirono basse probabilità ai propri figli, in accordo con la tendenza delle persone a credere che sia più probabile per i propri figli possedere caratteristiche socialmente desiderabili (Alicke, 1985; Lench et al., 2006). I partecipanti attribuirono però punteggi bassi anche all’altro bambino. I punteggi attribuiti, sia per i propri figli che per gli altri

bambini, furono infatti decisamente al di sotto dei punteggi effettivamente raccolti durante gli esperimenti. Le valutazioni dei partecipanti sui bias razziali dei propri figli sembrerebbero perciò correlate con le valutazioni assegnate agli altri bambini. Vi sono alcune differenze però tra i punteggi assegnati. I partecipanti riportarono una minore propensione dei propri figli ad esprimere bias razziali, rispetto ad altri bambini. In aggiunta, furono riscontrate differenze legate all'età dei bambini. Le analisi d'effetto rivelarono come, per i genitori, fosse più probabile che altri bambini dimostrassero maggiori bias razziali con l'avanzare dell'età; mentre, considerando i propri figli, non ci furono cambiamenti nelle valutazioni. I genitori inoltre sottostimano entrambi i bias dimostrati, sia dai propri figli che da altri. Essendo perciò le due valutazioni strettamente correlate, alterando le aspettative sulla propensione dei bambini bianchi ad esprimere bias razziali, si potrebbe teoricamente aumentare la consapevolezza dei genitori a proposito dell'effettiva espressione di bias da parte dei propri figli. Il secondo studio fu poi utilizzato al fine di rafforzare l'idea che le aspettative sui propri figli siano strettamente collegate a quelle sugli altri bambini.

Nel secondo studio, furono testate le previsioni dei genitori in merito ai bias razziali dei bambini, facendo loro stimare l'intensità dei bias dei propri figli, così come quella di altri bambini, con l'ausilio di un test da laboratorio comunemente utilizzato nelle ricerche sui bias sociali nei bambini. In particolare, i genitori fecero alcune previsioni sulle risposte date dai bambini a 22 prove di preferenza sociale, in cui i bambini avrebbero dovuto scegliere, tra una coppia di bambini (uno bianco e uno di colore), la persona con cui avrebbero preferito fare amicizia. I genitori provarono quindi a prevedere il numero di prove in cui i bambini avessero scelto il bambino bianco. Contemporaneamente, fu chiesto di provare a prevedere anche il numero delle prove relative al "tipico bambino

bianco”. Emerse quindi un importante sottostima dei bias razziali del proprio figlio, nella prova di preferenza sociale. Inoltre, i genitori sottostimarono non solo i punteggi del proprio figlio, ma anche quelli relativi al tipico bambino bianco, attribuendo punteggi minori al proprio figlio, rispetto al normale bambino bianco (come nello studio 1). In generale, i punteggi furono estremamente inaccurati riguardo entrambe le classi di bambini.

I genitori, in particolare quelli di bambini bianchi, sembrerebbero quindi sottostimare l'effettiva presenza di bias, all'interno degli atteggiamenti dei propri figli. Ciò sarebbe causato da una mancanza di consapevolezza, data dalla poca attenzione prestata dagli adulti a queste tematiche. Importante sottolineare inoltre l'impatto che ha sulla mente sociale delle persone l'essere parte del gruppo maggioritario. Essere la maggioranza porta ad interfacciarsi diversamente ed in maniera meno intensa alle differenze sociali. Basti pensare a quante volte nella nostra vita di italiani potremmo aver subito fenomeni di discriminazione, rispetto ad un qualsiasi migrante. Sono quindi numerosi i fattori che possono contribuire alla formazione di teorie sul mondo sociale dei bambini da parte degli adulti, soprattutto per quanto riguarda i pregiudizi. E' importante perciò coinvolgere i bambini in iniziative di sensibilizzazione assieme ai genitori, rendendo entrambi partecipi della costruzione di una società libera dal pregiudizio. L'aumento di consapevolezza e premura nell'affrontare questi argomenti sarebbe altrettanto importante, così da comunicare in maniera efficace con il bambino, indirizzando i collegamenti che istintivamente produce vivendo. Non possediamo ancora abbastanza materiale per poter tracciare un percorso evolutivo preciso, libero dal pregiudizio, ma stiamo procedendo a piccoli passi nella direzione corretta. Sarà necessario espandere gli orizzonti delle ricerche, per ora limitate a società ben conosciute e sviluppate, coinvolgendo studiosi da

tutto il mondo. L'importanza dello svolgere studi in comunità rurali non è quindi da sottovalutare, considerando i grandi risultati ottenuti con studi svolti in America ed Europa. Poter generalizzare i risultati, svolgendo studi in contesti diversi, sarebbe estremamente significativo, in relazione alla provenienza delle famiglie testate. Raggiungere l'orizzonte sembrerebbe quindi la prossima frontiera, per cogliere le differenze tra le magnifiche culture che compongono il panorama del nostro mondo. Conoscere gli altri sarebbe perciò una grandissima occasione per studiare se stessi.

Ringrazio profondamente la mia famiglia, i miei genitori e i miei zii, per essermi stati accanto in questi anni turbolenti. Ringrazio Marina, per ogni momento di confronto e conforto. Infine, ringrazio Laura, per avermi incoraggiato a seguire quella che, spero, possa essere la mia strada.

Riferimenti bibliografici

About, F. E., & Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school-based interventions to reduce prejudice. *Journal of Social Issues*, 55, 767–786. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00146>.

Alicke, M. D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1621–1630. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.6.1621>

Aloise-Young, P. A. (1993). The development of self-presentation: Self-promotion in 6- to 10-year-old children. *Social Cognition*, 11, 201–222. <https://doi.org/10.1521/soco.1993.11.2.201>.

Anzures, G., Quinn, P. C., Pascalis, O., Slater, A. M., & Lee, K. (2010). Categorization, categorical perception, and asymmetry in infants' representation of face race. *Developmental Science*, 13(4), 553–564. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00900.x>

Anzures, G., Quinn, P. C., Pascalis, O., Slater, A. M., & Lee, K. (2013). Development of own-race biases. *Visual Cognition*, 21(9–10), 1165–1182.

Banerjee, R. (2002). Audience effects on self-presentation in childhood. *Social Development*, 11, 487–507. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00212>

Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science*, 17, 159–163.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162–166.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children's Social Stereotyping and Prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>

Bigler, R. S., Jones, L. C., & Lobliner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 68, 530–543. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep9709050632>

Bigler, R.S., & Liben, L.S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In R.V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 34, pp. 39–89). San Diego: Elsevier.

Bornstein, R. F. (1989). Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968–1987. *Psychological Bulletin*, 106, 265–289.

- Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (1997). Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition*, 65, 33–69.
- Branch, C. W., & Newcombe, N. (1986). Racial attitude development among young Black children as a function of parental attitudes: A longitudinal and cross-sectional study. *Child Development*, 57, 712–721. <https://doi.org/10.2307/1130348>
- Brinkman, B. G., Jedinak, A., Rosen, L. A., & Zimmerman, T. S. (2011). Teaching children fairness: Decreasing gender prejudice among children. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 11, 61–81. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2010.01222.x>
- Castelli, L., De Dea, C., & Nesdale, D. (2008). Learning social attitudes: Children’s sensitivity to the nonverbal behaviors of adult models during interracial interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1504–1513. <https://doi.org/10.1177/0146167208322769>
- Castelli, L., Zogmaister, C., & Tomelleri, S. (2009). The transmission of racial attitudes within the family. *Developmental Psychology*, 45, 586–591. <https://doi.org/10.1037/a0014619>
- Harrison, A. A. (1969). Exposure and popularity. *Journal of Personality*, 37, 359–377
- Costello, K., & Hodson, G. (2014). Explaining dehumanization among children: The interspecies model of intergroup bias. *The British Journal of Social Psychology*, 53, 175–197. <https://doi.org/10.1111/bjso.12016>
- Durkin, K., Nesdale, D., Dempsey, G., & Mclean, A. (2012). Young children’s responses to media representations of intergroup threat and ethnicity. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 459–476. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02056.x>
- Decety, J. (Ed.). (2020). *The social brain: A developmental perspective*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11970.001.0001>
- Dunham, Y. (2018). Mere Membership. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(9), 780–793. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.06.004>
- Gelman, S. A. (2003). *The Essential Child*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195154061.001.0001>
- Hirschfeld, L. A. (1995). Do children have a theory of race? *Cognition*, 54(2), 209–252. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(95\)91425-R](https://doi.org/10.1016/0010-0277(95)91425-R)
- Kinzler, K. D., & Dautel, J. B. (2012). Children’s essentialist reasoning about language and race. *Developmental Science*, 15(1), 131–138. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01101.x>
- Mandalaywala, T. M., Ranger-Murdock, G., Amodio, D. M., & Rhodes, M. (2019). The Nature and Consequences of Essentialist Beliefs About Race in Early Childhood. *Child Development*, 90(4). <https://doi.org/10.1111/cdev.13008>
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination (4th ed.). In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology* (Vols. 1 and 2, pp. 357–411). McGraw-Hill.
- Giles, H., & Billings, A. C. (2004). Assessing language attitudes: Speaker evaluation studies. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 187–209). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Gawronski, B., & De Houwer, J. (2013). Implicit measures in social and personality psychology. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 283–310). New York: Cambridge University Press.

Gibson, B. L., Rochat, P., Tone, E. B., & Baron, A. S. (2017). Sources of implicit and explicit intergroup race bias among African-American children and young adults. *PLoS ONE*, 12(9), e0183015. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183015>

Gluszek, A., & Dovidio, J. F. (2010). The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 214–237.

Hilliard, L. J., & Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*, 81, 1787–1798. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>

Holub, S. C., Tan, C. C., & Patel, S. L. (2011). Factors associated with mothers' obesity stigma and young children's weight stereotypes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 118–126. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.006>
<https://doi.org/10.1080/13506285.2013.821428>

Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love and outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 55, 429–444. doi:10.1111/0022-4537.00126

Hughes, J. M., Bigler, R. S., & Levy, S. R. (2007). Consequences of learning about historical racism among European American and African American children. *Child Development*, 78, 1689–1705. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01096.x>

Jugert, P., Eckstein, K., Beelmann, A., & Noack, P. (2016). Parents' influence on the development of their children's ethnic intergroup attitudes: A longitudinal analysis from middle childhood to early adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 213–230. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1084923>

Kang, S. K., & Inzlicht, M. (2012). Stigma building blocks: How instruction and experience teach children about rejection by outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 357–369. <https://doi.org/10.1177/0146167211426729>

Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Ge, L., & Pascalis, O. (2007). The other-race effect develops during infancy: Evidence of perceptual narrowing. *Psychological Science*, 18, 1084–1089.

Kelly, D., Quinn, P., Slater, A., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., et al. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental Science*, 8, F31–F36.

Kinzler KD, Spelke ES. Do infants show social preferences for people differing in race? *Cognition*. 2011 Apr;119(1):1-9. doi: 10.1016/j.cognition.2010.10.019. Epub 2011 Feb 21. PMID: 21334605; PMCID: PMC3081609.

Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 12577–12580.

Kinzler, K. D., Shutts, K., & Correll, J. (2010). Priorities in social categories. *European Journal of Social Psychology*, 40, 581–592.

Lee, K., Quinn, P. C., & Heyman, G. D. (2017). Rethinking the emergence and development of implicit racial bias: A perceptual-social linkage hypothesis. In E. Turiel, N. Budwig, & P. Zelazo (Eds.), *New perspectives on human development* (pp. 27–46). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Lench, H. C., Quas, J. A., & Edelman, R. S. (2006). My child is better than average: The extension and restriction of unrealistic optimism. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2963–2979. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00137.x>
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoni, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143–178.
- Mervis, C., & Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology*, 32, 89–115.
- Nazzi, T., Jusczyk, P. W., & Johnson, E. K. (2000). Language discrimination by English-learning 5-month-olds: Effects of rhythm and familiarity. *Journal of Memory and Language*, 43, 1–19.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219-245). New York, NY, US: Psychology Press. http://dx.doi.org/10.4324/9780203391099_chapter_8
- Nesdale, D., & Dalton, D. (2011). Children's social groups and intergroup bias: Assessing the influence and inhibition of social group norms. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 895–909. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2010.02017.x>
- Nesdale, D., & Lawson, M. J. (2011). Social groups and children's intergroup attitudes: Can school norms moderate the effects of social group norms? *Child Development*, 82, 1594–1606. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01637.x>
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2004). Group status, outgroup ethnicity and children's ethnic attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 237–251. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.02.005>
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development*, 14, 189–205. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00298.x>
- Nesdale, D., Griffiths, J., Durkin, K., & Maass, A. (2005). Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Applied Developmental Psychology*, 26, 623–637. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.003>
- Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K., & Griffiths, J. (2005). Group norms, threat, and children's racial prejudice. *Child Development*, 76, 652–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00869.x>
- Over, H., Eggleston, A., Bell, J., & Dunham, Y. (2018). Young children seek out biased information about social groups. *Developmental Science*, 21(3), e12580.
- Over, H., & McCall, C. (2018). Becoming us and them: Social learning and intergroup bias. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(4), e12384. <https://doi.org/10.1111/spc3.12384>
- Pahlke, E., Bigler, R. S., & Suizzo, M.-A. (2012). Relations between colorblind socialization and children's racial bias: Evidence from European American mothers and their preschool children. *Child Development*, 83, 1164–1179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01770.x>
- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 77, 847–860. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x>
- Pahlke, E., Bigler, R. S., & Suizzo, M.-A. (2012). Relations between colourblind socialization and children's racial bias: Evidence from European American mothers and their pre-school children. *Child Development*, 83, 1164–1179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01770.x>

- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F., & Carrus, G. (2018). A chip off the old block: Parents' subtle ethnic prejudice predicts children's implicit prejudice. *Frontiers in Psychology*, 9, 110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00110>
- Quinn, P. C., Uttley, L., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., Slater, A. M., et al. (2008). Infant preference for female faces occurs for same- but not other-race faces. *Journal of Neuropsychology*, 2, 15–26.
- Quinn, P., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A., & Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception*, 31, 1109–1121.
- Ramsey-Rennels, J. L., & Langlois, J. H. (2006). Infants' differential processing of female and male faces. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 59–62.
- Rhodes, M., & Gelman, S. A. (2009). A developmental examination of the conceptual structure of animal, artifact, and human social categories across two cultural contexts. *Cognitive Psychology*, 59(3), 244–274. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2009.05.001>
- Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L., & Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3–5 year old Anglo-British children. *Applied Developmental Psychology*, 26, 699–713. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.005>
- Sangrigoli, S., & de Schonen, S. (2004). Recognition of own-race and other-race faces by three-month-old infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1219–1227.
- Scott et al., 2022. Engaging White parents to address their White children's racial biases in the black-white context. Wiley periodica la LLC. *Child Development* 94(1), 74-92. DOI:10.1111/cdev.13840
- Scott, K. E., Shutts, K., & Devine, P. G. (2020a). Parents' expectations for and reactions to children's racial biases. *Child Development*, 91, 769–783. <https://doi.org/10.1111/cdev.13231>
- Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 283–289. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.06.003>
- Skinner, A. L., Meltzoff, A. N., & Olson, K. R. (2017). “Catching” social bias: Exposure to biased nonverbal signals creates social biases in preschool children. *Psychological Science*, 28, 216–224. <https://doi.org/10.1177/0956797616678930>
- Skinner and Meltzoff, 2019. Childhood experiences and intergruppo biases among children. *Social Issues and Policy Review*, Vol. 13, No. 1, 2019, pp. 211–240 DOI: 10.1111/sipr.12054
- Sullivan, J., Wilton, L., & Apfelbaum, E. P. (2020, August 6). Adults Delay Conversations About Race Because They Underestimate Children's Processing of Race. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/xge000085>
- Vanbeselaere, N., Boen, F., Van Avermaet, E., & Buelens, H. (2006). The Janus face of power in intergroup contexts: A further exploration of the noblesse oblige effect. *The Journal of Social Psychology*, 146, 685–699. <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.6.685-699>
- Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' intergroup bias. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 569–581. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.631298>
- Vittrup, B., & Holden, G. W. (2011). Exploring the impact of educational television and parent-child discussions on children's racial attitudes. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 11, 82–104. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2010.01223.x>