UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea in Psicologia Clinica dello Sviluppo

Tesi di laurea magistrale

L'influenza del comportamento non verbale degli adulti sullo sviluppo degli atteggiamenti e dei pregiudizi nei bambini.

The influence of adults' nonverbal behaviour on the development of attitudes and prejudices in children.

Relatore:

Prof. Luigi Alessandro Castelli

Laureanda: Gaia Nalin

Matricola: 2115105

Anno Accademico 2024/25

INDICE

INTRODUZIONE 1

CAPITOLO 1 3

ATTEGGIAMENTI, STEREOTIPI E PREGIUDIZI 3

1.1 Gli atteggiamenti 3

1.2 Gli Stereotipi 5

1.3 Il pregiudizio 9

1.3.1 Le origini del pregiudizio 13

1.3.2 L'impatto delle norme sociali sull' espressione dei pregiudizi. 21

1.3.3 Il pregiudizio nei bambini 26

CAPITOLO 2 34

L'INFLUENZA DEL COMPORTAMENTO NON VERBALE SULLA TRASMISSIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI 34

2.1 L'influenza del comportamento non verbale sulla generalizzazione degli atteggiamenti 44

2.2 L'influenza del comportamento verbale e non verbale degli insegnanti 48

CAPITOLO 3 54

METODOLOGIA 54

3.1 Obiettivi e ipotesi dello studio 54

3.3 Materiali e Strumenti 57

3.4 Procedura sperimentale 59

3.4.1 Visione dei video 59

3.4.3 Rilevazione degli atteggiamenti impliciti: CHILD-IAT 62

3.4.4 Rilevazione degli atteggiamenti espliciti: Intervista strutturata 64

3.4.5 Apprendimento di una norma: Distribuzione caramelle 65

CAPITOLO 4 67

ANALISI DEI DATI 67

4.1 Analisi dagli atteggiamenti impliciti: Child-IAT 67

4.2 Analisi atteggiamenti espliciti: Intervista strutturata 68

4.2.1 Domanda: Con chi preferiresti giocare? 68

4.2.4 Distribuzione caramelle 74

4.3 Correlazioni 75

CAPITOLO 5 77

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI 77

5.1 Discussione 77

5.2 Limiti 88
5.3 Conclusioni 89
BIBLIOGRAFIA 90
APPENDICI 102
APPENDICE A 102
Immagini di supporto alla somministrazione delle prove 102
APPENDICE B 106
Moduli utilizzati per l'annotazione dei dati forniti dai partecipanti 106

INTRODUZIONE

Gli atteggiamenti sono dei costrutti fondamentali per l'essere umano, che orientano il suo modo di pensare, di sentire e di comportarsi. Iniziano a emergere precocemente nel corso dello sviluppo e sono individuabili nei bambini fin dall'età prescolare (Raabe & Beelmann, 2011). Numerosi fattori possono influenzarne la formazione; tra questi vi sono le esperienze personali, le norme sociali e culturali (Cristol & Gimbert, 2008; McGuire, Rutland, & Nesdale, 2015; Nesdale, Maass, Durkin, & Griffiths, 2005; Rutland, Cameron, Milne, & McGeorge, 2005), e i comportamenti verbali e non verbali degli adulti di riferimento. (Castelli, Carraro, & Amari, 2007; Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009; Sinclair, Dunn, & Lowery, 2004; Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012). La presente tesi si propone di indagare i meccanismi che possono contribuire allo sviluppo degli atteggiamenti e dei pregiudizi nei bambini in età prescolare, ponendo particolare attenzione al ruolo delle insegnanti. Si tratta di figure con cui i bambini, fin dalla scuola dell'infanzia, trascorrono molto tempo e con cui spesso stabiliscono legami di affetto e di fiducia, e che possono rivestire un ruolo determinante nella loro educazione e nella formazione del loro sistema di credenze (Brey & Shutts, 2018; Brey & Pauker, 2019; Taylor, 1989; Taylor & Trickett, 1989), in particolare degli atteggiamenti (Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012).

Il comportamento non verbale è una forma di comunicazione che accompagna la maggior parte delle interazioni sociali, trasmettendo significati che spesso sono percepiti come più autentici e affidabili rispetto ai messaggi verbali, e, per questo motivo, sembrano influenzare anche la formazione delle credenze (Weisbuch & Ambady, 2008). Si tratta della prima forma di comunicazione che compare nell'essere umano (Castiello, Becchio, Zoia, & Nelini, 2010; DeCasper & Fifer, 1980; Meltzoff & Moore, 1977), i bambini, fin da molto piccoli, si dimostrano abili nel riconoscere e interpretare questo tipo di segnali (Weisbuch & Ambady, 2008). Si ipotizza, quindi, che il comportamento non verbale possa rivestire un ruolo determinante nella formazione degli atteggiamenti.

Indagare gli atteggiamenti fin dall'età prescolare risulta importante per comprendere come i bambini categorizzano il mondo sociale e la diversità, come si formano le preferenze per l'ingroup e i comportamenti prosociali, e quali fonti di influenza esercitano un peso maggiore sulla loro formazione. Inoltre, capire come si sviluppano i pregiudizi

permette di progettare iniziative di prevenzione, identificando precocemente i bias o le tendenze discriminatorie. Promuovendo programmi educativi, potenzialmente più efficaci, grazie all'elevata plasticità cerebrale dei bambini, è possibile intervenire prima che gli atteggiamenti si stabilizzino. Un ulteriore motivo per cui questa popolazione è considerata particolarmente interessante da studiare, è la minore interiorizzazione delle norme sociali e dei comportamenti di desiderabilità sociale. Per questo i bambini tendono a esprimere in modo più spontaneo e meno controllato eventuali preferenze o bias, che in età successive potrebbero essere celati o modulati per conformarsi alle aspettative sociali.

Nel primo capitolo verranno trattati gli atteggiamenti, gli stereotipi e i pregiudizi in generale, prendendo in esame i meccanismi di formazione, i principali approcci teorici, l'influenza delle norme sociali e, infine, in che modo gli atteggiamenti e i pregiudizi si manifestano nei bambini.

Nel secondo capitolo, verrà esaminato il ruolo del comportamento non verbale nella trasmissione di tali atteggiamenti, ponendo particolare attenzione alla loro generalizzazione ad altri target, e al ruolo ricoperto dalle insegnanti.

Nel terzo capitolo, saranno descritte le ipotesi e gli aspetti metodologici dello studio.

Nel quarto capitolo, saranno riportati l'analisi dei dati e i risultati ottenuti.

Infine, nel quinto capitolo, verranno discussi i risultati alla luce della letteratura analizzata, evidenziando i limiti dello studio.

CAPITOLO 1

ATTEGGIAMENTI, STEREOTIPI E PREGIUDIZI

1.1 Gli atteggiamenti

Nel linguaggio comune, il termine atteggiamento fa riferimento ad una disposizione o ad un comportamento che una persona assume verso un individuo o un gruppo in una particolare circostanza (Thesaurus Treccani, 2018). Nella psicologia sociale, invece, viene utilizzato per indicare una valutazione soggettiva, relativamente durevole e stabile nel corso del tempo, di un oggetto, una persona, un gruppo o una situazione, verso i quali vengono espressi degli attributi come positivo- negativo, buono- cattivo, felice- triste, pulito- sporco. Nel Modello Tripartito degli Atteggiamenti (*Tripartite Model of Attitudes*) vengono individuate tre componenti, che insieme formano l'ABC degli atteggiamenti: una componente affettiva (*affective component*), una comportamentale (*behaviour component*) e una cognitiva (*cognitive component*) (Breckler, 1984; Andrighetto & Riva, 2021).

Gli atteggiamenti possono essere divisi in due tipologie distinte, anche se non indipendenti: quelli espliciti e quelli impliciti. I primi si riferiscono a valutazioni deliberate e consapevoli di un oggetto, possono essere espresse verbalmente e si originano da processi cognitivi controllati, che sono attivati consapevolmente e sono deputati al controllo delle attività volontarie dell'individuo, utilizzando una quantità notevole di risorse cognitive. I secondi, invece, sono valutazioni automatiche, non consapevoli, che si attivano in seguito all'esposizione ad uno stimolo e possono influenzare il comportamento senza che la persona ne sia consapevole; sono influenzati da processi cognitivi automatici che si attivano in modo non intenzionale, utilizzando ridotte risorse cognitive; possono anche essi influenzare il comportamento, ma senza che la persona ne sia pienamente consapevole.

Gli atteggiamenti possono avere origini differenti, in base ai processi che vengono implicati nella loro formazione. Gli atteggiamenti di formazione automatica si possono basare su vari meccanismi, ad esempio sul condizionamento classico: in questo processo di apprendimento uno stimolo neutro (stimolo condizionato) viene associato

ripetutamente ad uno stimolo con valenza positiva o negativa (stimolo incondizionato), a seguito di questo lo stimolo incondizionato inizia ad assumere connotati positivi o negativi; questo processo ha un effetto più forte se non vi è una conoscenza pregressa dell'oggetto. Un altro meccanismo è il condizionamento operante in cui un comportamento è rinforzato se seguito da una ricompensa, oppure ne è diminuita la frequenza se associato ad una punizione. Vi è poi la mera esposizione in cui l'esposizione ripetuta a uno stimolo provoca un atteggiamento più positivo verso di esso, in particolare se l'oggetto è inizialmente di valenza positiva o neutra. Se invece l'atteggiamento iniziale è negativo verrà rafforzata tale valenza dello stimolo. Infine, secondo la Teoria dell'Autopercezione (*Self-Perception Theory*) di Bem (1965), le persone possono dedurre i loro atteggiamenti dai loro comportamenti, attribuendo a essi una causa interna; oppure possono desumerlo dalle loro espressioni facciali, in accordo con l'Ipotesi del feedback facciale (*Facial feedback hypothesis*) secondo cui, attraverso la percezione delle proprie espressioni facciali, il corpo inferisce quali emozioni sta sperimentando, e di conseguenza l'atteggiamento verso un oggetto o una situazione (Andrighetto & Riva, 2021).

Secondo l'approccio funzionale, invece, gli atteggiamenti si sviluppano in modo consapevole e svolgono principalmente quattro funzioni psicologiche. La prima è quella utilitaristica o adattiva, ovvero massimizzare le ricompense e minimizzare le perdite, gli atteggiamenti dipenderebbero quindi dalla percezione di utilità dell'oggetto. La seconda è la funzione conoscitiva, secondo la quale essi incrementano e organizzano la conoscenza sugli oggetti e sul mondo, e di conseguenza permetterebbero di comprendere meglio gli eventi. La terza è quella ego-difensiva, in base alla quale gli atteggiamenti consentono all'individuo di proteggersi dai pericoli esterni e dagli impulsi che sono vissuti come inaccettabili, in modo da poter mantenere un senso di sicurezza e l'autostima; infine, la funzione di espressione di valori, che favorirebbe la comunicazione dei propri valori a sé stessi e agli altri (Katz, 1960).

Lo studio degli atteggiamenti risulta di fondamentale importanza, perché queste valutazioni che l'individuo fa sugli oggetti sono associate ai comportamenti che metterà successivamente in atto. Nella metanalisi di Kraus (1995), che prende in esame 88 studi, sono state osservate delle correlazioni medie moderate tra gli atteggiamenti e la loro capacità di predire i comportamenti futuri. La loro relazione risulta più forte se gli atteggiamenti e i comportamenti presentano alcuni fattori specifici, alcuni di questi sono:

la specificità, ovvero quando entrambi sono misurati con lo stesso grado di precisione; l'accessibilità, quelli più accessibili sono maggiormente in grado di influenzare il comportamento, in particolare se sono attivati frequentemente per un'esperienza diretta con l'oggetto o per una riflessione su di esso. Altre variabili sono la forza dell'atteggiamento: tanto più è intenso, tanto più si attiva facilmente, e, di conseguenza, influenza maggiormente le azioni. Infine, più è il tempo che intercorre tra la rilevazione degli atteggiamenti e dei comportamenti, minore è la loro associazione (Andrighetto & Riva, 2021). Anche la natura, implicita o esplicita, degli atteggiamenti influenza in modo differente il comportamento. Gli atteggiamenti automatici vengono attivati in presenza dell'oggetto e influenzano il comportamento anche in assenza di consapevolezza, senza che l'individuo se ne renda conto. Nel caso degli atteggiamenti espliciti, invece, l'individuo attiva dei processi controllati e deliberati con cui valuta i costi e i benefici nel mettere in atto un particolare comportamento, mediante l'utilizzo di risorse cognitive e motivazionali. Nella maggior parte delle situazioni, però, questi due processi vengono attivati contemporaneamente e interagiscono influenzandosi a vicenda (Fazio, 1990).

1.2 Gli Stereotipi

Gli stereotipi sono degli schemi cognitivi che permettono all'individuo di associare determinate caratteristiche, comportamenti e attributi ad un gruppo target. Essi fanno quindi parte dell'insieme degli schemi cognitivi che guidano l'individuo nella conoscenza del mondo che lo circonda. Gli schemi sono delle strutture cognitive interne, che funzionano come dei filtri e consentono all'individuo di selezionare in modo automatico, frequentemente al di fuori della consapevolezza, solo una parte delle informazioni provenienti dall'ambiente ed elaborarla in modo prioritario, sono quindi considerati processi top-down. Se l'individuo dovesse elaborare allo stesso modo tutti gli stimoli, non avrebbe risorse cognitive a sufficienza; gli schemi dirigono quindi l'attenzione e la memoria verso particolari aspetti dell'ambiente e guidano l'interpretazione in base a ipotesi prestabilite, favorendo l'adattamento dell'individuo all'ambiente. Quando, invece, la persona si trova in un contesto nuovo, per cui non possiede schemi per interpretare ciò che succede, agirà in base alle informazioni e ai comportamenti direttamente osservabili, ovvero in base a processi bottom-up (Andrighetto & Riva, 2021).

Un processo cognitivo che si colloca alla base della formazione degli stereotipi, e anche dei pregiudizi, è quello della categorizzazione sociale. Essa porta all'individuazione, all'interno di un gruppo di oggetti, persone o situazioni, spesso altamente eterogeni, delle caratteristiche comuni e ad ignorare le divergenze, in modo da poterli classificare in un'unica categoria. Avviene, quindi, una riduzione di una molteplicità ad un'unità e la realtà sociale viene semplificata, in modo da risparmiare risorse cognitive e rispondere a livello comportamentale in modo più rapido, in base agli schemi cognitivi associati ad una determinata categoria sociale. Gli stereotipi svolgono diverse funzioni legate al processo di categorizzazione, alcune di queste sono quella inferenziale, che permette di attribuire alcune caratteristiche ad una persona, sulla base della sua appartenenza ad una categoria. Quella descrittiva, che consente di descrivere come è un gruppo sociale, rispecchiando le convinzioni diffuse su di esso; quella prescrittiva che fornisce indicazioni sul comportamento da mantenere verso i membri di un gruppo e come comportarsi se si vuole far parte di esso. Infine, quella di protezione dello status quo, che attribuisce caratteristiche positive ai gruppi sociali di status elevato e all'ingroup e più negative ai gruppi di basso status (Andrighetto & Riva, 2021).

Il processo categorizzazione e gli stereotipi portano a considerare la persona come membro di un gruppo e non come un singolo individuo, per questo sono inevitabilmente accompagnati ad una serie di distorsioni cognitive. In particolare, vengono evidenziate le differenze esistenti tra i membri di gruppi diversi, secondo il principio di accentuazione intercategoriale e, contemporaneamente, vengono ridotte le differenze tra i componenti della stessa classe, in base al principio di assimilazione intracategoriale. Nella vita quotidiana, le caratteristiche percepibili non permettono di distinguere in modo netto le persone in categorie; esse si presentano di solito lungo un continuum che va dalla presenza della caratteristica in modo molto intenso, alla sua manifestazione in forma meno marcata. È il caso, ad esempio, del colore della pelle, o dei comportamenti non verbali che possono presentarsi con intensità variabile. Nonostante l'assenza di confini netti, tendiamo ugualmente a dividere gli individui in categorie mutualmente esclusive, sulla base dei principi di assimilazione intracategoriale e accentuazione intercategoriale. Ad esempio, potremmo suddividere un insieme di individui in base al colore della pelle in due categorie, individui neri o bianchi, anche se nella realtà ci sono varie gradazioni del colore della pelle e risulta arbitrario stabilire da quale gradazione della pelle una

persona possa essere considerata “nera” o “bianca”. Quando poi, oltre a dividere gli individui in categorie, attribuiamo loro delle etichette in modo esplicito, ad esempio chiamandole “persone con la pelle bianca” o “nera”, tendiamo a percepire maggiormente la somiglianza tra i membri dello stesso gruppo e la differenza con i membri che appartengono all’altra categoria (Andrighetto & Riva, 2021). Anche altre caratteristiche sociali possono presentarsi lungo un continuum, come la ricchezza (Shutts, Brey, Dornbusch, & al., 2016), l’intelligenza (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017), le abilità in matematica (Andrighetto & Riva, 2021; Galdi, Cadinu, & Tomasetto, 2014), tutte queste categorie possono portare alla formazione di stereotipi sociali già a partire dall’età prescolare (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017; Galdi, Cadinu, & Tomasetto, 2014; Newheiser & Olson, 2012; Shutts, Brey, Dornbusch, & al., 2016; Steele & Aronson, 1995).

Il fenomeno dell’assimilazione intracategoriale è moderato dalla percezione di essere parte dell’ingroup, ovvero che la categoria oggetto di interesse include anche l’individuo stesso, oppure no. Se la persona appartiene alla categoria saliente in quel contesto, subentra l’effetto di omogeneità dell’outgroup, ovvero la tendenza a percepire i membri del gruppo esterno come più simili tra loro e con molte più caratteristiche in comune, sia di personalità, sia fisiche, rispetto ai membri dell’ingroup. Questo è probabilmente dovuto alle maggiori occasioni ed energie spese per la conoscenza dei membri dell’ingroup rispetto a quelli dell’outgroup, che porta a considerare questi ultimi come membri di un gruppo piuttosto che come singoli individui diversi tra loro. L’attribuzione generalizzata di caratteristiche simili e valutazioni negative a tutti i membri del gruppo può portare allo sviluppo successivo di stereotipi e pregiudizi (Judd & Park, 1988).

L’individuo, oltre a classificare gli altri all’interno di categorie sociali, inserisce anche sé stesso in specifiche categorie. Turner (1987) sostiene con la Teoria dell’auto-categorizzazione (*Self-categorization theory*), che quando l’individuo inizia a percepirsi parte di un gruppo, tende a evidenziare le somiglianze tra i membri del proprio gruppo e ciò che li differenzia dagli altri. Questo processo può essere svolto a vari livelli di astrazione: interpersonale, intergruppi, fino a quello interspecie; più sarà elevato il livello di astrazione, più elementi saranno compresi all’interno dell’ingroup. Se un individuo, quindi, si definisce come donna, l’outgroup sarà costituito da tutti coloro che non vengono percepiti come donne; se invece una persona di definisce come bianco, l’outgroup sarà definito da tutte le persone non bianche; se un individuo si definisce come essere umano,

evidenziando il livello di astrazione interspecie, i membri dell'ingroup saranno molto più numerosi e comprenderanno tutte le persone esistenti. Il livello di astrazione, quindi anche i membri dell'ingroup e dell'outgroup, non è costante, ma varia nel tempo, in base all'accesso comparativo e normativo. L'accesso comparativo indica che la categorizzazione è guidata dalla salienza degli stimoli in un determinato contesto, in particolare, per il principio del metacontrasto, un insieme di stimoli è percepito come un gruppo unico, se le caratteristiche che li differenziano tra loro sono inferiori rispetto a ciò che li distingue dagli elementi degli altri gruppi; questo porterà a minimizzare le differenze intracategoriali e massimizzare quelle intercategoriali (Andrighetto & Riva, 2021). In base a questo principio, se una bambina bianca andrà al parco-giochi e troverà dei bambini maschi con la pelle bianca e nera e una bambina nera, è probabile che sarà più saliente la categoria genere perché spiegherà meglio la differenza con gli altri stimoli del contesto, la bambina potrebbe aumentare la percezione di somiglianza con la bambina nera, e ignorare il diverso colore della pelle. Se, invece, una bambina bianca va al parco giochi e incontra altri bambini e bambine nere e un solo bambino bianco, è più probabile che in questo caso sarà più saliente la categoria del colore della pelle e, per aumentare la somiglianza intragruppo, venga trascurata la salienza del genere. L'accesso normativo, invece, porta a utilizzare in modo preferenziale e stabile alcune categorie piuttosto che altre, perché rispecchiano il proprio sistema di credenze e le norme sociali. Queste classificazioni saranno coerenti con lo schema che ognuno ha creato di sé stesso, che comprende le rappresentazioni dei propri attributi, dei valori, ruoli, episodi vissuti e dei comportamenti che dovrebbe mantenere. Di conseguenza, se una persona è razzista, tenderà ad utilizzare maggiormente la categorizzazione basata sul colore della pelle, se, invece, è femminista, potrebbe attivare più facilmente la categoria basata sul genere rispetto a chi non è femminista. Quando un individuo si classifica all'interno di una categoria sociale, che diventa saliente in un certo contesto, inizierà ad attribuire anche a sé stesso le caratteristiche tipiche del gruppo, attraverso un processo di autostereotipizzazione. Le caratteristiche stereotipiche di questi target, allora, potrebbero iniziare ad influenzare la percezione di sé stessi e il proprio comportamento anche se non sono centrali nel proprio schema del sé (Andrighetto & Riva, 2021). Ad esempio, se in un contesto di gioco viene resa saliente la categoria del genere, le bambine potrebbero essere portate ad assumere atteggiamenti e comportamenti maggiormente accudenti ed

empatici e a scegliere giochi, come quello con le bambole, fingere di fare la mamma o di cucinare, che ricalcano comportamenti stereotipici femminili, anche se questi giochi e comportamenti potrebbero non essere centrali nel loro schema di sé. Questi comportamenti, invece, potrebbero essere elicitati con minore frequenza se non fosse resa saliente la categoria del genere (Brown & Stone, 2016).

In base a quanto detto fino ad ora, quindi, ogni persona potrebbe essere inserita potenzialmente in più categorie sociali allo stesso tempo. Secondo il Modello della categorizzazione multipla (*Multi-categorization theory*), inizialmente nel processo di categorizzazione si attivano contemporaneamente diversi criteri di classificazione, che tenderanno a entrare in competizione tra loro. In base al contesto sociale in cui si trova l'individuo, agli obiettivi maggiormente rilevanti e all'accessibilità della categoria, prevarrà un criterio piuttosto che un altro. Gli altri criteri però rimarranno comunque disponibili all'interno della nostra mente, di conseguenza, l'attivazione di un altro di questi potrà far variare la composizione del gruppo sociale e, di conseguenza, potrebbe cambiare anche gli atteggiamenti e i pregiudizi verso il target (Macrae & Bodenhausen, 2000).

1.3 Il pregiudizio

Il pregiudizio può essere definito come un atteggiamento negativo nei confronti di un gruppo e di specifici individui quando risulta saliente la loro appartenenza al gruppo stesso; esso si fonda unicamente sull'inclusione della persona in una categoria sociale, a prescindere dalle sue caratteristiche personali e dalla conoscenza del target (Andrighetto & Riva, 2021). La semplice assegnazione ad un gruppo sociale, basata su criteri insignificanti, è in grado di attivare pregiudizi negativi verso i membri dell'outgroup e una sistematica preferenza per il proprio gruppo. Tajfel e colleghi studiarono questo fenomeno con l'utilizzo del paradigma dei gruppi minimi, in cui i partecipanti erano suddivisi in categorie, ad esempio sulla base della preferenza per i dipinti di Klee o Kandinskij, oppure del lancio di una moneta, senza che potessero incontrarsi tra loro, in modo che fosse saliente solo l'appartenenza a gruppi distinti, ed avevano poi il compito di distribuire somme di denaro tra i due gruppi. Si osservò una sistematica tendenza a favorire i membri dell'ingroup, dando maggiori quantità di denaro, e a differenziarli positivamente dall'outgroup, anche a discapito del guadagno assoluto dell'ingroup, pur

non conoscendo direttamente i partecipanti e non ricevendo alcun guadagno personale (Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971).

Pregiudizi e stereotipi sono due concetti distinti, ma che condividono delle caratteristiche comuni. Entrambi sono connessi ai processi di categorizzazione sociale e di generalizzazione, e si sviluppano senza una necessaria conoscenza diretta dell'individuo o del gruppo. Lo stereotipo però è uno schema cognitivo costituito dalle caratteristiche e dai comportamenti specifici attribuiti ad un gruppo sociale. I pregiudizi, invece, sono degli atteggiamenti negativi con un contenuto più generale nei confronti di un gruppo. Essi comprendono, in accordo al Modello tripartito degli atteggiamenti, una componente cognitiva, rappresentata dallo stereotipo, una affettiva, che comprende le emozioni negative associate al gruppo, e una comportamentale, che predispone ad agire verso quel gruppo (Breckler, 1984). La discriminazione avviene quando la componente comportamentale del pregiudizio si trasforma in azione.

Il pregiudizio non si manifesta sempre allo stesso modo, può variare in base a quanto sono evidenti le sue tre componenti, in particolare quella comportamentale, e a quanto sia socialmente accettato. Il pregiudizio manifesto (Pettigrew & Meertens, 1995), o vecchio stile (McConahay, 1986), viene espresso in modo chiaro e plateale, la componente comportamentale è molto evidente e può sfociare in azioni discriminatorie e, a volte, violente, la cui forma più estrema sono i crimini d'odio. Questo tipo di pregiudizio è stato quello maggiormente contrastato a livello statale, con la promulgazione di leggi, programmi educativi, annunci pubblicitari e interventi pubblici. Una delle leggi più celebri è l'*American Civil Right Act*, firmata nel 1964 in America, che dichiarò illegale ogni tipo discriminazione e segregazione negli spazi pubblici, nelle scuole, nel posto di lavoro, nei ristoranti e in ambito lavorativo (Title VI, Civil Rights Act, 1964). Anche in Italia, con la legge Mancino, nel 1993, iniziarono ad essere condannati e sanzionati tutti i discorsi, i gesti e i movimenti che incitano all'odio, alla violenza e alla discriminazione per motivi razziali, etnici, religiosi e nazionali (Legge n. 122, 1993). Con queste leggi e vari interventi in America e in Europa, si è potuto osservare un miglioramento delle condizioni di vita per tutta la popolazione e una diminuzione delle discriminazioni lavorative, abitative, riguardo la salute, in altre parole, si è verificata una riduzione dei pregiudizi manifesti. Tuttavia, le minoranze continuano a occupare ancora oggi posizioni svantaggiate, rispetto ai gruppi maggioritari, in diversi ambiti; tra le forme di

disuguaglianza ancora presenti si riscontrano una persistente disparità salariale (Weisbuch & Pauker, 2011): le donne, in media, ricevono una retribuzione inferiore rispetto agli uomini (Tzannatos, 1999). In Europa si riscontrano ancora discriminazioni nelle condizioni abitative; un'indagine di Harrison, Law e Phillips (2005) ha evidenziato che quando le persone appartenenti a minoranze etniche o migranti cercano una nuova casa, spesso vengono proposte loro meno proprietà, rispetto ai cittadini non migranti. Nello specifico, vengono frequentemente indirizzati verso abitazioni collocate nei quartieri più svantaggiati, con un'alta concentrazione di minoranze, spesso collocate in periferia o in aree rurali. Inoltre, si osserva minore disponibilità a fornire loro minore assistenza finanziaria. Negli Stati Uniti è presente ancora una disparità nell'accesso al Sistema Sanitario tra la popolazione afroamericana, nella quale si registra un tasso maggiore di mortalità neonatale e una maggiore incidenza e mortalità associata a malattie cardiache e oncologiche (James, Thomas, Lillie-Blanton, & Garfield, 2007; Weisbuch & Pauker, 2011). Analogamente, anche in Italia sono presenti persistenti forme di discriminazione: in una ricerca condotta in 15 paesi dell'Unione Europea, l'Italia si è dimostrata lo stato con una maggiore percentuale di popolazione con posizioni anti-immigranti, nazionaliste e ostili alle minoranze religiose. Questo potrebbe essere dovuto all'utilizzo di un linguaggio apertamente discriminatorio, legittimato dall'utilizzo dei social media, e dalla rappresentazione delle persone migranti come una minaccia, sia da parte dei mass media che degli esponenti politici (Andrighetto & Riva, 2021; Pew Research Center, 2017).

La presenza persistente di questi comportamenti discriminatori, indica che, seppur le leggi riescano a contrastare le forme manifeste di pregiudizio, ne continuano a esistere altre tipologie. Un'altra forma di pregiudizio è quello sottile, che consiste nell'esprimere in modo maggiormente accettabile da un punto di vista sociale un atteggiamento negativo verso l'outgroup, ad esempio, enfatizzando le differenze esistenti con l'ingroup, oppure mostrando emozioni maggiormente positive verso il proprio gruppo (Pettigrew & Meertens, 1995).

McConahay (1986), invece, sostiene che, nella società odierna, il pregiudizio sia ancora presente, ma si manifesti in forme diverse rispetto al passato; queste nuove modalità vengono da lui definite pregiudizi moderni. Secondo questa teoria oggi molte persone credono che il pregiudizio non esista più o abbia un impatto trascurabile. Si tratterebbe, quindi, di un fenomeno che riguarda esclusivamente il passato, visto che oggi le

minoranze possono prendere parte alla vita pubblica. Anzi, le minoranze avanzerebbero troppe richieste, e utilizzerebbero delle strategie ingiuste per ottenere ciò che vogliono, in particolare quando desiderano occupare posizioni in cui non sono ben accette. Le istituzioni, inoltre, impiegherebbero troppe energie e risorse economiche nell'assecondare le loro richieste. Viene trasmessa quindi l'idea che, nella realtà, il vero gruppo posto in una posizione svantaggiata sia quello della maggioranza. Questa narrazione è diffusa, ad esempio, in Italia e portata avanti da vari giornali, emittenti televisive e leader politici che mostrano gli italiani come le vere vittime (Andrighetto & Riva, 2021). Un'altra teoria per spiegare la diffusione dei pregiudizi è quella degli Stereotipi ambivalenti (*Ambivalent stereotypes theory*), secondo cui questi potrebbero essere suddivisi in base a due dimensioni principali. La prima è quella della competenza, che può comprendere attributi, quali essere determinato, affidabile, ed è decisiva nel definire lo status del gruppo all'interno della società. La seconda è quella del calore, che include tratti come l'estroversione, la socialità, e stabilisce se il gruppo costituisce una minaccia. Si possono quindi incontrare gruppi percepiti come molto competenti e affidabili, che sono valutati molto positivamente, ma anche gruppi con alta competenza e basso calore, spesso tipici dei gruppi che detengono il potere all'interno della società, oppure gruppi poco compenti, ma molto calorosi; questi ultimi due tipologie di stereotipi sono dette ambivalenti. Secondo questa teoria, essi servirebbero per non apparire eccessivamente discriminatori e mantenere un'immagine positiva di sé stessi, raffigurandosi come egalitari, e, al gruppo di basso status, per mantenere un'autostima elevata. Esempi di pregiudizi che possono avere origine dall'incontro di queste due dimensioni sono il sessismo ostile e benevolo; il primo mostra un atteggiamento negativo, di svalutazione della donna, vista come inferiore all'uomo, riportando dimensioni di basso calore e competenza. Il secondo dipinge donna in modo apparentemente positivo, enfatizzando la dimensione del calore, attribuendole caratteristiche quali essere una brava madre, empatica, altruista, accudente, ma allo stesso tempo confinandola in posizioni di basso status, con una bassa dimensione di competenza, e perpetrando le disuguaglianze tra uomo e donna (Glick & Fiske, 1996).

Nel pregiudizio riluttante, la persona sostiene apertamente i valori dell'uguaglianza, e si pone contro la discriminazione, percependosi come un individuo aperto, senza pregiudizi. Tuttavia, a livello più o meno inconsapevole, possiede delle credenze negative verso

alcuni gruppi sociali, che, ad esempio, potrebbero farla sentire a disagio quando interagisce con loro, giustificando però queste sensazioni con motivazioni che non dipendono dall'appartenenza ad un gruppo, dando così spiegazioni più accettabili e coerenti con il proprio schema di sé (Dovidio & Gaertner, 2004). Questo tipo di pregiudizio può essere legato alla distinzione tra pregiudizio esplicito ed implicito, che non sono sempre coerenti tra loro, anzi tendono a essere dissociati in età adulta (Baron & Banaji, 2006; Dunham, Baron, & Banaji, 2006; Newheiser & Olson, 2012). Il pregiudizio esplicito fa riferimento ad una valutazione negativa dell'outgroup deliberata e consapevole. Mentre il pregiudizio implicito è una reazione affettiva che si attiva in modo automatico, al di fuori dalla consapevolezza, in presenza di uno stimolo; esso consiste nell'associazione mentale tra un target, spesso costituito dall'outgroup, e attributi negativi. Alcune volte però, i membri delle minoranze possono creare valutazioni negative implicite rivolte verso loro stessi, e positive verso l'outgroup, rappresentato dalla maggioranza (Newheiser & Olson, 2012). Ciò avviene probabilmente a causa della forte influenza, spesso inconsapevole, dell'ambiente culturale sulla formazione degli atteggiamenti. Quando il pregiudizio implicito arriva alla consapevolezza incontra le norme egalitarie e può diventare positivo, nonostante questo, rimangono delle tendenze interiori, spesso negative che possono influenzare il comportamento. Il pregiudizio riluttante potrebbe essere correlato ad alti livelli di pregiudizio implicito, che creano disagio nell'interazione con l'outgroup, e a livello esplicito ad atteggiamenti egalitari verso l'ingroup (Dovidio & Gaertner, 2004).

1.3.1 Le origini del pregiudizio

Una delle prime teorie utilizzate per spiegare la nascita del pregiudizio è stata quella di Adorno, del 1950, che lo riconduceva a fattori individuali di personalità, in particolare all'autoritarismo, poiché era collegato ad una maggiore aderenza ai valori tradizionali e conservatori, ad una minore tolleranza delle ambiguità e ad una tendenza a sottomettersi all'autorità. L'autore faceva ricondurre l'origine dell'autoritarismo a pratiche educative rigide e repressive; a causa di queste le persone svilupperebbero un'ambivalenza verso i loro genitori, da una parte idealizzandoli, e in età adulta sottomettendosi all'autorità, ma allo stesso tempo nutrendo rabbia verso di loro, che si trasformava in atteggiamenti negativi verso gli outgroup (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950). Questa teoria, però, è stata soggetta a numerose critiche, in particolare perché non tiene

conto dell'influenza delle norme sociali e non spiega il motivo per cui il pregiudizio si concentri verso particolari target sociali (Andrighetto & Riva, 2021). Sebbene un approccio individuale non possa spiegare in modo esaustivo le origini del pregiudizio, le concettualizzazioni attuali sostengono che fattori individuali possano moderare l'intensità con cui esso viene espresso, in particolare si pongono come mediatori l'autoritarismo di destra (Altemeyer, 1996) e l'orientamento alla dominanza sociale (Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994). Il primo indica una tendenza a sottomettersi e obbedire alle autorità, che sono percepite come stabilite e legittime nella società, e un impegno a conformarsi alle norme tradizionali. Inoltre, questi individui sono inclini a rispondere in modo aggressivo se percepiscono che qualcuno infrange le norme, il corretto ordine sociale o mette in discussione quanto detto dal leader (Altemeyer, 1996). Queste credenze possono essere influenzate da esperienze educative basate sui principi dell'obbedienza, dal convenzionalismo e dall'aggressività, ma non sono stabili e possono essere modificate dalle esperienze individuali (Altemeyer, 1998). La dominanza sociale indica una concezione della società come costituita, legittimamente, da un sistema gerarchico in cui ci sono gruppi che detengono il potere e altri in posizione sottomessa (Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994). L'espressione di questi tratti è modulata dall'ambiente sociale in cui l'individuo vive: un ambiente in cui si prospetta un futuro incerto e pericoloso, potrebbe estremizzare queste convinzioni ideologiche e l'espressione del pregiudizio (Duckitt & Fisher, 2003). Inoltre, è stata osservata una correlazione tra il pregiudizio e alcuni tratti di personalità del Big Five: una bassa apertura all'esperienza, la cui influenza è mediata dalla tendenza all'autoritarismo, e una bassa amicalità, mediata dall'orientamento alla dominanza sociale, sono associate a livelli più alti di pregiudizio (Sibley & Duckitt, 2008). Un altro studio ha osservato che questi due tratti di personalità sono correlati soprattutto ad una componente comune che si può individuare tra le varie forme di pregiudizio, che può essere posta in relazione con l'etnocentrismo (Akrami, Ekehammar, & Bergh, 2011), ovvero la tendenza generale a mettere al centro la propria etnia e a utilizzarla come mezzo di paragone per valutare usanze, valori e azioni diversi dai propri (Graham, 1907).

Un'altra teoria per spiegare l'origine del pregiudizio è quella del Conflitto realistico (*Realistic Conflict Theory*) di Sherif (1966), secondo cui il pregiudizio, gli stereotipi e le discriminazioni avrebbero origine da una situazione iniziale di interdipendenza negativa

tra gruppi, in cui questi si ritrovano a competere tra loro a causa di risorse limitate, di diverso tipo, non sufficienti per tutti. Questa teoria è stata sostenuta da un esperimento sul campo, il *Robber's cave experiment*, in cui un gruppo di ragazzi di 11 anni è stato invitato a partecipare ad un campo estivo di 3 settimane, dove era stato diviso in due gruppi. La prima settimana era dedicata alla creazione di una forte coesione tra i membri e di un'identità gruppale, dando ad ogni gruppo un nome e una bandiera e non facendoli interagire tra loro. Nella seconda settimana è stata creata un'interdipendenza negativa tra i gruppi, attraverso giochi competitivi e il guadagno di premi (risorse limitate) solo per il gruppo vincitore. Si iniziò così ad osservare l'insorgenza di pregiudizi e comportamenti discriminatori aggressivi verso l'outgroup. Nella terza settimana, invece, vennero proposte delle attività con obiettivi sovraordinati, in cui fosse necessaria la collaborazione di tutti i bambini per poter raggiungere l'obiettivo. Si osservò così una riduzione della frequenza dei pregiudizi, anche se non una completa estinzione, e la creazione di alcuni legami di amicizia intergruppi. Secondo questa teoria, quindi, la natura della relazione tra i membri del gruppo determinerebbe la nascita del pregiudizio, enfatizzando una visione molto razionale, in cui esso è funzionale al controllo delle risorse da parte dell'ingroup. Questa visione può spiegare l'incremento del pregiudizio in presenza di condizioni socioeconomiche precarie, ma non l'origine di molti tipi di pregiudizi, come quello verso le persone LGBT (Andrighetto & Riva, 2021).

Una delle teorie oggi più accreditate per spiegare l'origine del pregiudizio è la Teoria dell'Identità sociale (*Social Identity Theory*) di Tajfel e Turner (1979), secondo cui l'immagine del nostro sé deriva dall'interazione tra la propria identità personale, che fa pensare a sé stessi come individui unici, e l'identità sociale, che è la tendenza a percepirsi come membri di un gruppo. Gli esseri umani hanno il bisogno di percepire il proprio sé in termini positivi (Andrighetto & Riva, 2021), per fare questo, quando è maggiormente saliente l'identità sociale, la persona potrebbe ricorrere ad un confronto verso il basso per innalzare la propria autostima (Festinger, 1954). Quando, al contrario, assume maggiore importanza l'identità sociale, la persona cercherà di distinguere positivamente i membri del proprio gruppo da quelli dell'outgroup, e, di conseguenza, anche sé stesso. Il pregiudizio andrebbe visto allora come una tendenza a distinguere positivamente l'ingroup dall'outgroup e non solo come un atteggiamento negativo verso quest'ultimo. I gruppi per differenziarsi positivamente possono mettere in atto varie strategie, che sono

particolarmente importanti soprattutto per quelli in posizione svantaggiata. Alcune di queste sono la mobilità sociale, che consiste nel passare da un gruppo di posizione sociale inferiore, ad uno di posizione superiore, lasciando inalterata la relazione tra i gruppi; ciò è possibile, però, solo se i confini tra i gruppi sono permeabili. Un'altra strategia è quella della creatività sociale, con la quale si enfatizzano le dimensioni positive del gruppo e si minimizzano quelle negative. Infine, se il rapporto tra i gruppi è percepito come ingiusto, illegittimo e instabile, il gruppo di basso status potrebbe entrare in competizione sociale con il gruppo di alto status, e cercare di ribaltare la relazione tra di essi (Tajfel & Turner, 1979). Questa teoria pone all'origine del pregiudizio processi cognitivi, come la categorizzazione sociale, e motivazionali, ad esempio la difesa della propria autostima, che sono presenti in ogni individuo. Fornisce, inoltre, una spiegazione che va oltre sia le caratteristiche personologiche o specifiche dell'outgroup, sia quelle relative alla relazione ingroup- outgroup, offrendo così una prospettiva applicabile a numerosi contesti. Questo modello è stato usato anche per offrire una spiegazione allo sviluppo del pregiudizio nei bambini, oltre che negli adulti. I bambini, infatti, a partire dai 3 anni, iniziano a sviluppare una consapevolezza dello status di cui godono i gruppi, preferendo quelli in posizioni sociali più elevate e confrontando il loro gruppo sociale con quello di altre etnie (Nesdale, 1999; Shutts, Brey, Dornbusch, & al., 2016). I bambini bianchi, inoltre, a partire da questa età, iniziano a prediligere come compagni di gioco altri bambini bianchi, piuttosto che bambini di carnagione scura (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009; Newheiser & Olson, 2012). La Teoria dell'Identità sociale (Tajfel & Turner, 1979), però, non prende in considerazione le circostanze uniche in cui si sviluppa il pregiudizio nei bambini a seconda della fascia d'età. Ad esempio, non analizza i loro processi cognitivi, che, essendo ancora in via di sviluppo, differiscono notevolmente da quelli degli adulti, né la forte influenza che esercitano le loro figure di riferimento, in particolare i caregiver e gli insegnanti (Nesdale, 1999).

Uno dei primi autori che prende in esame come i processi cognitivi specifici dei bambini possono impattare sullo sviluppo dei pregiudizi è stata Aboud che, nel 1988, propose la Teoria Sociocognitiva (*Sociocognitive Theory*), riprendendo la Teoria cognitivista di Piaget sullo sviluppo dei processi mentali (Piaget, 1950). L'insorgenza del pregiudizio viene legata alle fasi di maturazione dei processi percettivi e cognitivi, che seguono due linee evolutive differenti. La prima sequenza parte dal primo anno di vita, fino ai 5, ed è

dominata dal pensiero egocentrico (Aboud, 1989), che comporta un'attenzione focalizzata soprattutto sul proprio punto di vista, e una difficoltà a comprendere che gli altri individui potrebbero percepire la realtà in modo diverso dal proprio; secondo Piaget, questo processo caratterizza i bambini nella fase pre-operatoria, che va dai 2 ai 7 anni (Nesdale, 1999; Piaget, 1950; Piaget & Inhelder, 1973). Nel primo stadio il bambino utilizza prevalentemente i processi percettivi- affettivi, predilige ciò che lo rende felice, l'attaccamento verso la famiglia, ed evita ciò che lo spaventa. Poi inizierà ad utilizzare maggiormente i processi percettivi e a preferire coloro che sono più simili a lui, sulla base di caratteristiche visibili esternamente e attributi fisici, come il colore della pelle; comincerà così a manifestare le prime forme di preferenza per il proprio gruppo. Arriverà, infine, a impiegare i processi di classificazione per organizzare le informazioni e a percepire l'appartenenza etnica come una caratteristica interiore. La seconda sequenza evolutiva, che parte dai 5 fino ai 7 anni, si focalizza sullo sviluppo dei processi cognitivi; inizialmente il bambino è concentrato soprattutto su di sé e su ciò che gli piace, credendo che anche gli altri percepiscano la realtà come lui. Successivamente sposterà la sua attenzione da sé stesso agli altri, ponendo maggiormente l'accento su ciò che li differenzia da lui, classificandoli in categorie sociali ben definite e attribuendo all'outgroup caratteristiche stereotipizzate; il picco della diffusione dell'ingroup bias si verificherebbe quindi a 7 anni. (Aboud, 1989; Nesdale, 1999). Dai 7 agli 11 anni, con l'entrata nello Stadio delle Operazioni Concrete, i bambini inizieranno a utilizzare un pensiero maggiormente logico, razionale e acquisiranno la capacità di svolgere operazioni mentali tenendo conto di più attribuiti contemporaneamente. Questo permetterà loro di considerare le persone come individui con caratteristiche uniche, piuttosto che unicamente come membri di un gruppo (Piaget, 1950; Piaget & Inhelder, 1973). Di conseguenza, secondo Aboud, si verificherà un declino sistematico della preferenza per l'ingroup con l'aumentare delle abilità cognitive (Aboud, 1989); a supporto di questa ipotesi, alcuni studi hanno osservato che i bambini di 9 anni mostrano una diminuzione dei bias verso l'outgroup, rispetto a quelli di 7 anni (Baron & Banaji, 2006; Dunham, Baron, & Banaji, 2006; Nesdale, Maass, Durkin, & Griffiths, 2005; Newheiser & Olson, 2012). Nonostante questa teoria abbia avuto il merito di prendere in considerazione i processi cognitivi specifici dei bambini e il loro impatto nelle interazioni sociali (Santrock, 2021); non viendite esaminata la possibilità che i bambini e gli adulti, a volte,

possano sviluppare pregiudizi più duraturi verso outgroup con cui non sono venuti direttamente a contatto, quindi non legati ad un'esperienza negativa emotiva diretta con essi. Inoltre, non tutti gli studi riportano dati univoci sui bias verso l'outgroup, alcuni osservano una relativa stabilità di questi tra i 7 e i 12 anni (Nesdale, 1999; Sinclair, Dunn, & Lowery, 2004), mentre altri riportano addirittura un aumento durante la scuola primaria (Nesdale, 1999). In una metanalisi di Raabe e Beelmann (2011), ad esempio, si osserva un generale aumento della preferenza per il proprio gruppo tra i 2-4 e i 5-7 anni, per poi essere seguita da una leggera diminuzione tra gli 8 e i 10 anni. Dopo i 10 anni, tuttavia, gli studi presi in esame dalla metanalisi mostrano traiettorie del pregiudizio eterogenee, probabilmente perché la sua manifestazione, a questa età, risulta maggiormente dipendente dall'ambiente sociale e dal contesto in cui i ragazzi crescono. In aggiunta, questo modello non prende in considerazione l'impatto che il contesto sociale può avere sullo sviluppo dei bias intergruppo (Castelli, Carraro, Tomelleri, & Amari, 2007; Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009), come invece sottolineano altre teorie (Bigler & Liben, 2007; Nesdale, 1999; Tajfel & Turner, 1979), come la Teoria dell'Identità sociale (Tajfel & Turner, 1979) che enfatizza l'importanza del sé sociale e, di conseguenza, delle interazioni con gli altri; in particolare l'influenza esercitata da genitori e insegnanti che risultano delle figure di riferimento fondamentali durante tutta l'età evolutiva (Castelli, Carraro, Tomelleri, & Amari, 2007; Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009; Santrock, 2021) . In aggiunta, non viene considerato il ruolo della motivazione, né il motivo per cui non tutte le caratteristiche individuali sono oggetto di pregiudizi, ma soltanto alcune; ad esempio, mentre non si osservano pregiudizi basati sull'altezza, sono frequenti quelli sul colore della pelle. Inoltre, non tutti gli attributi verso cui sono espressi atteggiamenti negativi sono visibili esternamente, come nel caso della religione o dell'orientamento sessuale (Andrighetto & Riva, 2021; Bigler & Liben, 2007; Nesdale, 1999).

Anche Nesdale, nel 1999, propose la Teoria dello Sviluppo dell'Identità sociale, SIDT (*Social Identity Development Theory*), che propone, come quella di Aboud (1989), 4 fasi sequenziali attraverso cui il pregiudizio etnico si forma nel bambino, caratterizzate da diversi processi motivazionali e comportamenti sociali. La prima è la fase indifferenziata, che inizia prima dei 2-3 anni, in cui per il bambino le differenziazioni legate al colore della pelle non risultano ancora salienti, per cui non pone la sua attenzione su di essi. La seconda fase è quella della consapevolezza etnica, prende avvio verso i 3 anni, quando i

bambini iniziano a essere influenzati dal loro ambiente sociale e dalle relazioni intergruppi, imparando a identificare le categorie sociali più utilizzate dai loro adulti di riferimento e, in questo modo, anche i membri dell'outgroup. I bambini, inoltre, iniziano a diventare consapevoli di essere anche loro parte di un gruppo etnico in modo sempre più accurato, fino a 6-7 anni (Nesdale, 1999), e, in particolare per coloro che appartengono ai gruppi dominanti, questo avrà un forte impatto sulla loro identità sociale (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987). Nella fase della preferenza etnica, dai 4 ai 5 anni, i bambini, ormai consapevoli del loro gruppo etnico, inizieranno a preferire il loro ingroup, a favorirlo e ad essere influenzati maggiormente dalle sue norme, rispetto a quelle degli altri, poiché faranno derivare la loro autostima dall'apparenza a esso. Si può osservare quindi una maggiore attenzione all'ingroup e a ciò che accomuna i suoi membri, piuttosto che all'accentuazione delle differenze con l'outgroup, o all'attribuzione a quest'ultimo di caratteristiche di inferiorità. La quarta fase è quella del pregiudizio etnico, inizia a 6-7 anni, quando i bambini manifestano una crescente attenzione sia verso l'ingroup, che viene sempre più favorito, sia verso l'outgroup, che può talvolta iniziare ad essere associato a valutazioni negative. La transizione dalla preferenza al pregiudizio etnico, secondo Nesdale, è modulata da vari fattori, alcuni tra questi sono la costanza etnica, ovvero la consapevolezza che l'appartenenza etnica sia costante e non cambi nel tempo, per questo lo saranno anche gli attributi negativi associati al gruppo. Vi è poi l'acquisizione di alcune abilità sociali e cognitive, ad esempio la capacità di distaccarsi dal proprio punto di vista e assumere la prospettiva del gruppo minoritario, di empatizzare e comprendere i sentimenti altrui e la capacità di ragionamento morale su ciò che è giusto o sbagliato. Inoltre, l'espressione del pregiudizio è influenzata dall'ambiente sociale in cui il bambino vive, in particolare tenderà ad assumere gli atteggiamenti, le credenze, i comportamenti del suo gruppo sociale di appartenenza (Castelli, Carraro, & Amari, 2007; Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009; Nesdale, 1999; Sinclair, Dunn, & Lowery, 2004). Questa attitudine sarà più evidente se il pregiudizio è espresso in modo evidente e inequivocabile da tutti i membri del gruppo, e se tra i gruppi è presente competizione, tensione o conflitto (Nesdale, 1999; Tajfel & Turner, 1979), in accordo con la Teoria del Conflitto realistico, che faceva risalire il pregiudizio ad una situazione di competizione tra gruppi (Sherif, 1966). Infine, il pregiudizio subirà un incremento se il gruppo dominante vedrà il suo status minacciato dal gruppo minoritario (Nesdale, 1999; Tajfel &

Turner, 1979). La fase del pregiudizio etnico si pone in netto contrasto con quanto proposto da Aboud (1989), secondo cui dai 7 anni, l'entrata nello Stadio delle Operazioni Concrete (Piaget, 1950) e l'incremento delle capacità cognitive, avrebbe consentito al bambino di considerare le persone come singoli individui e non come membri di un gruppo, di conseguenza si sarebbe verificato un decremento del pregiudizio. Secondo Nesdale, invece, soltanto dai 7 anni, con l'aumento della capacità di auto-categorizzazione (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987), attentive e l'influenza dei gruppi sociali, si verificherà il passaggio dalla semplice preferenza per l'ingroup, ad un vero e proprio pregiudizio (Nesdale, 1999).

Le teorie trattate finora sullo sviluppo del pregiudizio nei bambini si sono poste l'obiettivo di individuare delle fasi sequenziali e ricorrenti con cui i bambini, attraverso la maturazione di processi cognitivi sempre più complessi, sviluppano i pregiudizi. La Teoria dello Sviluppo Intergruppo, DIT (*Developmental Intergroup Theory*), di Bigler e Liben, invece, si concentra sui processi cognitivi attraverso cui si formano i pregiudizi, prendendo in considerazione il contesto sociale, i processi di categorizzazione e anche alcune variabili individuali. Una delle motivazioni più forti che possiedono gli individui è quella di conoscere il mondo fisico e sociale che li circonda; per fare questo il sistema cognitivo trae delle inferenze dai dati che raccoglie nell'ambiente, concentrandosi soprattutto su alcuni attributi, che risultano particolarmente importanti in un dato contesto. La rilevanza delle caratteristiche è influenzata dalla presenza di elementi salienti a livello percettivo, come la razza, il genere, l'età; essi possono facilmente diventare oggetto di stereotipi e pregiudizi, mentre altre caratteristiche meno evidenti esternamente, come l'orientamento politico, lo sono meno; l'importanza di questi attributi è determinata anche dall'ambiente circostante. Un altro aspetto determinante è la dimensione numerica del gruppo, maggiore è la differenza tra il gruppo maggioritario e quello minoritario, più quest'ultimo sarà saliente e di conseguenza avrà più possibilità di essere oggetto di pregiudizi. Anche la tendenza degli adulti o del contesto a evidenziare la suddivisione in gruppi dando loro un'etichetta, o elementi che permettano di distinguerli con maggiore facilità, ad esempio facendo indossare divise scolastiche diverse, può rendere maggiormente evidente il criterio in base al quale i gruppi sono stati formati. Infine, anche i meccanismi impliciti giocano un ruolo importante nel rendere evidenti alcune caratteristiche piuttosto di altre. La suddivisone in gruppi, infatti, è stata legata allo

sviluppo di pregiudizi, in parte a causa della scarsa familiarità e del contatto sociale limitato che comporta con l'outgroup. Un fattore ancora più rilevante riguarda il fatto che le persone, quando vivono accanto a un gruppo per molto tempo, tendono a notare delle somiglianze tra i suoi membri, e potrebbero assumere che ciò che li differenzia dall'outgroup sia proprio la divergenza riguardo a queste caratteristiche comuni. Secondo il modello DIT, gli attributi che risulteranno psicologicamente più salienti verranno poi categorizzati dai bambini in base alle loro abilità cognitive, legate all'età, e alle esperienze che hanno avuto. Dopo aver classificato gli stimoli in categorie, i bambini attribuiscono a essi, in modo attivo, un significato individuale, costituito sia da una componente cognitiva, legata agli stereotipi, sia affettiva, legata ai pregiudizi (Bigler & Liben, 2007), in accordo con il Modello Tripartito degli atteggiamenti (Breckler, 1984), in base a processi interni ed esterni. Alcuni di questi sono il pensiero essenzialistico, ovvero la tendenza a supporre che tutti i membri di un gruppo condividano importanti caratteristiche, che vanno oltre a quelle visibili nell'immediato. Con la mera suddivisione in gruppi vengono poi attivati una serie di bias cognitivi, che portano a considerare superiore il proprio gruppo e a favorirlo. Anche l'ambiente in cui i bambini si trovano esercita una forte influenza sulla formazione degli stereotipi, in particolare, le affermazioni esplicite negative rivolte verso i gruppi oggi sono diminuite, rispetto ad un tempo, ma continuano a sopravvivere nei modi di dire o nei proverbi diffusi nel linguaggio colloquiale; queste espressioni rimarcano la divisione in gruppi e permettono di associare ad essi particolari caratteristiche. Nel contesto di crescita spesso si verificano anche delle covariazioni tra alcuni gruppi e determinate caratteristiche, ciò potrebbe contribuire a livello implicito alla formazione degli stereotipi (Bigler & Liben, 2007), come quelli sull'associazione tra una condizione socio-economica media o alta e le famiglie bianche (Shutts, Brey, Dornbusch, & al., 2016). Infine, un altro fattore che influenza gli atteggiamenti dei bambini è il comportamento non verbale degli adulti di riferimento, che potrebbero approvare o disapprovare le interazioni con determinati gruppi sociali, influenzando così a livello implicito la formazione degli atteggiamenti (Bigler & Liben, 2007).

1.3.2 L'impatto delle norme sociali sull' espressione dei pregiudizi.

Quando gli individui si trovano a dover agire in un contesto privato, tendono a creare e a utilizzare in modo abbastanza stabile nel tempo delle norme individuali, ovvero delle

regole che guidano le loro decisioni e i loro comportamenti, stabilendo ciò che è percepito come desiderabile o meno. Molte volte, però, le persone si trovano all'interno di contesti sociali complessi, in cui le norme dei singoli individui interagiscono tra loro e si influenzano vicendevolmente. In queste occasioni le norme soggettive possono essere abbandonate, e possono essere originate delle norme di gruppo (Sherif, 1936), costituite dalle aspettative, dagli atteggiamenti, dalle convinzioni e dai comportamenti che vengono considerati appropriati da mantenere all'interno di un contesto sociale o verso un altro gruppo sociale (Nesdale, Maass, Durkin, & Griffiths, 2005). Quando non esiste un'unica norma considerata veritiera, i progressivi aggiustamenti e compromessi tra le norme individuali possono portare ad una posizione condivisa, che può essere moderata, ma in altri casi anche più estrema. Una volta formati, questi modelli spesso vengono utilizzati anche in contesti in cui la persona si trova a prendere decisioni individualmente e tendono a rimanere stabili nel tempo (Andrighetto & Riva, 2021; Rohrer, Baron, Hoffman, & Swander, 1954; Sherif, 1936). L'aderenza alle norme di gruppo assume particolare importanza per la soddisfazione dei bisogni fondamentali degli esseri umani di creare e mantenere relazioni sociali soddisfacenti e di valore (Maslow, 1954), per questo la posizione del gruppo viene presa in considerazione prima di esprimere la propria opinione. A causa della forte importanza delle norme sociali, esse esercitano una notevole influenza nell'espressione degli atteggiamenti sia negli adulti sia negli adolescenti. Come mostrato da alcuni studi, le norme di gruppo discriminatorie incrementano i bias positivi verso l'ingroup e favoriscono tendenza a differenziarsi positivamente dall'outgroup e a esprimere atteggiamenti negativi verso i suoi membri (Crandall, Eshleman, & O'Brien, 2002; Jetten, Spears, & Manstead, 1996). In aggiunta, gli individui che mostrano atteggiamenti contrari alle norme di gruppo tendono a essere rifiutati dal gruppo (Marques, Abrams, Paez, & Martinez-Taboada, 1998).

L'influenza delle norme sociali nell'espressione del pregiudizio può essere osservata anche nei bambini. In uno studio Nesdale et al. (2005) ha simulato la partecipazione di studenti di 7 e 9 anni, di una scuola elementare, ad una gara di disegno, in cui ha inserito come variabili la presenza di norme sociali di inclusione o esclusione tra i coetanei, l'etnia dei membri dell'outgroup, la minaccia da parte dell'outgroup, ricreata fingendo che la squadra avversaria non apprezzasse quella dei partecipanti, e ritenesse la loro vittoria ingiusta, desiderando così che arrivassero ultimi. Lo studioso osservò che la presenza di

norme di inclusione all'interno del contesto sociale, ovvero di disposizioni esplicite che promuovessero l'amicizia e la collaborazione tra tutti i gruppi, portava a un maggior gradimento dei membri dell'outgroup. Mentre, quando la minaccia da parte dell'outgroup si univa ad un modello di esclusività, che sottolineava la rivalità tra i gruppi e i risultati ottenuti dal proprio team con il suo grande impegno, in modo da differenziarlo positivamente dall'ingroup, si verificava un minor apprezzamento per l'outgroup. Questi risultati sono in accordo con la Teoria dello Sviluppo dell'Identità sociale di Nesdale (1999), che sottolinea la forte influenza dell'ambiente sociale in cui vivono i bambini nell'espressione del pregiudizio, e l'incremento del pregiudizio quando è presente una situazione di conflitto. In aggiunta, l'influenza della percezione di minaccia si pone in continuità anche con la Teoria del Conflitto realistico di Sherif (1966), che riconduce l'insorgenza del pregiudizio ad una situazione in cui gli individui si ritrovano a competere tra loro a causa dalla presenza di risorse limitate, costituite, in questo studio, dall'accesso al premio finale, che sarebbe stato assegnato soltanto ad una squadra. La ricerca ha rivelato che l'effetto delle norme sull'espressione degli atteggiamenti negativi era influenzato dall'età. I bambini più piccoli, quando nell'ambiente era presente una norma di inclusione e l'outgroup non costituiva una minaccia, mostravano simpatia per gli altri partecipanti. Mentre, quando il gruppo esterno rappresentava una minaccia per l'ingroup, indipendentemente dalla presenza di norme di inclusione o esclusione, i bambini mostravano antipatia verso l'outgroup. Quelli di 9 anni, invece, mostravano generalmente una valutazione più neutrale verso l'outgroup; le norme e la condizione di minaccia sembravano, quindi, avere un minore impatto nell'espressione del pregiudizio e i partecipanti apprezzavano meno il loro team rispetto a quelli di 7 anni. Quando la norma di esclusione si univa al pericolo per il proprio status, però, anche questi studenti iniziavano a mostrare antipatia verso l'outgroup, come quelli di 7 anni. Questi risultati non sono pienamente in accordo con la SIDT, che non prevede una differenza nei pregiudizi tra i 7 e i 9 anni (Nesdale, 1999), ma sono invece in linea con la Teoria Sociocognitiva (Aboud, 1989), che prevede un picco dei bias negativi verso l'outgroup all'età di 7 anni e, successivamente, con l'aumento delle capacità cognitive e dell'utilizzo del pensiero logico e razionale, una diminuzione di essi. Il modello di Aboud (1989), però, non fornisce una spiegazione ad altri risultati che emergono dallo studio di Nesdale et al. (2005). In questa ricerca, quando vigevano le norme di inclusione o esclusione, senza

minaccia, i bambini di 9 anni mostravano un atteggiamento neutro, quindi meno positivo, nei confronti dell'outgroup, rispetto a quelli di 7 anni. Inoltre, quando era presente una minaccia, insieme ad una norma di esclusione, entrambi i gruppi di studenti manifestavano un atteggiamento di antipatia simile. Secondo la teoria di Aboud (1989), invece, l'aumento delle abilità cognitive, avrebbe dovuto favorire nei bambini di 9 anni lo sviluppo della capacità di prestare attenzione alle qualità individuali, e, di conseguenza, di considerare le persone come singoli individui e non solo come membri di un gruppo. Questo avrebbe dovuto portare ad una minore preferenza verso il proprio gruppo, come evidenziato dal presente studio (Nesdale, Maass, Durkin, & Griffiths, 2005). Allo stesso tempo, secondo questo modello, con l'aumentare dell'età avrebbe dovuto verificarsi anche una diminuzione dei bias negativi verso l'outgroup, ed una valutazione più positiva di esso (Aboud, 1989). Nello studio di Nesdale et al. (2005), invece, quando veniva introdotta una norma di inclusione, senza nessuna minaccia, i bambini di 7 anni valutavano più positivamente l'outgroup, rispetto a quelli di 9. È possibile che con il progredire dell'età i bambini abbiano accresciuto la loro capacità di autoregolazione nell'espressione degli atteggiamenti e dei comportamenti, e sia aumentata la conformità delle loro azioni alle norme sociali interiorizzate con l'educazione, che ritengono l'esclusione dei membri di un gruppo come socialmente inadeguata e poco appropriata, se non strettamente necessaria, e poco auspicabile reagire in modo eccessivo in un contesto come quello di una gara di disegno (Nesdale, Maass, Durkin, & Griffiths, 2005).

Un altro fattore che contribuisce a come il pregiudizio si esprime è l'interiorizzazione delle norme sociali. I bambini più piccoli sembrano essere consapevoli che la discriminazione razziale è inappropriata, ma se hanno interiorizzato in modo ridotto le norme sociali, mostreranno pregiudizi razziali espliciti maggiori; a eccezione delle situazioni in cui sono sottoposti ad un elevato controllo pubblico, in cui invece manifesteranno livelli di pregiudizio inferiori. I bambini più grandi, al contrario, hanno interiorizzato maggiormente le norme sociali secondo cui la discriminazione non è auspicabile, perciò, saranno spinti a reprimere i pregiudizi espliciti da una motivazione interna, che non dipende dalla percezione di controllo dall'esterno, anche se continueranno a manifestare pregiudizi impliciti. L'ambiente educativo riveste quindi un ruolo fondamentale nel modulare l'espressione del pregiudizio, perciò, se alcuni

atteggiamenti pregiudizievoli sono tollerati da esso, probabilmente verranno manifestati dai bambini (Cristol & Gimbert, 2008; Rutland, Cameron, Milne, & McGeorge, 2005).

All'interno dei contesti di vita quotidiana, spesso non si incontra la presenza di singole norme isolate, ma coesistono più modelli di comportamento, che possono, a volte, trovarsi in contrasto tra loro; un esempio è l'ambiente scolastico, in cui si possono trovare le norme stabilite dagli insegnanti e dai pari. In uno studio di McGuire, Rutland, & Nesdale (2015) è stato osservato che la presenza di una norma scolastica inclusiva, che promuoveva l'amicizia e la cooperazione tra tutti gli studenti, promossa da un insegnante con un linguaggio chiaro ed esplicito, poteva favorire atteggiamenti intergruppo più positivi, anche quando entrava in competizione con una norma esclusiva diffusa nel gruppo dei pari, che condannava un contatto amichevole con l'outgroup. Questo si verificava probabilmente perché la regola dell'istituto fungeva da promemoria dei valori cardini da seguire nell'ambiente in cui si trovavano. Quando, invece, oltre a queste variabili, veniva sottolineato il senso di responsabilità riguardo all'esito del loro comportamento, nei confronti dei coetanei o degli insegnanti, aumentava la rilevanza della norma tra pari e diminuiva l'impatto positivo della norma scolastica. Se la norma scolastica inclusiva, invece, veniva rafforzata dall'approvazione dagli stessi valori da parte dei pari, e dal fatto che era reso evidente il loro senso di responsabilità verso gli insegnanti, questo portava ad aumentare gli atteggiamenti positivi verso il gruppo esterno. Tale effetto è possibile sia dovuto al fatto che sapere che gli insegnanti avrebbero visto le loro risposte, potrebbe aver reso maggiormente salienti le norme di equità dell'ambiente scolastico. Un'altra ipotesi è che l'insegnante potrebbe essere vista come una figura autoritaria dai bambini, di cui è importante rispettare le prescrizioni. Di conseguenza, potrebbero essere stati condizionati dalla tendenza ad obbedire alle sue prescrizioni, percepite come legittime, sottolineate anche dal fatto che avrebbe ricondotto direttamente a loro la responsabilità delle loro azioni (Milgram, 1974); a questo si può aggiungere il bisogno degli individui di essere accettati socialmente (McGuire, Rutland, & Nesdale, 2015).

Le norme sociali giocano un ruolo importante anche nel determinare quali atteggiamenti sociali influenzeranno il comportamento. Secondo la Teoria del Comportamento pianificato, TPB (*Theory of Planned behavior*) di Ajzen (1991) i comportamenti volontari e deliberati sono influenzati dagli atteggiamenti, dalle norme e dal controllo

comportamentale percepito. Gli atteggiamenti sociali sono intesi, da questa teoria, come le aspettative riguardo alle conseguenze di un'azione e al suo valore; mentre le norme soggettive interiorizzate rappresentano le credenze riguardo a come gli altri individui giudicheranno le proprie condotte. Queste si intrecciano con la percezione di controllo che l'individuo ha rispetto a un determinato comportamento, che tiene conto delle difficoltà nel mettere in atto un comportamento e delle risorse a sua disposizione. Questi tre fattori sarebbero direttamente collegati alla formazione dell'intenzione comportamentale, ovvero alla decisione di mettere in atto un comportamento, poi a sua volta direttamente connessa all'azione. La trasformazione dell'atteggiamento nel comportamento effettivo, di conseguenza, sarebbe influenzata dalle norme esistenti nell'ambiente e interiorizzate con l'educazione (Ajzen, 1991).

1.3.3 Il pregiudizio nei bambini

Il pregiudizio razziale può essere definito come un atteggiamento negativo e sfavorevole verso i membri di un gruppo razziale, a causa della loro appartenenza ad un gruppo con background socioculturale diverso dal proprio (Aboud, 1988; Andrighetto & Riva, 2021; Cristol & Gimbert, 2008). Il razzismo, invece, è la credenza che un gruppo etnico-razziale sia geneticamente inferiore rispetto al proprio (Andrighetto & Riva, 2021).

I bambini iniziano a percepire la razza e il genere, molto presto nel corso dello sviluppo: dall'età di 3 e 4 mesi sono già in grado di distinguerli (Weisman, Johnson, & Shutts, 2015). A 3 mesi i bambini con caregiver primari di sesso femminile tendono a guardare più a lungo i volti femminili, al contrario se il caregiver principale è di sesso maschile, fissano lo sguardo per più tempo sui volti maschili (Quinn, Yahr, Kuhn, Slater, & Pascalis, 2002; Shutts, 2015). Allo stesso modo, bambini neri che vivono in Etiopia osservano per più tempo i volti neri rispetto a quelli bianchi, mentre i bambini nati in Israele tendono a guardare maggiormente i volti bianchi rispetto ai neri (Bar-Haim, Ziv, Lamy, & Hodes, 2006; Shutts, 2015). Questo si verifica probabilmente perché i neonati tendono a osservare più a lungo i volti con caratteristiche per loro più familiari e più facili da elaborare (Shutts, 2015). Alcuni studi sostengono che i neonati tendono a categorizzare gli individui prevalentemente in base al genere, questo potrebbe essere legato all'esistenza di un meccanismo di codifica automatica nei bambini per questa caratteristica (Weisman, Johnson, & Shutts, 2015): i bambini a 10 mesi, infatti, sembrano

accettare i giocattoli offerti loro da donne bianche o nere allo stesso modo, indicando quindi che la razza potrebbe non essere categorizzata in modo prioritario (Shutts, 2015). La codifica automatica della razza potrebbe iniziare successivamente, verso gli 8 anni, forse successivamente all'esposizione dei bambini alla diversità razziale e a contesti culturali e sociali che rendono maggiormente evidente la categorizzazione basata sulla razza (Weisman, Johnson, & Shutts, 2015).

Non tutte le ricerche, però, sono in linea questi ultimi risultati, in vari studi è stato osservato che i bambini iniziano a scegliere i compagni di gioco in base alla loro appartenenza razziale fin dall'infanzia. A 3 anni l'86% dei bambini bianchi tendeva a scegliere amici della stessa etnia, e il 32% dei bambini neri preferiva un amico nero. (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009; Cristol & Gimbert, 2008; Katz, 2003). La stessa cosa si verificava anche a dai 4 ai 7 anni, in cui la maggior parte dei bambini bianchi preferiva giocare con un bambino bianco e solo una minoranza con uno nero (Castelli, Carraro, & Amari, 2007; Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). In particolare, i bambini che sceglievano un compagno nero tendevano a essere più giovani, e il desiderio di giocare con un ragazzo di diversa etnia diminuiva con l'aumentare dell'età (Castelli, Carraro, & Amari, 2007), anche se questo andamento non è confermato da altri studi che non osservano cambiamenti legati all'età (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). I bambini, inoltre, tendevano ad attribuire più tratti positivi ai bambini bianchi e più tratti negativi a quelli neri (Castelli, Carraro, & Amari, 2007; Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). Lo stesso pattern si osservava anche tra i 7 e gli 11 anni, in cui i ragazzi bianchi e neri continuavano a preferire amici della stessa etnia; si evidenziava così una preferenza esplicita per coloro che appartenevano al proprio gruppo etnico (Newheiser & Olson, 2012). In altri studi con bambini di 10 e 11 anni, invece, si iniziavano a osservare già pattern di pregiudizio simili agli adulti, con un'assenza di pregiudizi espliciti, ma la presenza pregiudizi impliciti pro-bianchi, non correlati a quelli espliciti (Sinclair, Dunn, & Lowery, 2004).

In generale, gli atteggiamenti razziali impliciti comportano un'associazione a livello non consapevole più forte tra persone nere e attributi negativi, come cattivo, avaro o arrabbiato, rispetto a quanto si verifica con le persone bianche. Contemporaneamente si verifica un'associazione più forte tra le persone bianche e attributi positivi, come buono, simpatico o divertente, rispetto alle persone nere. Queste associazioni possono essere

indagate nei bambini attraverso l'utilizzo dello Child-IAT (Child-Implicit Association Test), uno strumento sviluppato per indagare gli atteggiamenti impliciti. Il test misura quanto fortemente due concetti sono associati nella mente del bambino, analizzando le differenze nei tempi di reazione che si possono osservare quando questi sono presentati insieme, oppure separatamente (Baron & Banaji, 2006; Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998; Greenwald, Nosek, & Banaji, 2003). Tempi risposta più rapidi dovrebbero indicare associazioni più forti. Con questo test si osserva che le associazioni implicite legate all'etnica iniziano a essere presenti già all'età di 6 anni: i bambini rispondono più in fretta alle associazioni tra volto bianco-attributi positivi e volto nero-attributi negativi, piuttosto che quando sono presentati insieme un volto bianco-attributi negativi e un volto nero-attributi positivi. Queste associazioni tendono a rimanere stabili nel corso dello sviluppo, fino all'età adulta e non sembrano ridursi. Inizialmente, a 6 anni, si verifica una corrispondenza tra gli atteggiamenti impliciti ed espliciti e i bambini manifestano una preferenza per il proprio ingroup (Baron & Banaji, 2006; Dunham, Baron, & Banaji, 2006; Newheiser & Olson, 2012), che in alcuni studi sembra essere presente in maniera più forte per i maschi rispetto alle femmine (Baron & Banaji, 2006); tendenza però non confermata da altre ricerche, nelle quali non si osservano differenze di genere (Dunham, Baron, & Banaji, 2006; Newheiser & Olson, 2012). Già dall'età di 10 anni gli atteggiamenti razziali impliciti ed espliciti iniziano a dissociarsi: i bambini mostrano pregiudizi razziali espliciti meno marcati rispetto a 6 anni, che continueranno a ridursi fino all'età adulta, in cui viene spesso riportata una preferenza uguale per bianchi e neri (Baron & Banaji, 2006; Dunham, Baron, & Banaji, 2006; Newheiser & Olson, 2012). Nei bambini neri, invece, non sembrano emergere pregiudizi espliciti e impliciti, coerentemente a quanto accade negli adulti neri (Newheiser & Olson, 2012; Shutts, 2015). In accordo con questi risultati, dalla meta-analisi di Raabe e Beelmann (2011) si osserva una relativa stabilità dei pregiudizi verso gli outgroup di alto status, ad esempio dei pregiudizi delle persone nere verso quelle bianche. Questo si verifica probabilmente per l'esposizione a maggiori eventi positivi che coinvolgono la maggioranza ed eventi spiacevoli che accadono alla minoranza, imparando esplicitamente e implicitamente a considerare positivamente i gruppi avvantaggiati e negativamente i gruppi della minoranza. Emerge, però, un aumento dei pregiudizi verso l'outgroup con status elevato dai 5-7 agli 8-10 anni verso i gruppi di status elevato, forse a causa delle esperienze di

discriminazione e vittimizzazione vissute all'interno dell'ambiente scolastico e della maggiore consapevolezza degli stereotipi con l'aumento delle capacità cognitive.

I pregiudizi impliciti che si manifestano a 6 anni sono inizialmente indifferenziati e non sono strettamente legati all'outgroup verso cui sono riferiti; potrebbero quindi rappresentare in generale una preferenza verso il proprio ingroup e una diffidenza verso l'outgroup, piuttosto che essere pregiudizi veri e propri. In uno studio di Dunham, Baron, e Banaji (2006), sono stati presi in esame bambini americani bianchi, ed è stato osservato lo stesso livello di pregiudizio implicito, sia che l'outgroup fosse costituito da persone nere, che da giapponesi. La stessa cosa si verificava anche tra i bambini giapponesi, che mostravano livelli simili di pregiudizio implicito ed esplicito verso i bianchi e i neri. Con l'avanzare dell'età, però, iniziavano a manifestarsi differenze nei pregiudizi impliciti in base all'outgroup verso cui erano riferiti, in particolare, in relazione al suo status. Nei bambini americani si verificava una diminuzione del pregiudizio implicito antigiapponese dall'età di 10 anni, fino all'età adulta; la stessa cosa si osservava tra i bambini giapponesi, per quanto riguarda il pregiudizio verso i bianchi. Questo potrebbe essere accaduto perché i bambini di entrambe le popolazioni potrebbero aver interiorizzato lo status sociale elevato legato ai due gruppi, iniziandoli così a vedere in modo più positivo, di conseguenza si sarebbero ridotti gli atteggiamenti negativi nei loro confronti. Se, al contrario, si misuravano i pregiudizi impliciti verso gli outgroup di basso status, ovvero verso la popolazione nera, questi permanevano in modo stabile sia tra gli americani, sia tra i giapponesi dai 6 anni, fino all'età adulta. Per quanto riguarda gli atteggiamenti espliciti, a 6 anni, sia tra i bambini americani che tra i giapponesi persisteva una forte preferenza per il loro ingroup, indipendentemente dall'outgroup. I ragazzi di 10 anni di entrambe le popolazioni mostravano un'assenza di pregiudizio verso l'outgroup di alto status, mentre il pregiudizio verso le persone nere permaneva, anche se in modo più attenuato. Infine, nell'età adulta tra gli americani si osservavano atteggiamenti egalitari verso le persone nere; mentre tra i giapponesi continuava a rimanere un debole pregiudizio verso di esse.

Questi risultati sono stati confermati in parte anche da una metanalisi di Raabe e Beelman (2011), che attraverso l'analisi 113 ricerche sui pregiudizi etnici e razziali ha osservato un generale incremento del pregiudizio esplicito tra la prima infanzia (2-4 anni) e la seconda infanzia (5-7 anni), seguito da una diminuzione dei bias etnici e verso le persone

nere tra la seconda e la tarda infanzia (8-10 anni), come si verificava nello studio di Dunham, Baron, e Banaji (2006). Dopo i 10 anni, invece, il bias seguiva traiettorie più eterogenee, e non emergevano cambiamenti significativi nelle preferenze verso i gruppi di nazionalità diversa tra la media e tarda infanzia. Il pregiudizio verso gli outgroup di status sociale più basso tendeva ad aumentare tra la prima e seconda infanzia, per poi diminuire o rimanere invariato tra la seconda e la tarda infanzia. Per quanto riguarda il pregiudizio implicito, infine, non si riscontravano variazioni significative durante gli anni della scuola elementare.

I risultati emersi dallo studio di Dunham, Baron, e Banaji (2006) potrebbe essere legati al fatto che le norme sociali che condannano l'espressione di credenze discriminatorie potrebbero essere meno pervasive in Giappone. Oppure, le maggiori occasioni di contatto dei bambini americani, che vivevano in contesti multiculturali, rispetto a quelli giapponesi, che provenivano da comunità rurali, con un'esposizione limitata agli outgroup, abbia favorito un'attenuazione dei pregiudizi discriminatori espliciti. L'ipotesi dell'impatto positivo del contatto sulla diminuzione dei pregiudizi etnici è supportata anche dai risultati della metanalisi di Raabe e Beelman (2011). In generale, maggiore era il contatto con l'outgroup, a scuola o nell'ambiente in cui si è cresciuti, minore era l'aumento del pregiudizio tra la prima e la seconda infanzia, a cui seguiva una diminuzione di esso durante gli anni della scuola elementare. Se si verificava, però, un'esposizione elevata ai membri dell'outgroup, ad esempio se essi costituivano il 50% della popolazione, poteva verificarsi l'effetto opposto. In questo caso, il pregiudizio sembrava aumentare, comportando una conseguente diminuzione del contatto con l'outgroup e la scelta di amici appartenenti al proprio ingroup, soprattutto in adolescenza. Le opportunità di contatto sociale sono particolarmente importanti tra i 7 e i 10 anni. I bambini con un basso contatto con l'outgroup a questa età, possono stabilizzare la tendenza a ricordare informazioni coerenti con gli stereotipi sociali, ed evitare le situazioni in cui potrebbero incontrare i membri dell'outgroup, rendendo ancora meno frequente il contatto con questo gruppo. Questo meccanismo tende a rafforzarsi con l'aumentare dell'età, poiché i bambini possono selezionare con sempre maggiore autonomia gli ambienti sociali in cui trascorrere il loro tempo. I pregiudizi impliciti, invece, potrebbero non essere influenzati in modo rilevante dal contatto sociale e non sembrano dipendere da un contesto culturale specifico, poiché sono presenti in modo

simile in entrambe le popolazioni, pur avendo norme culturali e tradizioni differenti e una quantità di interazioni diverse con l'outgroup (Dunham, Baron, & Banaji, 2006). A sostegno dell'impatto limitato del contatto sul pregiudizio implicito, c'è anche il fatto che questo sembra rimanere invariato, all'interno della stessa cultura, indipendentemente dalla frequentazione di un ambiente scolastico con una maggioranza di studenti bianchi o neri, indicando la robustezza con cui il pregiudizio è insito nel gruppo maggioritario. (Newheiser & Olson, 2012).

Gli atteggiamenti dei bambini sono influenzati dal loro ambiente di sviluppo e dalle aspettative che percepiscono da parte dei loro adulti di riferimento, in particolare dei loro genitori. In uno studio è emerso che i bambini in età prescolare, dai 3 ai 7 anni, credevano che i loro genitori sarebbero stati più felici se avessero scelto di giocare con un bambino bianco, piuttosto di uno nero. In aggiunta, il 74% dei partecipanti pensava che i loro adulti di riferimento avrebbe preferito incontrare una persona bianca, a cui avrebbe attribuito più tratti positivi, rispetto ad un adulto nero, a cui, invece, avrebbe assegnato maggiormente tratti negativi; ciò suggerisce che i bambini colgono aspettative da parte dei loro genitori che incoraggiano il pregiudizio, piuttosto che condannarlo (Castelli, Carraro, & Amari, 2007). In linea con le aspettative dei bambini, se si indagavano i pregiudizi impliciti, si evidenziava per entrambi i caregiver la presenza di associazioni più forti tra i volti di persone bianche e le parole con valenza positiva, e tra i volti neri e i termini con valenza negativa. Al contrario, se si misurava direttamente il pregiudizio esplicito dei genitori, emergeva un atteggiamento egalitario verso le persone nere, leggermente più positivo per i padri; questi due tipi di pregiudizi non erano correlati tra loro (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). L'aspettativa percepita dai bambini da parte della madre su chi avrebbe preferito come compagno di gioco del figlio, svolgeva un ruolo importante nel predire la scelta del coetaneo con cui avrebbe giocato, in particolare per i più piccoli (Castelli, Carraro, & Amari, 2007). Allo stesso modo, anche un maggiore pregiudizio implicito della madre prediceva quale bambino avrebbe preferito come compagno di gioco, una minore distribuzione di tratti positivi e un maggiore numero di tratti negativi attribuiti al bambino nero. Questi risultati testimoniano l'importanza dell'ambiente sociale nel formare gli atteggiamenti razziali dei bambini, e sono in linea con Teoria dello Sviluppo Intergruppo di Bigler e Liben (2007) (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). Al contrario, le credenze percepite (Castelli, Carraro, &

Amari, 2007) e i pregiudizi impliciti dei padri, e, analogamente, i pregiudizi espliciti di entrambi i genitori, non sembravano essere correlati agli atteggiamenti dei bambini (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). Questi risultati potrebbero essere dovuti al fatto che la trasmissione degli atteggiamenti potrebbe essere dominio specifica. In altre parole, le madri potrebbero influenzare maggiormente gli atteggiamenti razziali, mentre i padri potrebbero contribuire a condizionarne altri, come i ruoli di genere. Inoltre, nel campione è stato osservato che i caregiver primari erano prevalentemente le madri, che potrebbero quindi aver svolto un ruolo maggiormente determinante nei processi di socializzazione e di acquisizione dei pregiudizi dei bambini (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). Un altro fattore da tenere in considerazione per spiegare la relazione tra gli atteggiamenti dei bambini con quelli dei loro genitori è l'identificazione con questi ultimi. Coloro che si identificano maggiormente con i loro genitori, ovvero che desiderano renderli orgogliosi, trascorrere del tempo con loro ed essere come loro, tendono ad avere pregiudizi razziali espliciti e impliciti che corrispondono alle opinioni dei genitori. Per coloro che si riconoscono meno nei propri adulti di riferimento, invece, non c'è una correlazione tra gli atteggiamenti espliciti dei genitori e quelli impliciti dei figli, ma si riscontra, al contrario, una correlazione negativa tra i loro pregiudizi espliciti, i bambini, quindi, rifiutavano a livello esplicito le posizioni dei genitori (Sinclair, Dunn, & Lowery, 2004). È possibile che i figli che condividano con i genitori tratti di personalità, come l'autoritarismo, identificato come moderatore del pregiudizio (Altemeyer, 1996; Altemeyer, 1998), e dotato di una componente genetica, tendano a sentirsi più affini a loro, perché più simili, e ad assumere più facilmente i loro atteggiamenti (Sinclair, Dunn, & Lowery, 2005). Inoltre, quando i bambini si identificano maggiormente con i genitori, questi ultimi potrebbero avere un ruolo più determinante nei processi di socializzazione, e i bambini essere a loro volta più inclini ad imitarli, a ricercare il loro affetto e la loro approvazione (Allport, 1954; Sinclair, Dunn, & Lowery, 2005).

Un'altra caratteristica a cui i bambini sono sensibili fin dall'età prescolare è la condizione socioeconomica. Già dai 4 anni, sembra che preferiscano fare amicizia con coetanei più ricchi, rispetto ad altri più poveri, indipendentemente dalla loro appartenenza a famiglie di status socioeconomico basso o medio-alto, e ritengono che i bambini più ricchi abbiano una maggiore competenza accademica e più amici. Inoltre, i bambini bianchi già da questa età tendono ad associare la ricchezza a famiglie bianche, e situazioni di maggiore

difficoltà economica alle famiglie nere (Shutts, Brey, Dornbusch, et al., 2016); questa associazione si può osservare anche negli atteggiamenti impliciti (Newheiser & Olson, 2012). I bambini neri, invece, non collegano la ricchezza alle famiglie bianche (Newheiser & Olson, 2012; Shutts, Brey, Dornbusch, et al., 2016), e questo corrisponde a livello implicito ad un'assenza di pregiudizi. Quando i bambini neri, però, mostrano una preferenza esplicita per i ricchi, essa è correlata a un pregiudizio implicito a favore dei bianchi, quindi verso il loro outgroup. Al contrario, se i bambini neri manifestano una bassa preferenza esplicita per i ricchi, a questa corrisponde un'assenza di pregiudizio implicito: la consapevolezza del basso status del proprio ingroup nei bambini neri, potrebbe di conseguenza influenzare i loro pregiudizi impliciti (Newheiser & Olson, 2012).

Anche gli stereotipi di genere legati alle abilità intellettuali emergono precocemente nel corso dello sviluppo. Nella prima infanzia, verso i 5 anni, sia i maschi che le femmine associano la brillantezza al proprio genere, e sono entrambi ugualmente orientati a scegliere giochi che necessitano di molta intelligenza o forte impegno. Già dall'età di 6 e 7 anni, però, le bambine iniziano a fare proprio lo stereotipo di genere secondo cui la brillantezza e l'essere veramente intelligenti siano caratteristiche più tipiche dei maschi, iniziando così ad attribuire queste qualità in misura minore al proprio genere. Questa tendenza però, non sembra dipendere dalle loro prestazioni accademiche, le ragazze, infatti, attribuiscono maggiormente voti migliori alle femmine piuttosto che ai maschi, in modo coerente con la realtà, visto che nei primi anni scolastici le studentesse tendono ad avere voti più alti. Le loro credenze stereotipate mediano la relazione tra il genere e la scelta dei giochi da prediligere: le ragazze, infatti, erano meno interessate dei ragazzi ai giochi che richiedevano molta intelligenza, mentre ugualmente propense a scegliere l'attività in cui serviva un forte impegno (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017). La minaccia dello stereotipo impatta anche sulle prestazioni: se viene reso saliente lo stereotipo secondo cui i maschi sono più bravi delle femmine nelle abilità matematiche; questo ha un impatto negativo sui risultati delle bambine, ma non influenza quelli dei maschi (Andrighetto & Riva, 2021; Galdi, Cadinu, & Tomasetto, 2014). Allo stesso modo, se viene reso noto agli afroamericani che un test valuta la loro intelligenza, rendendo così saliente lo stereotipo in base al quale gli afroamericani hanno abilità intellettive inferiori, questo compromette la loro performance nel compito, mentre non influisce sugli esiti

delle prove degli altri partecipanti bianchi, che non sono sottoposti alla minaccia dello stereotipo (Steele & Aronson, 1995).

CAPITOLO 2

L'INFLUENZA DEL COMPORTAMENTO NON VERBALE SULLA TRASMISSIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI

L'influenza può essere definita come:

> un processo di tipo costruttivo, nel quale il bersaglio reagisce alla sollecitazione proveniente dalla fonte sulla base delle informazioni di cui è in possesso, delle emozioni che prova e delle motivazioni che lo muovono (Mucchi Faina, Pacilli, & Pagliaro, 2012, p. 17).

La fonte o agente di influenza è rappresentata dall'individuo o dal gruppo che esprime i comportamenti, le idee o i sentimenti che contribuiscono a modellare il comportamento dell'altro, detto bersaglio o destinatario dell'influenza. La fonte può essere attiva, ovvero indurre consapevolmente il bersaglio ad assumere una posizione, attraverso una pressione diretta oppure indiretta, in quest'ultimo caso limitandosi, ad esempio, a evidenziare i possibili vantaggi a cui potrebbe portare un cambiamento, senza richiederlo in modo esplicito; oppure può essere passiva, favorendo o inibendo un comportamento solo con la sua presenza. Il destinatario del processo di influenza in modo consapevole o inconsapevole, modifica i suoi comportamenti, idee, sentimenti. Il processo di influenza può dare origine a effetti diversi: un avvicinamento o un allontanamento dalla posizione della fonte, quest'ultimo caso detto effetto boomerang, una riflessione su un problema, migliorando o peggiorando la prestazione, ma potrebbe anche non portare a nessun cambiamento o addirittura impedirlo (Andrighetto & Riva, 2021; Mucchi Faina, Pacilli, & Pagliaro, 2012). Questo meccanismo è considerato uno dei responsabili della diffusione di credenze largamente diffuse nella popolazione, di stereotipi, atteggiamenti, pregiudizi e ideologie (Weisbuch & Ambady, 2008).

L'influenza può avvenire sia attraverso il comportamento verbale, che quello non verbale. Un tipo specifico di influenza è la persuasione, che si verifica quando una fonte

intenzionalmente cerca di avvicinare il bersaglio alla propria posizione utilizzando uno o più argomenti (Mucchi Faina, Pacilli, & Pagliaro, 2012). Per spiegare in che modo la persuasione possa modificare gli atteggiamenti attraverso la comunicazione verbale, Petty e Cacioppo (1989) propongono il Modello della Probabilità di Elaborazione (*Elaboration Likelihood Model*), secondo il quale il cambiamento degli atteggiamenti può avvenire attraverso due percorsi: la via centrale e la via periferica. Con la via centrale l'individuo valuta le informazioni fornite dalla fonte in modo attento, e, se le riterrà valide, si verificherà una trasformazione duratura e profonda delle credenze. Con la via periferica, invece, la fonte fa leva su elementi più superficiali, come l'attraenza, o il numero di argomenti presentati, determinando modificazioni delle convinzioni meno stabili e più superficiali. Verrà scelta in modo preferenziale una strada piuttosto che un'altra sulla base della motivazione, delle abilità cognitive e di fattori come il tempo o la tranquillità della situazione.

Il processo di persuasione può essere spiegato anche attraverso il Modello Euristico-Sistematico (*Heuristic-Systematic Model*) di Chaiken (1980) che propone la distinzione tra due modalità di elaborazione delle informazioni: sistematica ed euristica. La prima comporta l'analisi di tutte le informazioni fornite dal bersaglio, e coincide con la via centrale del modello precedente (Mucchi Faina, Pacilli, & Pagliaro, 2012). Con l'elaborazione euristica, invece, il soggetto utilizza le euristiche, ovvero delle regole e delle scorciatoie, apprese con l'esperienza, per elaborare le informazioni. Le persone tenderebbero a prediligere la modalità euristica, perché è più veloce e consente di risparmiare energie, mentre utilizzerebbero quella sistematica se il ricorso alle euristiche non è sufficiente o il contesto non lo permette (Chaiken, 1980; Chaiken & Ledgerwood, 2012). In entrambi questi due modelli, il veicolo con cui è trasmessa l'influenza è la comunicazione verbale; non viene tenuto conto, infatti, di un altro canale, altrettanto efficace e ancora più pervasivo a cui può essere ricollegato questo processo: la comunicazione non verbale.

Per comunicazione o comportamento non verbale si intende l'insieme degli scambi comunicativi, che non riguardano il contenuto semantico del messaggio, ma tutti gli aspetti del corpo che permettono di trasmettere un significato. Essa può essere veicolata dai gesti, dal contatto fisico, dai movimenti, dalla postura, dalle espressioni facciali, dal contatto visivo, o dalla prossemica (Adolphs & Birmingham, 2011; Carlson, et al., 2008;

Weisbuch & Ambady, 2008). La posizione del corpo, ad esempio, può trasmettere diverse informazioni sociali: una posizione di chiusura è associata a paura, bassa potenza e basso status sociale. Mentre, posizioni di apertura sono legate a emozioni positive e ad alto status, e, secondo uno studio di Carney, Cuddy e Yap (2010), anche a cambiamenti ormonali che incrementano il senso di autoefficacia. La direzione dello sguardo, invece, permette di comprendere a che cosa l'altro stia prestando attenzione, e quindi di fare di fare deduzioni sulle sue intenzioni per predire il suo comportamento (Adolphs & Birmingham, 2011). I comportamenti non verbali comprendono anche elementi legati all'abbigliamento, oltre a tutti gli aspetti del paralinguaggio, come l'intonazione della voce, la prosodia, il ritmo, la velocità dell'eloquio e l'intonazione (Carlson, et al., 2008; Weisbuch & Ambady, 2008).

Il comportamento non verbale può essere ricondotto a origini filogenetiche molto antiche, che precedono lo sviluppo del linguaggio. Nei primati, ad esempio, può essere individuato un comportamento, il *grooming*, che consiste nella pulizia reciproca del pelo. Questo, oltre ad avere una funzione igienica, ovvero quella di rimuovere i parassiti, lo sporco e i peli morti, ha anche quella di stringere legami sociali, rafforzando l'affiliazione e creando fiducia e intimità; esso può essere considerato un antecedente del tocco sociale, molto importante per gli esseri umani (Aureli & de Waal, 2000). Il fatto che il comportamento non verbale rivesta un ruolo fondamentale nella comunicazione è testimoniato anche dalla presenza di strutture cerebrali, come l'insula, la corteccia orbitofrontale, l'amigdala e il giro temporale superiore, deputate alla sua ricezione ed elaborazione (Adolphs & Birmingham, 2011). Sia nei primati non umani, ad esempio nei macachi, che negli esseri umani, inoltre, sono state individuate regioni sovrapponibili, specializzate nell'elaborazione delle espressioni facciali (Hasselmo, Rolls, & Baylis, 1989).

Il comportamento non verbale è anche la prima forma di comunicazione che compare nell'essere umano: prima della nascita, nelle gravidanze gemellari, si osserva, con l'avanzare dei mesi di gestazione, un aumento progressivo dei movimenti sociali e pianificati di interazione tra i fratellini (Castiello, Becchio, Zoia, & Nelini, 2010); inoltre, dalla nascita i neonati sono in grado di discriminare la prosodia della voce della propria madre da quella di altri individui sconosciuti (DeCasper & Fifer, 1980). Infine, tra i 12 e i 21 giorni i bambini iniziano a sincronizzarsi con le espressioni facciali della persona davanti a loro, cercando di imitarle, questo meccanismo è detto imitazione neonatale

(Meltzoff & Moore, 1977). Tutte queste evidenze supportano l'idea che i segnali non verbali svolgano un ruolo fondamentale nei processi di socializzazione fin dai primi mesi di vita, ancora prima dell'acquisizione del linguaggio (Weisbuch & Ambady, 2008).

Ogni messaggio che tramettiamo è sempre accompagnato da una componente non verbale, anche l'assenza di movimento, infatti, tramette un significato; ad esempio, se una persona resta immobile durante una conversazione, l'interlocutore potrebbe interpretarlo come un indicatore di stati emotivi, quali ansia o paura. Gli individui inviano in continuazione questo tipo di segnali, spesso in modo inconsapevole, ma non sempre, e, solo in alcune situazioni, li accompagnano con dei messaggi verbali. Le espressioni facciali attivano l'amigdala e sono elaborate in gran parte a livello automatico e inconscio; il riconoscimento delle emozioni a livello cosciente avviene successivamente, con l'utilizzo di maggiori risorse cognitive. L'influenza non verbale avviene quindi spesso in modo non consapevole, senza che la persona se ne renda conto, per questo può risultare molto complessa da modificare, o eliminare, anche se all'individuo sono noti i meccanismi alla base di questo processo. In aggiunta, è diffusa la credenza che i segnali non verbali siano più difficili da controllare rispetto a quelli verbali; per questo motivo sono considerati più affidabili e autentici, e la formazione delle impressioni potrebbe basarsi maggiormente su di essi (Weisbuch & Ambady, 2008).

Alla luce di tutte queste caratteristiche prese in esame, si potrebbe ipotizzare che il comportamento non verbale possa svolgere un ruolo determinante nella trasmissione delle credenze individuali e collettive, quindi anche della cultura, e dei comportamenti. Weisbuch e Ambady (2008) ritengono che l'influenza del comportamento non verbale potrebbe avvenire attraverso due processi: uno basato sulle emozioni (*Affect laden nonverbal influence*), e l'altro sui tratti di personalità (*Trait laden nonverbal influence*). Il primo porta alla creazione di atteggiamenti e valori condivisi attraverso l'associazione di un bersaglio con le risposte emotive non verbali espresse da altre persone, che può avvenire principalmente attraverso tre meccanismi cognitivi automatici: il contagio emotivo, il condizionamento e l'apprendimento implicito. Il contagio emotivo consiste nell'imitazione involontaria del comportamento non verbale emotivo dell'altro, ad esempio delle sue espressioni facciali, della sua postura, del suo tono della voce. La semplice osservazione dei segnali non verbali dall'altro può attivare aree cerebrali, in particolare quelle dei neuroni specchio, corrispondenti a quelle attive nella persona che

sta sperimentando l'emozione in prima persona. Queste stesse aree si attivano anche quando l'osservatore prova direttamente quell'emozione, permettendogli così di sperimentare un'emozione analoga a quella dell'altro. Con la modificazione degli stati affettivi può crearsi un'associazione emotiva condivisa con lo stesso stimolo, portando alla formazione di nuove credenze e atteggiamenti condivisi. L'altro meccanismo è quello dell'apprendimento implicito, che permette di individuare nell'ambiente, in modo inconsapevole, delle correlazioni tra un comportamento non verbale e uno stimolo, le quali portano alla creazione di schemi non verbali. Il comportamento non verbale può così modificare il modo in cui le persone percepiscono il mondo e i suoi schemi di categorizzazione, esercitando un forte impatto sulla formazione dei pregiudizi. Se una caratteristica evoca forti risposte emotive non verbali, le persone potrebbero assumere inconsapevolmente che sia molto importante tenerla in considerazione per classificare gli oggetti con cui vengono a contatto. Allo stesso modo, se uno gruppo sociale è accompagnato a una reazione non verbale emotiva negativa, potrebbe essere categorizzato automaticamente in modo negativo. Se poi più persone sono esposte alle stesse associazioni, questo potrebbe portare alla creazione di norme sociali condivise.

Il secondo processo di influenza non verbale è quello legato ai tratti di personalità; esso si basa sull'idea che, attraverso il comportamento non verbale, le persone siano in grado di inferire alcune caratteristiche, come l'orientamento sessuale, l'umore o i pregiudizi; anche questo aspetto può rivestire un ruolo significativo nelle interazioni sociali. Ci sono alcuni fattori che moderano l'impatto del comportamento non verbale, uno di questi è lo status. Le persone tendono a comunicare e attribuire la dominanza di un individuo sulla base dei comportamenti non verbali, come avviene negli animali; inoltre, individui di alto status riescono a esercitare una maggiore influenza sui comportamenti non verbali emotivi rispetto a quelli di basso status (Weisbuch & Ambady, 2008). Le caratteristiche fisiche e gli atteggiamenti espressi, anche in modo sottile, possono avere un impatto sulla formazione dei pregiudizi. Se un individuo è percepito più attraente, affidabile o, in generale, valutato più positivamente, e riceve segnali non verbali positivi dagli altri, si potrebbe formare un bias positivo più forte verso di lui, rispetto ad un'altra persona percepita come meno attraente o affidabile (Skinner & Perry, 2020)

Weisbuch e Pauker (2011) ritengono che il comportamento non verbale svolga un ruolo fondamentale non solo nella trasmissione delle credenze e degli atteggiamenti, ma anche

dei pregiudizi, in particolare della componente non verbale, la quale sembra persistere nelle interazioni, nonostante la componente verbale sia ormai per lo più assente in buona parte delle situazioni. I due autori hanno elaborato quindi il Modello del contagio del pregiudizio (*Model of bias contagion*) in cui cercano di definire i meccanismi attraverso cui avviene l'influenza, suddividendoli in 2 fasi sequenziali. Nella prima sono prese in esame le modalità con cui il bias non verbale è espresso; nella seconda invece cerca di spiegare come l'esposizione al comportamento non verbale possa portare poi all'acquisizione del pregiudizio.

Nella fase di esposizione al comportamento non verbale i due autori ipotizzano che la componente non verbale del pregiudizio possa essere espressa attraverso due percorsi, uno di causalità diretta, e l'altro indiretta. Il primo riprende altre due teorie, una sostiene che le strutture sottocorticali legate alla percezione delle emozioni influenzano direttamente le espressioni facciali. La seconda afferma che l'affetto nasce da due sistemi motivazionali; uno è quello avversivo, che porta l'individuo a evitare e allontanarsi dalla minaccia; l'altro è il sistema appetitivo, che spinge all'approccio e all'avvicinamento dell'oggetto. Le emozioni sarebbero così direttamente collegate al comportamento non verbale: quando l'individuo prova emozioni positive potrebbe essere portato ad avvicinarsi ad un target, a sedersi vicino a lui, a guardarlo e ad avere espressioni facciali positive. Quando, al contrario, sperimenta emozioni negative tenderebbe ad allontanarsi da lui, a sedersi a distanza, e a mostrare affetti negativi durante le interazioni; tutti questi comportamenti potrebbero influenzare direttamente gli individui, contribuendo alla trasmissione dei pregiudizi. L'altro processo con cui avviene l'influenza è quello della causalità indiretta, in questo caso non è presente un pregiudizio intergruppi, ma l'individuo è preoccupato di mostrare atteggiamenti discriminatori, per questo si impegna e utilizza molte risorse cognitive per comportarsi in modo egalitario. Questo eccessivo monitoraggio del proprio comportamento, però, potrebbe causare ansia e portare la persona a mostrare segnali non verbali ostili senza desiderarlo. In aggiunta, alcune persone pensano che il modo migliore per essere imparziali sia quello di evitare di pensare e di parlare dell'identità sociale, dell'aspetto e di attività stereotipate; la soppressione di questi pensieri, però, può risultare faticosa, e può nuovamente far emergere comportamenti non verbali negativi (Weisbuch & Pauker, 2011).

La seconda fase è quella dell'acquisizione del pregiudizio. Gli autori ritengono che l'individuo, attraverso l'apprendimento implicito, riesca a individuare, nella complessità dell'ambiente sociale in cui si trova a vivere, delle co-occorrenze tra i comportamenti non verbali che trasmettono affetti positivi e negativi espressi verso alcuni individui, e la loro appartenenza a determinati gruppi sociali. Questo processo è spesso involontario e porta alla formazione di una conoscenza tacita e procedurale, difficile da verbalizzare (Weisbuch & Pauker, 2011). In linea con questa affermazione, in uno studio di Skinner e Perry (2020), è emerso che, dopo la visione di video in cui venivano manifestati comportamenti non verbali negativi o positivi verso dei target, il cui comportamento era stato modificato per apparire neutro, venivano manifestati dai partecipanti atteggiamenti espliciti e impliciti coerenti alla valenza del segnale osservato. Se veniva però chiesto ai partecipanti da chi fossero stati influenzati, il 60% riferiva che il comportamento degli attori del video, verso cui era rivolto il segnale, era stato determinante nella loro scelta, anche se in realtà questo era neutro. Il 30%, invece, sosteneva di essere stato influenzato anche dal modo in cui i target erano stati trattati, ma soltanto il 3% attribuiva l'influenza esclusivamente al modo in cui venivano trattati e non al comportamento dei target. Questa evidenza testimonia la difficoltà dei partecipanti nel rilevare consapevolmente e verbalizzare come si formano gli atteggiamenti originati dai segnali non verbali. L'apprendimento implicito è in grado di modificare anche il modo in cui gli stimoli sono elaborati, facendoli percepire come più o meno piacevoli, in base al modello di pregiudizio a cui le persone sono state esposte e che hanno appreso. Le prime esperienze di interazione con i nuovi gruppi sono quelle che esercitano un'influenza maggiore: più interazioni avvengono, minore è il loro impatto; in aggiunta, dovrebbe esserci un'assenza di attenzione al processo di apprendimento (Weisbuch & Pauker, 2011).

Le risposte comportamentali positive e negative, che vengono espresse successivamente al processo di apprendimento implicito, verso i gruppi target sono mediate da altri due processi: l'influenza informativa e normativa (Weisbuch & Pauker, 2011). L'influenza informativa avviene quando l'individuo si trova in una condizione di incertezza o di ambiguità; perciò, tende a fare affidamento sui comportamenti non verbali degli altri per fare inferenze sulle caratteristiche positive o negative di un gruppo e a conformarsi a cosa si aspetta che faranno gli altri. Se le proprietà di un oggetto sono inequivocabili e gli osservatori ne sono certi, questo tipo di influenza non dovrebbe verificarsi. Tuttavia, in

presenza di caratteristiche definite, potrebbe manifestarsi l'influenza normativa (Andrighetto & Riva, 2021; Mucchi Faina, Pacilli, & Pagliaro, 2012; Weisbuch & Pauker, 2011). L'individuo può avere inizialmente atteggiamenti positivi verso un gruppo, ma se osserva che il suo ingroup non gradisce quella categoria sociale, potrebbe sviluppare anche lui atteggiamenti negativi verso di essa. Questo si verifica soprattutto nelle persone con un forte bisogno di affiliazione, cioè con un marcato desiderio di creare e mantenere legami sociali, in particolare con i membri del proprio gruppo sociale. Questi due tipi di influenza, quindi, farebbero da mediatori tra l'acquisizione della conoscenza procedurale attraverso i processi di apprendimento implicito e le risposte comportamentali effettivamente messe in atto dall'individuo (Weisbuch & Pauker, 2011).

Numerosi studi dimostrano l'impatto del comportamento non verbale sulla formazione dei pregiudizi in età adulta, anche nei confronti di target verso cui non sono già presenti pregiudizi. In una ricerca di Skinner e Perry (2020), i partecipanti guardavano dei brevi video in cui un personaggio mostrava segnali non verbali positivi, come avere un'espressione sorridente, avvicinarsi, annuire in segno di approvazione o di apprezzamento, verso un altro individuo. Questo portava alla formazione di associazioni implicite ed esplicite positive verso quest'ultimo. Allo stesso modo, in altri filmati erano presenti segnali non verbali negativi verso un altro soggetto, come espressioni facciali arrabbiate, scuotere la testa per manifestare disapprovazione, un atteggiamento freddo o una maggiore distanza fisica. Dopo la visione di questi videoclip si verificava la formazione di pregiudizi impliciti ed espliciti negativi verso di essi, manifestati con sentimenti più freddi dei loro confronti, meno confort negli incontri sociali e una minore tendenza ad avere comportamenti prosociali.

L'effetto del comportamento non verbale sulla formazione degli atteggiamenti non riguarda solo gli adulti, ma è osservabile già nei bambini in età prescolare, tra i 4 e i 5 anni. I partecipanti osservavano un video in cui un attore manifestava segnali non verbali positivi verso un target e negativi verso un altro, i quali si distinguevano solo per il colore della maglia, che poteva indicare la loro appartenenza a un gruppo diverso o una differente provenienza geografica. Questo poteva portare alla formazione di atteggiamenti più positivi nei confronti di coloro verso cui erano rivolti comportamenti non verbali positivi, rispetto a quelli verso cui erano manifestati segnali negativi. In particolare, i bambini tendevano a preferire e a distribuire i giocattoli a chi aveva ricevuto

segnali non verbali di approvazione rispetto a segnali di disapprovazione. I bambini, inoltre, se dovevano scegliere delle etichette verbali per degli oggetti che non conoscevano, tendevano a utilizzare quelle fornite da chi aveva ricevuto segnali non verbali amichevoli, e, allo stesso modo, a imitare le loro azioni se non sapevano come usare un oggetto proposto loro, rispetto a chi aveva percepito segnali di ostilità (Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019). Si può notare che la formazione degli atteggiamenti positivi o negativi si verificava già dopo la visione di pochi minuti di video e brevi scambi interattivi. È probabile, quindi, che nella vita reale, dove l'esposizione è più prolungata, si generino distorsioni ancora più marcate. Questi effetti si osservavano, in aggiunta, indipendentemente dal fatto che target e partecipante appartenessero allo stesso genere, alla stessa razza o fossero familiari (Skinner & Perry, 2020).

Il comportamento non verbale permette anche di modulare l'impatto di pregiudizi che potrebbero già essere presenti nell'individuo, come quelli razziali. Negli adulti, ma anche nei bambini, la percezione dell'interazione è influenzata dal comportamento non verbale. In alcuni studi, uno di Castelli et al. (2012), che prende in esame dei partecipanti adulti, e l'altro di Castelli, De Dea e Nesdale (2008), che si concentra sui bambini di età prescolare, sono stati mostrati dei video in cui un attore bianco manifestava comportamenti non verbali negativi verso una persona nera, come una stretta di mano debole, un tono di voce lento ed esitante, sedersi a distanza con una postura del corpo ritratta e l'evitamento del contatto visivo. Mentre nell'altro filmato l'attore bianco manteneva comportamenti non verbali positivi, come l'utilizzo di un tono di voce più deciso, una posizione del corpo rivolta verso l'interlocutore, e un contatto visivo prolungato. Nelle ricerche in cui erano coinvolti gli adulti il comportamento verbale era mantenuto sempre positivo (Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012), mentre in quelle con i bambini poteva essere positivo o neutro (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008). Quando gli attori bianchi esprimevano segnali non verbali positivi, rispetto a quando era presente un comportamento non verbale negativo, gli adulti percepivano entrambi gli interlocutori come più a loro agio nell'interazione (Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012), allo stesso modo i bambini percepivano la relazione come più positiva e amichevole (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008). Il comportamento non verbale influenzava anche gli atteggiamenti che si sviluppavano verso l'attore nero. Quando

venivano espressi comportamenti non verbali che segnalavano disagio, sia negli adulti, che nei bambini, si tendeva a formare un atteggiamento esplicito più ostile verso l'attore nero, rispetto a quando erano presenti segnali non verbali positivi (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012). Nei bambini, in particolare, la percezione dell'interazione sembrava predire il loro atteggiamento. Quando era espresso un comportamento non verbale positivo, inoltre, i bambini ritenevano che l'attore bianco avrebbe mostrato un maggior numero di comportamenti prosociali se il suo interlocutore gli avesse chiesto aiuto, e avrebbe condiviso con lui più caramelle, rispetto a quando manifestava un comportamento non verbale negativo (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008).

Nei bambini, la percezione dell'interazione era ancora più positiva se, oltre a essere presenti segnali non verbali di approvazione, essi erano anche accompagnati da una conversazione in cui venivano apprezzate le persone nere, rispetto a quando essa verteva su argomenti dal tono più neutro, come sul lavoro dell'attore bianco. Al contrario, però, il comportamento verbale non sembrava avere un impatto significativo né sulla previsione di futuri comportamenti prosociali messi in atto dall'attore bianco verso quello nero, né sul numero di caramelle distribuite e neppure sugli atteggiamenti espliciti formati verso l'attore nero. Questi risultati sembrano evidenziare che il comportamento non verbale riveste un ruolo predominante nel condizonare gli atteggiamenti dei bambini, rispetto a quanto espresso con il linguaggio. Quando questi due manifestano contenuti contrastanti, sembra aver un maggior impatto il comportamento non verbale: se il comportamento verbale è positivo, ma quello non verbale è negativo, il messaggio non verbale sembra avere un ruolo più determinante nell'influenzare degli atteggiamenti (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008).

Non tutti gli studi, però, sono in linea con i risultati ottenuti dalle ricerche prese in esame in precedenza. Gonzalez, Skinner e Baron (2025) hanno indagato i pregiudizi impliciti verso le persone nere, misurandoli sia prima che dopo la visione di una serie di video, tratti da programmi televisivi. In alcuni filmati, un personaggio bianco manifestava comportamenti non verbali positivi verso un attore nero; in altri era presente solamente il personaggio nero; in altri ancora venivano mostrati dei video di animali. I bambini esprimevano pregiudizi impliciti nei confronti degli attori neri e a favore di quelli bianchi ridotti nella misura post-test, rispetto a quella pre-test; ma questo si verificava

indipendentemente dalla condizione a cui erano stati esposti. Di conseguenza, questa diminuzione dei pregiudizi non era legata esclusivamente alla visione di segnali non verbali amichevoli verso l'attore nero, ma anche alla semplice esposizione all'attore nero o ai video di animali. Questi risultati si pongono in contrasto anche con quanto osservato negli atteggiamenti etnici impliciti degli adulti, che tendono a risultare più negativi quando vengono a contatto con segnali non verbali ostili, mentre, quando sono presenti comportamenti non verbali positivi, sono neutri (Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012). Allo stesso modo degli atteggiamenti impliciti, l'esposizione a comportamenti amichevoli verso il personaggio nero non sembrava modulare nei bambini né la preferenza esplicita verso l'attore nero del video e nemmeno quella verso gli individui neri in generale. In contrasto con quanto osservato a livello implicito, però, i bambini dai 9 agli 11 anni, in questo studio manifestavano atteggiamenti espliciti pro-neri, misurati presentando loro quattro nuovi bambini neri e chiedendo con chi avrebbero preferito giocare, o condividere un pezzo di torta (Gonzalez, Skinner, & Baron, 2025). Questi risultati si pongono in contrasto con altri studi, che, sebbene rilevino che a 10 anni i pregiudizi razziali impliciti inizino a dissociarsi da quelli espliciti, evidenziano ancora la presenza di pregiudizi etnici espliciti, sebbene meno marcati rispetto ai 6 anni (Baron & Banaji, 2006; Dunham, Baron, & Banaji, 2006; Newheiser & Olson, 2012). L'unico fattore che sembrava modulare la preferenza dei bambini per i personaggi neri era la familiarità dei bambini con i programmi televisivi (Gonzalez, Skinner, & Baron, 2025).

2.1 L'influenza del comportamento non verbale sulla generalizzazione degli atteggiamenti

Gli individui, oltre a mostrare una preferenza per coloro che ricevono segnali non verbali positivi e pregiudizi verso chi ottiene segnali non verbali negativi (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012), sembrano estendere questi atteggiamenti anche ai gruppi a cui appartengono le persone coinvolte (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019), questo processo è detto generalizzazione. Attraverso questo meccanismo cognitivo, gli atteggiamenti che sono appresi verso un individuo o un contesto specifico, vengono trasferiti ed estesi a gruppi o contesti più ampi e generici (Treccani, 2010). In uno studio di Castelli et al. (2012), dei partecipanti adulti hanno letto

un articolo di giornale che dipingeva gli immigrati provenienti dall'Africa come coinvolti frequentemente in azioni criminali, violente e nel traffico di sostanze illegali. Se mentre leggevano questo messaggio un complice dello sperimentatore mostrava segnali non verbali di approvazione, come annuire, sorridere o una postura del corpo rivolta verso il partecipante, si osservava la formazione di atteggiamenti impliciti negativi molto più pronunciati verso l'intero gruppo etnico costituito dalle persone nere, rispetto a quando il messaggio era accompagnato da nessun segnale non verbale. Gli atteggiamenti espliciti, invece, non sembravano influenzati dal comportamento non verbale del complice dello sperimentatore, essi, infatti, risultavano inalterati nelle due condizioni, seppur i partecipanti percepissero, anche a livello esplicito, il confederato maggiormente in accordo con il contenuto del messaggio quando esprimeva segnali di approvazione (Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012). Questo potrebbe verificarsi perché, secondo il Modello di Valutazione Associativo-Proporzionale (*Associative-Propositional Evaluation Model*) di Gawronski e Bodenhausen (2006), il comportamento non verbale di un singolo membro del gruppo potrebbe non essere considerato informativo, e quindi non influenzare le risposte esplicite. I comportamenti non verbali, però, sembrano manifestare lo stesso una forte influenza sugli atteggiamenti impliciti, che potrebbero a loro volta modulare i comportamenti non verbali messi in atto da quell'individuo, contribuendo alla diffusione del pregiudizio (Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012).

La generalizzazione degli atteggiamenti inizia a verificarsi già nei bambini in età prescolare, ma avviene in modo diverso. Se esposti a segnali non verbali di approvazione rivolti anche a un singolo esponente del gruppo, i bambini, a differenza degli adulti (Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012), tendono a preferire, a livello esplicito, gli altri membri del gruppo (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019). Inoltre, imitano maggiormente i comportamenti dei componenti di quel gruppo, scegliendo gli stessi termini linguistici (Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019; Skinner & Perry, 2020), e utilizzando gli oggetti, di cui non conoscono la funzione, nello stesso modo osservato da loro (Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019). Infine, se viene chiesto con chi preferirebbero interagire, tendono a scegliere i membri del gruppo

che ha ricevuto segnali positivi (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019).

L'osservazione di comportamenti non verbali rivolti verso un individuo non sembra portare alla semplice generalizzazione degli atteggiamenti verso tutti gli altri individui, ma in modo specifico ai membri del gruppo a cui appartiene la persona verso cui sono rivolti i segnali. In uno studio di Castelli, De Dea, e Nesdale (2008), un gruppo di bambini tra i 3 e i 6 anni, hanno osservato dei video in cui un attore bianco, Gasparre, poteva manifestare un comportamento non verbale positivo o negativo verso un attore nero, Abdul, mentre il suo comportamento verbale rimaneva sempre positivo. Se erano osservati segnali non verbali ostili, i bambini tendevano percepire l'interazione in modo più negativo, e a pensare che Gasparre avrebbe fornito meno aiuto e donato meno caramelle ad Abdul. Inoltre, anche i bambini tendevano a sviluppare un atteggiamento meno favorevole verso la persona nera, rispetto a quando erano esposti a comportamenti non verbali positivi. Inoltre, se veniva chiesto ai partecipanti come pensavano che l'attore bianco si sarebbe comportato se avesse incontrato un nuovo individuo nero, se erano stati esposti a segnali positivi, si aspettavano un'interazione più amichevole e un maggior numero di caramelle condivise, rispetto a quando avevano osservato comportamenti più negativi. Allo stesso modo, anche i bambini, se esposti a comportamenti più ostili potevano sviluppare atteggiamenti più negativi nei confronti un nuovo personaggio nero, manifestando, ad esempio, un minore desiderio di giocare con lui. Se invece, si indagavano le loro aspettative sull'interazione dell'attore bianco, con una persona della stessa etnia, queste non erano influenzate dall'esposizione a comportamenti non verbali amichevoli o ostili, e l'atteggiamento dei bambini nei confronti di questo nuovo target bianco era più positivo rispetto a quello verso il nuovo attore nero. Questo corrobora l'ipotesi che, in seguito all'esposizione dei bambini a comportamenti non verbali negativi o positivi verso un individuo, appartenente ad un determinato gruppo etnico, si creerà una generalizzazione degli atteggiamenti verso gli altri membri di quel gruppo, che non verranno, però, estesi in modo indiscriminato anche agli individui che non appartengono al gruppo. Tutti questi risultati potrebbero dimostrare che nella vita quotidiana, l'interazione con un singolo esponente di un gruppo sociale che differisce culturalmente dal proprio, ad esempio per l'abbigliamento, il dialetto o il colore della pelle, potrebbe portare alla creazione di pregiudizi che guidano poi le loro preferenze e le loro interazioni

verso tutti gli altri membri del gruppo (Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019). Il desiderio di interagire con i membri del gruppo dell'individuo che ha ricevuto segnali non verbali positivi, potrebbe nella vita reale aumentare le opportunità di contatto con le persone a lui affiliate e diminuire quelle con il suo outgroup, rafforzando così i pregiudizi già esistenti. La generalizzazione degli atteggiamenti potrebbe essere più forte e rapida nei bambini più piccoli, in particolare se i membri del gruppo esterno appaiono molto simili tra loro e senza particolari caratteristiche che li distinguono (Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019). Inoltre, è stato evidenziato che la generalizzazione degli atteggiamenti è più marcata se viene chiesto ai bambini di imitare un membro di un gruppo, in cui un suo componente ha ricevuto segnali non verbali positivi, rispetto a quando vengono misurati gli atteggiamenti espliciti verso di esso, attraverso la rilevazione delle preferenze o dei comportamenti prosociali verso i suoi partecipanti. Questo potrebbe indicare che la generalizzazione del bias avvenga principalmente a livello implicito e si manifesti più chiaramente attraverso il comportamento. Tale pattern è in contrasto con quanto osservato quando i bambini sono esposti direttamente ai segnali non verbali rivolti verso un target: in questi casi, emergono maggiormente le preferenze esplicite e i comportamenti prosociali, che riflettono gli atteggiamenti espliciti, rispetto all'imitazione (Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017).

Questi dati supportano quindi l'idea che il comportamento non verbale potrebbe contribuire alla creazione di atteggiamenti, che guidano le preferenze, il comportamento e gli affetti di bambini e adulti nei confronti dell'individuo verso cui è rivolto il comportamento (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012; Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019; Skinner & Perry, 2020). Questi atteggiamenti però, possono anche essere generalizzati in modo da creare delle norme sociali, ovvero schemi appresi attraverso l'osservazione del comportamento di alcuni individui nei confronti dei membri di determinate categorie sociali. Le norme sociali, una volta acquisite, possono guidare le valutazioni e il comportamento dell'individuo stesso verso tutti i membri della stessa categoria. Attraverso questo processo l'esposizione al comportamento non verbale potrebbe portare anche alla creazione di pregiudizi, che si manifestano sia a livello esplicito, sia implicito, guidando i comportamenti dell'individuo e risultando più difficile da individuare e da

controllare (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019).

2.2 L'influenza del comportamento verbale e non verbale degli insegnanti

I bambini, dall'età prescolare, iniziano a passare molto tempo nell'ambiente scolastico, che spesso diventa un luogo di riferimento importante, oltre a quello familiare, e determinante nell'influenzare le loro credenze, i loro affetti e i loro comportamenti. Si ritiene, in particolare, che gli insegnanti possano rivestire un ruolo fondamentale nel modellare gli atteggiamenti e le aspettative dei bambini in diversi ambiti, sia relativi alle loro abilità scolastiche (Brey & Shutts, 2018; Brey & Pauker, 2019), sia riguardanti temi più generali, come ad esempio il rapporto con i pari (Taylor, 1989; Taylor & Trickett, 1989) e gli atteggiamenti razziali (Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012). Questa influenza può avvenire sia attraverso il loro comportamento verbale, che quello non verbale, espresso dagli insegnanti durante le interazioni quotidiane con i bambini.

Si osserva, ad esempio, che il comportamento non verbale dei docenti tende a cambiare in base alle aspettative che hanno verso i loro studenti. Quando si tratta di alunni verso cui nutrono basse aspettative, tendono a far trasparire affetti maggiormente negativi, mostrando atteggiamenti più ostili, tesi, meno calorosi e flessibili, rispetto a quando parlano con quelli verso cui hanno alte aspettative. Queste differenze nelle loro convinzioni vengono espresse soprattutto a livello non verbale, in modo molto sottile (Babad, Bernieri, & Rosenthal, 1991), poiché si tratta di un canale meno controllabile e di cui hanno meno consapevolezza (Weisbuch & Ambady, 2008), ma che può ugualmente essere percepito dagli studenti. In uno studio di Babad, Bernieri e Rosenthal (1991), a bambini di varie età e a docenti, sia in formazione che con lunga esperienza, sono stati mostrati dei video di 10 secondi. Nei filmati si potevano ascoltare, vedere o entrambe le cose, delle situazioni in cui un insegnante parlava di uno studente, senza che lui fosse presente, oppure interagiva con lui in classe, ma senza che fosse visibile. Quando il docente parlava di uno studente non presente, i partecipanti erano in grado di capire, attraverso il solo audio o l'audio e il video insieme, se l'insegnante provasse affetto positivo nei suoi confronti e se lo considerava dotato di alte abilità scolastiche. Questo si verifica probabilmente perché, quando non sono presenti gli alunni, gli insegnanti

potrebbero sentirsi liberi di parlare di loro più apertamente, facendo trasparire le loro preferenze.

Quando, invece, l'insegnante parla direttamente con gli studenti, potrebbe cercare di controllare maggiormente quello che dice e di auto-monitorarsi, in modo da non far trasparire le sue aspettative e le sue preferenze. Per questo motivo, in queste situazioni, gli alunni considerati maggiormente eccellenti erano spesso riconosciuti dal video o quando il video era accompagnato dall'audio, attraverso l'osservazione del modo con cui l'insegnante parlava loro e di come li guardava. Al contrario, risultavano più difficili da individuare quando i partecipanti ascoltavano soltanto la conversazione, senza poter vedere il filmato. Anche l'affetto dell'insegnante verso lo studente emergeva prevalentemente dai segnali non verbali, soprattutto dalle espressioni facciali e dalla posizione del corpo. Quando i giudici assistevano alle interazioni dirette registrate tra l'insegnante e lo studente, il comportamento del primo era interpretato in modo diverso in base all'età dei partecipanti. Quando questi erano più giovani e ascoltavano solo le conversazioni, senza vederle, tendevano a considerare più calorose e flessibili quelle con gli studenti verso cui gli insegnanti avevano basse aspettative. Al contrario, se veniva osservato, l'insegnante appariva più caloroso e accogliente verso gli studenti con alte aspettative. Si evidenzia, quindi, una discrepanza tra ciò che è percepito attraverso il canale verbale, sul quale i docenti riescono a esercitare un maggiore grado di controllo, e le loro espressioni facciali e corporee, meno facilmente controllabili. Gli insegnanti e i giudici più grandi che osservavano le interazioni, invece, erano probabilmente consapevoli della tendenza a nascondere i sentimenti negativi verso gli studenti con basse aspettative. Per questo, sia attraverso l'osservazione del linguaggio corporeo, che attraverso comunicazione verbale e non verbale insieme, valutavano l'interazione con gli studenti con basse aspettative come più ostile, tesa e nervosa, mentre quella con gli alunni ritenuti più intelligenti e di successo come più amichevole. Questi dati dimostrano quindi la capacità dei bambini di interpretare anche le piccole sfumature del comportamento non verbale degli insegnanti e, soprattutto, di percepire la discrepanza tra il loro comportamento verbale e non verbale (Babad, Bernieri, & Rosenthal, 1991).

I bambini, dopo aver riconosciuto i segnali non verbali degli insegnanti (Babad, Bernieri, & Rosenthal, 1991), li utilizzano come punti di riferimento per formulare inferenze e valutare i loro compagni di classe su diversi aspetti, tra cui l'intelligenza. In alcuni studi

di Brey e Shutts (2018), è stato osservato che, quando i partecipanti di età prescolare ascoltavano due studenti leggere, entrambi in modo fluente, tendevano a valutare come più intelligente quello che riceveva dall'insegnate maggiori segnali non verbali di approvazione, come sorrisi o cenni del capo, e ad evitare di selezionare quello verso cui il docente scuoteva la testa, rispetto a chi non riceveva alcun segnale non verbale. Il bambino che otteneva segnali non verbali positivi dall'insegnante continuava a essere ritenuto più intelligente, anche se mostrava maggiori difficoltà nella lettura e si interrompeva a ogni parola, rispetto a quelli che, anche se leggevano in modo più fluido, non ricevevano alcun feedback. Quando, invece, l'insegnante mostrava espressioni neutre verso entrambi i bambini, il lettore più abile era valutato come più intelligente. Inoltre, si osservava una forte tendenza a evitare coloro verso cui l'insegnante scuoteva la testa in segno di disapprovazione, rispetto a coloro che ricevevano sorrisi o cenni di approvazione. I bambini possono quindi formulare le loro impressioni sull'intelligenza dei compagni dall'osservazione diretta della loro prestazione, nel caso in cui non venga fornito alcun segnale dall'insegnante; ma, in generale, potrebbero dare un peso maggiore alle reazioni degli adulti, a discapito delle loro esperienze dirette.

Le credenze relative all'intelligenza possono poi essere generalizzate ad altri membri dei gruppi a cui appartengono questi bambini. In uno studio di Brey e Pauker (2019) è stato osservato un'insegnante che rivolgeva comportamenti non verbali positivi verso uno studente mentre leggeva. Se veniva presentato poi un compagno che apparteneva allo stesso gruppo, indentificato solo dal colore della maglia, i partecipanti tendevano a considerarlo più intelligente, rispetto a studenti di altri gruppi nei quali un loro membro aveva ricevuto segnali non verbali negativi, anche se i partecipanti non aveva sentito leggere direttamente nessuno di loro. Questo si verificava indipendentemente dall'appartenenza dei partecipanti al gruppo che riceveva segnali di approvazione o disapprovazione. Le convinzioni dei bambini possono poi influenzare il loro comportamento verso i coetanei; ad esempio, si può osservare una tendenza a parlare in modo più semplice con i compagni ritenuti meno intelligenti, contribuendo così ad una profezia che si autoavvera e influenzando anche il modo in cui vengono interpretati i comportamenti di questi ultimi (Miller, et al., 1991).

I bambini dai 5 agli 8 anni, inoltre, tendono a ritenere più piacevoli e più forti i compagni che ottengono dall'insegnante sorrisi e cenni del capo, rispetto a coloro nei confronti dei

quali l'insegnante mantiene un atteggiamento neutro o manifesta disapprovazione. Queste inferenze però, sono meno affidabili rispetto a quelle sull'intelligenza, forse perché i docenti sono ritenuti fonti di informazioni più attendibili per valutare l'intelligenza, rispetto ad altre caratteristiche (Brey & Shutts, 2018). Quando, invece, viene chiesto ai bambini con chi preferiscono fare amicizia, tendono a scegliere i membri del proprio gruppo, e i comportamenti dell'insegnante sembrano diminuire la forza della loro influenza; la scelta del compagno di gioco, infatti, non sembra dipendere dai giudizi positivi o negativi dell'insegnante. Se, invece, i bambini devono scegliere un altro alunno per svolgere un compito accademico, come leggere un libro difficile, le loro risposte sembrano casuali e non dipendono né dai segnali dell'insegnante, né dal loro gruppo di appartenenza; si osserva solo una lieve tendenza dei bambini inclusi nel gruppo che riceve segnali positivi a scegliere membri dell'ingroup. Questo potrebbe essere accaduto perché, i membri del gruppo che riceve segnali di approvazione, forse sono indecisi se scegliere altri studenti dell'ingroup, che ritengono più amichevoli e intelligenti, oppure aiutare gli altri compagni. Chi, invece, fa parte del gruppo che ha ricevuto segnali di disapprovazione, potrebbe essere stato in dubbio se scegliere dei membri della propria squadra, che considera più simpatici, o quelli del gruppo opposto, ritenuti più intelligenti (Brey & Pauker, 2019). Questi risultati sono in linea con altre ricerche che mostrano che i membri dei gruppi di alto status, in questo caso indicato dai segnali di approvazione dell'insegnante e dalle abilità nella lettura, tendono ad avere una forte preferenza verso il proprio ingroup (Bigler, Spears Brown, & Markell, 2001), osservabile dal fatto che scelgono la maggior parte delle volte i membri del proprio gruppo se devono decidere chi è più intelligente, con chi fare amicizia o un partner con cui svolgere un compito accademico (Brey & Pauker, 2019). Chi appartiene al gruppo di basso status, invece, prende decisioni contrastanti, che spesso segnalano preferenze simili per ingroup ed outgroup (Bigler, Spears Brown, & Markell, 2001). I bambini, invece, che non sono inseriti in nessun gruppo, non sembrano influenzati dal comportamento non verbale dell'insegnante e tendono a selezionare i compagni in modo casuale se viene chiesto loro di individuare lo studente più intelligente, o un partner con cui fare amicizia o leggere (Brey & Pauker, 2019).

Gli insegnanti sembrano rivestire un ruolo importante anche nelle relazioni che si creano all'interno della classe, fin dai primi anni della scuola primaria. La preferenza dei docenti

per alcuni bambini è correlata al loro status all'interno della classe e alle amicizie con gli altri compagni. Gli studenti prediletti dagli insegnanti in prima elementare, tendono ad avere uno status più alto tra i loro compagni, e questo predirà un minore rifiuto dei pari in seconda e terza elementare (Taylor, 1989). In aggiunta, i bambini, che non sono apprezzati né dagli insegnanti, né dai compagni, sembrano continuare maggiormente a rimanere rifiutati del corso del tempo, rispetto a coloro che, inizialmente, sono ben valutati dagli insegnanti, ma non accettati dai pari (Taylor & Trickett, 1989). La preferenza degli insegnanti, inoltre, non dipenderebbe da quella dei pari; quest'ultima, invece, risulta essere fortemente correlata ai comportamenti aggressivi, distruttivi e di continua ricerca di attenzione. Sembra che i comportamenti ostili mantengano e incrementino il rifiuto dei pari nel corso degli anni. In aggiunta, l'esclusione da parte dei coetanei non sembra correlata alle competenze accademiche dei bambini, né a un temperamento più timido ed ansioso (Taylor, 1989). La capacità di stabilire e mantenere relazioni sociali ed essere accettati risulta però molto importante da coltivare e da sviluppare, fin dai primi anni scolastici perché tende a rimanere stabile nel tempo (Coie & Dodge, 1983) e a estendersi a diversi contesti (Coie & Kupersmidt, 1983). Inoltre, si ipotizza che possa contribuire all'esordio di successive difficoltà sociali, della delinquenza giovanile, dell'abbandono scolastico precoce e di una peggiore salute mentale nell'adolescenza e nei primi anni dell'età adulta (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990).

Gli insegnanti potrebbero svolgere un ruolo determinante anche nella formazione dei pregiudizi razziali nei bambini. Sebbene a livello esplicito manifestino atteggiamenti egalitari verso gli immigrati e dichiarino di sostenere politiche inclusive e misure favorevoli alla loro integrazione (Vezzali & Giovannini, 2011), a livello implicito tendono spesso a mostrare atteggiamenti a favore del loro gruppo etnico. In una ricerca di Vezzali, Giovannini e Capozza (2012) è emerso che il pregiudizio implicito dei docenti preferiti dai bambini, verso cui probabilmente gli studenti nutrivano una maggiore motivazione relazionale e un maggiore desiderio di conformarsi al loro comportamento, era correlato ai pregiudizi impliciti degli alunni della loro classe. È possibile che i pregiudizi impliciti degli insegnanti influenzino il loro comportamento non verbale, in modo inconsapevole, e che i bambini, che sono molto abili nel riconoscere anche le manifestazioni più sottili dei segnali non verbali (Brey & Shutts, 2018; Brey & Pauker, 2019), possano aver appreso

gli atteggiamenti razziali attraverso l'imitazione dei comportamenti dei propri docenti (Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012). Un'altra spiegazione, in linea anche con la Teoria dello Sviluppo dell'Identità sociale di Bigler e Liben (2007), potrebbe essere che gli insegnanti con il loro comportamento non verbale potrebbero aver approvato e incentivato alcune interazioni sociali dei bambini piuttosto di altre, contribuendo così alla formazione dei pregiudizi impliciti. Gli atteggiamenti espliciti degli insegnanti, invece, potrebbero essere elaborati dai bambini con processi mentali di ordine superiore e quindi influenzare meno gli atteggiamenti impliciti e il comportamento (Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012), che invece sono maggiormente legati a processi automatici, come il contagio emotivo, il condizionamento e l'apprendimento implicito (Weisbuch & Ambady, 2008).

CAPITOLO 3

METODOLOGIA

3.1 Obiettivi e ipotesi dello studio

Il presente studio si pone come obiettivo quello di indagare come il comportamento non verbale degli adulti di riferimento, in particolare degli insegnanti, possa influenzare la formazione degli atteggiamenti impliciti ed espliciti dei bambini in età prescolare. Inoltre, vuole analizzare se ad esercitare un impatto maggiore nell'influenzare gli atteggiamenti siano i comportamenti non verbali di approvazione o di disapprovazione dell'insegnante; infine, se questi segnali portano all'apprendimento e poi all'utilizzo di norme egalitarie piuttosto che discriminatorie da parte dei bambini.

Dalla letteratura presa in esame nei precedenti capitoli è emerso che la formazione degli atteggiamenti inizia a svilupparsi dall'età prescolare (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017; Castelli, Carraro, Tomelleri & Amari, 2007; Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012; Galdi, Cadinu, & Tomasetto, 2014; Newheiser & Olson, 2012; Shutts, Brey, Dornbusch, & al., 2016; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019; Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Steele & Aronson, 1995). In particolare, il comportamento non verbale degli adulti di riferimento sembra rivestire un ruolo importante nel determinare la valenza di questi atteggiamenti (Brey & Shutts, 2018; Brey & Pauker, 2019; Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012). In generale, si osserva che dopo l'esposizione a segnali non verbali negativi verso un target, i bambini tendono a sviluppare atteggiamenti negativi verso di lui; allo stesso modo, segnali non verbali positivi sembrano promuovere atteggiamenti positivi nei suoi confronti. Sembra che i bambini preferiscano e scelgano come compagni di gioco persone verso le quali sono rivolti segnali non verbali di approvazione, rispetto a quelle verso cui sono espressi segnali di disapprovazione (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019). Nel presente studio i bambini hanno osservato dei video in cui una insegnante esprime comportamenti non verbali di approvazione o neutri verso i comportamenti egalitari di un bambino con la maglietta

rossa, e comportamenti non verbali di disapprovazione o neutri verso i comportamenti discriminatori di un bambino con la maglietta blu.

L'ipotesi principale di questa ricerca è che i partecipanti, in queste condizioni, avrebbero in generale formato atteggiamenti espliciti e impliciti positivi verso il bambino egalitario con la maglietta rossa, che riceveva segnali di approvazione (vs. neutri), insieme ad atteggiamenti, espliciti ed impliciti, negativi verso quello discriminatorio con la maglietta blu che riceveva segnali di disapprovazione (vs. neutri). In aggiunta, si vogliono esplorare le eventuali tendenze evolutive. Con l'aumentare dell'età, potrebbero infatti emergere atteggiamenti più negativi verso il bambino discriminatorio con la maglietta blu e più positivi verso quello egalitario con la maglietta rossa, soprattutto a livello esplicito. Questo risultato sarebbe in accordo con la maggiore interiorizzazione delle norme egalitarie e antidiscriminatorie che viene osservata nei bambini con l'aumentare dell'età (Cristol & Gimbert, 2008; Rutland, Cameron, Milne, & McGeorge, 2005).

Sebbene esistano pochi studi a riguardo, dalle ricerche di Brey e Shutts (2018) emerge che, quando i partecipanti di 5 e 6 anni osservavano l'insegnante scuotere la testa in segno di dissenso verso un bambino, tendevano a evitare di sceglierlo molto più frequentemente rispetto a quanto non facessero con coetanei che ricevevano dall'insegnante sorrisi o cenni d'assenso con il capo. Inoltre, anche gli adulti sembravano sviluppare atteggiamenti etnici impliciti negativi dopo l'esposizione a segnali non verbali ostili, mentre con l'esposizione a segnali non verbali positivi sviluppavano atteggiamenti impliciti neutri (Castelli, Carraro, Pavan, Murelli, & Carraro, 2012).

Nel nostro studio, quindi, i partecipanti esposti a segnali non verbali di disapprovazione dell'insegnante alla distribuzione discriminatoria delle caramelle, potrebbero sviluppare atteggiamenti espliciti e impliciti negativi più forti verso il bambino che ha messo in atto tale comportamento discriminatorio, rispetto a quelli che sono esposti a segnali non verbali di approvazione verso la distribuzione egalitaria.

Inoltre, dall'analisi della letteratura è stato evidenziato che i bambini, quando osservano segnali non verbali positivi diretti verso alcuni individui, tendono a imitare i loro comportamenti. Mentre, al contrario, se sono esposti a segnali non verbali negativi verso alcune persone, cercano di evitare di riprodurre i loro comportamenti. Ad esempio, i bambini generalmente utilizzano le etichette verbali fornite da chi riceve segnali non

verbali positivi per nominare oggetti che non conoscono (Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019), imitano le loro azioni (Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019), e credono che verso questi individui saranno rivolti più comportamenti prosociali e verranno donate più caramelle (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008).

Si può quindi ipotizzare che tra i partecipanti del presente studio si potrebbe osservare una tendenza generale a distribuire le caramelle ai bambini in modo equo, a causa della progressiva interiorizzazione delle norme sociali che promuovono l'equità, soprattutto all'interno dell'ambiente scolastico, in particolare tra i partecipanti che frequentano la scuola primaria (Dunham, Baron, & Banaji, 2006; McGuire, Rutland, & Nesdale, 2015; Weisbuch & Pauker, 2011). La tendenza a distribuire le caramelle in modo egalitario potrebbe essere più accentuata nelle condizioni sperimentali in cui i bambini osservano comportamenti non verbali positivi che rinforzano la distribuzione egalitaria delle caramelle, o negativi che disapprovano le condotte discriminatorie, rispetto alla condizione di controllo. In particolare, la distribuzione egalitaria delle caramelle potrebbe essere leggermente più forte nella condizione di disapprovazione del comportamento discriminatorio.

3.2 Partecipanti

Il campione raccolto nel presente studio è composto da 457 partecipanti, di cui 222 maschi (48.6%) e 235 femmine (51.4%), di età compresa tra i 3 e gli 8 anni (M= 4.69, SD= 1.06). Dei bambini che frequentavano la scuola dell'infanzia, 110 erano iscritti al primo anno, 132 al secondo e 151 al terzo. Gli altri bambini frequentavano la scuola primaria di primo grado: 56 erano iscritti al primo anno, 3 al secondo e 1 al terzo. I partecipanti presi in esame di nazionalità italiana erano 414; i rimanenti 43 bambini, invece, avevano nazionalità diverse, le più frequenti erano quella marocchina (10), albanese (6), peruviana (4), indiana (3) e kosovara (3).

Per l'analisi dei dati sono stati eliminati i partecipanti che non erano di nazionalità italiana, quelli che avevano almeno un genitore di nazionalità non italiana o che avevano la pelle scura. Queste caratteristiche potevano costituire dei fattori confondenti e influenzare i risultati ottenuti dalle prove se analizzati insieme ai dati degli altri partecipanti; questi dati, tuttavia, non erano sufficienti per essere analizzati separatamente. Infine, sono stati eliminati i bambini che non erano riusciti a rispondere

correttamente al manipulation check dopo la seconda visione dei video, quelli con disabilità, disturbi del neurosviluppo, come Disturbi dello Spettro Autistico, e difficoltà linguistiche che non permettessero un regolare svolgimento dei compiti. È stato ottenuto così un campione finale composto da 354 partecipanti.

Il campione definitivo risulta bilanciato per quanto riguarda il genere, poiché costituito da 176 maschi (49.7%) e 178 femmine (50.3%). L'età dei bambini che hanno costituito il campione finale era compresa tra i 3 e gli 8 anni (M= 4.69, SD= 1.06): 42 bambini avevano 3 anni, 118 ne avevano 4, 119 ne avevano 5, 60 ne avevano 6 anni e i restanti 15 bambini avevano 7 o 8 anni.

I partecipanti frequentavano scuole dell'infanzia o scuole primarie di primo grado del Nord Italia, nelle province di Padova, Rovigo, Vicenza, Verona, Ferrara, Modena e Lecco. Parte dei dati è stata raccolta in prima persona per la presente tesi presso una scuola primaria di primo grado e due scuole dell'infanzia appartenenti all'Istituto Comprensivo di Fiesso Umbertiano e Stienta, in provincia di Rovigo. I restanti dati sono stati raccolti da altre studentesse impegnate nello svolgimento della tesi presso il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione (DPSS) della Scuola di Psicologia dell'Università di Padova, al fine di ottenere un campione più ampio ed eterogeneo.

Lo studio è stato precedentemente approvato dal Comitato Etico del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova. Per la raccolta dati sono stati contattati ed è stata ottenuta l'autorizzazione dai Dirigenti Scolastici; le insegnanti delle singole classi hanno poi consegnato i moduli del consenso informato ai bambini e li hanno raccolti firmati da entrambi i genitori.

3.3 Materiali e Strumenti

Per lo svolgimento della ricerca sono stati utilizzati sia materiali cartacei che multimediali.

- Un computer portatile per la visione del materiale multimediale e lo svolgimento del Child-Implicit Association Test (Child-IAT). Per semplificare lo svolgimento del test e facilitare ai bambini l'identificazione dei tasti da utilizzare durante il compito sono stati applicati ai tasti del computer delle etichette colorate: in

corrispondenza della lettera “Q” un’etichetta di colore verde e in corrispondenza della lettera “P” una viola.

- 8 video della durata di circa 1 minuto, in cui si vedevano due bambini o due bambine, corrispondenti al genere del partecipante, con una maglietta rossa e una blu, entrambi con la pelle chiara (vedi Appendice A). I bambini distribuivano delle caramelle a un bambino con la maglietta gialla, con la pelle chiara, e a un bambino con la maglietta verde, con la pelle scura. Le bambine, invece, distribuivano le caramelle a una bambina con la maglietta verde, con la pelle chiara, e ad una con la maglietta gialla, con la pelle scura (vedi Appendice A). Nel video compariva anche un’insegnante di genere femminile, inquadrata a mezzo busto e in posizione frontale (vedi Appendice A).
- Il software Inquisit 6, scaricato dal sito Internet Millisecond, per lo svolgimento del Child-IAT e la registrazione dei dati.
- Materiale plastificato, stampato a colori:
    - 4 immagini raffiguranti le distribuzioni delle caramelle osservate alla fine di ogni video (vedi Appendice A);
    - 8 immagini di bambini, 4 maschi e 4 femmine con le magliette di colore: rosso, blu, verde, giallo (vedi Appendice A);
    - 2 schede raffiguranti le emoji osservate durante lo svolgimento del Child-IAT: in una scheda sono raffigurate le emoji sorridenti, in un’altra quelle tristi (vedi Appendice A);
    - Una scala Likert a 4 livelli: per niente, poco, abbastanza, molto. A ogni livello corrisponde una rappresentazione grafica di una paperella giocattolo per renderla più fruibile per i bambini (vedi Appendice A);
    - 8 aggettivi ritagliati e mostrati singolarmente: bello/ brutto, buono/ cattivo, felice/ triste, pulito/ sporco (vedi Appendice A);
    - 10 caramelle di colore verde (vedi Appendice A).
- Per la registrazione dei dati sono stati utilizzati:
    - Una scheda anagrafica contenente: nome, cognome, codice identificativo del partecipante, genere, data di nascita, classe frequentata, nazionalità, eventuali note (vedi Appendice B); il codice identificativo era funzionale ad anonimizzare alla fine tutti i dati della ricerca.

- L'intervista strutturata contenente: codice identificativo del partecipante, data di somministrazione, eventuali note, condizione sperimentale, manipulation check, domande dell'intervista, tabella per riportare la distribuzione degli aggettivi (vedi Appendice B).

- Il consenso informato per i genitori contenente: una breve descrizione dell'obiettivo e della procedura sperimentale dello studio, il consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati.
- La lettera per i dirigenti.

3.4 Procedura sperimentale

La procedura sperimentale è costituita in tutto da 5 prove, della durata complessiva di 15-20 minuti che i bambini hanno svolto individualmente, all'interno della propria scuola.

Prima dell'inizio della procedura sperimentale, le insegnanti hanno fornito le informazioni anagrafiche dei bambini. Se durante lo svolgimento della procedura il bambino manifestava forti difficoltà o non era in grado di svolgere il compito, sono state proposte delle attività alternative, come fare un disegno, in modo da prendersi cura del suo benessere e garantire a tutti di vivere un'esperienza positiva. I dati di questi bambini sono stati poi eliminati dall'analisi dei dati.

Le insegnanti introducevano la sperimentatrice alla classe dicendo che sarebbero andati con lei a fare dei giochi. La sperimentatrice chiamava successivamente un bambino alla volta e lo conduceva in una stanza tranquilla, ben illuminata e per lui familiare, in modo che potesse sentirsi più a suo agio. Successivamente è stata presentata ai bambini dalla sperimentatrice la procedura sperimentale dicendo loro che avrebbero visto insieme dei video, fatto un gioco a computer e risposto a delle semplici domande, in cui non c'era una risposta giusta o sbagliata.

3.4.1 Visione dei video

Con un computer portatile sono stati mostrati ai partecipanti due video. In ognuno si poteva osservare un bambino, di genere corrispondente a quello del partecipante, che distribuiva delle caramelle a due suoi compagni; inoltre, i video erano accompagnati dalla voce di una narratrice esterna che presentava ai bambini ciò che avrebbero visto.

Ogni partecipante osservava 2 filmati:

- in un video un bambino con la maglietta rossa, con la pelle chiara, distribuiva in modo egalitario le caramelle ai suoi compagni, dandone 5 al bambino con la maglietta verde, che nei video che osservavano i maschi aveva la pelle scura, mentre in quelli delle femmine la pelle chiara. Le altre 5 caramelle erano consegnate al bambino con la maglietta gialla, che nei filmati dei maschi aveva la pelle chiara, mentre in quelli delle femmine la pelle scura. In questo video la voce della narratrice afferma:

    > Un giorno, il bambino con la maglia rossa porta a scuola 10 caramelle. La maestra è lì vicina e li guarda: "Ciao, io sono la maestra". La maestra gli chiede di dare le sue caramelle ai compagni. Il bambino con la maglia rossa dà le sue caramelle. Il bambino con la maglia rossa ha dato 5 caramelle ad un compagno e 5 caramelle all'altro compagno.

- In un altro video un bambino con la maglietta blu, con la pelle chiara, distribuiva le caramelle in modo discriminatorio, dando 9 caramelle al bambino con la pelle chiara e 1 caramella al bambino con la pelle scura. In questo video, invece, si sentiva la narratrice che diceva:

    > Un giorno, il bambino con la maglia blu porta a scuola 10 caramelle. La maestra è lì vicina e li guarda: "Ciao, io sono la maestra". La maestra gli chiede di dare le sue caramelle ai compagni. Il bambino con la maglia blu dà le sue caramelle. Il bambino con la maglia blu ha dato 9 caramelle ad un compagno e 1 caramelle all'altro compagno.

Nei video per le partecipanti di genere femminile veniva ripetuto lo stesso discorso, ma declinando i termini al femminile.

Si noti che all'interno del video e successivamente durante l'intera procedura sperimentale non viene mai fatto riferimento in modo esplicito al colore della pelle dei bambini; i bambini, infatti, verranno identificati soltanto attraverso il colore della maglietta che indossavano.

All'interno di ogni video, al centro dello schermo, tra i bambini con la maglietta verde e gialla, compariva un riquadro rettangolare con all'interno una donna che si presentava ai bambini dicendo di essere una maestra. Durante i video il comportamento verbale della maestra rimaneva costante: si presentava e rimaneva in silenzio durante il resto del video.

Il comportamento non verbale dell'insegnante, invece, poteva variare all'interno dei video in 3 modi:

- comportamento non verbale (CNV) positivo: la maestra accennava un leggero sorriso e annuiva con il capo durante tutta la distribuzione delle caramelle;
- comportamento non verbale negativo: la maestra accennava un'espressione corrucciata e scuoteva il capo in segno di dissenso durante tutta la distribuzione delle caramelle;
- comportamento non verbale neutro: la maestra manteneva un'espressione neutra durante tutto il video.

La distribuzione delle caramelle egalitaria/ discriminazione e il comportamento non verbale dell'insegnante positivo/ negativo/ neutro, erano combinati in modo da costituire 3 condizioni sperimentali:

- distribuzione egalitaria- CNV positiva + distribuzione discriminatoria- CNV neutro
- distribuzione egalitaria- CNV neutro + distribuzione discriminatoria- CNV negativo
- distribuzione egalitaria- CNV neutro + distribuzione discriminatoria- CNV neutro.

Al fine di poter controllare i possibili effetti dell'ordine di esposizione durante l'analisi dei dati, l'ordine di presentazione dei video è stato controbilanciato.

3.4.2 Manipulation Check

Al termine di ogni video, per verificare la comprensione e il ricordo dei bambini di quanto osservato, si procedeva con il manipulation check.

Sono state mostrate ai bambini 2 immagini raffiguranti la schermata osservata alla fine di ogni video. Al centro si vedeva la maestra con un'espressione neutra; ai lati i bambini con la pelle chiara e con la pelle scura e le caramelle che erano state distribuite loro. In un'immagine si osservavano le caramelle distribuite in modo egalitario: 5 al bambino con pelle scura e 5 a quello con la pelle chiara (vedi

Appendice A); nell'altra, invece, le caramelle erano distribuite in modo discriminatorio: 1 caramella al bambino con la pelle scura, e 9 a quello con la pelle chiara (vedi Appendice A).

Venivano poi mostrate contemporaneamente ai partecipanti le immagini del bambino con la maglietta rossa e di quello con la maglietta blu (vedi Appendice A) e veniva chiesto loro di ricordare come ciascun bambino avesse distribuito le caramelle ai suoi compagni, abbinando ogni bambino all'immagine corrispondente.

Se i bambini non riuscivano a ricordare come erano state distribuite le caramelle, venivano mostrati nuovamente i video e veniva ripetuto il manipulation check.

Se anche dopo la seconda visione dei video i partecipanti non superavano il manipulation check, si proseguiva con i compiti successivi, ma i dati raccolti non venivano tenuti in considerazione durante l'analisi dei dati.

3.4.3 Rilevazione degli atteggiamenti impliciti: CHILD-IAT

Dopo il manipulation check, veniva fatto svolgere ai bambini, tramite l'utilizzo del computer, una versione del test IAT adattata per la misurazione degli atteggiamenti impliciti nei bambini in età prescolare: il Child Implicit Association Test (Child-IAT) (Baron & Banaji, 2006; Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998; Greenwald, Nosek, & Banaji, 2003)

Il Child-IAT si propone di misurare le associazioni implicite che vengono create tra due concetti; esso di basa sul presupposto che più stretta è l'associazione tra due stimoli in memoria, più rapido dovrebbe essere il tempo di risposta quando questi due stimoli sono presentati in modo congiunto.

Nel presente studio il Child-IAT è stato utilizzato per misurare gli atteggiamenti impliciti che si erano formati nei confronti dei bambini con la maglietta rossa e con la maglietta blu, misurando l'associazione implicita tra le immagini di questi due bambini ed emoji che rappresentavano emozioni felici e tristi. Ad associazioni implicite più forti tra un bambino e una determinata emozione, avrebbero dovuto corrispondere minori tempi di latenza delle risposte quando questi erano presentati in modo congiunto, rispetto a quando erano mostrati in modo disgiunto. Ad esempio, se si fosse creata un'associazione implicita più forte tra il bambino con la maglietta rossa e le emozioni positive, si sarebbero dovuti

osservare tempi di risposta più rapidi quando il bambino con la maglietta rossa e le emoji felici erano presentati dallo stesso lato dello schermo, rispetto a quando erano da lati opposti.

Il test era presentato ai partecipanti come “un gioco da fare con il computer” e prima dell’inizio sono state mostrate ai bambini 2 immagini con le emoji felici e tristi (vedi Appendice A), che in questo contesto venivano chiamate con il termine “palline”, per utilizzare una parola più semplice e comprensibile per i bambini, in modo che potessero familiarizzare con esse. Inoltre, le stampe con le emoji e quelle raffiguranti i bambini con la maglietta rossa e blu, sono state utilizzate per aiutare i partecipanti nella comprensione del compito, posizionandole ai lati del computer, in corrispondenza del tasto da premere. Ad esempio, nelle prove in cui comparivano al centro dello schermo le emoji, l’immagine delle emoji felici era collocata sul lato sinistro, accanto al tasto verde da premere quando venivano visualizzate, mentre l’immagine con le emoji tristi si trovava sul lato destro, accanto al tasto viola. Questo accorgimento facilitava i bambini nello svolgimento della prova.

Durante il test sul lato sinistro dello schermo del computer rimaneva fissa una barra verde, mentre sul lato destro una barra viola, all’interno delle quali erano visualizzati per tutta la durata delle singole prove degli esempi degli stimoli che dovevano essere categorizzati da quel lato dello schermo. Al centro compariva lo stimolo che doveva essere associato alla categoria corrispondente. Se lo stimolo al centro dello schermo apparteneva alla categoria a sinistra, il partecipante doveva premere il tasto “Q”, su cui era attaccata un’etichetta verde; se, invece, apparteneva a quella a destra, doveva cliccare il tasto “P”, su cui era attaccata un’etichetta viola. Gli stimoli erano costituiti dai bambini con la maglia rossa o blu, che distribuivano le caramelle durante i video, e dalle emoji tristi o felici.

Durante tutta la prova i bambini dovevano tenere la mano destra sopra il tasto “P”, e la mano sinistra sopra il tasto ”Q”, in modo da rendere più rapidi i tempi di risposta. Ai bambini veniva detto che avrebbero dovuto cercare di essere il più veloci possibili nel rispondere alle prove e cercare di non fare errori. Se rispondevano in modo errato, compariva una “X” rossa al centro dello schermo. In tal caso veniva detto ai bambini di non preoccuparsi e di proseguire con il compito.

Il Child-IAT è costituito da 5 blocchi: 3 di prova, utili per familiarizzare con lo strumento, e 2 critici, da cui venivano rilevati i tempi di risposta per la misurazione degli atteggiamenti impliciti. Per ogni blocco la sperimentatrice ripeteva a voce alta le istruzioni.

- Blocco di prova 1. Al centro dello schermo compariva un'emoji felice oppure triste/ arrabbiata; il partecipante doveva categorizzare le emoji felici a sinistra, con il tasto verde, mentre quelle tristi o arrabbiate a destra, con il tasto viola.
- Blocco di prova 2. Al centro dello schermo si osservava il bambino con la maglietta rossa o blu. Il bambino con la maglietta rossa doveva essere categorizzato con il tasto verde, mentre quello con la maglietta blu con il tasto viola.
- Blocco critico 3. Al centro dello schermo comparivano i bambini con la maglietta rossa o blu, oppure le emoji felici o tristi. Le emoji felici e il bambino con la maglietta rossa dovevano essere categorizzati con il tasto verde, mentre le emoji tristi e i bambini con la maglietta blu con il tasto viola.
- Blocco di prova 4. Al centro dello schermo comparivano nuovamente i bambini con la maglietta rossa o blu. Il bambino con la maglietta rossa però questa volta doveva essere categorizzato con il tasto viola, mentre quello con la maglietta blu con il tasto verde.
- Blocco critico 5. Al centro dello schermo comparivano le emoji e i bambini con la maglietta rossa o blu. Le emoji felici e il bambino con la maglietta blu dovevano essere categorizzati con il tasto verde, mentre le emoji tristi e il bambino con la maglietta rossa con il tasto viola.

I blocchi di prova erano costituiti da 20 trial, il blocco critico presentato per primo era formato da 30 trial, mentre il secondo da 40. L'ordine dei blocchi di prova 2 e 4 era controbilanciati, così come quello dei blocchi critici 3 e 5, in base al codice identificativo pari o dispari del partecipante.

3.4.4 Rilevazione degli atteggiamenti espliciti: Intervista strutturata

Al termine del Child-IAT è stata somministrata ai bambini un'intervista strutturata per indagare se si erano formati atteggiamenti espliciti verso il bambino con la maglietta

rossa, che distribuiva le caramelle in modo egalitario, e con la maglietta blu, che le condivideva in modo discriminatorio.

Inizialmente è stata indagata la preferenza dei bambini nella scelta di un compagno di gioco: sono state mostrate loro le immagini plastificate dei bambini con la maglietta rossa e blu (vedi Appendice A), ed è stato chiesto loro: *Con chi preferiresti giocare?* I bambini potevano esprimere la loro preferenza oralmente o indicare un'immagine.

Successivamente è stata indagata la valutazione separata dei partecipanti nei confronti di ciascuno dei due bambini che distribuivano le caramelle nel video. È stata mostrata l'immagine di ciascun bambino, uno alla volta, ed è stato chiesto ai partecipanti: *Quanto vorresti giocare con questo bambino?* I partecipanti potevano esprimere la loro valutazione attraverso una scala Likert a 4 livelli (per niente, poco, abbastanza, molto), in cui ogni livello era rappresentato graficamente da una figura di una paperella giocattolo di dimensione crescente (vedi Appendice A). Nell'analisi dei dati i livelli della scala sono stati così codificati: 1= per niente, 2= poco, 3= abbastanza, 4= molto.

Infine, è stata indagata se si fosse formata una preferenza esplicita verso i bambini con la maglietta rossa o blu, attraverso l'osservazione di come i partecipanti distribuivano loro degli aggettivi di valenza positiva o negativa. Le immagini dei bambini con la maglietta rossa e blu venivano poste di fronte ai partecipanti, che dovevano attribuire loro i seguenti aggettivi: bello/ brutto, buono/ cattivo, felice/ triste, pulito/ sporco (vedi Appendice A). Gli aggettivi venivano chiamati "parole", per utilizzare un termine più familiare per i bambini; venivano consegnati loro in ordine casuale e potevano essere attribuiti ad uno dei due bambini, ad entrambi, o a nessuno. I partecipanti appoggiavano l'aggettivo sopra il bambino a cui volevano assegnarlo; l'aggettivo veniva successivamente rimosso dall'immagine e il partecipante procedeva pescando un altro aggettivo.

3.4.5 Apprendimento di una norma: Distribuzione caramelle

Si procedeva poi con l'ultima parte dell'intervista, volta ad indagare se i partecipanti dopo l'esposizione ai comportamenti non verbali dell'insegnante, incrementavano i comportamenti prosociali egalitari o discriminatori verso il bambino con la maglietta gialla e verso quello con la maglietta verde.

La sperimentatrice poneva davanti ai partecipanti le immagini dei bambini con la maglietta gialla e verde (vedi Appendice A), e chiedeva loro di distribuire 10 caramelle verdi tra i due bambini (vedi Appendice A), rassicurandoli sul fatto che non esistesse una risposta giusta o sbagliata.

I partecipanti venivano poi ringraziati e riaccompagnati in classe dalla sperimentatrice, per il proseguimento delle attività scolastiche.

CAPITOLO 4

ANALISI DEI DATI

4.1 Analisi dagli atteggiamenti impliciti: Child-IAT

Per misurare gli atteggiamenti impliciti dei partecipanti è stato utilizzato il test Child-IAT. Per l'analisi dei dati sono stati esclusi, oltre ai partecipanti rimossi per tutte le analisi (vedi Paragrafo 3.2), anche coloro che avevano fornito più del 50% di risposte errate, perché si è ipotizzato che le loro risposte potessero essere casuali. Il campione finale era così composto da 328 partecipanti

I dati sono stati analizzati seguendo l'algoritmo proposto inizialmente da Greenwald, McGhee e Schwartz (1998), e successivamente perfezionato da Greenwald, Nosek e Banaji (2003). Per ogni partecipante sono stati considerati solo i punteggi ottenuti nei blocchi critici, ovvero i blocchi 3 e 5, eliminando le risposte con tempi di latenza inferiori ai 300 ms e superiori ai 10.000 ms, poiché corrispondono a tempi di risposta troppo rapidi o troppo lenti, che potrebbero indicare una risposta data in modo casuale o un'interruzione durante il compito. Successivamente, è stata calcolata la media dei tempi di risposta considerando solo le risposte corrette dei blocchi critici. Per tenere conto anche delle risposte sbagliate, che possono indicare un'associazione implicita maggiormente difficile, queste sono state penalizzate aggiungendo 600 ms alla media. Il risultato così ottenuto sostituisce i tempi delle risposte sbagliate all'interno del compito, in modo da creare un punteggio ponderato sulle caratteristiche del bambino, che tenga conto sia dei tempi di latenza relativi alle risposte corrette, sia delle risposte errate allo IAT. È stata poi calcolata la media dei tempi di risposta per il blocco 3 e 5: tempi di latenza maggiori dovrebbero indicare che il compito è stato più difficile e quindi che l'associazione implicita tra due concetti è più debole. Al contrario, tempi di latenza minori dovrebbero indicare che il compito è più facile e, di conseguenza, che l'associazione implicita è più forte. È stato poi ricavato un singolo punteggio IAT per ogni bambino sottraendo il punteggio ottenuto dal blocco con le prove con un'associazione incongruente, quindi, secondo le ipotesi iniziali, con tempi di latenza maggiori, alle prove del blocco congruente, che avrebbero dovuto mostrare tempi di latenza inferiore. Il punteggio ottenuto è stato poi diviso per la deviazione standard. Questo indice è stato calcolato in modo che punteggi maggiori di 0

corrispondano ad un atteggiamento maggiormente positivo verso il bambino egalitario, mentre punteggi minori di 0 corrispondano ad atteggiamenti maggiormente positivi verso il bambino discriminatorio.

È stata effettuata l'Analisi Univariata della Varianza (ANOVA), mettendo a fattore tra partecipanti: il comportamento non verbale espresso dall'insegnante (positivo/ negativo/ neutro), l'ordine di presentazione (prima comportamento egalitario/ prima comportamento discriminatorio), e il genere (maschio/ femmina). L'analisi non ha evidenziato effetti statisticamente significativi.

È stato poi eseguito un t-test a campione singolo, per verificare se la media dei punteggi IAT fosse significativamente diversa da 0, valore che corrisponde ad un'assenza di bias implicito. È stato osservato che la media dei punteggi IAT non era significativamente diversa da 0, di conseguenza, dopo l'esposizione ai video i partecipanti non mostravano associazioni implicite significative di preferenza, né verso il bambino egalitario, né verso quello discriminatorio, $t(295)=-0.37$, $p=.713$, $M=-0.02$, $SE=.041$, 95% CI [-0.10, 0.07].

4.2 Analisi atteggiamenti espliciti: Intervista strutturata

4.2.1 Domanda: Con chi preferiresti giocare?

Per l'analisi degli atteggiamenti espliciti è stata inizialmente posta ai bambini una domanda dicotomica a scelta forzata, in cui dovevano scegliere tra il bambino con comportamento egalitario o discriminatorio.

È emersa una tendenza generale, indipendentemente dalla condizione sperimentale, a scegliere i bambini si erano comportati in modo egalitario: il 70.1% (246) dei partecipanti ha scelto il target egalitario, mentre il 29.9% (105) il target discriminatorio. È stato effettuato un test della distribuzione binomiale che dimostra la significatività della preferenza per il target egalitario, $p <.001$.

È stato poi analizzato se la preferenza di gioco variasse in base al comportamento non verbale (CNV) dell'insegnante. Nella condizione CNV positivo/neutro, il 65.6% dei rispondenti sceglieva il bambino egalitario. Questa percentuale aumentava nella condizione di controllo, CNV neutro/neutro, nella quale il 70.2% dei partecipanti sceglieva il target egalitario. Quando, invece, erano esposti alla condizione CNV

negativo/neutro, questa percentuale aumentava ulteriormente: il 74.8% dei partecipanti sceglieva il target egalitario (vedi Grafico 1). Una analisi del chi-quadrato non mostra però effetti significativi della manipolazione sperimentale.

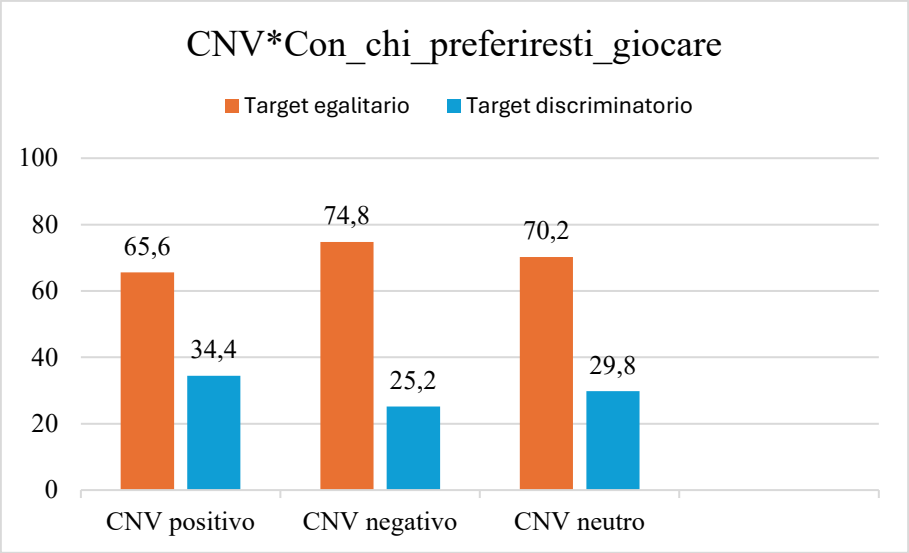

Grafico 1. Interazione tra il comportamento non verbale dell'insegnante e la preferenza per il target egalitario o discriminatorio.

4.2.2 Domanda: Quanto vorresti giocare con questo bambino?

Per analizzare le risposte a questa domanda abbiamo svolto un'analisi della varianza a misure ripetute. È stato analizzato quanto ogni partecipante desiderasse giocare con il bambino che si comportava in modo egalitario, e quanto con quello discriminatorio. Sono state inserite nel modello 3 variabili indipendenti tra i partecipanti: il comportamento non verbale dell'insegnante (positivo/negativo/neutro), il genere (maschio/femmina), l'ordine di presentazione dei video (prima comportamento egalitario/prima comportamento discriminatorio). Infine, è stata inserita come variabile dipendente, entro i soggetti, quanto ogni partecipante desiderava giocare con il bambino egalitario/discriminatorio.

Dall'analisi dei dati è emerso un effetto principale del comportamento del bambino osservato nel video, $F(1,339)=32.66$, $p<.001$, $\eta^2_p= .088$. In generale, indipendentemente dalla condizione sperimentale, i partecipanti desideravano giocare maggiormente con il bambino egalitario (M=3.31, SE=0.05, 95% CI [3.23, 3.41]), rispetto a quello discriminatorio (M=2.83, SE=0.06, 95% CI [2.71, 2.94]).

È stato osservato un effetto di interazione tra il desiderio di giocare e il genere del partecipante, $F(1,339)=17.90$, $p<.001$, $\eta^2_p=.050$. Sia i maschi che le femmine desideravano giocare maggiormente con il bambino egalitario, rispetto a quello discriminatorio, ma questa differenza era maggiormente evidente tra le femmine rispetto ai maschi. Le femmine desideravano giocare maggiormente con il bambino egalitario (*M*=3.54, *SE*=0.07, 95% CI [3.41, 3.67]), rispetto ai maschi (*M*=3.11, *SE*=0.07, 95% CI [2.97, 3.24]). Inoltre, le femmine desideravano giocare meno con il bambino discriminatorio (*M*=2.68, *SE*=0.08, 95% CI [2.51, 2.84]), rispetto ai maschi (*M*=2.98, *SE*=0.08, 95% CI [2.81, 3.14]) (vedi Grafico 2).

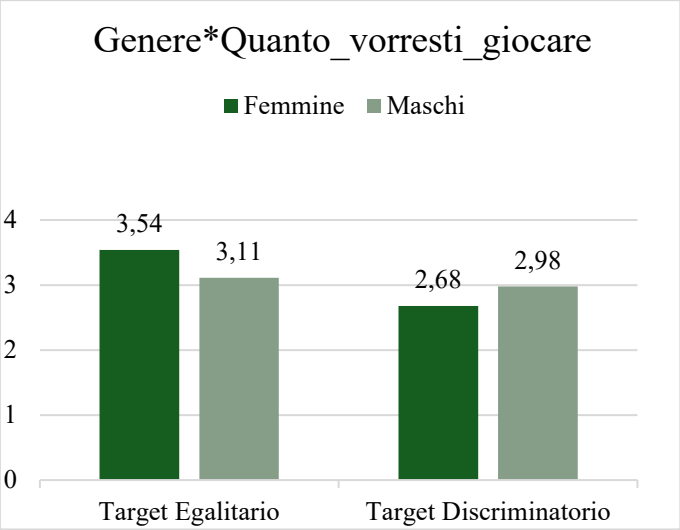

Grafico 2. Interazione tra il genere del partecipante e il desiderio di giocare con il target egalitario o discriminatorio.

Non sono emersi altri effetti di interazione che hanno raggiunto la significatività statistica. L'unico effetto degno di nota, anche se non significativo, è quello di interazione tra il desiderio di giocare, l'ordine di presentazione del comportamento e la condizione, $F(2,339)=2.61$, $p=.075$, $\eta^2_p=.015$. Nella condizione CNV positivo/neutro, quando i partecipanti erano esposti prima al comportamento discriminatorio del bambino, tendevano a desiderare di giocare maggiormente con il bambino egalitario (*M*=3.41, *SE*=0.11, 95% CI [3.19, 3.64]), e meno con quello discriminatorio (*M*=2.76, *SE*=0.14, 95% CI [2.48, 3.04]). Quando erano esposti prima al comportamento egalitario, invece, il divario tra il desiderio di giocare con il bambino egalitario (*M*= 3.26, *SE*=0.11, 95% CI [3.04, 3.48]) e con quello discriminatorio (*M*=3.07, *SE*=0.14, 95% CI [2.80, 3.34])

risultava minore. Anche nella condizione CNV negativo/neutro, quando i partecipanti erano esposti prima al comportamento discriminatorio del bambino, si verificava un maggior divario tra il desiderio di giocare con il target egalitario (*M*=3.31, *SE*=0.12, 95% CI [3.07, 3.54]), e quello discriminatorio (*M*=2.67, *SE*=0.15, 95% CI [2.37, 2.96]). Al contrario, quando erano esposti prima al comportamento egalitario, il divario risultava minore: i partecipanti riportavano un desiderio più simile di giocare con il target egalitario (*M*=3.34, *SE*=0.11, 95% CI [3.11, 3.56]) e con quello discriminatorio (*M*=2.98, *SE*=0.14, 95% CI [2.70, 3.26]). Nella condizione CNV neutra/ neutra, se i partecipanti osservavano prima il target egalitario, desideravano giocare meno con il target discriminatorio (*M*=2.52, *SE*=0.15, 95% CI [2.23, 2.83]), rispetto a quando vedevano prima il target discriminatorio (*M*=2.96, *SE*=0.14, 95% CI [2.69, 3.24]), e rispetto a tutte le altre condizioni dello studio. Mentre, per quanto riguarda il target egalitario, esprimevano un desiderio di giocare con lui simile quando erano esposti prima al target egalitario (*M*=3.31, *SE*=0.12, 95% CI [3.07, 3.55]), o prima a quello discriminatorio (*M*=3.30, *SE*=0.11, 95% CI [3.08, 3.52]) (vedi Grafico 3).

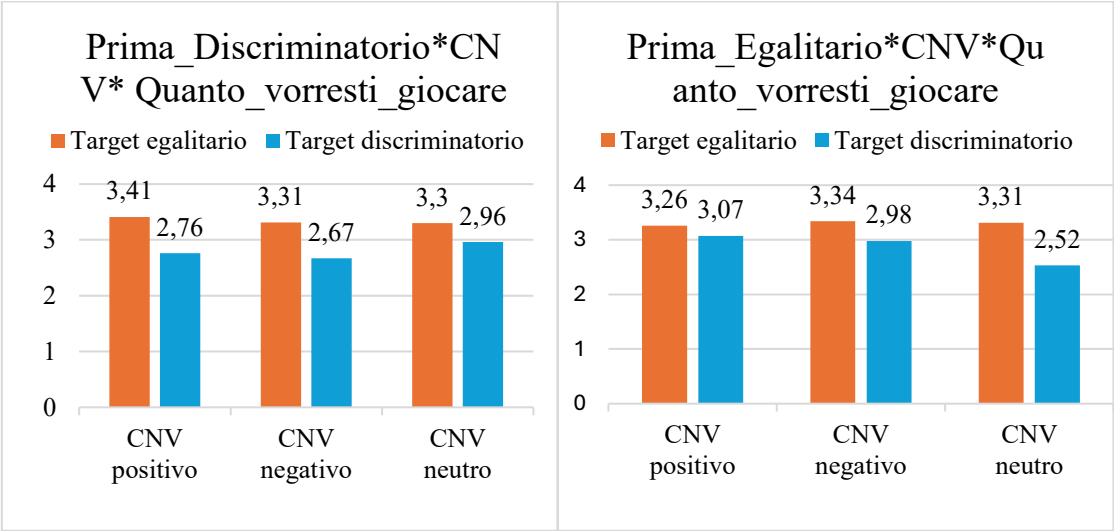

Grafico 3. Confronto dell'interazione tra l'ordine di presentazione, il comportamento non verbale dell'insegnante e il desiderio di giocare con il bambino egalitario e discriminatorio.

4.2.3 Distribuzione aggettivi

Per quanto riguarda l'attribuzione degli aggettivi ai bambini del video, abbiamo calcolato quanti aggettivi positivi (bello, pulito, felice, buono) e quanti aggettivi negativi (brutto,

sporco, triste, cattivo) sono stati distribuiti al bambino con comportamento egalitario e discriminatorio: per ogni partecipante sono state ottenute così 4 variabili dipendenti.

È stata eseguita un'analisi della varianza a misure ripetute, mettendo a fattori entro partecipanti: il comportamento del bambino (egalitario/discriminatorio), la valenza degli aggettivi (positivi/negativi). È stato poi messo a fattore tra partecipanti: il genere (maschio/femmina), il comportamento non verbale dell'insegnante (positivo/negativo/neutro) e l'ordine di presentazione (prima comportamento egalitario/prima comportamento discriminatorio).

È stato osservato un effetto principale della valenza dell'aggettivo distribuito $F(1,342)=113.05$, $p<.001$, $\eta^2_p=.25$. In generale, i partecipanti tendevano ad attribuire più aggettivi positivi ($M=2.28$, $SE=0.04$, 95% CI [2.21, 2.35]), che negativi ($M=1.63$, $SE=0.04$, 95% CI [1.54, 1.71].

È stato osservato un effetto di interazione tra la valenza dell'aggettivo e il comportamento del bambino, $F(1,342)=31$, $p<.001$, $\eta^2_p=.08$. In generale, sono stati attribuiti più aggettivi positivi al bambino con comportamento egalitario ($M=2.64$, $SE=0.07$, 95% CI [2.5, 2.78]), rispetto a quello con comportamento discriminatorio ($M=1.92$, $SE=0.07$, 95% CI [1.78, 2.07]). Inoltre, sono stati attribuiti più aggettivi negativi al bambino con comportamento discriminatorio ($M=1.93$, $SE=0.079$, 95% CI [1.78, 2.09]), rispetto a quello con comportamento egalitario ($M=1.32$, $SE=0.07$, 95% [1.18, 1.46]) (vedi Grafico 4). Nel complesso, al bambino egalitario sono stati attribuiti più aggettivi positivi che negativi, mentre la distribuzione di aggettivi positivi e negativi era la medesima per il bambino discriminatorio.

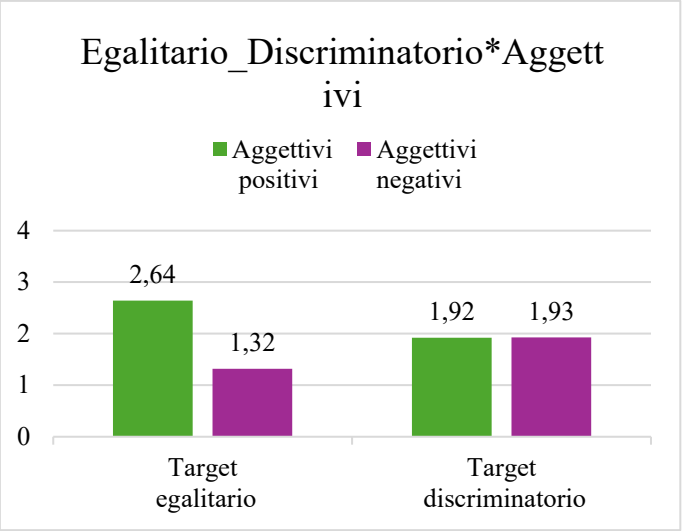

Grafico 4. Effetto di interazione tra il comportamento del bambino egalitario/discriminatorio e la valenza dell'aggettivo.

È stato osservato un effetto di interazione a 3 vie tra: il comportamento del bambino nel video, la valenza dell'aggettivo e il genere, $F(1,342)=24.73$, $p<.001$, $\eta^2_p=.07$. Le femmine attribuivano al target egalitario più aggettivi positivi (*M*=2.97, *SE*=0.1, 95% CI [2.78, 3.16]), rispetto ai maschi (*M*=2.31, *SE*=0.1, 95% CI [2.11, 2.5]). Inoltre, le femmine attribuivano meno aggettivi negativi al target egalitario (*M*=1.04, *SE*=0.1, 95% CI [.84, 1.24]), rispetto ai maschi (*M*=1.6, *SE*=0.1, 95% CI [1.4, 1.8]). Analogamente, le femmine attribuivano meno aggettivi positivi al target discriminatorio (*M*=1.59, *SE*=0.1, 95% CI [1.39, 1.8]), rispetto ai maschi (*M*=2.25, *SE*=0.1, 95% CI [2.04, 2.46]). Allo stesso modo, le femmine attribuivano più aggettivi negativi al target discriminatorio (*M*=2.18, *SE*=0.11, 95% CI [1.96, 2.4]), rispetto ai maschi (*M*=1.69, *SE*=0.11, 95% CI [1.46, 1.91]) (vedi Grafico 5). In generale, i maschi, sembravano attribuire un numero simile di aggettivi positivi e negativi al bambino egalitario e discriminatorio.

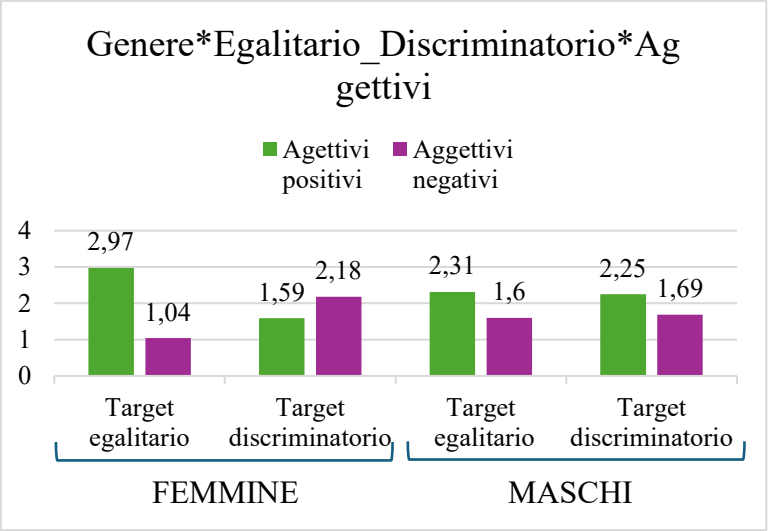

Grafico 5. Effetto di interazione tra genere, comportamento egalitario/ discriminazione e la valenza degli aggettivi.

4.2.4 Distribuzione caramelle

Per ogni partecipante è stata calcolata differenza tra le caramelle distribuite al bambino bianco e le caramelle distribuite al bambino nero; in modo che punteggi maggiori di 0 corrispondessero a una maggiore quantità di caramelle distribuite al bambino bianco, mentre valori minori di 0 indicassero una maggiore quantità di caramelle consegnata al bambino nero.

È stata poi svolta un'analisi della varianza mettendo a fattore tra partecipanti: il comportamento non verbale dell'insegnante (positivo/negativo/neutro), il genere (maschile/femminile) e l'ordine di presentazione (prima comportamento egalitario/prima comportamento discriminatorio).

Nessun effetto ha raggiunto la significatività statistica, ma si può osservare, in generale, una prevalenza di punteggi positivi, ovvero un'attribuzione leggermente maggiore di caramelle al bambino bianco, indipendentemente dalla condizione sperimentale e dal genere dei partecipanti. È stato eseguito poi un t-test a campione singolo, per verificare se la differenza tra le caramelle distribuite al bambino bianco e al bambino nero, fosse significativamente diversa da 0. È emerso che la media della distribuzione delle caramelle non differiva dal caso, sembra quindi che i partecipanti distribuiscano le caramelle tra i due bambini in modo egalitario, $t(323)=1.37$, $p=.172$, $M=0.23$, 95% CI [-.10, .56].

4.3 Correlazioni

Infine, sono state analizzate le correlazioni bivariate tra l'età e tra le variabili dipendenti prese in esame: le associazioni implicite (Child-IAT), il desiderio di giocare con il bambino egalitario e discriminatorio, gli aggettivi positivi assegnati al bambino egalitario/discriminatorio e gli aggettivi negativi assegnati al bambino egalitario/discriminatorio.

Si sono riscontrate deboli associazioni tra gli atteggiamenti impliciti e la quantità di aggettivi positivi destinati al target discriminatorio (r=-.12, p=.04) e di aggettivi negativi a quello egalitario (r=-.123, p=.034). Più i partecipanti formavano associazioni implicite positive verso il bambino egalitario, meno aggettivi negativi tendevano ad attribuirgli e meno aggettivi positivi assegnavano a quello discriminatorio.

Sono state osservate delle correlazioni di debole intensità anche tra l'età e alcune variabili prese in esame. Con l'aumentare dell'età, i partecipanti manifestavano un minor desiderio di giocare con il bambino discriminatorio (r=-.13, p=.022), un minor numero di aggettivi negativi attribuiti al bambino egalitario (r=-.11, p=.04) e un maggior numero di caramelle consegnate al bambino nero (r=-.17, p=.002). L'età, però, non sembra correlata con le associazioni implicite (r=.07, p=.258), con il desiderio di giocare con il bambino egalitario (r=-.07, p=.209) e con gli altri aggettivi positivi distribuiti al bambino egalitario (r=.05, p=.326) e con quelli positivi (r=-.07, p=.181) e negativi (r=-.00, p=.944) assegnati al discriminatorio (vedi Tabella 1).

È emerso, inoltre, che maggiore era il desiderio di giocare con il bambino egalitario, minore era quello di giocare con il bambino discriminatorio (r=-.34, p<.001). Il desiderio di gioco con i due target, in aggiunta, era correlato con gli aggettivi a loro attribuiti. In particolare, più i partecipanti desideravano giocare con il bambino egalitario, più gli venivano attribuiti aggettivi positivi (r=.47, p<.001), e meno negativi (r=-.38, p<.001). Allo stesso modo, all'aumentare del desiderio di giocare con il target egalitario, cresceva il numero di aggettivi negativi attribuiti al bambino discriminatorio (r=.37, p<.001) e diminuiva quello degli aggettivi positivi (r=-.38, p<.001) (vedi Tabella 1).

Un pattern simile si verificava se il bambino desiderava giocare maggiormente con il bambino discriminatorio. Più era forte il desiderio di giocare con il target discriminatorio, più a questo venivano attribuiti aggettivi positivi (r=.45, p<.001), e meno negativi (r=-

.32, p<.001). Parallelamente, al target egalitario erano assegnati più aggettivi negativi (r=.35, p<.001), e meno positivi (r=-.38, p<.001) (vedi Tabella 1). Nell'insieme si rileva quindi una discreta coerenza interna tra le risposte fornite dai partecipanti nei vari compiti proposti.

	Età	IAT	Quanto vorresti giocare con bambino egalitario?	Quanto vorresti giocare con bambino discriminatorio?	Aggettivi Positivi a bambino egalitario	Aggettivi Positivi a bambino discriminatorio	Aggettivi Negativi a bambino egalitario	Aggettivi Negativi a bambino discriminatorio	Differenza caramelle
Età	—								
IAT	.066	—							
Quanto vorresti giocare con bambino egalitario?	-.070	.063	—						
Quanto vorresti giocare con bambino discriminatorio?	**-.127***	-.026	**-.344*****	—					
Aggettivi Positivi a bambino egalitario	.054	-.022	**.474*****	**-.376*****	—				
Aggettivi Positivi a bambino discriminatorio	-.074	**-.119***	**-.378*****	**.445*****	**-.555*****	—			
Aggettivi Negativi a bambino egalitario	**-.111***	**-.123***	**-.384*****	**.354*****	**-.666*****	**.558*****	—		
Aggettivi Negativi a bambino discriminatorio	-.004	.018	**.373*****	**-.324*****	**-554*****	**-.714*****	**-.361*****	—	

Differenza caramelle	**-.171****	-.033	.018	-.016	*.025*	*.023*	*.009*	*-.042*	—

Tabella 1. Correlazioni tra l'età e le variabili dipendenti prese in esame, *p<.05, **p<.01, ***p<.001.

CAPITOLO 5

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

5.1 Discussione

Nella presente ricerca si è indagato se l'esposizione al comportamento non verbale di approvazione o di disapprovazione dell'insegnante potesse influenzare gli atteggiamenti espliciti e impliciti dei bambini e i loro comportamenti prosociali.

Dalle analisi dei dati, però, è emerso che gli atteggiamenti impliciti dei partecipanti verso i due bambini che distribuivano le caramelle, non sembravano influenzati né dal loro comportamento egalitario e discriminatorio, né dai segnali di approvazione o disapprovazione dell'insegnante. I partecipanti, infatti, non hanno manifestato alcuna preferenza verso alcun target. Questo risultato non ha confermato l'ipotesi iniziale dello studio, secondo cui il comportamento non verbale delle figure di riferimento avrebbe potuto rappresentare una fonte di influenza significativa nella modulazione degli atteggiamenti impliciti dei bambini (Bigler & Liben, 2007; Weisbuch & Ambady, 2008).

Potrebbero aver contribuito a questi risultati le difficoltà riscontrate nello svolgimento dello Child-IAT da alcuni bambini reclutati durante l'esperimento, in particolare da quelli di 3 e 4 anni. È importante sottolineare che queste osservazioni non sono state svolte in modo sistematico e rigoroso, ma rappresentano una considerazione personale, basata solo su una parte del campione. Per questo motivo, non possono essere generalizzate né a tutti i bambini inclusi nello studio, né alla popolazione generale. I bambini, a volte, incontravano difficoltà nell'individuare le emozioni rappresentate dalle emoji che venivano mostrate loro. Inoltre, presentavano i primi segnali di stanchezza già dopo le

prime tre prove: con il procedere dei trial, tendevano a commettere più errori, oppure a premere i tasti in modo casuale, alternando “P” e “Q”. Altri partecipanti, invece, riportavano difficoltà nella comprensione del compito, soprattutto per quanto riguarda la posizione delle mani sulla tastiera: la mano sinistra doveva rimanere sul tasto “Q”, mentre la destra sul tasto “P”. Frequentemente i bambini della scuola dell’infanzia, in particolare quelli del primo e del secondo anno, nonostante le ripetute raccomandazioni, tendevano a utilizzare una sola mano, di solito quella destra, per premere entrambi i tasti. Gli studenti della scuola primaria, invece, riuscivano a svolgere il compito con minori difficoltà. L’utilizzo di una sola mano tendeva ad aumentare i tempi di risposta, ma anche la loro accuratezza, diminuendo gli errori. Quando, invece, i bambini più piccoli utilizzavano entrambe le mani, i tempi di risposta diminuivano, ma si riduceva anche l’accuratezza, quindi il numero di errori aumentava. Il Child-IAT, infatti, richiede che il partecipante svolga contemporaneamente vari compiti, che richiedono molte risorse cognitive. Il bambino deve ricordare le istruzioni, osservare lo stimolo sullo schermo, classificarlo, scegliere il tasto corretto e premerlo. Questi compiti, per un adulto, possono essere automatizzati e svolti con facilità; per un bambino, invece, richiedono una notevole coordinazione tra le abilità cognitive e visuo-motorie. Al bambino, inoltre, è richiesta una buona capacità attentiva, per rimanere focalizzato sul compito per almeno 5 minuti, senza essere distratto dagli stimoli e dai rumori esterni (attenzione sostenuta). Doveva poi inibire la tendenza a premere il tasto appena utilizzato, quando compariva un nuovo stimolo sullo schermo (inibizione motoria). Infine, doveva cercare di essere il più veloce possibile nel dare le risposte (velocità di elaborazione). I bambini più piccoli, di conseguenza, potrebbero aver trovato più difficile coordinare tutti questi compiti tra loro perché richiedono una buona padronanza delle funzioni esecutive. Anche alcuni studi, come quello di Cvencek, Greenwald e Meltzoff (2011), hanno enfatizzato il notevole carico cognitivo e sul controllo esecutivo richiesto ai bambini di 4 anni per lo svolgimento di questi compiti, la minore automatizzazione nel portare a termine le richieste fatte loro, i tempi delle risposte più lenti e la maggiore variabilità di esse (Baron & Banaji, 2006; Dunham, Baron, & Carey, 2011). Tutto questo può influire sulla sensibilità della misura e portare a risultati meno stabili o all’assenza di preferenze implicite significative (Cvencek, Greenwald, & Meltzoff, 2011). Tali difficoltà potrebbero aver inciso sulla sensibilità nella rilevazione degli atteggiamenti impliciti anche nel presente studio e aver

contribuito al fatto che non sia emersa una chiara preferenza verso nessuno dei due bambini.

Nonostante le difficoltà dei bambini riscontrate durante lo svolgimento dello Child-IAT, dall'analisi degli atteggiamenti impliciti è emerso, però, in accordo con le ipotesi, che i partecipanti che avevano una preferenza implicita per il bambino egalitario, tendevano ad attribuire leggermente meno aggettivi positivi al bambino discriminatorio e meno aggettivi negativi a quello egalitario. Queste correlazioni, tuttavia, erano molto deboli. In altre parole, i bambini che mostravano associazioni implicite più positive verso il bambino egalitario, a livello esplicito lo valutavano meno negativamente e, allo stesso tempo, percepivano più negativamente quello discriminatorio. Questo dato sembra coerente con quanto riportato in letteratura, secondo cui, prima dei 6 anni, i pregiudizi impliciti ed espliciti risultano ancora strettamente associati, per poi iniziare, talvolta, a dissociarsi in età successive (Baron & Banaji, 2006; Dunham, Baron, & Banaji, 2006; Newheiser & Olson, 2012).

In linea con le ipotesi iniziali, è emerso che, quando i bambini dovevano scegliere un compagno di gioco, preferivano il bambino egalitario, rispetto a quello discriminatorio. Parallelamente, tendevano a valutarlo in modo più positivo, attribuendogli un maggior numero di aggettivi positivi, come bello, buono, felice, pulito, rispetto al bambino discriminatorio. Allo stesso tempo, i partecipanti mostravano una considerazione maggiormente negativa del bambino discriminatorio, attribuendogli più aggettivi negativi, come brutto, cattivo, triste e sporco, rispetto a quello egalitario, mentre il numero di aggettivi positivi e negativi risultava pressoché equivalente.

Tra i partecipanti è emersa una tendenza generale ad attribuire più aggettivi positivi che negativi. Questo effetto viene riscontrato frequentemente ed è noto come person positivity bias. Si tratta della tendenza a valutare le persone in modo più favorevole quando sono presentate singolarmente, rispetto a quando sono all'interno di gruppi sociali, o delle loro categorie di appartenenza (Sears, 1983). Inoltre, è possibile che i bambini siano stati influenzati dalle norme sociali che incoraggiano l'espressione di pensieri e sentimenti positivi, e di valori, quali la gentilezza e l'accoglienza, scoraggiando invece quelli negativi. Nonostante questo, si osservavano atteggiamenti espliciti più favorevoli verso il bambino che si comportava in modo egalitario, e più negativi verso quello

discriminatorio. Questa inclinazione potrebbe essersi intrecciata con l'interiorizzazione dei valori tramessi dalla famiglia, dalla scuola e dalla società, che promuovano l'uguaglianza e l'equità, e considerano moralmente inaccettabili i comportamenti discriminatori. Una distribuzione non equa delle caramelle, di conseguenza, potrebbe essere vista come un'azione non auspicabile e da condannare. Per tale ragione ai bambini discriminatori potrebbero essere stati assegnati più aggettivi negativi, rispetto a quelli egalitari, ma venivano comunque consegnati un numero di aggettivi positivi uguali a quelli negativi. Anche quando veniva chiesto ai partecipanti di distribuire le caramelle al bambino nero e a quello bianco, si osservava una tendenza a consegnarne una quantità uguale ad entrambi.

I partecipanti, però, non manifestavano differenze nella scelta dei compagni di gioco, nel desiderio di giocare con i bambini, nell'attribuzione degli aggettivi e nella distribuzione delle caramelle, in base al comportamento non verbale a cui erano stati esposti. In altre parole, il comportamento non verbale positivo, negativo o neutro dell'insegnante non sembrava influenzare le loro risposte.

Questi risultati sono in linea con quelli degli studi di Gonzalez, Skinner, e Baron (2025), che non hanno osservato una variazioni delle preferenze esplicite e implicite a seguito dell'esposizione a comportamenti amichevoli verso un target. Non rispecchiano, però altre evidenze secondo cui i bambini, compresi quelli di età prescolare, sarebbero sensibili e abili nell'interpretare il comportamento non verbale, considerandolo una fonte di informazione rilevante per guidare le preferenze, gli atteggiamenti e i comportamenti nel mondo sociale. In particolare, quando venivano mostrati segnali di approvazione verso dei target, i bambini tendevano a preferirli, rispetto a quando erano rivolti segnali di disapprovazione. Allo stesso tempo, sembravano evitare di scegliere i soggetti verso cui erano rivolti segnali di disapprovazione (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019)

In alcuni studi di Brey e Shutts (2018) e di Brey e Pauker (2019), è emerso che, quando gli insegnanti rivolgevano ad alcuni studenti cenni del capo e sorrisi in segno di approvazione, i partecipanti tendevano a ritenerli più intelligenti, piacevoli e forti. Tuttavia, quando veniva chiesto loro di scegliere un compagno di gioco, diminuiva l'influenza dei comportamenti degli insegnanti, e per i bambini diventava maggiormente

saliente l'appartenza al proprio ingroup. Anche se veniva chiesto loro di trovare qualcuno che potesse aiutarli in un compito accademico, come leggere un libro, la loro scelta non dipendenva dai segnali dell'insegnante. Questi risultati sono coerenti con quanto è emerso dal presente studio. Una possibile spiegazione, è che i partecipanti non abbiano considerato l'insegnante una fonte di informazione rilevante per la scelta del compagno di gioco e l'attribuzione di aggettivi, che riguardavano caratteristiche generiche dei bambini. Sarebbe interessante osservare se i comportamenti dell'insegnante, mostrati nelle stesse modalità utilizzate nel presente studio, possano influenzare maggiormente l'attribuzione di aggettivi inerenti all'ambito accademico, come intelligente, studioso, educato o attento.

Un'altra possibilità è che l'insegnante osservata nel video non sia stata percepita come una figura di riferimento rilevante per i bambini, poiché non era stata data loro quasi nessuna informazione su di lei, se non il fatto che era una maestra. Per questo motivo, potrebbero non aver considerato i suoi comportamenti informativi, ed essere stati guidati maggiormente nello sviluppo degli atteggiamenti dalle norme egalitarie acquisite con l'educazione. Coerentemente con questa ipotesi, il Modello di Valutazione Associativo-Proporzionale di Gawronski e Bodenhausen (2006) evidenzia che l'esposizione al comportamento non verbale di un singolo membro di un gruppo potrebbe non essere considerata sufficientemente informativa per portare ad una modifica degli atteggiamenti. Nel presente studio, i video utilizzati avevano una durata di circa un minuto ciascuno, e il tempo in cui l'insegnante mostrava cenni di approvazione o disapprovazione non superava i 25-30 secondi. Per questo motivo, l'esposizione a comportamenti non verbali di così breve durata potrebbe essere risultata insufficiente a produrre cambiamenti delle valutazioni dei due bambini, sia a livello esplicito, sia implicito. Sarebbe interessante indagare se la visione dei comportamenti non verbali della loro insegnante, con cui potrebbero avere un maggiore legame di fiducia ed affetto, oppure un'esposizione più prolungata e complessa ai comportamenti non verbali, potrebbe avere una maggiore influenza sulla formazione degli atteggiamenti.

In maniera alternativa a quanto discusso in precedenza, le risposte dei bambini potrebbero essere state influenzate dalla semplice presenza dell'insegnante nel video, presente in tutti i filmati. La docente potrebbe essere stata percepita come una fonte di autorità, di cui è importante rispettare le prescrizioni; la sua presenza, quindi, potrebbe aver reso salienti

le norme inclusive e di equità che vigono all'interno dell'ambiente sociale. Questo potrebbe aver spinto i bambini a preferire il bambino egalitario, rispetto a quello discriminatorio, a considerarlo più positivamente, attribuendogli più aggettivi positivi, e a distribuire equamente le caramelle tra il bambino bianco e nero. Negli studi di Nesdale et al. (2005) e McGuire, Rutland e Nesdale (2015), era già stata sottolineata l'importanza di rendere esplicite, all'interno dell'ambiente scolastico, da parte dei docenti, le norme inclusive per promuovere relazioni amichevoli tra gli studenti e la cooperazione tra gruppi, per favorire lo sviluppo di atteggiamenti positivi tra i ragazzi. I risultati di questo studio potrebbero indicare che la semplice vista dell'insegnante potrebbe aver reso salienti queste norme. Sarebbe quindi interessante approfondire se la presenza o assenza del docente nel video possa far variare gli atteggiamenti e i comportamenti messi in atto dai partecipanti. In alternativa, è possibile che i partecipanti si siano concentrati sulla distribuzione delle caramelle e che i comportamenti non verbali dell'insegnante, non essendo molto evidenti, né accompagnati da un messaggio verbale, non siano stati colti.

Altri fattori da considerare riguardano i contesti in cui è stata condotta la raccolta dati. La maggior parte delle sperimentatrici si è recata presso scuole dell'infanzia e primarie; ambienti nei quali sono spesso sottolineati i valori dell'amicizia, dell'uguaglianza e della cooperazione tra pari. Svolgere l'esperimento all'interno delle scuole, di conseguenza, potrebbe aver reso più salienti tali norme, favorendo la valutazione positiva dei comportamenti egalitari, la disapprovazione di quelli discriminatori, e una distribuzione egalitaria delle caramelle. Tale interpretazione è in accordo anche con la Teoria dello Sviluppo Intergruppo di Bigler e Liben (2007), che sottolinea l'importanza dell'ambiente sociale, come quello scolastico, e degli adulti, come le maestre, nel determinare gli atteggiamenti dei bambini e guidare i loro comportamenti. I comportamenti non verbali dell'insegnante del video potrebbero non essere stati abbastanza rilevanti nella modifica del comportamento dei bambini, rispetto all'importanza delle norme diffuse nell'ambiente scolastico, oppure, al contrario, la sua presenza costante potrebbe essere stata importante nel sottolineare le norme egalitarie. A questo si aggiunge la costante vicinanza della sperimentatrice accanto ai partecipanti durante tutto lo svolgimento dell'esperimento, che per effetto della desiderabilità sociale, potrebbe aver influenzato le loro risposte.

Un'altra variabile, più di carattere metodologico, che potrebbe essere importante considerare per l'interpretazione dei risultati è il tempo intercorso tra la visione del comportamento non verbale e la misurazione degli atteggiamenti espliciti. I partecipanti avevano un'età compresa tra i 3 e gli 8 anni, in questo arco di sviluppo i bambini presentano notevoli differenze nelle abilità cognitive e attentive. In particolare, i più piccoli hanno capacità inferiori, rispetto agli alunni delle scuole elementari con cui spesso gli studi precedenti sono stati realizzati (Baron & Banaji, 2006; Brey & Shutts, 2018; Brey & Pauker, 2019; Dunham, Baron, & Banaji, 2006; Gonzalez, Skinner, & Baron, 2025; Newheiser & Olson, 2012; Taylor, 1989; Taylor & Trickett, 1989; Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012). Lo svolgimento del manipulation check e dello Child-IAT, prima dell'intervista, potrebbero averne influenzato i risultati: i bambini nel tempo trascorso potrebbero essersi dimenticati dei comportamenti dell'insegnante. I comportamenti egalitari e discriminatori dei bambini, invece, potrebbero essere stati ricordati più facilmente, sia perché più evidenti, sia perché in 4 prove su 5 del Child-IAT comparivano i bambini con la maglia rossa e blu, questo potrebbe averne agevolato il recupero in memoria. Sarebbe pertanto interessante verificare se l'ordine di presentazione dei compiti abbia influito sui risultati, ad esempio bilanciando l'ordine di somministrazione negli studi futuri.

I partecipanti del presente studio, generalmente, distribuivano equamente le caramelle tra il bambino con la pelle bianca e quello con la pelle nera; non tutte le teorie evolutive sullo sviluppo dei pregiudizi sono in linea con questi risultati. Secondo la Teoria Socio-cognitiva di Aboud (1989), infatti, dai 3 anni si verificherebbe un aumento, con un picco ai 7 anni, di preferenze per il proprio gruppo etnico. Allo stesso modo, anche Nesdale, con la Teoria dello Sviluppo dell'Identità sociale (1999), ritiene che, tra i 4 e i 7 anni, si manifesti una propensione a favorire il proprio ingroup. Nel nostro studio, invece, non è emerso alcun favoritismo verso un gruppo etnico, rispetto ad un altro. Questo risultato potrebbe essere maggiormente spiegato dalla Teoria dello Sviluppo Intergruppo di Bigler e Liben (2007), che sottolinea che la rilevanza di elementi, come il colore della pelle, varia in base all'ambiente di crescita dell'individuo. Inoltre, un altro aspetto da tenere in considerazione è la tendenza degli adulti e del contesto a suddividere in gruppi e dare un'etichetta ai bambini. Nel nostro studio, è stata posta una particolare attenzione a questo aspetto, nominando i bambini solo attraverso il colore della maglietta e non utilizzando

mai il colore della pelle. A questo si aggiunge la composizione sempre più multietnica delle classi, il nostro campione iniziale, infatti, era costituito da 43 bambini di nazionalità diversa da quella italiana; questo potrebbe aver favorito un maggior contatto sociale tra i bambini di diversa etnia, favorendo così una diminuzione dei favoritismi per il proprio ingroup etnico (Dovidio, Gaertner, & Kawakami, 2003; Richeson & Shelton, 2007). Secondo questo modello un ambiente scolastico inclusivo, che promuove la cooperazione e le relazioni amichevoli, potrebbe aver contribuito allo sviluppo di atteggiamenti maggiormente egalitari nei bambini.

Dallo studio è emerso che il genere può rappresentare un fattore rilevante nell'influenzare la preferenza dei bambini verso i target che manifestavano comportamenti egalitari e discriminatori. Sebbene sia maschi che femmine tendessero generalmente a preferire i target egalitari, rispetto a quelli discriminatori, questo era più marcato nelle femmine. Già tra i 3 e gli 8 anni, infatti, le femmine desideravano giocare maggiormente con i target egalitari e meno con quelli discriminatori, rispetto ai maschi. Inoltre, tra le ragazze il divario tra il desiderio di giocare con il bambino egalitario e quello discriminatorio era più pronunciato, mentre i maschi desideravano giocare in modo quasi analogo con entrambi. Un andamento simile veniva osservato nell'attribuzione di aggettivi ai bambini: sia i maschi che le femmine valutavano in modo più positivo il target egalitario, ma questo effetto era più accentuato tra le femmine. Le ragazze, infatti, assegnavano ai bambini egalitari più aggettivi positivi e meno negativi, rispetto ai maschi. Dall'altra parte, quando veniva indagata l'opinione verso il target discriminatorio, quella delle femmine era maggiormente negativa, descrivendolo con più aggettivi negativi che positivi. I maschi, al contrario, continuavano a valutare positivamente anche questo target, attribuendogli più aggettivi positivi, che negativi. Dallo studio, quindi, emerge, che già dai 3 anni iniziano a evidenziarsi differenze di genere nell'approvazione e disapprovazione dei comportamenti dei bambini. Le femmine sembrano dare maggiore importanza ai comportamenti prosociali nella scelta dei compagni di gioco preferendo e sviluppando atteggiamenti espliciti più positivi verso chi si comporta in modo conforme a valori come la condivisione e la gentilezza. I maschi, invece, sembrano dare meno rilevanza al comportamento prosociale dei loro compagni di gioco. Infatti, anche se preferivano leggermente di più il bambino egalitario, desideravano giocare in modo simile con

entrambi e le loro valutazioni sembravano meno influenzate dal comportamento osservato.

Le differenze di genere emerse non erano state previste dalle ipotesi iniziali: dall'analisi della letteratura, infatti, non risultavano evidenze sistematiche legate al genere, per quanto riguarda i bias etnici e le preferenze per il proprio ingroup (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Raabe & Beelmann, 2011; Rutland, Cameron, Milne, & McGeorge, 2005). Non erano perciò state ipotizzate differenze nemmeno per quanto riguarda la preferenza per i comportamenti egalitari e discriminatori. Questi risultati, però, si pongono in linea con quanto osservato nello studio di van Wingerden, Oberließen e Kalenscher (2024). In questa ricerca si osservava, tra le bambine di 6 e 8 anni, una maggiore preferenza per l'egalitarismo, rispetto ai maschi. Le ragazze, infatti, sembravano più disposte a ridurre il proprio vantaggio personale per ristabilire una distribuzione di risorse più equa con un'altra partecipante; in aggiunta, erano più tolleranti verso le situazioni in cui avevano meno risorse. I maschi, al contrario, dimostravano meno comportamenti egalitari quando interagivano con un altro ragazzo, preferendo ottenere maggiori vantaggi per sé stessi, rispetto a ristabilire l'equità con il proprio compagno. Allo stesso modo, nel nostro studio, anche se ai nostri partecipanti non veniva assegnata nessuna risorsa, si osservava una preferenza delle bambine per le compagne egalitarie, mentre i bambini sembravano disapprovare meno i comportamenti discriminatori.

Una possibile spiegazione può essere fatta ricondurre alla precoce interiorizzazione degli stereotipi di genere, osservabile fino dall'età prescolare. I bambini, infatti, dimostrano di essere consapevoli delle norme culturali e sociali, preferendo l'utilizzo di giochi considerati più adatti al proprio genere, e di conoscere i comportamenti che sono tipicamente femminili, come essere gentili, educati, e prendersi cura dell'altro (Hilliard & Liben, 2010). Le femmine, quindi, potrebbero essere spinte a mettere in atto più comportamenti di aiuto verso gli altri, rispetto ai maschi (Eagly & Crowley, 1986). Questo avviene soprattutto nei bambini che crescono in contesti sociali in cui viene rimarcata e sottolineata la differenza tra maschi e femmine (Hilliard & Liben, 2010). Di conseguenza, quando le bambine devono scegliere una compagna di gioco, potrebbero privilegiare i comportamenti prosociali, come quelli egalitari, poiché sono in linea con le aspettative sociali legate agli stereotipi di genere. Al contrario, i maschi sembrano meno influenzati

dal comportamento del compagno di gioco, e potrebbero basare le loro scelte su altre caratteristiche.

Un'ulteriore spiegazione, più di natura metodologica, potrebbe contribuire a interpretare questi risultati. Si tratta tuttavia di un'osservazione personale emersa durante la raccolta dati, che richiederebbe ulteriori approfondimenti prima di essere estesa all'intero campione. Alcuni bambini, durante la scelta del compagno di gioco, riferivano di preferire il bambino con la maglia blu (discriminatorio), perché di aspetto più piacevole, mentre ritenevano che il bambino con la maglia rossa (egalitario) avesse una forma degli occhi particolare, che alcuni di loro definivano "brutta" o "spaventosa". Alcune femmine, al contrario, sostenevano che la bambina con la maglia rossa era più di bell'aspetto, rispetto a quella con la maglia blu. È noto che le caratteristiche fisiche possono influenzare la formazione degli atteggiamenti, in particolare, gli individui percepiti più attraenti e affidabili sono, in generale, valutati più positivamente e si formano più facilmente atteggiamenti più positivi verso di loro (Skinner & Perry, 2020). Di conseguenza, se questo bias fosse stato pervasivo, avrebbe potuto influenzare in parte le preferenze dei partecipanti. Per verificare questa ipotesi potrebbero essere utili studi futuri, che mantengano maggiormente costante l'aspetto delle immagini mostrate ai partecipanti.

Infine, dallo studio è emerso che, con l'aumentare dell'età, i bambini preferivano giocare meno con il bambino discriminatorio, e attribuivano meno aggettivi negativi a quello egalitario. Con la crescita, quindi, sembrava accrescere la rilevanza dei comportamenti prosociali, e la loro influenza nella valutazione degli altri bambini. Allo stesso modo, si verificava un incremento della propensione a distribuire in modo egalitario le caramelle ai bambini con la pelle bianca e nera.

Questo potrebbe verificarsi perché, con l'aumentare dell'età, tende ad aumentare l'interiorizzazione delle norme sociali. I bambini più grandi, quindi, potrebbero essere maggiormente consapevoli dell'importanza di mantenere comportamenti egalitari, che promuovono l'uguaglianza e un'equa distribuzione delle risorse. I bambini più piccoli sembrano comunque essere consapevoli nelle norme sociali, ma potrebbero averle interiorizzate in misura minore, di conseguenza tendono a manifestarle meno, soprattutto se non sono sottoposti ad un controllo esterno, come quello di un adulto di riferimento

(Cristol & Gimbert, 2008; Nesdale, Maass, Durkin, & Griffiths, 2005; Rutland, Cameron, Milne, & McGeorge, 2005).

Dallo studio sono emersi dei risultati che, sebbene non siano significativi, potrebbero essere interessanti da prendere in considerazione. L'analisi delle preferenze di gioco, ha mostrato che, in accordo con le ipotesi iniziali, l'esposizione alla disapprovazione dell'insegnante verso il comportamento discriminatorio sembrava avere un maggiore impatto sulle preferenze nei bambini, rispetto ai comportamenti di approvazione o neutri. In questa condizione, i partecipanti esprimevano un desiderio più marcato di giocare con il bambino egalitario e un minor gradimento di quello discriminatorio. Tali esiti richiamano quanto riportato da Brey e Shutts (2018), secondo cui i partecipanti di 5 e 6 anni tendevano a evitare più frequentemente i bambini verso cui l'insegnante scuoteva la testa, rispetto a quanto scegliessero i compagni verso cui erano rivolti cenni di approvazione o sorrisi. Contrariamente alle ipotesi iniziali, però, quando i docenti si comportavano in modo neutrale, i bambini desideravano giocare maggiormente con quello egalitario e meno con quello discriminatorio, rispetto a quanto osservato nella condizione di approvazione.

Infine, è emerso che il desiderio di gioco variava in base al video osservato per primo; anche questi effetti, tuttavia, non hanno raggiunto la significatività statistica. Quando i bambini vedevano inizialmente il comportamento discriminatorio, accompagnato dall'approvazione/disapprovazione dell'insegnante, tendeva a verificarsi un maggior divario tra il desiderio di giocare con il bambino egalitario e quello discriminatorio. Infatti, i bambini desideravano giocare meno con il bambino discriminatorio, rispetto a quando vedevano prima il comportamento egalitario. Quando, invece, erano esposti prima al comportamento egalitario del bambino e a quello neutro dell'insegnante, i partecipanti preferivano giocare meno con quello discriminatorio, rispetto a tutte le altre condizioni. Il desiderio di giocare con il target egalitario, al contrario, rimaneva simile in tutti i contesti.

Questo effetto è di difficile interpretazione. Una possibile spiegazione è che il comportamento discriminatorio sia percepito dai bambini come una fonte di informazione più rilevante a cui prestare attenzione: da un lato perché probabilmente meno frequente nel loro ambiente, dall'altro perché contrario alle norme sociali trasmesse con

l'educazione. Per questo motivo, l'osservazione iniziale di azioni discriminatorie, potrebbe aver attirato maggiormente la loro attenzione su quel video e su quello successivo, aumentando l'impatto del comportamento non verbale dell'insegnante. Di conseguenza, i bambini avrebbero desiderato giocare meno con il bambino discriminatorio e si sarebbe originato un divario più marcato nella preferenza tra i due target. Tuttavia, si tratta di una speculazione, che non spiega buona parte dei risultati osservati, come il minor desiderio di giocare con il target discriminatorio dopo l'esposizione iniziale al comportamento egalitario e a quello neutro dell'insegnante, rispetto a tutte le altre condizioni; inoltre, non chiarisce nemmeno perché il desiderio di giocare con il bambino egalitario rimanga simile.

5.2 Limiti

Il presente studio evidenzia alcuni limiti, che è opportuno considerare per l'interpretazione dei risultati e per orientare gli sviluppi futuri.

Un primo limite può essere individuato nella selezione del campione di partecipanti. Non è stato tenuto conto, infatti, che alcuni bambini potrebbero aver avuto delle preferenze per determinati colori, oppure che i colori utilizzati potevano coincidere con quelli usati per denominare le classi. Infine, le immagini potevano già essere state utilizzate per delle attività all'interno della classe, per questo motivo i partecipanti potevano aver sviluppato delle preferenze verso i bambini rappresentati prima dello svolgimento dell'esperimento. Tutte queste variabili avrebbero potuto influenzare le scelte dei bambini.

Un altro limite riguarda le analisi dei dati dello Child-IAT. È stato osservato che alcuni bambini svolgevano la prima prova critica in modo attento, ma nella seconda tendevano, a volte, a premere i tasti in modo casuale. Così facendo però, spesso le loro risposte errate non superavano il 50% e i loro dati venivano comunque inclusi nelle analisi. Potrebbe quindi essere utile utilizzare una soglia di esclusione più stringente per l'analisi dei dati, che tenga conto degli errori commessi nei singoli blocchi critici, piuttosto che quelli complessivi. Inoltre, sono stati mantenuti e analizzati insieme agli altri anche i dati dei bambini che utilizzavano entrambe le mani per svolgere il compito o che mostravano difficoltà nel riconoscere le emozioni rappresentate dalle emoji.

Un'ulteriore limitazione riguarda le modalità con cui sono stati rappresentati i bambini: le loro caratteristiche fisiche potrebbero aver influenzato gli atteggiamenti sviluppati dai partecipanti. In studi futuri potrebbe essere utile una maggiore standardizzazione degli stimoli visivi, oppure l'utilizzo di forme di controbilanciamento, in cui alcuni partecipanti vedono uno specifico bambino target che si comporta in modo egalitario, mentre altri osservano lo stesso bambino che si comporta in modo discriminatorio. Questi accorgimenti potrebbero ridurre l'impatto di variabili non controllabili.

Un altro fattore da tenere in considerazione è l'effetto della desiderabilità sociale legata alla presenza della sperimentatrice; si trattava, tuttavia, di una variabile costante per tutti i partecipanti.

Infine, i compiti sono stati presentati sempre con lo stesso ordine; i risultati, di conseguenza, potrebbero essere stati influenzati dalla maggiore stanchezza dei bambini in alcune prove, dallo svolgimento dei compiti precedenti o dal tempo trascorso dalla visione del video. Per controllare questi fattori, studi futuri potrebbero controbilanciare l'ordine di presentazione delle prove.

5.3 Conclusioni

Alla luce della letteratura esaminata, era stato ipotizzato che il comportamento non verbale degli adulti di riferimento, in particolare degli insegnanti, costituisse una fonte di influenza rilevante per la formazione degli atteggiamenti dei bambini in età prescolare (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Skinner, Meltzoff, & Olson, 2017; Skinner, Olson, & Meltzoff, 2019). I risultati emersi dal presente studio, tuttavia, non hanno fornito un supporto a queste evidenze. È emerso, invece, che già dai 3 anni i bambini tendono a preferire come compagni di gioco e a valutare più positivamente chi si comporta in modo egalitario. Allo stesso tempo, sembrano giudicare più negativamente e desiderare giocare meno con individui che mettono in atto comportamenti discriminatori. Tale propensione risulta particolarmente evidente nelle femmine, che mostrano valutazioni complessivamente più positive verso i target egalitari e più negative verso quelli discriminatori, rispetto ai maschi. I ragazzi, al contrario, manifestano atteggiamenti simili nei confronti di entrambi i target, indipendentemente dal loro comportamento. Inoltre, con l'aumentare dell'età sembra emergere una tendenza a dare maggiore importanza ai comportamenti prosociali nella valutazione dei target. Infine, è stato osservato che i

bambini generalmente non mostravano bias etnici e non favorivano i bambini del loro ingroup etnico, distribuendo equamente le caramelle tra il bambino bianco e nero in tutte le condizioni sperimentali.

BIBLIOGRAFIA

(1993, 04 26). Legge n. 122: https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1993;205

Aboud, F. E. (1989). *Children and prejudice.* Oxford: Basil Blackwell.

Adolphs, R., & Birmingham, E. (2011). Neural Substrates of Social Perception. *Oxford Handbook of Face Perception., 29*, 571–590. doi:10.1093/oxfordhb/9780199559053.013.0029

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., L. D., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality.* Harper.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Akrami, N., Ekehammar, B., & Bergh, R. (2011). Generalized prejudice: Common and specific components. *Psychological Science, 22*(1), 57–59. https://doi.org/10.1177/0956797610390384

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice.* New York: Addison Wesley.

Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter.* Cambridge: Harvard University Press.

Altemeyer, B. (1998). The Other "Authoritarian Personality". *Advances in Experimental Social Psychology, 30*, 47-92. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60382-2

Andrighetto, L., & Riva, P. (2021). *Psicologia Sociale. Fondamenti teorici ed empirici.* Bologna: il Mulino.

Aureli, F., & de Waal, F. B. (2000). *Natural conflict resolution.* Berkeley, CA,: University of California Press. Tratto da Istituto della Enciclopedia Italiana

Treccani: https://www.treccani.it/enciclopedia/la-risoluzione-dei-conflitti-nei-primati_(Frontiere-della-Vita)/

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior. *American Educational Research Journal, 28*(1), 221-234. http://www.jstor.org/stable/1162885?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents

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

Baron, A. S., & Banaji, M. (2006). The Development of Implicit Attitudes: Evidence of Race Evaluations From Ages 6 and 10 and Adulthood. *Psychological Science, 17*(1), 53-58. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01664.x

Bem, D. J. (1965). An experimental analysis of self-persuasion. *Journal of Experimental Social Psychology, 3*, 199–218. https://doi.org/10.1016/0022-1031(65)90026-0

Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 389–391.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental Intergroup Theory. Explaining and Reducing Children's Social Stereotyping and Prejudice. *Current Direction in Psychological Science, 16*(3), 162- 167.

Bigler, R. S., Spears Brown, C., & Markell, M. (2001). When Groups Are Not Created Equal: Effects of Group Status on the Formation of Intergroup Attitudes in Children. *Child Development, 72*(4), 1151-1162. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00339

Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(6), 1191-1205. doi:10.1037//0022-3514.47.6.1191

Brey, E., & Pauker, K. (2019). Teachers' nonverbal behaviors influence children's stereotypic beliefs. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104671

Brey, E., & Shutts, K. (2018). Children use nonverbal cues from an adult to evaluate peers. *Journal of Cognition and Development, 19*(2), 121-136. doi: 10.1080/15248372.2018.1449749

Brown, C. S., & Stone, E. A. (2016). Gender Stereotypes and Discrimination: How Sexism Impacts Development. *Advances in Child Development and Behavior, 50*, 105-133. doi:10.1016/bs.acdb.2015.11.001

Carlson, N. R., Heth, C. D., Miller, H., Donahoe, J. W., Buskist, W., & N., M. G. (2008). *Psicologia. La Scienza del Comportamento.* Padova: Piccin.

Carney, D. R., Cuddy, A. J., & Yap, A. J. (2010). Power Posing: Brief Nonverbal Displays Affect Neuroendocrine Levels and Risk Tolerance. *Psychological Science, 21*(10), 1363–1368. doi:10.1177/0956797610383437

Castelli, Carraro, L., Pavan, G., Murelli, E., & Carraro, A. (2012). The Power of the Unsaid: The Influence of Nonverbal Cues on Implicit Attitudes. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(6), 1376–1393. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00903.x

Castelli, L., Carraro, L., Tomelleri, S., & Amari. (2007). White children's alignment to the perceived racial attitudes of the parents: Closer to the mother than the father. *British Journal of Developmental Psychology*, 353–357. doi:10.1348/026151006X159851

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*, 1504-1513. doi: 10.1177/0146167208322769

Castelli, L., Zogmaister, C., & Tomelleri, S. (2009). The Transmission of Racial Attitudes Within the Family. *Developmental Psychology, 45*(2), 586-591. doi:10.1037/a0014619

Castiello, U., Becchio, C., Zoia, S., & Nelini, C. (2010). Wired to Be Social: The Ontogeny of Human Interaction. *PLoSONE, 10*(5), 1-10. doi:10.1371/journal.pone.0013199

Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(5), 752–766. https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.752

Chaiken, S., & Ledgerwood, A. (2012). A theory of heuristic and systematic information processing. *Handbook of theories of social psychology*, 246–266. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n13

Chen, J. M., & Ratliff, K. A. (2015). Implicit attitude generalization from Black to Black–White biracial group members. *Social Psychological and Personality Science, 6*, 544–550. http://dx.doi.org/10.1177/1948550614567686

Cionini, L. (2023). *Modelli di psicoterapia.* Roma: Carrocci editore.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*(3), 261–282. https://www.jstor.org/stable/23086262

Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development, 54*(6), 1400–1416. https://doi.org/10.2307/1129803

Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'Brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: the struggle for internalization. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(3), 359-378. doi:10.1037//0022-3514.82.3.359

Cristol, D., & Gimbert, B. (2008). Racial Perceptions of Young Children: A Review of Literature Post-1999. *Early Childhood Educ J*(36), 201–207. doi:10.1007/s10643-008-0251-6

Cvencek, D., Greenwald, A. G., & Meltzoff, A. N. (2011). Measuring implicit attitudes of 4-year-olds: the preschool implicit association test. *Journal of Experimental Child Psychology, 109*(2), 187-200. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.002

DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science, 208*(4448), 1174-1176. doi:10.1126/science.7375928

Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2004). Aversive racism. *Advances in experimental social psychology, 36*, 1-52. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(04)36001-6

Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: The past, present, and the future. *Group Processes & Intergroup Relations, 6*(1), 5-20. https://doi.org/10.1177/1368430203006001009

Duckitt, J., & Fisher, K. (2003). The impact of social threat on world view and ideological attitudes. *Political Psychology, 24*(1), 199-222. doi:https://doi.org/10.1111/0162-895X.00322

Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. (2006). From American City to Japanese Village: A Cross-Cultural Investigation of Implicit Race Attitudes. *Child Development, 77*(5), 1268-1281. doi: 0009-3920/2006/7705-0011

Dunham, Y., Baron, A. S., & Carey, S. (2011). Consequences of "minimal" group affiliations in children. *Child Development, 82*(3), 793-811. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01577.x.

Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100*(3), 283-308. doi:10.1037/0033-2909.100.3.283

Fazio, R. H. (1990). Multiple Processes by which Attitudes Guide Behavior: The Mode Model as an Integrative Framework. *Advances in Experimental Social Psychology, 23*, 75-109. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60318-4

Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relation, 7*(2), 117-140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Galdi, S., Cadinu, M., & Tomasetto, C. (2014). he roots of stereotype threat: When automatic associations disrupt girls' math performance. *Child Development, 85*(1), 250–263. https://doi.org/10.1111/cdev.12128

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin, 132*(5), 692–731. doi:10.1037/0033-2909.132.5.692

Glick, P., & Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 491–512. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491

Gonzalez, A., Skinner, A., & Baron, A. (2025). Learning by Example: Does Positive Nonverbal Behavior Reduce Children's Racial Bias? *DevelopmentalScience*, 1-13. https://doi.org/10.1111/desc.13614

Graham, S. W. (1907). *Folkways. A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals.* Boston: Ginn and Company. https://doi.org/10.1086/ahr/13.1.116

Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1464–1480.

Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the implicit association test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of personality and social psychology, 85*(2).

Harrison, M., Law, I., & Phillips, D. (2005). *Migrants, Minorities and Housing: exclusion, discrimination and anti-discrimination in 15 member state of the European Union.* European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.

Hasselmo, M. E., Rolls, E. T., & Baylis, G. C. (1989). The role of expression and identity in the face-selective responses of neurons in the temporal visual cortex of monkey. *Behavioural Braht Research, 32*, 203-218.

Hilliard, L. J., & Liben, L. S. (2010). Highlighting gender promotes stereotyped views in preschoolers. *Society for Research in Child Development, 81*(6). doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x

James, C., Thomas, M., Lillie-Blanton, M., & Garfield, R. (2007). *Key facts: Race, ethnicity, and medical care.* The Henry J. Kaiser Foundation.

Jetten, J., Spears, R., & Manstead, A. S. (1996). Intergroup norms and intergroup discrimination: Distinctive self-categorization and social identity effects.

Journal of Personality and Social Psychology, 71(6), 1222–1233. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.6.1222

Judd, C. M., & Park, B. (1988). Out-group homogeneity: Judgments of variability at the individual and group levels. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(5), 778–788. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.5.778

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly, 24*(2), 163–204. https://doi.org/10.1086/266945

Katz, P. (2003). Racists or tolerant multiculturalists? How do they begin? *American Psychologist, 58*(11), 897–909.

Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Sage Journals, 21*(1). https://doi.org/10.1177/0146167295211007

Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In Asher, & J. D. Coie, *Peer rejection in childhood* (p. 274–305). Cambridge University Press.

Lamer, S., Dvorak, P., Ashley, A., K., P., & Weisbuch, M. (2022). The Transmission of Gender Stereotypes Through Televised Patterns of Nonverbal Bias. *Journal of Personality and Social Psychology: Interpersonal Relations and Group Processes, 123*(6), 1315-1335. https://doi.org/10.1037/pspi0000390

Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. Annual Review of Psychology. *Annual Review of Psychology, 51*, 93-120. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.93

Marques, J., Abrams, D., Paez, D., & Martinez-Taboada, C. (1998). The role of categorization and in-group norms in judgments of groups and their members. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(4), 976–988. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.976

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality.* Harpers.

McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. *Prejudice, discrimination, and racism*, 91–125.

McGuire, L., Rutland, A., & Nesdale, D. (2015). Peer Group Norms and Accountability Moderate the Effect of School Norms on Children's Intergroup Attitudes. *Child Development, 86*(4), 1290–1297. doi:10.1111/cdev.12388

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science, 198*(4312), 74-78. doi:10.1126/science.897687

Michelin, P. (2018). *Interventi Strutturati Brevi in Piscologia clinica. Ansia: Diagnosi e Trattamento dei suoi Disturbi.* Venezia: Domeneghini Editore.

Milgram, S. (1974). *Obedience to Authority: An Experimental View.* New York: Harper & Row.

Miller, C. T., Clarke, R. T., Malcarne, V. L., Lobato, D., Fitzgerald, M. D., & Brand, P. A. (1991). Expectations and social interactions of children with and without mental retardation. *Journal of Special Education, 24*(4), 454–472. doi:10.1177/002246699102400406

Mucchi Faina, A., Pacilli, M., & Pagliaro, S. (2012). *L'influenza Sociale.* Bologna: il Mulino.

Nesdale, D. (1999). Social identity and ethnic prejudice in children. *Psychology, Society, & Education*. https://www.researchgate.net/publication/242074844

Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K., & Griffiths, J. (2005). Group Norms, Threat, and Children's Racial Prejudice. *Child Development, 76*(3), 652–663.

Newheiser, A.-K., & Olson, K. R. (2012). White and Black American Children's Implicit Intergroup Bias. *J Exp Soc Psychol., 48*(1), 264-270. doi:10.1016/j.jesp.2011.08.011

Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology, 25*(1), 57–75. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1989). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology, 19*, 123-205. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60214-2

Pew Research Center. (2017). https://www.pewresearch.org/about/

Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence.* Routledge Kegan & Paul.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *The Psychology of the Child.* Routledge.

Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(4), 741-763. https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.741

Qian, M. K., Quinn, P. C., & Heyman, G. D. (2018). Perceptual Individuation Training (but not Mere Exposure) Reduces Implicit Racial Bias in Preschool Children. *Dev Psychol., 53*(5), 845-859. doi:10.1037/dev0000290

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.

Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. *Child Development, 82*(6), 1715–1737. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x

Richeson, J. A., & Shelton, J. N. (2007). Negotiating interracial interactions: Costs, consequences, and possibilities. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 316–320. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00528.x

Rohrer, J. H., Baron, S. H., Hoffman, E. L., & Swander, D. V. (1954). The stability of autokinetic judgments. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 49*(4), 595–597. Tratto da https://doi.org/10.1037/h0060827

Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development,, 76*(2), 451–466.

Santrock, J. H. (2021). *Psicologia dell'educazione.* Milano: McGraw Hill.

Sears, D. O. (1983). The person-positivity bias. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(2), 233-250. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.233

Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms.* . New York: Harper.

Sherif, M. (1966). *In Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation.* Boston: Houghton Mifflin.

Shutts, K. (2015). Young Children's Preferences: Gender, Race, and Social Status. *Child Development Perspectives, 9*(4), 262–266. doi:10.1111/cdep.12154

Shutts, K., Brey, E. L., Dornbusch, L. A., & al., e. (2016). Children Use Wealth Cues to Evaluate Others. *PLoS ONE, 11*(3), 1-21. doi:10.1371/journal.pone.0149360

Shutts, K., Brey, E. L., Dornbusch, L. A., & al., e. (2016). Children Use Wealth Cues to Evaluate Others. *PLoS ONE, 11*(3), 1-21. doi:10.1371/journal.pone.0149360

Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review, 13*(3), 248–279. https://doi.org/10.1177/1088868308319226

Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. S. (2005). The relationship between parental racial attitudes and childrens implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*(2005), 283–289. doi:10.1016/j.jesp.2004.06.003

Skinner, A. L., & Perry, S. (2020). Are Attitudes Contagious? Exposure to Biased Nonverbal Signals Can Create Novel Social Attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 46*(4), 514 –524. Tratto da https://doi.org/10.1177/0146167219862616

Skinner, A. L., Meltzoff, A., & Olson, K. (2017). "Catching" Social Bias: Exposure to Biased Nonverbal Signals Creates Social Biases in Preschool Children. *Psychological Science, 28(2)*, 216 –224. doi:10.1177/0956797616678930

Skinner, A., Olson, k., & Meltzoff, A. (2019). Acquiring Group Bias: Observing Other People's Nonverbal Signals Can Create Social Group Biases. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1-15. http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000218

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 797–811. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797

Tajfel, E., Billig, M., Bundy, R., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology, 1*(2), 149-178. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict.* Monterey: Psychology Press.

Taylor. (1989). Predictors of Peer Rejection in Early Elementary Grades: Roles of Problem Behavior, Academic Achievement, and Teacher Preference. *Journal of Clinical Psychology, 18*(4), 360-365.

Taylor, A. R., & Trickett, P. K. (1989). Teacher Preference and Children's Sociometric Status in the Classroom. *Merrill-Palmer Quarterly, 35*(3), 343-361. Tratto da https://www.jstor.org/stable/23086376

Thesaurus. (2018). *Atteggiamento*. Tratto da Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani: https://www.treccani.it/vocabolario/atteggiamento/

Title VI, Civil Rights Act. (1964). Tratto da Office of the Assistant Secretary for Administration & Management: https://www.dol.gov/agencies/oasam/regulatory/statutes/title-vi-civil-rights-act-of-1964

Treccani. (2010). *Generalizzazione*. Tratto da https://www.treccani.it/enciclopedia/generalizzazione_%28Dizionario-di-Medicina%29/

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory.* Oxford: Basil Blackwell.

Tzannatos, Z. (1999). Women and Labor Market Changes in the Global Economy: Growth Helps, Inequalities Hurt and Public Policy Matters. *World Development, 27*(3), 551-569. https://doi.org/10.1016/S0305-750X(98)00156-9

van Wingerden, M., Oberließen, L., & Kalenscher, T. (2024). Egalitarian preferences in young children depend on the genders of the interacting partners. *Communications Psychology, 2*(89), 1-17. doi:10.1038/s44271-024-00139-9

Vezzali, L., & Giovannini, D. (2011). Reducing explicit and implicit prejudice among infancy and primary school teachers.

Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 569-581. doi:10.1080/17405629.2011.631298

Weisbuch, M., & Ambady, N. (2008). Non-Conscious Routes to Building Culture. *Journal of Consciousness Studies*, 159-183.

Weisbuch, M., & Pauker, K. (2011). The Nonverbal Transmission of Intergroup Bias: A Model of Bias Contagion with Implications for Social Policy. *Soc Issues Policy Rev*, 257-291. doi:10.1111/j.1751-2409.2011.01032.x.

Weisbuch, M., Pauker, K., & Ambady, N. (2009). The Subtle Transmission of Race Bias via Televised Nonverbal Behavior. *Science, 326*, 1711-1714. doi:10.1126/science.1178358

Weisman, K., Johnson, M. V., & Shutts, K. (2015). Young children’s automatic encoding of social categories. *Developmental Science, 18*(6), 1036–1043. doi:10.1111/desc.12269

Wikipedia. (s.d.). Tratto da Comunicazione non verbale: https://it.wikipedia.org/wiki/Comunicazione_non_verbale

APPENDICI

APPENDICE A

Immagini di supporto alla somministrazione delle prove

Figura A1. Immagini della distribuzione egalitaria delle caramelle, utilizzate per il manipulation check.

Figura A2. Immagini della distribuzione discriminatoria delle caramelle, utilizzate per il manipulation check.

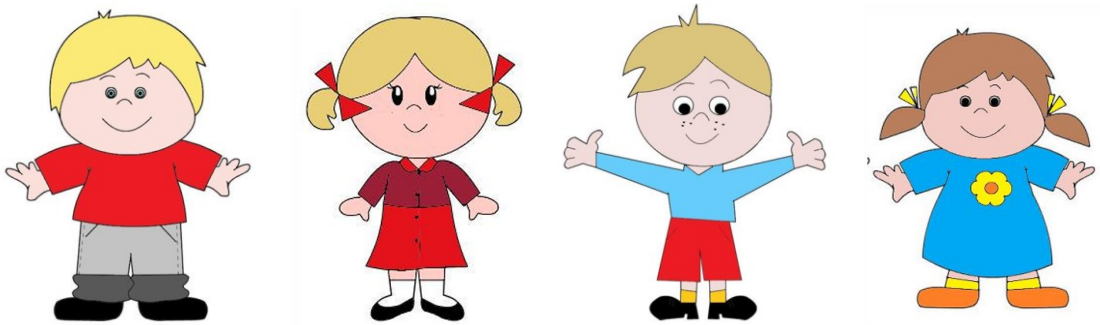

Figura A3. Bambini e bambine con la maglietta rossa e blu, che hanno distribuito le caramelle nel video.

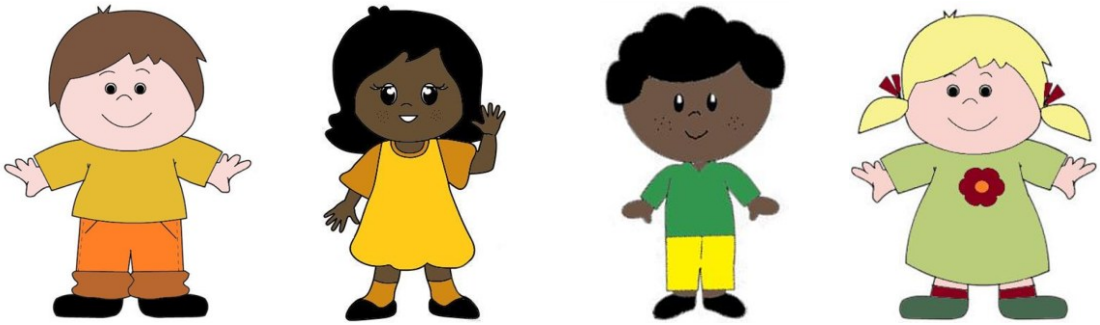

Figura A4. Bambini e bambine con la maglietta gialla e verde, a cui erano distribuite le caramelle.

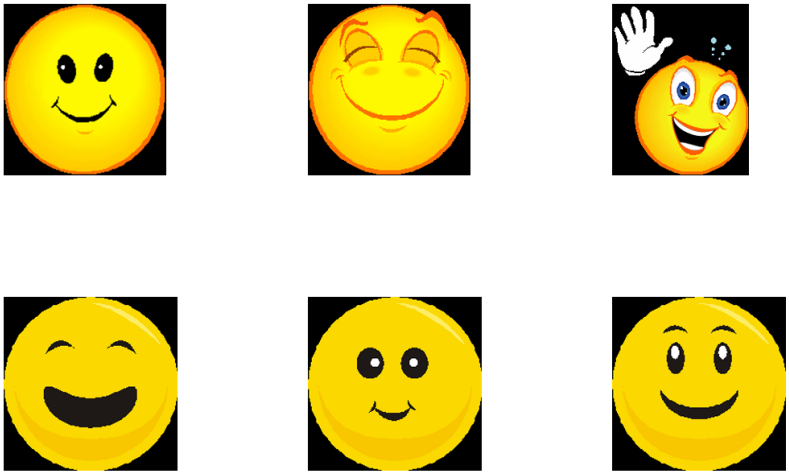

Figura A5. Immagine emoji felici, utilizzata durante la spiegazione del Child-IAT.

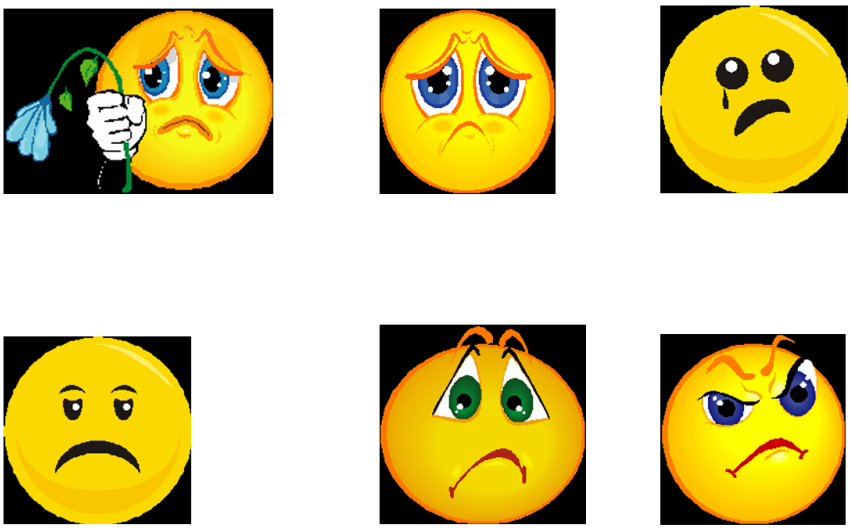

Figura A6. Immagine emoji tristi, utilizzata durante la spiegazione del Child-IAT.

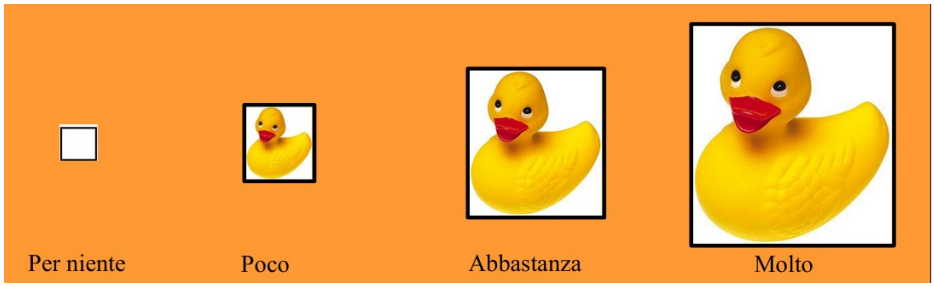

Figura A7. Scala Likert utilizzata nell'intervista.

BELLO	BRUTTO
BUONO	CATTIVO
PULITO	SPORCO
FELICE	TRISTE

Figura A8. Immagine aggettivi distribuiti.

Figura A9. Caramelle distribuite dai partecipanti.

APPENDICE B

Moduli utilizzati per l'annotazione dei dati forniti dai partecipanti

SCHEDE CON INFORMAZIONI SOCIO-DEMOGRAFICHE

NOME E COGNOME DEL BAMBINO/A _____

Numero partecipante _____ Genere: ☐ M ☐ F

Data di nascita (o almeno anno): _____

Classe frequentata: _____ Nazionalità: _____

Eventuali Note: _____

_____

_____

_____

Figura B1. Modulo per la raccolta dei dati socio-demografici.

N° partecipante _____ Data di somministrazione: _____

Eventuali Note: _____

_____

_____

Video Condizione GRUPPO ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

MC (controllo manipolazione) ☐ sì, subito ☐ seconda visione

IAT

1) Con chi preferiresti giocare? ☐ Bambino maglietta AZZURRA ☐ Bambino Maglietta ROSSA

2) Quanto vorresti giocare con questo bambino? (**Bambino Maglietta Azzurra**)
   1 per niente 2 poco 3 abbastanza 4 molto

3) Quanto vorresti giocare con questo bambino? (**Bambino Maglietta Rossa**)
   1 per niente 2 poco 3 abbastanza 4 molto

4) Distribuzione Aggettivi Positivi e Negativi (segnare una X)

	Solo MAGLIETTA AZZURRA	Solo MAGLIETTA ROSSA	Entrambi	Nessuno
Bello				
Brutto				
Buono				
Cattivo				
Felice				
Pulito				
Sporco				
Triste				

Figura B2. Modulo per la registrazione dei risultati dell'intervista strutturata.