UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche
"Progettazione pedagogica per l'inclusione sociale"

Dal pregiudizio all'inclusione: la comprensione dei processi psicologici nelle relazioni educative

Relatore:
Prof. Gian Antonio Di Bernardo

Candidato:
Martina Cardarelli

Anno Accademico 2025 – 2026

Indice

Introduzione……... 4

Capitolo 1 – Gli atteggiamenti: processi psicologici e influenza sociale……...8

1.1Atteggiamenti e costruzione dell'identità personale……. 8

1.1.1 Le funzioni degli atteggiamenti 10

1.1.2 La formazione degli atteggiamenti 12

1.1.3 Atteggiamenti impliciti ed espliciti 14

1.1.4 Relazione tra atteggiamenti e comportamento 15

1.2 Il cambiamento degli atteggiamenti……...16

1.2.1 La teoria della dissonanza cognitiva di Leon Festinger 16

1.2.2 La comunicazione persuasiva 18

1.2.2.1 Il modello della probabilità di elaborazione 21

1.3 Dinamiche di gruppo e comportamenti sociali……..…….22

1.3.1 Dinamiche di conformismo 25

1.3.1.1 Conformismo e approvazione sociale: gli studi di Asch ... 25

1.3.2 La teoria della mente 27

Capitolo 2 – Il pregiudizio: origini, dinamiche e strategie per il superamento……29

2.1 Il pregiudizio……...29

2.1.1 Definizione e caratteristiche 29

2.1.2 Stereotipi e discriminazione 32

2.1.3 Fattori che favoriscono il suo sviluppo..... 34

2.2 Teorie di riferimento……...36

2.2.1 La teoria dell'identità sociale di Tajfel e Turner 36

2.2.2 Teoria del conflitto realistico di Sherif e White 38

2.3 L'ipotesi del contatto come strategia di riduzione del pregiudizio…....40

2.3.1 Ipotesi del contatto..... 40

2.3.2 Indagini sul legame causale tra pregiudizio e contatto..... 42

2.3.3 La «jigsaw classroom»: cooperazione e interdipendenza..... 44

2.3.4 La riduzione del pregiudizio in classe: indagine e risultati 47

Capitolo 3 – Pedagogia speciale, inclusione e dinamiche relazionali nel gruppo classe…….....52

3.1 Origini e sviluppo della pedagogia speciale……...52

3.1.1 Il concetto di inclusione in ambito educativo: Integrazione vs Inclusione, ICF e prospettiva dei Diritti Umani 54

3.1.2 Riconoscimento e valorizzazione della diversità nei contesti educativi: l'Universal Design for Learning..... 56

3.2 Socializzazione e appartenenza nei contesti scolastici……...58

3.2.1 Etichettamento e contrasto alla medicalizzazione del contesto scolastico 61

3.2.2 La risorsa dei pari e il docente facilitatore 62

3.2.3 Gestione inclusiva della classe 63

3.3 Strategie educative per la promozione dell'inclusione e delle relazioni positive……..……65

3.3.1 Cooperative Learning e Peer Tutoring 65

3.3.2 Strategie socio-emotive 67

Capitolo 4 – La ricerca…….69

4.1 Gli obiettivi…….69

4.2 Il contesto……71

4.3 Il metodo…….71

4.3.1 I partecipanti 71

4.3.2 La procedura 71

4.3.3 Le misure 73

4.4 I risultati……. 75

4.4.1 Analisi divise per contesto e genere 77

4.4.2 Analisi delle correlazioni 79

4.5 Discussione…….81

4.5.1 Le implicazioni pratiche 85

Conclusioni……...90

Bibliografia……...93

Introduzione

Il presente lavoro di tesi analizza i meccanismi psicologici, sociali e pedagogici alla base del rapporto tra la formazione del pregiudizio e la costruzione di contesti educativi e scolastici davvero inclusivi. L'inclusione rappresenta oggi una delle sfide più importanti per l'intero sistema scolastico e formativo: non è una questione secondaria, ma tocca direttamente i temi della democrazia, dei diritti umani e della convivenza civile. Purtroppo, però, nel dibattito istituzionale e nella vita di tutti i giorni a scuola, l'inclusione viene spesso ridotta a un semplice dovere burocratico e formale. Si finisce così a gestire le emergenze, concentrandosi solo sul singolo studente visto come "diverso" o con problemi. L'obiettivo principale di questo lavoro è superare questo modo rigido e riduttivo di vedere le cose, dimostrando che l'inclusione è prima di tutto un percorso fatto di relazioni, emozioni e vita di comunità. La semplice presenza fisica di uno studente con disabilità in classe non crea automaticamente una vera integrazione, né fa nascere da sola la solidarietà tra i compagni. La ricerca e l'esperienza scolastica mostrano chiaramente che, senza un intervento educativo guidato e intenzionale, si rischia di ottenere l'effetto opposto: ovvero l'isolamento dello studente, l'esclusione invisibile o l'adeguamento passivo ai pregiudizi diffusi nel gruppo dei pari.

Per capire queste dinamiche e intervenire in modo efficace, la seguente tesi adotta un approccio che unisce la psicologia sociale e la pedagogia speciale. Si parte dallo studio dei processi mentali ed emotivi che guidano le azioni umane: come nascono gli atteggiamenti, come influiscono le norme di gruppo, come funzionano gli stereotipi, come dividiamo la realtà in categorie e perché i gruppi tendono a conformarsi o a escludere chi viene visto come diverso. Solo capendo da dove nasce la discriminazione è possibile progettare interventi educativi in grado di abbattere le barriere relazionali e valorizzare le differenze a scuola.

In questo percorso, un passo fondamentale riguarda il definitivo superamento del modello medico della disabilità. Per molto tempo, la disabilità è stata considerata come un limite della singola persona, un difetto da correggere o compensare attraverso specialisti e figure dedicate. A questa visione focalizzata solo sulla malattia, la tesi contrappone il modello bio-psico-sociale dell'ICF (la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, insieme ai contributi dei Disability Studies e della pedagogia speciale.

Secondo questo approccio, la salute e la disabilità nascono dall'incontro tra la situazione biologica della persona e l'ambiente in cui vive (fisico, sociale e culturale). Gli ostacoli nascono quando l'ambiente presenta barriere materiali o culturali; di conseguenza, il lavoro educativo non deve concentrarsi sulla diagnosi medica dell'alunno, ma sulla riorganizzazione della scuola come comunità democratica e accessibile a tutti.

In questo ambiente fatto di relazioni, un ruolo fondamentale appartiene alle emozioni e in particolare all'empatia. Lo studio dimostra che la semplice condivisione teorica dell'uguaglianza, l'imparare a memoria le regole o il sostegno astratto a certi valori non bastano per spingere le persone ad aiutarsi davvero. Esiste, infatti, un distacco frequente tra quello che le persone dicono a parole e quello che poi fanno nei fatti di tutti i giorni. In questo contesto, l'empatia è l'elemento chiave e il legame indispensabile: essa è sia la capacità mentale di mettersi nei panni degli altri, sia la capacità emotiva di sentire quello che prova l'altro. È proprio l'empatia che permette di superare la sensazione di estraneità verso chi è diverso, trasformando un'intenzione positiva o una regola formale in un'azione concreta, spontanea e vicina all'altro.

La tesi sviluppa questi argomenti attraverso quattro parti collegate tra loro. All'inizio, la riflessione analizza gli atteggiamenti come guide del comportamento umano e come elementi fondamentali per la costruzione della propria identità. Attraverso il modello tripartito, vengono studiate le tre componenti dell'atteggiamento: quella cognitiva (pensieri e conoscenze), quella emotiva (sentimenti) e quella comportamentale (la spinta ad agire). Vengono spiegate le diverse funzioni degli atteggiamenti, i modi in cui si formano attraverso l'esperienza o l'apprendimento, la differenza tra atteggiamenti espliciti (consapevoli) e impliciti (automatici). L'elaborato prosegue spiegando come cambiano gli atteggiamenti, dedicando spazio alla teoria della dissonanza cognitiva di Festinger, ai modelli della comunicazione persuasiva (come il modello della probabilità di elaborazione), alle dinamiche di gruppo e agli esperimenti di Asch sul conformismo, fino ad arrivare alla teoria della mente come capacità di capire i pensieri e le emozioni degli altri.

In seguito, l'analisi si sposta sulle origini e sulla natura del pregiudizio, inteso come un giudizio affrettato che nasce dal modo naturale in cui il nostro cervello organizza e semplifica la realtà. Viene mostrato il legame chiaro tra gli stereotipi rigidi, i pregiudizi emotivi e i comportamenti di discriminazione ed esclusione.

Vengono ripercorse le principali teorie di riferimento: da quelle basate sulla personalità autoritaria a quelle legate alle dinamiche tra i gruppi, come la teoria del conflitto realistico di Sherif e la teoria dell'identità sociale di Tajfel e Turner (con i concetti di preferenza per il proprio gruppo e tendenza a vedere i membri degli altri gruppi tutti uguali tra loro). Su queste basi, il lavoro approfondisce l'ipotesi del contatto di Allport e i suoi sviluppi pratici (come l'importanza di avere pari dignità, cooperare e collaborare per scopi comuni, la tecnica di apprendimento a mosaico della Jigsaw Classroom e le strategie per superare le divisioni in categorie proposte da vari studiosi), valutando come queste tecniche aiutino a ridurre lo stigma a scuola.

Il percorso inserisce poi queste conoscenze psicologiche all'interno della pedagogia speciale, ripercorrendo la storia e la legislazione della scuola italiana nel passaggio dal semplice inserimento e integrazione, fino all'arrivo dell'inclusione vera e propria. Si sostiene il superamento dell'eccessiva medicalizzazione e dell'uso di etichette, valorizzando l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF e i principi dell'Universal Design for Learning (UDL). Quest'ultimo serve a progettare ambienti, metodi e materiali didattici flessibili e accessibili fin dall'inizio, offrendo diversi modi di presentare i contenuti, diversi modi per gli studenti di esprimersi e diversi modi per coinvolgerli sul piano emotivo. In questo quadro si analizza la vita della classe, ridefinendo l'insegnante come una guida e un facilitatore e valorizzando i compagni di scuola come aiuti naturali. Vengono così spiegate metodologie pratiche fondamentali come l'apprendimento cooperativo (Cooperative Learning), il supporto tra pari (Peer Tutoring) e i percorsi di educazione socio-emotiva, utili per imparare a gestire i conflitti e a stare bene insieme.

Successivamente alla parte teorica, la tesi presenta una ricerca sul campo svolta per verificare nella pratica le idee sostenute. Attraverso un questionario somministrato a un gruppo di studenti delle scuole superiori e a un gruppo di studenti universitari, la ricerca ha misurato il legame tra la percezione del clima inclusivo, l'influenza dei compagni, gli atteggiamenti verso la disabilità, l'empatia e la volontà di offrire un aiuto concreto. L'analisi dei dati dimostra in modo chiaro che, anche se un ambiente inclusivo aiuta ad avere un'opinione positiva, è solo l'empatia la spinta reale che porta le persone a fare azioni concrete di aiuto.

Il valore più grande di questo lavoro sta infine nell'indicare la necessità di un chiaro cambio di rotta nell'educazione. Per molto tempo la scuola ha affrontato la

diversità con un approccio calato dall'alto (*Top-Down*), fatto di adempimenti burocratici, leggi e piani individualizzati che spesso restano solo sulla carta se non toccano la sensibilità dei ragazzi. La tesi sostiene la necessità di passare a un approccio che parte dal basso e dall'esperienza diretta degli studenti. Questo significa riprogettare insieme a loro gli spazi della scuola per eliminare le barriere fisiche e sociali, e utilizzare laboratori pratici, creativi ed emotivi capaci di coinvolgerli davvero. Solo quando la formazione unisce il ragionamento con l'empatia e le emozioni, l'inclusione smette di essere vista come un obbligo o come la gestione di un problema, e diventa il modo normale, naturale e condiviso di vivere la scuola e di crescere insieme.

Capitolo 1 – Gli atteggiamenti: processi psicologici e influenza sociale

1.1 Atteggiamenti e costruzione dell'identità personale[1]

Il concetto di atteggiamento fu sviluppato e sistematizzato in ambito psicologico da Gordon Allport, che nel 1935 fornì una delle definizioni più influenti, definendo l'atteggiamento come "uno stato di prontezza mentale e neurologica, organizzata nel corso dell'esperienza, che esercita un'influenza direttrice o dinamica delle risposte di un individuo a tutti gli oggetti e situazioni con cui è in relazione". [2]

Nel panorama della psicologia sociale, l'atteggiamento, occupa quindi una posizione centrale nello studio dei processi cognitivi, affettivi e comportamentali che orientano l'interazione tra individuo e contesto sociale. Gli atteggiamenti possono essere intesi come valutazioni relativamente stabili che gli individui sviluppano nei confronti di oggetti, persone, gruppi o idee. Essi orientano il modo in cui la realtà viene interpretata e influenzano le modalità di comportamento nei diversi contesti sociali; in questo senso, rappresentano sistemi di giudizio che contribuiscono a guidare le azioni degli individui.

Gli atteggiamenti non si formano tutti allo stesso modo e da questa considerazione gli psicologi sociali hanno approfondito il ruolo delle esperienze sociali nella loro costruzione. In tale prospettiva si colloca il modello tripartito elaborato da Zanna e Rempel, secondo cui ogni atteggiamento è costituito da tre componenti tra loro interconnesse: una componente cognitiva, che riguarda credenze e conoscenze relative all'oggetto; una componente affettiva, che comprende emozioni e sentimenti associati ad esso; e una componente comportamentale, che indica la predisposizione ad agire nei suoi confronti. L'atteggiamento viene così inteso non come una semplice opinione, ma come un sistema strutturato di pensieri, vissuti emotivi e tendenze all'azione in grado di orientare il comportamento sociale.

Per comprendere in modo più concreto il modello tripartito, si può prendere come esempio l'atteggiamento verso l'inclusione di studenti con disabilità nel contesto scolastico. Un insegnante può ritenere, sul piano cognitivo, che l'inclusione

[1] Trentin, R. (1995). *Gli atteggiamenti sociali*, in Arcuri L., Manuale di Psicologia Sociale (pp. 229-295). Il Mulino

[2] Allport, G. W. (1935). *Attitudes. In A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.

rappresenti un valore fondamentale e che favorisca la crescita sociale e personale di tutti gli alunni. Sul piano affettivo, lo stesso insegnante può provare sentimenti di empatia, sensibilità e responsabilità nei confronti degli studenti con bisogni educativi speciali. Infine, a livello comportamentale, tale orientamento può tradursi nella disponibilità concreta ad adattare i materiali didattici, collaborare con il docente di sostegno e promuovere attività cooperative in classe. In questo esempio emerge chiaramente come l'atteggiamento non coincida con una semplice opinione, ma si configuri come un sistema integrato di convinzioni, emozioni e predisposizioni all'azione che, nel loro insieme, orientano il comportamento.

Nel modello tripartito ciascuna delle tre componenti dell'atteggiamento – cognitiva, affettiva e comportamentale – possiede una direzione (positiva o negativa) e una intensità (più o meno forte). L'atteggiamento complessivo deriva dall'integrazione di queste dimensioni: talvolta le tre componenti contribuiscono in modo equilibrato, altre volte una di esse assume un peso maggiore rispetto alle altre. Una volta strutturato, l'atteggiamento presenterà quindi una propria direzione e una propria forza.

L'esempio dell'inclusione scolastica consente di cogliere concretamente tale dinamica. Le convinzioni dell'insegnante circa il valore educativo dell'inclusione (componente cognitiva), i sentimenti di empatia e responsabilità verso gli studenti con disabilità (componente affettiva) e la disponibilità ad adottare pratiche didattiche inclusive (componente comportamentale) possono convergere in una valutazione positiva complessiva. In questo caso le tre componenti risultano coerenti e si rafforzano reciprocamente. Tuttavia, non è escluso che emergano discrepanze: un docente potrebbe riconoscere razionalmente l'importanza dell'inclusione, ma provare insicurezza o timore rispetto alla gestione concreta della classe. In una situazione simile, una delle componenti – spesso quella affettiva – potrebbe assumere un ruolo predominante, orientando l'atteggiamento finale e le scelte operative.

Il modello sottolinea, infatti, l'importanza della coerenza interna tra le componenti. Le persone tendono a ricercare armonia tra ciò che pensano, ciò che provano e ciò che fanno. Quando l'oggetto dell'atteggiamento non è concretamente presente, le persone tendono a elaborarlo in modo più riflessivo e astratto; questo processo favorisce una maggiore coerenza tra le tre componenti, che risultano quindi più strettamente correlate tra loro. Tuttavia, le informazioni disponibili non sono

sempre congruenti; in questi casi possono svilupparsi atteggiamenti ambivalenti, caratterizzati dalla compresenza di elementi positivi e negativi.

Per ristabilire coerenza, gli individui possono integrare le diverse componenti attraverso una sorta di media complessiva oppure costruire una configurazione dotata di significato in cui una componente prevale e orienta le altre. Si pensi, ad esempio, al caso di chi afferma di apprezzare le tigri, ma reagirebbe fuggendo se si trovasse chiuso in una gabbia con una di esse: l'emozione della paura può diventare dominante, conferendo coerenza all'atteggiamento complessivo. La coerenza è inoltre influenzata dalla distribuzione e dall'accessibilità delle informazioni. Le persone entrano spesso in contatto con contenuti non equilibrati o attribuiscono maggiore peso a quelli più facilmente reperibili; ciò può rafforzare valutazioni già esistenti. Quando un atteggiamento è particolarmente intenso, si crea un forte legame tra l'oggetto e la valutazione associata: la semplice salienza dell'oggetto è sufficiente ad attivare automaticamente l'atteggiamento, che tende a guidare direttamente le reazioni emotive e cognitive e a resistere a informazioni incongruenti. In presenza di atteggiamenti forti, gli individui privilegiano infatti le informazioni che confermano la propria posizione, sia per esigenza di coerenza sia per processi automatici di selezione. Nella dinamica tra le componenti, numerosi studi evidenziano come la dimensione affettiva assuma spesso un ruolo predominante. Le emozioni, più immediate e meno razionali, possono incidere in misura maggiore rispetto alle valutazioni puramente cognitive; non a caso, esse sono frequentemente utilizzate nelle strategie comunicative e pubblicitarie, che fanno leva su contenuti emotivi per orientare gli atteggiamenti del pubblico.[3]

1.1.1 Le funzioni degli atteggiamenti

Gli atteggiamenti svolgono un ruolo fondamentale nella vita sociale dell'individuo, poiché non si limitano a esprimere una semplice valutazione, ma assolvono a diverse funzioni psicologiche e relazionali. In primo luogo, essi

[3] Abelson, R. P., Kinder, D. R., Peters, M. D., & Fiske, S. T. (1982). *Affective and semantic components in political person perception*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4), 619–630.
Stangor, C., Sullivan, L. A., & Ford, T. E. (1991). *Affective and cognitive determinants of prejudice*. Social Cognition, 9(4), 359–380.

contribuiscono al bisogno di sentirsi accettati e riconosciuti dagli altri, facilitando l'integrazione nel gruppo e nel contesto sociale di appartenenza.

Una delle principali funzioni è quella conoscitiva o valutativa: gli atteggiamenti aiutano a organizzare e semplificare la realtà, orientando l'attenzione verso gli aspetti ritenuti più rilevanti di un oggetto o di una situazione. In questo modo rendono il mondo più prevedibile e interpretabile. Sapere, ad esempio, che una tigre è affascinante ma pericolosa consente di strutturare una valutazione stabile che guida le nostre reazioni.

Gli atteggiamenti svolgono anche una funzione strumentale o utilitaristica, poiché orientano le scelte verso ciò che permette di raggiungere determinati obiettivi o soddisfare bisogni personali, evitando al contempo situazioni potenzialmente dannose. Dopo una giornata particolarmente faticosa, ad esempio, l'idea di concedersi qualcosa di piacevole può rappresentare una strategia per ristabilire il proprio benessere.

Un'altra funzione importante è quella di espressione dei valori e dell'identità sociale. Attraverso gli atteggiamenti, le persone comunicano ciò che ritengono importante e definiscono la propria appartenenza a determinati gruppi. Le preferenze culturali, come il tipo di musica ascoltata o le posizioni su temi sociali, contribuiscono a costruire e rafforzare l'immagine che gli altri hanno di noi e che noi stessi sviluppiamo.

Essi svolgono inoltre una funzione di adattamento sociale, poiché tendono ad armonizzarsi con il contesto culturale di riferimento. Adeguarsi, entro certi limiti, alle norme e ai valori condivisi favorisce l'inclusione e il riconoscimento sociale. Tale conformità non rappresenta necessariamente una rinuncia alla propria individualità, ma può costituire una strategia razionale per mantenere relazioni positive all'interno del gruppo.

Vi è inoltre una funzione ego-difensiva: gli atteggiamenti contribuiscono a proteggere l'autostima e a ridurre tensioni derivanti da conflitti interiori o situazioni di incertezza. Mantenere una certa coerenza valutativa aiuta l'individuo a preservare un senso di stabilità psicologica.

Infine, ritroviamo una funzione di guida del comportamento, poiché rappresentano predisposizioni ad agire nei confronti di oggetti o situazioni sociali. Essi

orientano le decisioni quotidiane, contribuendo a definire ciò che viene percepito come appropriato o inappropriato.

Nel complesso, dunque, gli atteggiamenti permettono da un lato di comprendere e organizzare il contesto sociale, dall'altro di adattarsi ad esso in modo funzionale. Essi si sviluppano e si consolidano attraverso l'esperienza, nel continuo intreccio tra dimensione individuale e ambiente sociale.[4]

1.1.2 La formazione degli atteggiamenti

Gli atteggiamenti non sono innati, ma si costruiscono progressivamente nel corso dell'esperienza individuale e sociale. Essi rappresentano il risultato di processi cognitivi, emotivi e comportamentali che si sviluppano attraverso l'interazione con l'ambiente, con le altre persone e con le informazioni provenienti dal contesto culturale. Comprendere come si formano gli atteggiamenti è fondamentale per spiegare la loro stabilità, la loro intensità e la loro eventuale modificabilità.

Essi possono svilupparsi sia attraverso l'esperienza diretta con l'oggetto, sia tramite fonti indirette, come le persone significative, i gruppi di appartenenza o i mass media. La loro formazione è il risultato di diversi processi psicologici che contribuiscono, in modo integrato, alla costruzione di una valutazione stabile.

Un primo meccanismo è quello della semplice esposizione: il contatto ripetuto con uno stimolo tende ad accrescerne la familiarità e, di conseguenza, può favorire una valutazione positiva. La familiarità, infatti, genera una sensazione di sicurezza e prevedibilità. Tuttavia, se l'esposizione riguarda uno stimolo percepito come spiacevole o minaccioso, la ripetizione può anche consolidare una valutazione negativa oppure, in alcuni casi, portare a una progressiva assuefazione. La continua esposizione mediatica a determinati eventi, ad esempio, può modificare nel tempo la percezione iniziale, rendendo ciò che appariva straordinario o allarmante progressivamente più "normale".

Un secondo processo riguarda l'elaborazione cognitiva delle informazioni: le persone costruiscono atteggiamenti riflettendo sulle proprie esperienze e valutando consapevolmente gli esiti delle loro azioni. Se un'esperienza risulta gratificante, sarà

[4] Trentin, R. (1995). *Gli atteggiamenti sociali*, in Arcuri L., Manuale di Psicologia Sociale (pp. 229-295). Il Mulino

più probabile che si sviluppi un atteggiamento favorevole nei confronti dell'oggetto associato.

Anche le reazioni emotive svolgono un ruolo centrale. Un'esperienza caratterizzata da una forte carica affettiva può generare un atteggiamento duraturo, positivo o negativo. Eventi particolarmente intensi, come situazioni traumatiche o esperienze molto gratificanti, tendono infatti a lasciare tracce profonde nelle valutazioni successive.

Accanto a questi processi vi sono forme di apprendimento associate al condizionamento. Nel condizionamento classico, uno stimolo che inizialmente non suscita alcuna particolare reazione viene progressivamente valutato in modo positivo o negativo perché viene associato ripetutamente a uno stimolo che possiede già quella specifica valenza emotiva. Nel condizionamento operante, invece, un comportamento tende a essere ripetuto se in passato è stato seguito da una ricompensa o da un esito positivo, contribuendo così a consolidare l'atteggiamento corrispondente.

Nel complesso, tali processi rientrano prevalentemente nell'ambito dell'esperienza diretta. La ricerca evidenzia che gli atteggiamenti formati attraverso un coinvolgimento personale risultano generalmente più chiari, più forti e più stabili rispetto a quelli acquisiti indirettamente.

Gli atteggiamenti derivanti da esperienze indirette, invece, si formano attraverso dinamiche di influenza sociale. Essi possono nascere per acquiescenza, ossia l'adesione passiva a opinioni esterne senza una reale rielaborazione personale; per identificazione, quando si assumono atteggiamenti altrui per il desiderio di somigliare a un modello significativo o di sentirsi parte di un gruppo; per interiorizzazione, che comporta l'assimilazione profonda e duratura di valori e convinzioni; e per modellamento, ovvero l'apprendimento attraverso l'osservazione e l'imitazione di comportamenti ritenuti rilevanti.

Spesso tendiamo a percepire i comportamenti altrui come casuali o difficili da comprendere, poiché non abbiamo accesso ai processi interni che li motivano. In realtà, più o meno consapevolmente, siamo costantemente influenzati dalle persone che ci circondano nella costruzione e nello sviluppo dei nostri atteggiamenti. In questa prospettiva si inserisce la teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura, secondo cui gran parte dei comportamenti e delle valutazioni si acquisiscono attraverso l'osservazione degli altri e l'imitazione di modelli significativi,

specialmente quando tali modelli risultano competenti, autorevoli o emotivamente rilevanti.[5]

1.1.3 Atteggiamenti impliciti ed espliciti

Una volta formato, un atteggiamento può manifestarsi su due livelli distinti: esplicito e implicito. Gli atteggiamenti espliciti sono consapevoli, deliberati e facilmente verbalizzabili; corrispondono alle opinioni che una persona esprime quando le viene chiesto direttamente cosa pensa di un determinato oggetto o tema. Gli atteggiamenti impliciti, invece, sono valutazioni automatiche, involontarie e talvolta inconsce, che possono influenzare il comportamento anche senza che l'individuo ne sia pienamente consapevole.

Un esempio chiarisce questa distinzione: una persona può dichiararsi apertamente favorevole all'uguaglianza e contraria a ogni forma di discriminazione (atteggiamento esplicito), ma aver interiorizzato, nel corso della propria socializzazione, associazioni negative verso alcuni gruppi sociali. Tali associazioni possono emergere in modo automatico sotto forma di emozioni o reazioni non intenzionali, rivelando la presenza di un atteggiamento implicito potenzialmente incongruente con quello dichiarato.

Gli atteggiamenti impliciti non riguardano solo i gruppi sociali, ma qualsiasi oggetto: uno studente può affermare di non apprezzare una disciplina (atteggiamento esplicito), pur mostrando implicitamente associazioni positive legate all'esperienza concreta di svolgere esercizi o risolvere problemi.

La ricerca ha sviluppato strumenti specifici per misurare queste valutazioni automatiche, tra cui l'Implicit Association Test (IAT), che consente di rilevare associazioni implicite difficilmente accessibili attraverso l'autovalutazione. Alcuni studi suggeriscono inoltre che gli atteggiamenti impliciti siano spesso radicati in esperienze precoci, mentre quelli espliciti riflettano maggiormente convinzioni e norme acquisite in età più recente.

Per riassumere, una persona può possedere contemporaneamente atteggiamenti espliciti e impliciti differenti nei confronti dello stesso oggetto. Lo studio di questa distinzione, ancora oggi oggetto di approfondimento, risulta

[5] Bandura, Albert (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

particolarmente rilevante per comprendere fenomeni come stereotipi e pregiudizi, nonché la discrepanza tra ciò che le persone dichiarano e ciò che effettivamente fanno.[6]

1.1.4 Relazione tra atteggiamenti e comportamento

Nella psicologia sociale il rapporto tra atteggiamenti e comportamento è stato a lungo oggetto di dibattito. In una fase iniziale si riteneva che gli atteggiamenti guidassero in modo diretto e coerente le azioni degli individui, come suggerito anche nelle prime formulazioni teoriche richiamate negli scritti di Gordon Allport. Tuttavia, la ricerca empirica ha progressivamente mostrato che tale relazione non è automatica né sempre lineare.

Uno studio emblematico in questo senso è quello condotto da Richard LaPiere nel 1934. Durante un viaggio negli Stati Uniti con una coppia di cittadini cinesi, in un periodo caratterizzato da forti pregiudizi razziali, LaPiere osservò che quasi tutti gli hotel e ristoranti visitati offrirono loro servizio. Successivamente, inviando una lettera agli stessi esercizi per chiedere se avrebbero accolto clienti cinesi, ricevette prevalentemente risposte negative, più del 90% si rifiutò. Lo studio evidenziò così una discrepanza tra atteggiamenti dichiarati e comportamento effettivo, mettendo in discussione l'idea di una corrispondenza diretta tra opinioni e azioni.[7] La discrepanza tra atteggiamenti dichiarati e comportamenti effettivi è risultata così evidente che numerose ricerche più recenti hanno dimostrato che è poco probabile che gli atteggiamenti delle persone facciano prevedere il loro comportamento manifesto. Nonostante ciò, gli atteggiamenti possono effettivamente costituire buoni predittori dell'azione, ma solo in specifiche condizioni.

Un elemento cruciale riguarda la natura del comportamento che si intende prevedere: è spontaneo oppure deliberato e pianificato? Come evidenziato da Russell Fazio (1990), gli atteggiamenti più accessibili e forti tendono a guidare soprattutto i comportamenti spontanei, che si attivano rapidamente senza un'elaborazione consapevole approfondita. Nei comportamenti più riflessivi e pianificati, invece, possono intervenire ulteriori fattori come norme sociali, vincoli situazionali o

[6] Villano, P. (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino.

[7] Toni, A., (2012). *Psicologia della comunicazione. Tra informazione, persuasione e cambiamento*. Rimini: Maggiori Editore.

valutazioni delle conseguenze, che modulano o talvolta attenuano l'influenza diretta dell'atteggiamento.[8]

1.2 Il cambiamento degli atteggiamenti

Dopo aver definito le diverse tipologie di atteggiamento è importante considerare un ulteriore aspetto: gli atteggiamenti non sono strutture rigide e immutabili, ma possono cambiare, spesso proprio in risposta all'influenza sociale.

Ogni nostro atteggiamento può essere modellato, rafforzato o modificato dalle parole e dalle azioni degli altri. Anche qualcosa che percepiamo come intimo e personale, come un'opinione o una valutazione, possiede in realtà una natura profondamente sociale: è influenzato dal comportamento reale o anche solo immaginato delle persone che ci circondano. Proprio per questo motivo gli atteggiamenti rappresentano un tema centrale per la psicologia sociale.

Un esempio evidente di tale dinamica è la comunicazione pubblicitaria, che si fonda sull'idea che sia possibile orientare e modificare gli atteggiamenti dei consumatori. Sentire qualcuno esaltare le qualità di un prodotto o vedere un modello attraente associato a una determinata marca può contribuire a costruire una valutazione positiva nei suoi confronti.

Alla luce di queste considerazioni, diventa quindi fondamentale comprendere in quali condizioni gli atteggiamenti e il comportamento sono più suscettibili di cambiamento e attraverso quali processi l'influenza sociale riesce a produrre tale trasformazione.[9]

1.2.1 La teoria della dissonanza cognitiva di Leon Festinger

Un importante processo che contribuisce al cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti è spiegato dalla teoria della dissonanza cognitiva. Questa teoria nasce verso la fine degli anni '50, in un periodo in cui il comportamentismo inizia a perdere centralità e gli psicologi si orientano sempre di più verso lo studio dei processi mentali. In questo contesto si sviluppano diverse "mini-teorie", cioè modelli teorici che cercano di spiegare il comportamento umano in relazione all'attività cognitiva dell'individuo. Tra queste, un ruolo fondamentale è stato svolto dalla teoria elaborata

[8] Villano, P. (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino. Pp.149-164

[9] Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (1999). *Psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

da Leon Festinger (1956), che ha rappresentato un punto di riferimento per la psicologia sociale fino agli anni ’70.

Secondo Festinger, al centro della cognizione vi è la motivazione: le persone non si limitano a pensare e ad agire, ma sono spinte dal bisogno di mantenere una coerenza interna tra ciò che pensano, ciò in cui credono e ciò che fanno. Con “strutture cognitive” si intendono proprio l’insieme di conoscenze, opinioni e credenze che un individuo possiede riguardo all’ambiente, a sé stesso e al proprio comportamento. In generale, gli individui tendono a mantenere coerenza tra il modo di pensare e il modo di agire. Tuttavia, questa coerenza non è sempre garantita. Può accadere che si crei un conflitto tra atteggiamenti e comportamenti, dando origine a quella che Festinger definisce “dissonanza cognitiva”. La dissonanza è uno stato di tensione psicologica spiacevole che emerge quando una persona si rende conto che i propri pensieri, atteggiamenti e comportamenti sono incoerenti tra loro.

La dissonanza riguarda le relazioni tra coppie di elementi cognitivi, le quali possono risultare non attinenti, quando i due elementi non hanno alcun collegamento tra loro (ad esempio: “credo nell’importanza della lettura” e “mi piace fare sport”), oppure attinenti, quando sono in relazione e possono risultare in consonanza o in dissonanza.

Si ha consonanza quando gli elementi sono coerenti tra loro (ad esempio: “ritengo importante il rispetto delle differenze culturali” e “partecipo ad attività che promuovono l’inclusione”). Si ha invece dissonanza quando gli elementi sono in contrasto (ad esempio: “penso che sia importante tutelare l’ambiente” e “non faccio alcuna raccolta differenziata”).

La coerenza o l’incoerenza tra elementi cognitivi può dipendere dalla logica interna della persona, dal confronto con le norme culturali del contesto in cui vive o dall’esperienza personale maturata nel tempo.

Il processo della dissonanza cognitiva si sviluppa attraverso quattro fasi fondamentali. Innanzitutto, l’azione deve essere percepita come incoerente rispetto a un atteggiamento. In secondo luogo, la persona deve sentirsi personalmente responsabile dell’azione. Successivamente, si deve generare un’attivazione fisiologica, cioè uno stato di tensione. Infine, questa attivazione deve essere attribuita proprio all’incoerenza tra atteggiamento e comportamento, e non ad altre cause.

Quando tutte queste condizioni sono soddisfatte, la persona è motivata a ridurre lo stato spiacevole di dissonanza. Questo può avvenire in diversi modi. Si può cambiare il comportamento, se possibile, rendendolo coerente con l'atteggiamento. Si può tentare di modificare l'ambiente, anche se spesso ciò è difficile perché non sempre si ha controllo sulle circostanze esterne. Più frequentemente, si interviene sulle strategie cognitive, modificando gli atteggiamenti: si possono aggiungere nuove informazioni che giustifichino il comportamento, eliminare quelle incoerenti oppure ridimensionarne l'importanza. In genere, la strategia scelta è quella che comporta minore sforzo o resistenza al cambiamento. Spesso è più semplice modificare un atteggiamento che cambiare un comportamento radicato o un ambiente complesso. Tuttavia, non sempre la dissonanza viene completamente risolta. In situazioni di accordo forzato, ad esempio quando una persona è costretta a sostenere comportamenti contrari ai propri valori, il conflitto può persistere. Nei casi in cui l'individuo modifica temporaneamente il comportamento o l'atteggiamento senza cambiare i propri valori profondi, invece, si parla di acquiescenza.[10]

1.2.2 La comunicazione persuasiva

In psicologia sociale, la comunicazione persuasiva viene studiata come uno dei principali processi attraverso cui gli atteggiamenti delle persone possono cambiare. A partire dalla metà del secolo scorso a oggi gli psicologi sociali hanno condotto numerosi esperimenti per stabilire che cosa rende efficace una comunicazione persuasiva. Tra i primi ritroviamo Carl Hovland e colleghi, il cui approccio allo studio della comunicazione persuasiva è conosciuto come l'*approccio al cambiamento di atteggiamento della scuola di Yale*.[11] Nel 1945, al termine della guerra, Hovland riprese le sue ricerche presso l'Università di Yale insieme al suo gruppo di collaboratori e decise di fondare un centro dedicato allo studio della persuasione.

Le ricerche condotte dal gruppo si concentravano sui diversi aspetti del processo di comunicazione persuasiva, con l'obiettivo di analizzare in che modo e con quale intensità ciascun elemento del processo potesse aumentare o ridurre l'efficacia della persuasione sugli atteggiamenti.

[10] Toni, A., (2012). *Psicologia della comunicazione. Tra informazione, persuasione e cambiamento. Rimini:* Maggiori Editore.
[11] Villano, P. (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino.

Le ricerche si inserivano in una prospettiva comportamentista basata sul rapporto stimolo-risposta e utilizzavano il metodo sperimentale per studiare la comunicazione persuasiva. L'obiettivo era capire come diversi elementi della comunicazione potessero aumentare o ridurre l'efficacia della persuasione sugli atteggiamenti. Gli studi analizzarono tre componenti principali: la fonte, il messaggio e il destinatario.

La *fonte*: la capacità persuasiva dipende da alcune caratteristiche della fonte, soprattutto dalla credibilità attribuita ad essa. Hovland e Weiss, all'interno dei loro studi, hanno messo a confronto l'effetto persuasivo di un medesimo messaggio che veniva presentato da una fonte credibile e da una fonte non attendibile. I loro studi dimostrarono che quanto più era credibile la fonte, tanto più il messaggio risultava persuasivo ma che l'effetto persuasivo della fonte credibile, tuttavia, era a breve termine e sembrava infatti modificarsi a distanza di quattro settimane.

Evidenziarono, inoltre, che nel lungo periodo può verificarsi lo *sleeper effect*, per cui anche messaggi provenienti da fonti poco credibili diventano persuasivi perché nel tempo le persone tendevano a ricordare il contenuto dimenticando la fonte. È emerso, infine, che l'aspetto fisico non è l'unico elemento in grado di incidere sulle opinioni personali. La fonte, infatti, mostra capacità persuasive correlate al grado di somiglianza (culturale, sociale, etnica, ecc.) che essa possiede rispetto al destinatario del messaggio.

Il *messaggio*: nella comunicazione persuasiva il messaggio rappresenta il punto di vista della fonte su un determinato argomento e ha lo scopo di influenzare le opinioni, gli atteggiamenti e, di conseguenza, anche i comportamenti delle persone. Il suo contenuto è generalmente complesso e strutturato, e la sua efficacia può variare in base a diversi fattori.

Le ricerche condotte hanno analizzato come il contenuto del messaggio influisca sulla capacità di persuasione. In una celebre ricerca furono confrontati due tipi di messaggio: quello unilaterale, che presenta solo argomentazioni a favore della posizione della fonte, e quello bilaterale, che include sia argomentazioni a favore sia contrarie. I risultati mostrarono che l'efficacia dipendeva dal livello di istruzione dei destinatari: le persone con un livello di istruzione più basso risultavano più persuase dai messaggi unilaterali, mentre quelle con un livello di istruzione più alto erano maggiormente influenzate dai messaggi bilaterali.

Un altro aspetto importante riguarda l'ordine con cui vengono presentate le informazioni. Gli studi hanno evidenziato due effetti principali: *l'effetto primacy*, secondo cui si ricordano meglio le informazioni presentate per prime, e l'*effetto recency*, che riguarda invece una migliore memoria delle informazioni presentate per ultime. L'effetto primacy è più forte quando passa un certo intervallo di tempo tra la presentazione delle informazioni e la loro valutazione, mentre l'effetto recency emerge soprattutto quando la valutazione avviene subito dopo l'esposizione al messaggio.

È stato inoltre studiato il ruolo delle emozioni, in particolare della paura. Gli esperimenti di Janis e Feshbach mostrarono che i messaggi che suscitano una paura di bassa intensità sono più efficaci nel favorire un cambiamento di atteggiamento rispetto a quelli che provocano una paura molto intensa. Una paura troppo forte, infatti, può attivare reazioni difensive che impediscono di elaborare e ricordare correttamente il contenuto del messaggio, mentre una paura moderata permette al destinatario di riflettere meglio sul significato delle informazioni ricevute.

Il *destinatario*: è la persona a cui il messaggio persuasivo è rivolto. La Scuola di Yale ha studiato alcune caratteristiche della sua personalità per capire se influenzassero la probabilità di cambiare atteggiamento. In particolare, sono stati analizzati tre fattori: autostima, aggressività e intelligenza.

Le ricerche hanno mostrato che le persone con bassa autostima sono generalmente più influenzabili e più facilmente persuase, mentre quelle con alta autostima tendono a essere meno manipolabili perché più sicure delle proprie opinioni. Studi successivi hanno confermato che i soggetti più influenzabili spesso manifestano anche sentimenti di inadeguatezza personale. Per quanto riguarda l'aggressività, invece, non sono emerse relazioni significative con la capacità di essere persuasi.

Nel caso dell'intelligenza, i risultati sono più complessi: le persone più intelligenti comprendono meglio i messaggi ma possiedono anche un maggiore senso critico, che permette loro di confutare le argomentazioni. Per questo motivo risultano più persuase da messaggi logici e ben argomentati, mentre gli individui con livelli di intelligenza più bassi sono maggiormente influenzati da messaggi semplici e ripetitivi, come gli slogan. Altri studi hanno analizzato anche la resistenza alla persuasione. McGuire e Papageorgis (1961) hanno dimostrato che le persone diventano più

resistenti ai tentativi di persuasione se hanno già avuto occasione di difendere le proprie opinioni da attacchi precedenti. Da queste ricerche nasce la *teoria dell'inoculazione*, secondo cui per rafforzare la resistenza alla persuasione è utile rendere le persone consapevoli della vulnerabilità delle loro credenze ed esporle a deboli attacchi, permettendo loro di sviluppare argomentazioni difensive. Nonostante i numerosi studi, le ricerche della Scuola di Yale non hanno portato alla formulazione di una teoria unica e completa della comunicazione persuasiva, ma piuttosto a diverse spiegazioni parziali basate su specifici fattori.[12]

1.2.2.1 Il modello della probabilità di elaborazione

Il modello della probabilità di elaborazione è una teoria psicologica sviluppata da Petty e Cacioppo negli anni '80 e rappresenta uno dei principali riferimenti teorici nello studio della persuasione. Questo modello analizza il modo in cui gli individui prendono decisioni e i processi che influenzano i loro atteggiamenti. Al centro, vi è l'idea che gli atteggiamenti orientino i processi decisionali e siano a loro volta influenzati da diversi fattori, tra cui il livello di coinvolgimento rispetto al tema considerato.

Esso sostiene che i messaggi persuasivi possono influenzare gli atteggiamenti degli individui attraverso due diverse modalità di elaborazione: una più approfondita e una più superficiale.

La prima, definita via centrale o elaborazione sistematica, si attiva quando gli individui sono motivati a prestare attenzione al messaggio e dispongono delle risorse cognitive necessarie per elaborarlo. In questo caso, la valutazione non si basa su elementi superficiali, ma sulla qualità delle argomentazioni e sulla loro coerenza con le conoscenze già possedute. Il processo di elaborazione prevede diverse fasi, che includono l'attenzione al contenuto del messaggio, la sua comprensione, la formulazione di una risposta cognitiva e, infine, l'accettazione o il rifiuto della posizione proposta. Gli atteggiamenti che derivano da questo tipo di elaborazione risultano generalmente più stabili, resistenti al cambiamento e maggiormente in grado di guidare il comportamento nel tempo. Tuttavia, l'attivazione della via centrale dipende sia dalla motivazione dell'individuo, ad esempio in presenza di elevata

[12] Toni, A., (2012). *Psicologia della comunicazione. Tra informazione, persuasione e cambiamento. Rimini:* Maggiori Editore. Pp. 129-133

rilevanza personale o desiderio di accuratezza, sia dalla sua capacità cognitiva, che può essere limitata da fattori come distrazione, ansia o carico mentale. È inoltre importante sottolineare che un numero elevato di argomentazioni non garantisce necessariamente maggiore efficacia persuasiva: quando le argomentazioni risultano deboli o ridondanti, possono addirittura produrre un effetto controproducente.

La seconda modalità, definita via periferica, si attiva invece quando gli individui non sono sufficientemente motivati o non possiedono le risorse cognitive necessarie per elaborare il messaggio in modo approfondito. In tali condizioni, la valutazione si basa su indizi superficiali e su scorciatoie cognitive, note come *euristiche*, che consentono di formulare giudizi rapidi con un minimo sforzo cognitivo. Tra queste rientrano, ad esempio, la tendenza a valutare positivamente ciò che è associato a esperienze affettive positive, l'influenza esercitata dall'attrattività della fonte, la maggiore familiarità con uno stimolo o la percezione di competenza dell'emittente del messaggio.

Anche la lunghezza del messaggio può fungere da indizio, portando a considerare più convincenti comunicazioni più articolate, indipendentemente dalla loro effettiva qualità. Gli atteggiamenti che derivano da questa modalità di elaborazione risultano tuttavia meno stabili e più facilmente modificabili nel tempo.

In sintesi, il modello evidenzia come l'efficacia della comunicazione persuasiva dipenda non solo dalle caratteristiche del messaggio, ma anche dal livello di coinvolgimento dell'individuo e dalle risorse cognitive di cui dispone, distinguendo tra un'elaborazione profonda e una più superficiale delle informazioni.[13]

1.3 Dinamiche di gruppo e comportamenti sociali

Il comportamento umano è influenzato da una serie di bisogni fondamentali che coinvolgono sia la dimensione fisiologica sia quella sociale. Tra questi, un ruolo centrale è svolto dai bisogni primari, la cui soddisfazione spinge gli individui ad avvicinarsi a stimoli favorevoli al benessere e alla sopravvivenza e ad allontanarsi da quelli percepiti come dannosi. Accanto a essi, assume particolare importanza il bisogno di appartenenza, che si esprime nella ricerca di relazioni stabili e significative.

[13] Villano, P. (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino.
Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). T*he elaboration likelihood model of persuasion. In Advances in experimental social psychology* (Vol. 19, pp. 123-205). Academic Press.

Le persone sono infatti motivate a costruire e mantenere legami sociali, cercando approvazione e riconoscimento, elementi essenziali per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

Un altro aspetto rilevante del funzionamento psicologico è la tendenza a ridurre ambiguità e incoerenze. Di fronte a situazioni percepite come incongruenti, gli individui attivano strategie cognitive per ristabilire ordine e coerenza, interpretando la realtà in modo comprensibile. Sebbene le azioni umane possano apparire razionali, esse rispondono soprattutto al bisogno di soddisfare esigenze interne e di mantenere un'immagine di sé positiva. Ciò può portare a rielaborare o giustificare i propri comportamenti per renderli coerenti con i propri valori.

In questa prospettiva, il comportamento può essere letto anche come orientato al sé: gli individui agiscono per ottenere benefici personali, sia materiali sia psicologici, come gratificazione e approvazione sociale. Questo orientamento non coincide necessariamente con l'egoismo, ma può manifestarsi anche in comportamenti prosociali, come il volontariato, che, pur essendo rivolti agli altri, contribuiscono al rafforzamento dell'autostima e alla coerenza con i propri valori.

In tale quadro si inserisce il ruolo della percezione sociale e della valutazione nei contesti relazionali. L'appartenenza a gruppi sociali è infatti fondamentale per la costruzione dell'identità e per l'orientamento dei comportamenti. Gli individui tendono ad avvicinarsi a gruppi percepiti come affini, dando luogo a processi di categorizzazione che distinguono tra *Ingroup* e *Outgroup*.

Queste dinamiche sono strettamente legate all'influenza sociale, ossia ai processi attraverso cui atteggiamenti e comportamenti vengono modificati in relazione agli altri. Si tratta di un fenomeno reciproco e continuo, che si manifesta anche attraverso norme e ruoli sociali condivisi. I rapporti sociali costituiscono uno spazio complesso in cui possono emergere sia dinamiche positive, come cooperazione e solidarietà, sia dinamiche negative, come conflitto e ostilità. L'interazione sociale può quindi rappresentare una fonte di sostegno oppure di tensione.

Proprio alla luce di questi bisogni relazionali e delle dinamiche di interazione sociale, diventa fondamentale comprendere che cosa si intenda per gruppo. In ambito psicologico, un gruppo è definito come un insieme di due o più individui che interagiscono tra loro e sono interdipendenti, nel senso che il comportamento di

ciascuno influenza quello degli altri. Tale interdipendenza è spesso legata a obiettivi condivisi, che favoriscono la coesione.

Ogni individuo appartiene a più gruppi, che non sono semplici aggregazioni, ma sistemi relazionali organizzati, caratterizzati da interazioni continue. La formazione dei gruppi risponde alla necessità di soddisfare bisogni personali e sociali, tra cui appartenenza, riconoscimento e condivisione di obiettivi. Allo stesso tempo, gli individui tendono a distinguersi dai gruppi esterni, utilizzando i gruppi di appartenenza come riferimento per interpretare la realtà e definire la propria identità.[14]

La natura dei gruppi sociali riguarda sia la composizione sia le funzioni. Essi tendono a essere relativamente omogenei, anche per la presenza delle norme condivise a cui si adeguano i membri. All'interno del gruppo, i ruoli e le aspettative comportamentali sono generalmente definiti. In alcuni contesti, l'identificazione con il ruolo sociale rischia di diventare particolarmente intensa, fino a portare l'individuo a conformarsi rigidamente alle aspettative del gruppo. Quando ciò accade, la persona tende a mettere in secondo piano le proprie caratteristiche individuali, adattando pensieri e comportamenti alle norme condivise. Questo processo, se da un lato favorisce l'integrazione e la prevedibilità delle interazioni, dall'altro può ridurre l'autenticità personale e limitare la capacità critica, rendendo più difficile esprimere opinioni divergenti.[15]

In questo quadro, la coesione rappresenta un elemento fondamentale per il funzionamento del gruppo. Essa consiste nel grado di attrazione reciproca tra i membri e nel senso di appartenenza condiviso, fattori che rafforzano la collaborazione, la fiducia e il sostegno reciproco. Un gruppo coeso tende, infatti, a essere più stabile, coordinato ed efficace nel raggiungimento degli obiettivi. Tuttavia, un'eccessiva coesione può anche avere effetti negativi, come il rischio di conformismo o di "pensiero di gruppo", in cui il desiderio di mantenere l'armonia prevale sulla valutazione critica delle decisioni.[16]

[14] Villano, P., (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino.
[15] Esperimento prigione di Zimbardo, cfr. Villano, P., (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino. Pp. 216-217
[16] Villano, P. (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino.

1.3.1 Dinamiche di conformismo

Quando le persone interagiscono in un gruppo, opinioni, atteggiamenti e comportamenti tendono gradualmente ad avvicinarsi. Questo accade perché ogni individuo, più o meno consapevolmente, è esposto all'influenza degli altri: da un lato per il bisogno di essere accettato e di evitare il conflitto, in modo da poter restare nel gruppo e trarre i benefici dell'appartenenza (influenza normativa), dall'altro perché il confronto con gli altri viene percepito come una fonte utile per orientarsi e costruire giudizi più "corretti" (influenza informativa).[17]

Nel momento in cui il gruppo deve esprimere una valutazione o prendere una decisione, queste dinamiche si intensificano. Le opinioni individuali non restano isolate, ma si modificano attraverso il dialogo, la pressione implicita della maggioranza e il desiderio di coerenza. Progressivamente si assiste a una convergenza delle posizioni: chi inizialmente era in disaccordo può attenuare le proprie differenze, mentre chi è già in linea con il gruppo tende a rafforzare la posizione condivisa. Da questo processo emergono due esiti fondamentali. Da un lato si sviluppa il conformismo, cioè l'adeguamento delle opinioni e dei comportamenti a quelli prevalenti nel gruppo. Dall'altro lato, proprio attraverso questa convergenza, si costruiscono le norme sociali: regole implicite che definiscono ciò che è considerato appropriato, giusto o accettabile all'interno del gruppo stesso. In questo senso, il conformismo non è solo una forma di pressione sociale, ma anche uno dei meccanismi attraverso cui si crea e si mantiene l'ordine sociale.[18]

Per gli psicologi l'essenza del conformismo sta quindi nel cambiare il proprio comportamento a causa dell'influenza reale o immaginata degli altri. Nella vita quotidiana, ciascuno di noi si trova costantemente di fronte alla scelta tra uniformarsi agli altri oppure seguire una direzione più autonoma e indipendente.

1.3.1.1 Conformismo e approvazione sociale: gli studi di Asch

Gli studi condotti da Asch [1951; 1956] sul conformismo rappresentano uno dei contributi più importanti alla comprensione dell'influenza sociale normativa. A differenza di quanto osservato da Sherif nei suoi esperimenti sull'effetto autocinetico,

[17] *Ibidem*
[18] Attili, G., (2011). *Psicologia sociale. Tra basi innate e influenza degli altri.* Bologna: Il Mulino.

in cui l'ambiguità della situazione favoriva il conformismo, Asch partiva dall'ipotesi opposta: riteneva che, in condizioni chiare e prive di incertezza, le persone avrebbero fatto affidamento sul proprio giudizio, resistendo alla pressione del gruppo. Per verificare questa idea, progettò un esperimento apparentemente semplice sul giudizio percettivo. Ai partecipanti veniva chiesto di osservare due carte: una con una singola linea e un'altra con tre linee di diversa lunghezza, numerate. Il compito consisteva nell'indicare quale delle tre linee fosse uguale alla prima. La risposta corretta era evidente e, nelle prime prove, tutti i partecipanti rispondevano correttamente senza difficoltà.

La situazione cambiava nelle prove successive: alcuni membri del gruppo, che in realtà erano complici dello sperimentatore, iniziavano a fornire risposte palesemente sbagliate. Il vero partecipante, posto dopo di loro nell'ordine di risposta, si trovava così davanti a un conflitto tra la propria percezione e il giudizio unanime degli altri. In quel momento doveva decidere se mantenere la propria posizione oppure adeguarsi al gruppo.

I risultati furono sorprendenti e contrari alle aspettative iniziali di Asch. Una larga maggioranza dei partecipanti (circa il 76%) si conformò almeno una volta alle risposte errate del gruppo, e complessivamente circa un terzo delle risposte nelle prove critiche risultò conforme alla maggioranza. Questo dimostrò che il conformismo può emergere anche quando la realtà è evidente e non ambigua.

Asch escluse che il fenomeno fosse dovuto a un reale dubbio percettivo, cioè a un'influenza informativa, poiché nei gruppi di controllo, in cui i partecipanti rispondevano individualmente, gli errori erano quasi assenti. La spiegazione più plausibile era quindi legata all'influenza normativa: le persone si adeguano per evitare il disagio di essere in disaccordo con gli altri, per non apparire ridicole o per non sentirsi escluse.[19]

In questi casi si parla di *acquiescenza pubblica*: gli individui dichiarano di essere d'accordo con il gruppo pur non condividendone realmente l'opinione. Non si verifica quindi un cambiamento interno delle convinzioni, ma piuttosto un adattamento esteriore del comportamento. Un aspetto particolarmente significativo emerso dagli studi di Asch è che questa forma di conformismo si manifesta anche in

[19] Attili, G., (2011). *Psicologia sociale. Tra basi innate e influenza degli altri*. Bologna: Il Mulino. Pp.204-207

assenza di pressioni esplicite o di conseguenze concrete. I partecipanti, infatti, non rischiavano punizioni, né avevano legami significativi con gli altri membri del gruppo. Eppure, il semplice timore della disapprovazione sociale (anche da parte di perfetti estranei) era sufficiente a influenzare le loro risposte. Questo evidenzia quanto profondamente radicato sia, negli esseri umani, il bisogno di approvazione e di appartenenza sociale.[20]

1.3.2 La teoria della mente

La *Teoria della Mente* (ToM) è la capacità di comprendere che sia noi stessi sia gli altri possediamo stati mentali, come pensieri, emozioni, credenze e desideri, che utilizziamo per interpretare e prevedere i comportamenti. Viene definita "teoria" perché la mente non è direttamente osservabile: possiamo solo fare inferenze su ciò che gli altri pensano o provano, basandoci sui loro comportamenti.

Questa capacità implica la consapevolezza che non esiste un'unica realtà oggettiva, ma diverse rappresentazioni della realtà e punti di vista, che variano da persona a persona. Sono proprio queste rappresentazioni guidano le azioni degli individui, rendendo la ToM è fondamentale nella vita sociale, poichè permette di comprendere meglio gli altri e di adattare il proprio comportamento nelle relazioni.

Lo sviluppo della teoria della mente avviene progressivamente. Nei primi anni di vita, il bambino tende a interpretare il mondo in modo egocentrico, considerando solo il proprio punto di vista. Con la crescita acquisisce la capacità di "decentrarsi", cioè di considerare anche la prospettiva altrui e comprendere che gli altri possono avere pensieri e conoscenze diverse dalle proprie.

Questa abilità consente non solo di spiegare i comportamenti degli altri, anche quando appaiono incomprensibili, ma anche di prevederli e, in alcuni casi, di influenzarli. Comprendere le emozioni e le credenze altrui permette infatti di comunicare in modo più efficace, persuadere o, talvolta, anche manipolare. È doveroso, pertanto, distinguere due modalità di utilizzo della ToM: una "*calda*", orientata alla prosocialità, all'empatia e al benessere delle relazioni, e una "*fredda*", che può essere impiegata con fini manipolativi o antisociali, con lo scopo di raggiungere i propri obiettivi personali.

[20] Villano, P. (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino. Pp.183-186

Possiamo per tanto affermare che tale teoria risulta fondamentale nelle relazioni interpersonali e nei processi di socializzazione. A tal proposito, la capacità di comprendere i sentimenti degli altri e di riconoscere che il comportamento è guidato da stati interiori è fondamentale per lo sviluppo delle competenze sociali. In questo senso, la ToM gioca un ruolo importante, ad esempio nella capacità dei bambini di costruire relazioni di amicizia sin dalla tenera età.

Diversi studi mostrano che l'empatia è collegata a una minore presenza di comportamenti di bullismo: i bambini che riescono a mettersi nei panni degli altri tendono ad aiutare chi è in difficoltà, riducendo le condotte aggressive. Tuttavia, la situazione è complessa: non sempre comprendere il punto di vista altrui è sufficiente a evitare il bullismo, poiché alcuni individui possono utilizzare queste capacità in modo manipolativo.

Negli adolescenti, difficoltà nell'empatia e nell'assunzione di prospettiva possono portare a problemi nelle relazioni sociali e aumentare il rischio di diventare vittime di bullismo. Gli studi infatti mostrano risultati contrastanti: alcuni evidenziano nei bulli buone competenze di ToM, soprattutto nella sua componente "fredda", usata per ottenere vantaggi personali, mentre altri ne sottolineano i limiti. Anche gli spettatori degli episodi di bullismo spesso possiedono buone capacità di comprensione degli stati mentali, che possono portarli a intervenire in difesa della vittima. Le vittime, invece, tendono ad avere maggiori difficoltà nella ToM, spesso legate a esperienze negative e a una visione dell'altro come minaccioso.

Nel complesso, questi studi confermano l'importanza della teoria della mente nelle relazioni sociali. Per questo motivo è fondamentale promuoverne lo sviluppo, favorendo la riflessione su pensieri, emozioni e credenze proprie e altrui, così da incoraggiare comportamenti empatici e prosociali e migliorare la qualità delle relazioni.[21]

[21] Vezzali, L., Bova, N., Cocco, V. M., (2021). *Quasi amici. Oltre i confini della disabilità.* Milano: UTET Università. Pp. 51-68

Capitolo 2 – Il pregiudizio: origini, dinamiche e strategie per il superamento

2.1 Il pregiudizio

2.1.1 Definizione e caratteristiche

Il pregiudizio è uno dei concetti più studiati dalla psicologia sociale e, nel corso del tempo, ne sono state proposte numerose definizioni. Tra le più influenti vi è quella formulata da Allport nel suo celebre volume *La natura del pregiudizio* (1954), in cui il pregiudizio etnico viene definito come:

«un'antipatia fondata su una generalizzazione falsa e inflessibile, che può essere sentita internamente o espressa e può essere diretta verso un gruppo nel suo complesso o verso un individuo in quanto membro di quel gruppo».[22]

Questa definizione sintetizza gli elementi cardine del fenomeno. In primo luogo, in psicologia sociale il pregiudizio si riferisce quasi sempre a una valutazione sfavorevole, definita come un'"antipatia". Questo lo differenzia dall'etimologia stessa del termine pre-giudizio, che teoricamente potrebbe includere anche valutazioni positive o neutre prima di una conoscenza diretta. In secondo luogo, esso si basa su una generalizzazione estesa indistintamente a tutti i membri di una categoria. Allport la definisce falsa, perché è statisticamente improbabile che tutti gli appartenenti a un gruppo condividano gli stessi tratti, e inflessibile, poiché persiste anche di fronte a evidenze contrarie. Questa forte resistenza al cambiamento fa sì che le caratteristiche del singolo individuo vengano ignorate o considerate del tutto irrilevanti se contrastano con l'immagine stereotipata del gruppo, trasferendo in modo automatico la valutazione negativa generale a ogni suo singolo membro. È importante notare come il fenomeno può presentarsi in diverse forme, sia in modo esplicito e manifesto, quando viene espresso attraverso atteggiamenti ostili o discriminazioni, oppure indiretto e interiore, rimanendo confinato a pensieri e convinzioni personali talvolta inconsci. In entrambi i casi, il pregiudizio agisce come un potente filtro che influenza il modo in cui le persone interpretano la realtà, formulano giudizi e prendono decisioni quotidiane.

Nelle dinamiche sociali contemporanee, manifestare apertamente un pregiudizio è diventato sempre più raro. Questo cambiamento è guidato dalla progressiva diffusione di valori culturali che mettono al centro l'equità e il rispetto

[22] Voci, A., Pagotto, L., (2014). *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*. Bari; Roma: Laterza, p.3.

delle diversità, come evidenziato da Dovidio e Gaertner.[23] Di conseguenza, la maggior parte delle persone rifiuta l'idea di considerarsi prevenuta e si impegna attivamente per proiettare, sia verso l'esterno sia verso sé stessa, un'immagine di sé basata sull'apertura e sulla giustizia sociale. Si preferisce evitare qualsiasi etichetta che possa associare il proprio pensiero a una svalutazione arbitraria e infondata degli individui basata sulla loro provenienza o categoria di appartenenza. Tuttavia, il superamento delle forme esplicite di intolleranza non coincide con la scomparsa del fenomeno. Il pregiudizio ha semplicemente cambiato forma, spostandosi in una dimensione nascosta, spesso invisibile persino a chi lo nutre. La psicologia sociale ha ampiamente documentato queste manifestazioni mascherate attraverso diversi modelli teorici. Un primo esempio è rappresentato dal *pregiudizio sottile*, un concetto introdotto da Pettigrew e Meertens. In questo caso, l'ostilità viene espressa attraverso modalità che la società considera accettabili e legittime. Spesso si traduce nell'irritazione delle differenze culturali o delle abitudini familiari tra la maggioranza e le minoranze. Chi adotta questo approccio non attacca direttamente l'altro, ma si limita a sottolineare una presunta e insormontabile distanza oggettiva nei modi di vivere. Un filone parallelo è quello del *pregiudizio moderno*, analizzato da McConahay. Questa postura si fonda sull'idea che le discriminazioni storiche ai danni delle minoranze siano ormai un ricordo del passato. Sostenendo che oggi tutti godano delle medesime opportunità, chi sposa questa visione tende ad attribuire le condizioni di marginalità o povertà di certi gruppi non a ingiustizie sociali ancora attive, ma a presunti limiti caratteriali, pigrizia o mancanze dei singoli individui. Particolarmente complessa è la dinamica del *pregiudizio riluttante*, studiata anch'essa da Dovidio e Gaertner. Questa condizione descrive persone che credono sinceramente nei valori democratici e dell'uguaglianza, ma che a livello profondo sperimentano ansia e disagio all'idea di interagire con membri di gruppi minoritari. Per non intaccare la propria coscienza, queste persone evitano di discriminare quando le regole sociali di inclusione sono evidenti. Tuttavia, se l'ambiente offre una scusa plausibile che permetta di mascherare l'esclusione dietro un motivo neutrale, la discriminazione viene messa in atto. Il classico esempio è la scelta del posto su un mezzo pubblico: si eviterà di sedersi accanto a uno straniero solo se questo sta parlando al telefono, potendo così giustificare la scelta con il desiderio

[23] Vezzali, L., Di Bernardo, G. A., & Giovannini, D. (2017). *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale.* Milano; Torino: UTET Università.

di silenzio e non con l'etnia dell'altro, preservando l'illusione della propria totale imparzialità. A un livello ancora più profondo si colloca il *pregiudizio implicito*, approfondito da Gawronski e Bodenhausen. Esso viene definito anche pregiudizio inconscio proprio perché sfugge al controllo della consapevolezza. Le ricerche condotte in questo campo, tra cui i lavori coordinati da Nosek, rivelano un dato cruciale: sebbene i cittadini dichiarino quasi all'unanimità di rifiutare il razzismo esplicito, la stragrande maggioranza della popolazione mostra comunque tendenze moderate o intense di pregiudizio automatico nei test di associazione mentale. Infine, tra i meccanismi più distruttivi studiati negli ultimi anni vi è l'*infraumanizzazione*, un fenomeno approfondito da Leyens e dal suo gruppo di ricerca. Si tratta di una tendenza sottile che porta a considerare i membri del proprio gruppo come emotivamente e spiritualmente più umani rispetto a chi appartiene ad altre categorie. Come ha spiegato lo psicologo Bandura, questo processo è estremamente insidioso perché l'infraumanizzazione spinge gradualmente l'altro al di fuori del perimetro della solidarietà e della tutela etica. Nel momento in cui un gruppo viene percepito come meno umano, cessa l'obbligo morale di garantirgli un trattamento equo, legittimando così abusi e discriminazioni senza che il colpevole avverta alcun senso di colpa.

La ricerca successiva ha ampliato la portata del modello di Allport, formalizzando il pregiudizio come un vero e proprio atteggiamento strutturato su tre dimensioni strettamente collegate tra loro. La prima è la *componente affettiva*, che comprende le emozioni associate al gruppo bersaglio, come la paura, la rabbia, la diffidenza o il disgusto, insieme all'intensità con cui queste vengono vissute. La seconda è la *componente cognitiva*, costituita dagli stereotipi, ovvero l'insieme di credenze semplificate e rigide attribuite alla categoria sociale. Infine, vi è la *componente comportamentale*, che riguarda le azioni concrete che ne derivano. Queste ultime trovano la massima espressione nella discriminazione, cioè nel trattamento differenziato e svantaggioso riservato a una persona in virtù della sua sola appartenenza a quel determinato gruppo. Le prospettive scientifiche più recenti sottolineano, infine, che il pregiudizio non deve essere interpretato come un processo necessariamente irrazionale o patologico. Pur producendo conseguenze sociali dannose e spesso drammatiche, esso deriva in larga misura da normali meccanismi cognitivi di categorizzazione e semplificazione, essenziali per organizzare la grande quantità di informazioni quotidiane ma strutturalmente inclini a generare distorsioni.

Trattandosi di un processo bidirezionale, che può coinvolgere i rapporti tra maggioranze e minoranze così come le relazioni tra gruppi diversi, il pregiudizio si conferma un fenomeno universale e complesso, profondamente radicato nei processi cognitivi, emotivi e relazionali che regolano le interazioni umane.[24]

2.1.2 Stereotipi e discriminazione

Per comprendere appieno la natura delle dinamiche intergruppi è fondamentale analizzare in prima istanza il modo in cui la mente umana elabora la complessa mole di informazioni provenienti dal mondo sociale. Il nostro cervello, costantemente sollecitato da una quantità imponente di stimoli, adotta una fondamentale strategia orientata all'efficienza e al risparmio di risorse, nota come categorizzazione sociale. Come ampiamente evidenziato dalla letteratura psicosociale e dalle neuroscienze, la categorizzazione non deve essere intesa come un atto patologico o intrinsecamente ostile, bensì come un meccanismo adattivo essenziale attraverso il quale raggruppiamo gli individui sulla base di tratti salienti (quali il genere, l'età o l'origine etnica) con l'obiettivo di semplificare la realtà, organizzare le conoscenze ed economizzare le energie cognitive. Si tratta di quello che Allport ha definito come la "legge del minimo sforzo", un principio secondo cui la mente agisce da vero e proprio economizzatore di risorse, facendo ricorso a scorciatoie e regole pratiche per anticipare i comportamenti altrui e guidare le proprie interazioni quotidiane. Tuttavia, nel momento in cui a una semplice categoria sociale viene associato un insieme rigido e preconcetto di credenze o caratteristiche fisiche e psicologiche, ritenendo erroneamente che tutti i membri di quel gruppo le condividano in modo omogeneo, si struttura lo stereotipo. Una volta radicati nel sistema cognitivo, gli stereotipi agiscono come vere e proprie lenti interpretative dotate di una straordinaria resistenza al cambiamento; le persone tendono infatti a selezionare, elaborare e ricordare con maggiore facilità tutte quelle informazioni che confermano lo schema pregresso, arrivando al contempo a ignorare, svalutare o liquidare come mere eccezioni le evidenze incoerenti. È cruciale sottolineare come anche gli stereotipi all'apparenza positivi o benevoli nascondano un'insidia profonda. L'attribuzione di qualità apparentemente favorevoli ad un intero gruppo, come l'idea che le donne siano intrinsecamente dotate di una maggiore

[24] Voci, A., Pagotto, L., (2014). *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*. Bari; Roma: Laterza.

predisposizione alla cura, finisce per imporre aspettative sociali rigide, soffocando le peculiarità del singolo individuo. Questo alimenta forme sottili di pregiudizio, come il sessismo benevolo, che legittimano ruoli tradizionali e riproducono dinamiche di implicita subordinazione.

Se lo stereotipo costituisce la dimensione strettamente cognitiva del pregiudizio, ovvero la struttura di credenze che definisce ciò che si pensa di un determinato gruppo, la discriminazione rappresenta il suo diretto ed effettivo equivalente sul piano comportamentale. Con questo concetto ci si riferisce a qualsiasi condotta ingiustificata, sfavorevole, lesiva o esplicitamente dannosa messa in atto nei confronti di un individuo sulla sola base della sua appartenenza a una specifica categoria sociale. Nel contesto contemporaneo, caratterizzato da una diffusa riprovazione verso le manifestazioni aperte di intolleranza, la discriminazione ha progressivamente modificato le proprie modalità d'espressione, abbandonando spesso i tratti dell'ostilità sfacciata per articolarsi in forme velate, implicite e pervasive che pervadono sia la sfera interpersonale sia quella strutturale. A livello micro-sociale e quotidiano, la discriminazione tende a manifestarsi attraverso le cosiddette microaggressioni, vale a dire una serie di sottili svalutazioni, battute non curanti o commenti inadeguati (offese e/o mancanza di rispetto) che, pur presentandosi talvolta privi di un'intenzionalità apertamente malevola, trasmettono un costante senso di alienazione ed esclusione ai membri dei gruppi stigmatizzati. Su scala macro-sociale e organizzativa, invece, il fenomeno tende a istituzionalizzarsi all'interno dei sistemi formativi e del mercato del lavoro, producendo marcate disuguaglianze sistemiche. Studi empirici mostrano infatti come la semplice presenza di indicatori legati al genere o all'origine etnica su un profilo professionale riduca significativamente le probabilità di selezione o penalizzi le prospettive salariali a parità di competenze reali. Questo legame profondo tra la mappa cognitiva e l'azione concreta assume contorni critici nelle situazioni ad alta pressione temporale, di forte stress emotivo o d'emergenza: in simili circostanze, il vaglio razionale e consapevole cede inevitabilmente il passo alle associazioni stereotipiche implicite radicate nella memoria. Fenomeni ampiamente documentati come lo *shooter bias*[25] dimostrano, infatti, come l'attivazione automatica

[25] S*hooter bias* o *"errore del tiratore"* è un fenomeno sperimentale che dimostra come gli stereotipi e le associazioni mentali implicite possano influenzare le nostre decisioni automatiche e immediate, specialmente in situazioni di forte stress o pressione temporale.

di schemi mentali pregressi possa deviare drasticamente le decisioni immediate dei soggetti, conducendoli a errori comportamentali sistematici e dalle conseguenze drammatiche. In questa prospettiva, stereotipo e discriminazione si delineano non come costrutti isolati, ma come due fasi strettamente interconnesse di un medesimo processo, all'interno del quale la semplificazione cognitiva della realtà sociale arriva a orientare, legittimare e perpetuare condotte tangibili di disuguaglianza ed esclusione.[26]

2.1.3 Fattori che favoriscono il suo sviluppo

Per comprendere l'origine e la diffusione del pregiudizio, la psicologia sociale suggerisce di considerare ed esaminare tre elementi fondamentali: fattori di personalità, la competizione e la categorizzazione sociale.

Il primo ambito di indagine riguarda le caratteristiche individuali e la struttura della personalità. Inizialmente, nel secondo dopoguerra, l'opinione scientifica tendeva a considerare il pregiudizio come il sintomo di una mente patologica o distorta. Questa prospettiva trovò la sua massima espressione negli studi di Adorno sulla *personalità autoritaria*, descritta come l'inclinazione di individui tormentati da conflitti interiori, ansia e paure. Si tratta di persone sensibili a quello che pensano gli altri o, in altri termini, alle norme sociali. Questo le porta a credere in modo acritica nell'autorità e in ciò che essa ordina e ritengono che l'ordine sociale dovrebbe essere mantenuto con severità e di conseguenza tendono a discriminare i gruppi che minacciano tale ordine sociale o lo mettono in discussione.

L'indagine scientifica contemporanea continua a guardare con grande interesse alle differenze tra i singoli individui per decifrare l'origine dei sentimenti prevenuti. Questo orientamento si focalizza su particolari inclinazioni personali che, pur risentendo di svariati influssi esterni e non solo del temperamento innato, possono essere descritte come veri e propri tratti caratteriali. L'aspetto cruciale di questa prospettiva risiede nel superamento della vecchia idea che associava l'ostilità a una mente disturbata o patologica. Al contrario, oggi si preferisce indagare come alcune sfumature del carattere, comunemente diffuse tra la popolazione, possano facilitare o frenare l'insorgere di simili atteggiamenti in misura più o meno marcata. Tra queste spicca l'*autoritarismo di destra* teorizzato da Altemeyer, tipico di chi percepisce

[26] Villano, P., (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino.

l'ambiente esterno come una minaccia costante e reagisce arroccandosi sui valori tradizionali, osteggiando attivamente le minoranze o i gruppi considerati devianti. Un'altra variabile cruciale è l'*orientamento alla dominanza sociale* di Sidanius e Pratto, che misura il desiderio di mantenere una rigida gerarchia sociale in cui esistano gruppi superiori e gruppi inferiori. Chi presenta alti livelli di dominanza sociale tende a mostrare freddezza e scarsa empatia, appoggiando politiche e ideologie conservatrici nate per consolidare le disuguaglianze. Questa tendenza trova conferma anche nei modelli generali della personalità, dove una ridotta cordialità e una scarsa apertura all'esperienza si rivelano forti predittori di atteggiamenti intolleranti.

Al di là delle differenze tra i singoli individui, il pregiudizio si sviluppa con forza all'interno delle relazioni tra le comunità, una dinamica ampiamente spiegata dalla *teoria del conflitto realistico* di Sherif. Secondo questo approccio, l'ostilità intergruppi non dipende dal carattere delle persone, ma dalla competizione per il controllo di risorse limitate e desiderabili, che possono essere *materiali*, come il denaro, il lavoro e il territorio, oppure *simboliche*, come il prestigio sociale o lo status. Quando i gruppi si contendono scopi incompatibili, ovvero quando il successo di una fazione decreta inevitabilmente il fallimento dell'altra, la rivalità sfocia in modo naturale nel pregiudizio e nella discriminazione. Sherif dimostrò questo processo attraverso il celebre esperimento condotto nel parco di Robbers Cave, dove divise un gruppo di adolescenti in due fazioni contrapposte. Bastò introdurre gare sportive con premi esclusivi per scatenare un'accesa conflittualità e una forte ostilità reciproca. Lo stesso esperimento mostrò però la via per risolvere il problema: quando i ricercatori costrinsero i ragazzi a collaborare per raggiungere obiettivi sovraordinati, che richiedevano l'impegno congiunto di entrambe le fazioni, l'ostilità svanì progressivamente, provando che la cooperazione sul campo è in grado di smantellare le barriere del pregiudizio. Eppure, la cronaca e la storia dimostrano che forti rivalità e ostilità nascono anche quando non vi è alcuna risorsa concreta da contendersi, come accade nelle dispute quotidiane tra scuole diverse o tra abitanti di cittadine vicine. Per svelare questo enigma, Tajfel ha spostato l'attenzione sulla *categorizzazione sociale*, ossia sul processo automatico con cui il cervello semplifica l'immensa mole di informazioni provenienti dal mondo esterno. Questo meccanismo di ordinamento mentale produce involontariamente due forti distorsioni cognitive. Da un lato, l'*assimilazione intracategoriale* porta a percepire i membri di un gruppo esterno come

se fossero tutti uguali tra loro, alimentando lo stereotipo del loro comportamento uniforme. Dall'altro lato, la *differenziazione intercategoriale* spinge a esagerare e sovrastimare le differenze reali tra il proprio gruppo e quello altrui. Tajfel dimostrò l'enorme potere di questa dinamica con i suoi esperimenti sui gruppi minimali. Gli studenti coinvolti nella ricerca venivano divisi in due fazioni in base a criteri del tutto banali e casuali, eppure, trovandosi a distribuire risorse monetarie a sconosciuti di cui sapevano solo l'appartenenza di gruppo, manifestavano un rilevante favoritismo per il proprio gruppo. Il dato più sorprendente fu che la priorità delle persone non era far ottenere ai propri compagni il massimo guadagno possibile, l'aspetto cruciale era invece assicurarsi un vantaggio relativo rispetto alla fazione avversaria. Per fare un esempio concreto, messi di fronte alla scelta tra far guadagnare diciannove euro al proprio gruppo e venticinque a quello avversario, oppure assegnare solo sette euro ai compagni e appena un euro agli altri, i soggetti preferivano la seconda opzione. Questo comportamento evidenzia come pur di vedere la propria fazione in una posizione di netta superiorità rispetto ai rivali, gli individui siano disposti ad accettare un profitto concreto nettamente inferiore. Questa scoperta epocale ha dimostrato che la semplice categorizzazione mentale tra un "noi" e un "loro" è una condizione di per sé sufficiente a generare il pregiudizio e la discriminazione, a prescindere dall'esistenza di conflitti reali per le risorse o da particolari orientamenti di personalità.[27]

2.2 Teorie di riferimento

2.2.1 La teoria dell'identità sociale di Tajfel e Turner

La costruzione dell'identità umana non si esaurisce nella sfera personale, legata ai tratti caratteriali e alla storia del singolo, ma si estende anche, e profondamente, nella dimensione sociale. L'identità sociale nasce dall'appartenenza dell'individuo a gruppi specifici definiti da parametri religiosi, nazionali o ideologici. L'inserimento in un gruppo offre un senso di appartenenza appagante, ma al contempo pone le basi per i processi di valutazione interpersonale. A questo livello si manifesta l'etnocentrismo, ovvero la tendenza diffusa a ritenere la propria cultura, nazione o religione superiore a quella altrui. Dal punto di vista evolutivo, questo atteggiamento ha svolto una

[27] Vezzali, L., Di Bernardo, G. A., & Giovannini, D. (2017). *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*. Milano; Torino: UTET Università.

funzione di protezione e sopravvivenza: la creazione di una netta demarcazione tra un «noi» (l'*ingroup*) e un «non noi» (l'*outgroup*) ha favorito la coesione interna e la difesa dalle minacce esterne. Le evidenze neuroscientifiche confermano questa predisposizione, mostrando come la visione di volti appartenenti a un gruppo etnico differente attivi l'amigdala, la struttura cerebrale legata alla paura e alle risposte emotive negative. Tuttavia, questa attivazione si riduce sensibilmente quando la persona dell'out-group viene percepita come individuo unico e non come mero rappresentante di una categoria. Il cervello umano appare quindi predisposto a cogliere le differenze, ma è il contesto socio-culturale a conferire a tali differenze un'accezione negativa o discriminatoria. È per questo motivo che per gli psicologi sociali è importante identificare le condizioni in cui il pregiudizio o l'ostilità verso un gruppo esterno aumentano o diminuiscono. Un pilastro fondamentale di questo processo è l'ingroup bias, vale a dire l'inclinazione a riservare valutazioni e trattamenti favorevoli ai membri del proprio gruppo e atteggiamenti ostili o svalutanti verso chi ne è esterno. Attraverso gli esperimenti sul paradigma del gruppo minimo, Tajfel ha dimostrato come questo favoritismo emerga anche di fronte a categorizzazioni del tutto arbitrarie e banali. La ragione sottostante a questo fenomeno risiede nella necessità psicologica di rafforzare e proteggere la propria autostima: i successi e la percezione di superiorità del proprio gruppo di appartenenza alimentano direttamente l'orgoglio e l'immagine positiva di sé. Parallelamente, la categorizzazione sociale produce il fenomeno dell'omogeneità dell'outgroup. Gli individui tendono a percepire i membri del gruppo esterno come indistinguibili tra loro, sintetizzabili nella convinzione che «loro sono tutti uguali». Al contrario, i membri del proprio gruppo vengono percepiti nella loro intrinseca varietà ed unicità. Ne consegue che l'osservazione del comportamento di un singolo individuo dell'outgroup porta impropriamente a generalizzarne gli atteggiamenti all'intero gruppo di provenienza, un meccanismo non applicato ai membri dell'ingroup. In contesti di discriminazione e sofferenza altrui, si innesca un ulteriore processo cognitivo volto alla difesa psicologica dell'individuo: biasimare la vittima (victim blaming). Questo atteggiamento trae origine dalla credenza nel mondo giusto, ossia il bisogno di ritenere che la realtà sia regolata da criteri di equità per cui ognuno ottiene ciò che merita. Riconoscere l'esistenza di un'ingiustizia casuale genera una forte ansia legata al timore che lo stesso evento negativo possa colpire chiunque, compresi noi stessi. Per ristabilire una sensazione di controllo e tranquillità, le persone

si convincono erroneamente che la vittima sia responsabile delle proprie sventure a causa di difetti caratteriali o di una condotta poco prudente, legittimando così stereotipi e pregiudizi contro le categorie più vulnerabili. In ultima analisi, i pregiudizi assolvono la funzione ideologica di giustificare il senso di superiorità e la permanenza delle disuguaglianze sociali, legittimando il potere e le posizioni di privilegio detenute dall'ingroup. Poiché la maggior parte degli individui desidera preservare un'immagine di sé improntata all'equità e alla tolleranza, l'espressione del pregiudizio richiede una razionalizzazione. La ricerca di giustificazioni esterne consente di sfogare atteggiamenti discriminatori senza sperimentare dissonanza cognitiva o disapprovazione sociale, arrivando spesso a strumentalizzare valori morali o religiosi per mascherare ed esprimere pregiudizi strutturali.[28]

2.2.2 Teoria del conflitto realistico di Sherif e White

Tra le determinanti primarie del pregiudizio e del conflitto intergruppi troviamo la competizione per il controllo di risorse limitate, che si tratti di risorse economiche, di potere politico o di status sociale. La teoria del conflitto realistico sostiene infatti che, quando le risorse a disposizione sono scarse, tra i gruppi si instauri un conflitto concreto e reale. Tale competizione genera inevitabilmente sentimenti di ostilità e reciprocità negativa, ponendo le basi per lo sviluppo di stereotipi rigidi e condotte discriminatorie. L'intensità del pregiudizio e della tensione aumenta in modo direttamente proporzionale all'incompatibilità degli obiettivi perseguiti dalle parti coinvolte, come emerge chiaramente nei conflitti territoriali e politici storici. A livello empirico, i presupposti della teoria del conflitto realistico trovano conferma nel celebre esperimento condotto da Sherif e collaboratori all'interno del campo estivo di Robber's Cave. Suddividendo un gruppo di ragazzi di dodici anni in due fazioni distinte e facendoli inizialmente socializzare solo all'interno del proprio gruppo, rafforzando così la coesione interna. In seguito, la semplice introduzione di attività competitive a somma zero (come tornei sportivi) ha generato un'immediata escalation di tensione e svalutazione reciproca. L'ostilità è aumentata ulteriormente quando sono state create situazioni artificiose di ingiustizia nell'accesso alle risorse (come la distribuzione differenziata del cibo), scatenando insulti e aggressività diretta fino ad

[28]Villano, P., (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino.

arrivare a una rissa. Tale studio dimostra chiaramente come, una volta innescata la competizione per risorse scarse o privilegi, nonostante il tentativo di rimozione dell'ostilità provocata o la semplice promozione di contatti informali non siano sufficienti a estinguere il conflitto e l'ostilità intergruppi. Nelle società contemporanee, le dinamiche di conflitto realistico si manifestano frequentemente lungo diverse linee di frattura sociale ed economica:

Conflitto intergenerazionale: In contesti di ridimensionamento del welfare e del mercato del lavoro, giovani e anziani si percepiscono reciprocamente come minacce per la ripartizione delle risorse pubbliche e delle opportunità occupazionali, alimentando stereotipi sull'incapacità o sul disimpegno altrui.

Competizione economica e immigrazione: Come già evidenziato da Dollard nello studio sull'aggressività verso gli immigrati tedeschi durante le crisi occupazionali, la percezione di scarsità di posti di lavoro attiva risentimento e condotte ostili nei confronti delle minoranze. L'elemento chiave è la percezione di rivalità sul mercato del lavoro, in cui l'ingroup auto-giustifica l'ostilità verso i nuovi arrivati sentendosi minacciato nella propria sicurezza economica. *Capri espiatori e manipolazione politica*: Nei periodi di crisi economico-sociale, le élite politiche o i governi in difficoltà possono strumentalizzare la minaccia percepita indicando una minoranza o un outgroup specifico come "capro espiatorio". Questo meccanismo distoglie l'attenzione dai problemi strutturali e rafforza la coesione e il consenso attorno all'ingroup nazionale attraverso campagne di repressione o demonizzazione (come accaduto, ad esempio, con le politiche di lotta alla droga o la narrazione anti-immigrazione in diversi contesti internazionali). Nel complesso, la teoria evidenzia come, in condizioni di incertezza e precarietà economica, i membri dei gruppi maggioritari o dominanti percepiscano una minaccia diretta, innescando così un drastico incremento di atteggiamenti pregiudizievoli, pratiche discriminatorie e ostilità verso le minoranze.

2.3 L’ipotesi del contatto come strategia di riduzione del pregiudizio

2.3.1 Ipotesi del contatto

Secondo il modello teorico formulato da Allport nel 1954, il pregiudizio, gli stereotipi e i comportamenti discriminatori traggono origine primariamente da una mancanza di conoscenza diretta e approfondita dell’altro. In assenza di un'interazione reale, gli individui tendono ad affidarsi ha preconcetti rigidi per interpretare i membri dell'outgroup e anticipare i comportamenti nelle ipotetiche relazioni future. La teoria sostiene che, qualora gli individui appartenenti a gruppi differenti abbiano l'opportunità di interagire, possano scoprire affinità inaspettate, riducendo così le ansie e la percezione di minaccia legate all'ignoto. Tuttavia, l'evidenza empirica e la realtà sociale mostrano che la semplice vicinanza o l'aumento della frequenza dei contatti non producono automaticamente una diminuzione dell'ostilità; al contrario, in presenza di forti rivalità storiche o di flussi migratori non gestiti, il contatto superficiale può persino intensificare le tensioni preesistenti. Consapevole di tali criticità, Allport ha chiarito che il contatto riduce il pregiudizio esclusivamente se si verificano quattro condizioni ambientali e interpersonali ben precise:

1. *Sostegno istituzionale*: Il contesto sociale e le autorità devono promuovere e approvare formalmente le relazioni intergruppi attraverso norme, leggi e politiche di integrazione. L'assenza di parità sui diritti istituzionali (come l'accesso alla cittadinanza) ostacola la percezione dell'altro come un pari.
2. *Status paritetico*: L'interazione deve avvenire tra membri che, nella specifica situazione di contatto, godono del medesimo livello di prestigio sociale. Se il contatto avviene tra ruoli di status asimmetrico (es. un dipendente di livello superiore e un lavoratore subordinato dell'outgroup), si rischia di confermare e rinforzare gli stereotipi negativi preesistenti.
3. *Cooperazione intergruppi*: I gruppi devono lavorare congiuntamente per svolgere un compito condiviso, evitando dinamiche di tipo competitivo che alimenterebbero l'ostilità.
4. *Perseguimento di un obiettivo comune*: Oltre ad agire in modo cooperativo, è indispensabile che le parti condividano uno scopo sovraordinato e

funzionale al benessere di entrambi i gruppi, rendendo l'interdipendenza un valore strategico e tangibile per il successo collettivo.[29]

Negli anni successivi, diversi studiosi hanno esteso le condizioni originarie dell'ipotesi del contatto identificate da Allport. Tra i primi contributi di rilievo, Cook ha precisato la natura della cooperazione intergruppi, sottolineando l'importanza che il contatto sia caratterizzato da una dimensione approfondita e continuativa, in quanto una frequenza occasionale o superficiale si rivela del tutto insufficiente a promuovere una conoscenza autentica dell'outgroup. Con il passare del tempo, la letteratura scientifica si è arricchita di un numero elevato di ulteriori precondizioni (come la condivisione della medesima lingua, un clima economico favorevole o livelli iniziali di pregiudizio contenuti), al punto che Pettigrew ha provocatoriamente definito questo accumulo di criteri una vera e propria "*lista della spesa*", sollevando il problema fondamentale di quali tra queste variabili siano rigorosamente necessarie e quali semplicemente facilitanti.

I dubbi circa la stretta necessità di soddisfare simultaneamente tutte le precondizioni hanno trovato risposta nella nota meta-analisi condotta da Pettigrew e Tropp su cinquecento quindici studi pubblicati tra il 1940 e il 2000. I risultati di questo imponente lavoro scientifico hanno confermato che l'effetto medio del contatto sulla riduzione del pregiudizio (r = -.21). Quando le quattro condizioni strutturali individuate da Allport vengono pienamente rispettate, l'effetto tende a rafforzarsi ma non in modo eclatante (r = -.29); tuttavia, la riduzione del pregiudizio rimane chiaramente rilevabile anche nei contesti in cui tali condizioni non vengono soddisfatte o prese in considerazione (r = -.20). Tali evidenze empiriche dimostrano che la relazione tra il contatto e la riduzione del pregiudizio si configura come un fenomeno estremamente robusto, non strettamente vincolato alla presenza di un ambiente sperimentale o sociale ottimale, purché l'interazione vissuta sia percepita dagli individui come un'esperienza soggettivamente positiva. Di conseguenza, la ricerca contemporanea ha progressivamente spostato il proprio raggio d'azione dallo studio delle sole condizioni ambientali all'analisi dei processi psicologici e mediatori, sia cognitivi che affettivi, necessari a comprendere perché e come il contatto produca i suoi effetti.

[29] Vezzali, L., Di Bernardo, G. A., & Giovannini, D. (2017). *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*. Milano; Torino: UTET Università.

A distanza di decenni dalle prime intuizioni teoriche, le indagini sul campo hanno ampiamente confermato l'efficacia dell'ipotesi del contatto in molteplici ambiti della diversità sociale, inclusi i rapporti etnici, le dinamiche di genere, l'orientamento sessuale, la disabilità e le relazioni intergenerazionali. Rispetto alle preoccupazioni iniziali di Allport, il quale temeva che le persone caratterizzate da pregiudizi più radicati potessero opporre resistenza sminuendo l'esperienza o considerando l'interlocutore come una semplice eccezione alla regola, gli studi più recenti hanno delineato un quadro ampiamente differente. Le evidenze dimostrano, infatti, che il contatto agisce in senso causale diretto e risulta persino più intenso ed efficace proprio tra coloro che mostrano livelli iniziali di pregiudizio più elevati. Essendo questi individui portatori di stereotipi particolarmente rigidi e negativi, essi finiscono per beneficiare in misura maggiore della smentita empirica fornita da un'interazione diretta e positiva, sperimentando così una ristrutturazione cognitiva decisamente più marcata. Infine, gli sviluppi teorici più recenti si sono focalizzati con decisione sul ruolo della valenza dell'interazione, ovvero la distinzione tra contatto positivo e negativo, identificando un'importante asimmetria comportamentale ed emotiva. Sebbene le interazioni positive abbiano il potere di smentire le rappresentazioni stereotipiche, le esperienze percepite come ostili, sgradevoli o conflittuali esercitano un impatto nettamente più forte nel rafforzare il pregiudizio preesistente di quanto il contatto positivo riesca a depotenziarlo. Di conseguenza, la priorità applicativa negli interventi psicosociali e nelle politiche d'integrazione non risiede nel promuovere un contatto generico e indistinto, bensì nel progettare e strutturare accuratamente contesti d'incontro protetti e favorevoli, riducendo al minimo il rischio che si generino dinamiche di scontro o svalutazione reciproca.[30]

2.3.2 Indagini sul legame causale tra pregiudizio e contatto

Uno dei problemi metodologici e teorici più dibattuti nell'ambito dell'ipotesi del contatto riguarda la direzione del legame causale: ci si chiede, infatti, se sia il contatto a ridurre il pregiudizio o se, al contrario, siano le persone caratterizzate da bassi livelli di pregiudizio a cercare maggiormente l'interazione con i membri

[30] Voci, A., Pagotto, L., (2014). *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*. Bari; Roma: Laterza.

dell'outgroup. Per sciogliere questo nodo e verificare se il contatto possieda una reale efficacia causale, la ricerca sociale si è avvalsa di tre principali strategie d'indagine.

Il primo approccio consiste nell'impiego di esperimenti di laboratorio, utili per verificare relazioni di causa-effetto in un contesto rigorosamente controllato. In questi studi, i partecipanti vengono assegnati casualmente a situazioni di contatto intergruppi o a condizioni di controllo in cui l'interazione è assente. Un limite strutturale di tale metodologia risiede tuttavia nella limitata validità ecologica: le interazioni create in laboratorio sono spesso brevi e artificiali, rendendo difficile generalizzare i risultati alle complesse dinamiche della vita quotidiana.

Per ovviare ai limiti dei setting artificiali, i ricercatori hanno fatto ricorso a studi longitudinali su campo, che permettono di seguire gli stessi soggetti nel corso del tempo effettuando misurazioni ripetute (T1, T2, ecc.). Questo disegno consente di valutare se la quantità o la qualità del contatto rilevata al tempo T1 sia in grado di predire i livelli di pregiudizio al tempo T2, controllando contemporaneamente l'effetto inverso (ovvero quanto il pregiudizio al T1 influenzi la ricerca di contatto al T2). Un esempio è lo studio longitudinale quinquennale condotto da Levin, van Laar e Sidanius su un campione di circa duemila studenti universitari appartenenti a diversi gruppi etnici (bianchi, afroamericani, latinoamericani e asiatici). I risultati hanno evidenziato una dinamica bidirezionale: Nei primi anni di università, livelli elevati di pregiudizio iniziale ostacolavano l'instaurarsi di relazioni interrazziali. Successivamente, la formazione di amicizie intergruppi durante il percorso di studi produceva una chiara e significativa riduzione del pregiudizio negli anni a venire.

Una terza linea di ricerca ha analizzato i contesti caratterizzati da contatto non scelto o obbligato, quali scuole e luoghi di lavoro, in cui le persone non hanno la possibilità di scegliere se avere o meno contatti con i membri dell'outgroup, ma sono in un certo senso obbligati ad impegnarsi in interazione intergruppi. Analizzando questi contesti, Pettigrew e Tropp hanno riscontrato che la correlazione negativa tra contatto e pregiudizio rimane non solo significativa, ma risulta persino più marcata (r = -.28) rispetto a quella rilevata nei contesti a scelta libera (r = -.21). Nelle situazioni d'interazione forzata, le persone con alti livelli di pregiudizio sono costrette a confrontarsi direttamente con i membri dell'outgroup, avendo così l'opportunità di verificare che le proprie aspettative negative e i preconcetti non trovano riscontro nella realtà. L’insieme delle evidenze sperimentali, longitudinali e sul campo porta a

concludere che la relazione tra contatto e pregiudizio sia di natura bidirezionale e circolare. Sebbene sia innegabile che un forte pregiudizio iniziale possa condurre all'evitamento dell'outgroup, l'esperienza del contatto esercita un'influenza causale prioritaria e prevalente nella riduzione delle inclinazioni discriminatorie. L'interazione positiva innesca così un vero e proprio circolo virtuoso: riducendo i livelli di ansia e i preconcetti negativi, il contatto predispone l'individuo a cercare con maggiore frequenza e apertura nuove occasioni di incontro e scambio intergruppi nel tempo.

2.3.3 La «jigsaw classroom»: cooperazione e interdipendenza

Per superare i limiti del contatto passivo e le dinamiche competitive tradizionali, Aronson e colleghi hanno sviluppato una tecnica didattica cooperativa nota come Jigsaw Classroom (o "classe puzzle"). Sviluppato originariamente nel contesto della disgregazione scolastica nelle scuole di Austin in Texas, caratterizzato da forti tensioni interetniche tra studenti bianchi, afroamericani e ispanici, questo approccio si proponeva di trasformare l'ambiente scolastico da un contesto di rivalità a uno di interdipendenza positiva. Nelle classi tradizionali, la struttura dell'insegnamento incentiva una competizione individuale aggressiva, dove il successo di un alunno (es. rispondere correttamente a una domanda dell'insegnante) spesso coincide con il fallimento o la svalutazione dei compagni. La Jigsaw Classroom rovescia questa logica attraverso un'organizzazione cooperativa dei compiti:

1. *Scomposizione del materiale*: La lezione o il tema di studio viene diviso in diverse sezioni (pezzi del puzzle).
2. *Creazione dei gruppi di origine*: La classe viene suddivisa in piccoli gruppi eterogenei per etnia, genere e livello di rendimento. A ciascun membro viene assegnata un'unica porzione di materiale, rendendolo l'unico "esperto" di quel segmento all'interno del proprio gruppo.
3. *Incontro nei gruppi di esperti*: Prima di spiegare il contenuto ai propri compagni di squadra, i membri provenienti da diversi gruppi che studiano la stessa sezione si riuniscono per discutere, chiarire i concetti e preparare la presentazione.
4. *Ritorno al gruppo e insegnamento reciproco*: Gli esperti tornano al rispettivo gruppo di origine per insegnare la propria parte agli altri. Poiché la valutazione finale individuale dipende dalla comprensione

dell'intero programma, ciascuno studente è fortemente motivato ad ascoltare, sostenere e incoraggiare i propri compagni.

L'efficacia di questa tecnica nella riduzione del pregiudizio e nel miglioramento delle prestazioni scolastiche poggia su precisi processi socio-cognitivi ed emotivi. In primo luogo, si assiste alla rottura della dicotomia "noi vs. loro": l'obbligo di collaborare per un obiettivo comune (scopo sovraordinato) favorisce la ricategorizzazione sociale, cosicché i compagni dell'outgroup non vengono più percepiti come rivali o minacce, bensì come alleati indispensabili e membri di un'unica squadra (ingroup comune). A questo si affianca lo sviluppo dell'empatia e della presa di prospettiva, poiché la necessità di ascoltare e comprendere il compagno in difficoltà incoraggia la capacità di mettersi nei panni dell'altro, riducendo l'ansia da prestazione e l'uso di stereotipi svalutanti. Infine, il metodo promuove un netto aumento dell'autostima e del senso di autoefficacia, consentendo agli studenti appartenenti a minoranze o con difficoltà pregresse di assumere un ruolo attivo di insegnante e di sentirsi considerati fondamentali dai propri pari, con un conseguente incremento significativo sia del rendimento scolastico sia della propria percezione di valore. I risultati empirici e applicativi hanno ampiamente dimostrato che il metodo Jigsaw riduce significativamente i pregiudizi etnici, incrementa l'integrazione sociale e migliora le prestazioni di tutti gli studenti, con benefici particolarmente marcati per i gruppi minoritari. La portata profonda di questa trasformazione emerge chiaramente anche nelle testimonianze dirette degli studenti coinvolti. Sebbene questo cambiamento avvenga lentamente a causa delle resistenze poste dalle istituzioni, è fondamentale che si concretizzi in ogni realtà scolastica poiché ha effetti profondi nella vita degli studenti, come viene testimoniato da una lettera ricevuta da Aronson:

Gent. Prof. Aronson,

Sono un laureando dell'università X. Oggi ho ricevuto la lettera di ammissione alla facoltà di legge di Harvard. Per lei potrebbe essere normale, ma lasci che le dica una cosa: sono il sesto di sette figli, l'unico a essere andato al college, l'unico a essersi laureato, e l'unico che frequenterà una facoltà di legge.

Immagino che si stia chiedendo chi sia questo sconosciuto che le scrive per vantarsi dei suoi successi. In realtà, non sono esattamente

uno sconosciuto, anche se non ci siamo mai incontrati di persona. L'anno scorso, durante il corso di psicologia sociale, stavamo usando il libro che lei ha scritto, L'animale sociale, per studiare il pregiudizio. Il metodo jigsaw mi suonò molto familiare: dopo qualche tempo, infatti, realizzai di aver partecipato al programma quando ero in quinta elementare, ossia quando lei aveva appena cominciato a testare il suo metodo. Più leggevo, più mi rendevo conto che quel bambino che lei chiamava Carlos ero io. Mi ricordai allora della prima volta che lei venne nella nostra classe, di quanto ero spaventato e di quanto odiassi la scuola perché mi faceva sentire stupido. Lei era molto alto, quasi due metri, aveva una barba lunga e scura, e ci faceva sempre ridere.

Cosa più importante, quando cominciammo a lavorare nei gruppi jigsaw mi resi conto di non essere così stupido. I bambini che prima erano cattivi con me poi diventarono miei amici, gli insegnanti cominciarono a rivolgersi a me in modo gentile, e così cominciai davvero ad amare non solo la scuola, ma il fatto stesso di poter imparare tante cose nuove... e adesso sto per andare ad Harvard

Probabilmente lei riceverà molte altre lettere di questo tipo, ma io ho deciso di scriverle lo stesso per un motivo preciso. Mia madre mi ha detto che, appena nato, rischiai di morire poiché il cordone ombelicale mi aveva stretto il collo in una morsa, costringendo la levatrice a farmi la respirazione bocca a bocca. Mi salvò la vita. Se lei fosse ancora viva, le scriverei che sono cresciuto bene, che sono un ragazzo buono e intelligente, e che sto per andare alla facoltà di legge; purtroppo, è morta qualche anno fa.

È per questo che le sto scrivendo: Lei, come la mia levatrice, mi ha salvato la vita.

Cordiali saluti,

«Carlos»[31]

[31] Villano, P., (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino.

2.3.4 La riduzione del pregiudizio in classe: indagine e risultati

L'orientamento teorico ed empirico promosso da una ricca letteratura in psicologia sociale evidenzia come l'integrazione e la riduzione del pregiudizio costituiscano processi complessi che non possono basarsi sulla mera vicinanza fisica tra gruppi. Il lavoro di ricerca condotto in sinergia da diversi atenei italiani e internazionali (tra cui l'Università di Modena e Reggio Emilia con il *RIMILab*, l'Università di Oxford, l'Università di Padova e l'Università di Verona) ha posto al centro del proprio indagine l'individuazione della modalità ottimale per strutturare il *setting* di contatto tra i gruppi. L'obiettivo primario risiede nell'intervenire tempestivamente nella fase iniziale del contatto, nello specifico durante i primi mesi del primo anno della scuola secondaria di secondo grado. In tale frangente temporale, infatti, le dinamiche relazionali del gruppo-classe non si sono ancora consolidate; un intervento strutturato e calibrato in questo momento cruciale può favorire la nascita di un gruppo coeso e inclusivo, sfruttando positivamente (anziché ignorare) le differenti appartenenze etnico-culturali. Dal punto di vista teorico, la psicologia sociale ha a lungo dibattuto su due paradigmi fondamentali apparentemente contrapposti:

Il *modello della decategorizzazione* (Brewer e Miller): parte dal presupposto che la categorizzazione sociale sia la causa primaria dell'ansia intergruppi e del pregiudizio. Di conseguenza, il contatto deve favorire la personalizzazione delle interazioni, facendo sì che gli individui percepiscano gli interlocutori nella loro unicità interpersonale anziché come membri o rappresentanti di un outgroup. Il *modello della categorizzazione* (Brown e Hewstone): sostiene al contrario che le categorie sociali devono essere mantenute salienti durante il contatto. Se l'appartenenza di gruppo viene oscurata, gli atteggiamenti positivi sviluppati verso un singolo individuo, di conseguenza, non potranno essere generalizzati all'intero gruppo di provenienza (ad esempio, l'apprezzamento per un singolo compagno di origini marocchine non si tradurrebbe in un atteggiamento favorevole verso la popolazione marocchina in generale).

Sebbene tali modelli siano stati a lungo considerati antagonistici, prospettive teoriche successive ne hanno ipotizzato la complementarità e la possibile integrazione sequenziale o simultanea. Nello specifico, Pettigrew ha proposto un modello integrativo in cui il contatto si sviluppa inizialmente attraverso la decategorizzazione, utile a ridurre l'ansia interpersonale nelle prime fasi della conoscenza, per poi evolvere

verso la categorizzazione, momento nel quale la salienza delle appartenenze consente la generalizzazione degli atteggiamenti. Parallelamente, Brown e Hewstone hanno suggerito che tali modelli possano coesistere o che, in contesti supportivi e positivi, la categorizzazione possa persino precedere la decategorizzazione. In quest'ultimo caso, l'attenzione viene posta inizialmente sulle differenze positive tra i gruppi e, solo successivamente, approfondita sul piano della conoscenza personale, abbattendo ulteriormente l'ansia e favorendo la nascita di amicizie intergruppi. La rilevanza applicativa di questa ricerca emerge con chiarezza se si considera l'insufficienza del semplice "contatto passivo". Molte istituzioni scolastiche tendono a definire multiculturali classi a elevata presenza di studenti stranieri, muovendo dal presupposto implicito che la coesistenza nello stesso ambiente fisico generi spontaneamente relazioni positive. La letteratura scientifica smentisce tuttavia tale automatismo: studi recenti dimostrano infatti la tendenza alla cosiddetta *ri-segregazione*, fenomeno per il quale, in assenza di un intervento strutturato, gli studenti tendono a fare gruppo prevalentemente con individui simili a loro. Non è dunque sufficiente mettere insieme studenti di origini diverse in un'unica aula sperando in un'integrazione spontanea; l'assenza di una guida attiva rischia di lasciare inalterati i pregiudizi o persino di intensificarli. Inoltre, sul piano strettamente metodologico ed educativo, un intervento condotto nel contesto scolastico deve confrontarsi con il rischio della ripetitività e della noia, elementi che possono demotivare i partecipanti. Per questo motivo, per garantire l'efficacia dell'azione sul campo, risulta essenziale variare i compiti e impiegare differenti modelli teorici in maniera strutturata. Sulla base di tali premesse, lo studio ha voluto testare sul campo tre differenti combinazioni e sequenze di contatto:

1. Decategorizzazione → Categorizzazione: basato sul modello integrativo di Pettigrew, prevede una prima fase incentrata sugli aspetti personali e individuali per abbassare l'ansia relazionale, seguita da una seconda fase in cui vengono reintrodotte le categorie etniche per permettere la generalizzazione dei benefici.
2. Categorizzazione → Decategorizzazione: una modalità innovativa in cui si sfrutta la naturale tendenza alla categorizzazione focalizzandosi fin da subito sulle differenze positive e sui tratti culturali dei gruppi, per poi

passare in un secondo momento alla decategorizzazione e alla conoscenza intima della persona.

3. Categorizzazione + Decategorizzazione: qui è presente un focus simultaneo in cui le istruzioni e le attività mantengono costantemente salienti sia la dimensione individuale sia l'appartenenza etnico-culturale.

La sperimentazione ha coinvolto un campione complessivo di 216 studenti (107 maschi e 109 femmine, con un'età media di 14,20 anni) frequentanti il primo anno di cinque istituti di istruzione superiore delle province di Reggio Emilia e Modena. Le classi coinvolte sono state assegnate casualmente a una delle quattro condizioni sperimentali, l'intervento si è sviluppato nell'arco delle prime settimane dell'anno scolastico ed è stato condotto sul campo da "studenti-ricercatori" del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione adeguatamente formati. Il percorso ha previsto una sequenza temporale ben definita, articolata in tre fasi principali con incontri dalla durata di circa un'ora ciascuno, intervallati da momenti di rinforzo, stesura di temi riflessivi e somministrazione di questionari di verifica anche a distanza di sei mesi. Le istruzioni fornite dagli studenti-ricercatori erano specifiche e variavano in base alla condizione di appartenenza dei gruppi. Per tradurre le istruzioni in attività concrete ed evitare fraintendimenti, gli incontri di discussione sono stati affiancati da giochi strutturati e attività di gruppo adattati a seconda della condizione:

Il *Dibattito*: un confronto guidato sia a livello collettivo sia a coppie (italiano-straniero), incentrato sulla presentazione delle caratteristiche e dei cibi tradizionali del proprio gruppo di appartenenza e sull'ascolto di quanto appreso dai compagni; il *Gioco del Dado*: un'attività in cerchio in cui ogni faccia del dado riporta un tema etnico-culturale (feste, usanze, mentalità). Lo studente che tira il dado pone la domanda corrispondente a un compagno a scelta, garantendo così il coinvolgimento di tutti i partecipanti; *Indovina Dove*: rivisitazione del classico Indovina Chi, in cui gli studenti devono indovinare il Paese d'origine di un compagno sulla base di tre caratteristiche salienti riportate su un cartoncino, rispettando regole precise per evitare interventi diretti dei membri del gruppo descritto; la *Cipolla*: un gioco strutturato con fogli di giornale sovrapposti che avvolgevano domande sulle tradizioni del proprio gruppo etnico. Srotolando gradualmente gli strati, gli studenti rispondono e poi passano il testimone.

In tutte le condizioni sperimentali, dopo ogni ciclo di attività si svolgevano incontri di rinforzo e la stesura di un tema individuale orientato a consolidare quanto appreso sui compagni, garantendo così una costante rielaborazione cognitiva dell'esperienza vissuta e facilitando il perseguimento dell'integrazione scolastica. Per valutare l'efficacia delle diverse strategie di contatto intergruppi, ai partecipanti è stato somministrato un medesimo questionario ad un mese di distanza dall'intervento e in una successiva rilevazione avvenuta dopo sei mesi. Lo strumento ha indagato diverse variabili fondamentali: quantità di contatto all'interno della classe, amicizie all'interno della classe, livello di ansia, identità comune e atteggiamento.

A una settimana dal termine delle attività, i dati indicano che la condizione di *categorizzazione-decategorizzazione* si è rivelata la più efficace sia nell'incrementare la quantità di contatto sia nel favorire relazioni d'amicizia tra compagni italiani e stranieri. Per quanto riguarda l'ansia intergruppi, si registrano valori generali bassi, con una marcata efficacia sia del modello di categorizzazione-decategorizzazione sia di quello di decategorizzazione-categorizzazione. La percezione di un'identità comune ha mostrato punteggi superiori nella condizione di categorizzazione-decategorizzazione, mentre l'atteggiamento generale verso gli stranieri si è mantenuto positivo in tutte le condizioni, pur senza evidenziare variazioni statisticamente significative attribuibili a una specifica strategia. A distanza di sei mesi, la rilevazione ha confermato l'efficacia e la stabilità temporale dei modelli sequenziali. In particolare, le strategie di categorizzazione-decategorizzazione e decategorizzazione-categorizzazione hanno mostrato pari efficacia nell'incrementare il contatto e nel consolidare le amicizie interetniche, a differenza delle condizioni di controllo e simultanea (categorizzazione + decategorizzazione), dove si sono registrati valori inferiori. L'ansia si è mantenuta bassa in tutte le condizioni senza variazioni significative, mentre la condizione di categorizzazione-decategorizzazione è risultata l'unica in grado di sostenere nel tempo sia un'elevata percezione di identità comune sia un atteggiamento significativamente positivo verso l'outgroup. Analizzando infine la stabilità dei risultati, emerge un quadro di generale tenuta per le due strategie sequenziali (decategorizzazione-categorizzazione e categorizzazione-decategorizzazione), le quali hanno garantito il mantenimento dei livelli di contatto, di amicizia e di bassa ansia nel corso dei sei mesi. Al contrario, il gruppo di controllo e la condizione simultanea hanno evidenziato una riduzione delle relazioni e un

aumento dell'ansia intergruppi, mentre la condizione di decategorizzazione-categorizzazione ha mostrato un lieve calo nella positività dell'atteggiamento a lungo termine.

In conclusione, ciò che emerge dalla ricerca dimostra in modo chiaro come la semplice coesistenza di studenti con background etnico-culturali differenti all'interno del contesto scolastico non sia condizione sufficiente per abbattere i pregiudizi o favorire un'integrazione spontanea. Al contrario, l'efficacia del contatto intergruppi risiede nella sua precisa strutturazione metodologica. I risultati evidenziano la netta superiorità dei modelli sequenziali, con una particolare efficacia della sequenza categorizzazione-decategorizzazione, nel promuovere la formazione di amicizie interetniche, incrementare la frequenza dei contatti positivi e consolidare la percezione di un'identità comune. L'elemento di maggiore rilievo applicativo risiede nella stabilità temporale di tali benefici, i quali si mantengono significativi anche nel lungo periodo. Progettare interventi scolastici basati su una combinazione guidata e sequenziale di valorizzazione delle differenze culturali e conoscenza interpersonale profonda si conferma, pertanto, una linea guida fondamentale per le politiche educative orientate all'inclusione e alla riduzione del pregiudizio.[32]

[32] Vezzali, L., Di Bernardo, G. A., & Giovannini, D. (2017). *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*. Milano; Torino: UTET Università.

Capitolo 3 – Pedagogia speciale, inclusione e dinamiche relazionali nel gruppo classe

3.1 Origini e sviluppo della pedagogia speciale

La costruzione epistemologica della pedagogia speciale si configura come un percorso teorico e metodologico complesso, caratterizzato da repentine evoluzioni istituzionali, da profonde ridefinizioni concettuali e da una costante lotta contro la marginalità e l'esclusione sociale. Come scienza che studia l'educazione, la pedagogia speciale è strettamente correlata alla pedagogia generale, in quanto entrambe traggono origine e fondamento dalla necessità di rispondere alla fondamentale educabilità dell'essere umano. Pensare l'educazione significa infatti elaborare una riflessione teorica complessa capace di mettere in luce i soggetti, i contesti, gli orizzonti di senso, i fini e le metodologie del processo formativo, affinché ogni persona possa raggiungere i propri traguardi di vita. In questo orizzonte, la pedagogia speciale si orienta specificamente alla ricerca di risposte educative di qualità laddove vi siano bisogni particolari, complessi e peculiari, occupandosi dell'educabilità di soggetti che la società ha storicamente teso a marginalizzare, segregare o nascondere. Nella storia delle civiltà, la diversità fisica, sensoriale, intellettiva o comportamentale ha quasi sempre suscitato preoccupazione e inquietudine, innescando nei gruppi sociali reazioni di difesa e di rimozione che portavano a osservare chi non rientrasse nei canoni di una presunta normalità con sguardi di imbarazzo e disagio.

Il merito fondativo della pedagogia speciale risiede nell'aver riconosciuto la piena umanità ed educabilità di queste persone, operando concretamente per soddisfare i loro bisogni specifici e rivendicando il loro diritto inalienabile a essere considerate persone e cittadini a pieno titolo. Per fare ciò, la pedagogia speciale si definisce come una scienza dell'educazione principalmente operativa e transdisciplinare, chiamata a dialogare costantemente con le scienze mediche, psicologiche e sociologiche, pur mantenendo sempre l'azione pedagogica al centro della relazione d'aiuto. La natura integrata della disciplina trova conferma nella storia stessa dei suoi pionieri, come Itard, Montessori e Decroly. Questi autori, pur provenendo dalla formazione medica, compresero che la risposta ai bisogni delle persone con disabilità non fosse unicamente di ordine clinico (modello medico), ma soprattutto pedagogico ed educativo, orientando le proprie ricerche verso la valorizzazione dell'educabilità e l'individualizzazione dei percorsi formativi. Tuttavia,

per molto tempo la collettività ha preferito rispondere a queste esigenze attraverso forme di segregazione protetta all'interno di istituti e scuole speciali, isolando migliaia di persone dalla vita sociale ordinaria. La maturazione della riflessione pedagogica ha successivamente dimostrato come l'isolamento impedisca lo sviluppo globale della persona, poiché ogni essere umano ha la necessità di fare esperienza concreta nella normalità delle relazioni e dei contesti comunitari.

Nel contesto italiano, una svolta decisiva è stata rappresentata dall'emanazione della Legge 517 del 1977, che ha sancito ufficialmente la chiusura delle scuole speciali e delle classi differenziali, inaugurando l'avvio dell'inserimento e dell'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola di tutti. La chiusura di queste strutture generò un iniziale equivoco, ossia far pensare che l'eliminazione delle scuole speciali equivalesse alla scomparsa della pedagogia speciale stessa. Questa posizione, richiamata anche da Canevaro, si fondava sull'equazione riduttiva che identificava la disciplina con un mero insieme di tecniche sanitarie, emendative e riabilitative. Al contrario, la riflessione condotta da autori come Zavalloni, D'Alonzo e Bocci ha dimostrato che la pedagogia speciale esprime l'anima più autentica della pedagogia generale, poiché pone l'indagine scientifica su situazioni particolari legate al deficit e allo svantaggio, trasformando il limite individuale in una possibilità conoscitiva e formativa per tutti.

La pedagogia speciale si affranca così dal tradizionale paradigma medico centrico per proporsi come una pedagogia della complessità e dell'emancipazione. Essa rifiuta qualsiasi forma di riduzionismo che pretenda di schiacciare la totalità dell'essere umano sulla sua diagnosi o sulla sua minorazione biologica, riconoscendo che ogni soggetto è un sistema dinamico di potenzialità, desideri e relazioni. Inoltre, orienta le proprie finalità alla promozione dell'autodeterminazione, dell'autonomia e dell'autorealizzazione di ciascuna persona, intesa come soggetto irrinunciabile di diritti inalienabili. Questo cambio di paradigma si realizza appieno all'interno della visione dei Disability Studies e l'affermazione del modello sociale, sostenuto dall'approccio bio-psico-sociale dell'ICF. Il modello sociale ribalta i presupposti del tradizionale modello medico, dimostrando che la disabilità non costituisce una proprietà intrinseca o un problema individuale collocato all'interno del corpo o della mente del singolo, ma è il risultato dell'interazione dinamica tra le caratteristiche biologico-funzionali della persona e le barriere o i facilitatori presenti nei contesti di

vita. Non è il deficit biologico in sé a creare la disabilità, ma la risposta rigida, inaccessibile o escludente dell'ambiente. Se la scuola è organizzata in modo monocodice, le differenze individuali si traducono in ostacoli ed esclusione; se invece il contesto viene riprogettato in maniera flessibile, abbattendo le barriere e potenziando le risorse, il funzionamento umano trova modalità originali di espressione e partecipazione. Infine, il cammino dell'integrazione scolastica che ha preso avvio negli anni '70 ha fatto da guida all'innovazione didattica generale, evolvendo nel tempo verso una più ampia prospettiva inclusiva. Mentre la logica dell'integrazione tendeva a focalizzarsi sul singolo alunno con certificazione per adattarlo a un contesto dato, la prospettiva dell'inclusione si configura come una scelta culturale e un modus operandi sistemico, in cui la scuola e la società strutturano i propri ambienti per essere costitutivamente accoglienti e accessibili a chiunque, indipendentemente dalla presenza di una diagnosi. [33] In questo orizzonte, il valore della vita inclusiva oltrepassa le mura scolastiche per estendersi a tutti i contesti della vita sociale, civile e professionale, trasformando la presenza della diversità nella naturale condizione dell'essere umano e in un'inesauribile risorsa di crescita etica, democratica e culturale per l'intera comunità.[34]

3.1.1 Il concetto di inclusione in ambito educativo: Integrazione vs Inclusione, ICF e prospettiva dei Diritti Umani

Nel dibattito pedagogico e normativo contemporaneo, si è resa indispensabile una rigorosa chiarificazione riguardante la differenza concettuale tra i termini *integrazione* e *inclusione*, due parole che, sebbene spesso sovrapposte nel linguaggio comune, rimandano a paradigmi teorici e ad azioni didattiche profondamente divergenti. L'integrazione, storicamente sviluppati in Italia a partire dalla fine degli anni Settanta, ha indubbiamente rappresentato una tappa fondamentale per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità e per il superamento delle istituzioni isolate. Tuttavia, dal punto di vista epistemologico, l'integrazione rimane ancorata a una matrice fondamentalmente assimilazionista. In questo approccio, il punto di partenza è rappresentato dall'alunno "diverso", "speciale" o "con deficit", il

[33] D'Alonzo, L., (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione.* Brescia: Scholé.
[34] Bocci, F. (2025). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

quale viene inserito in un contesto scolastico, sociale e didattico la cui struttura di fondo rimane sostanzialmente immutata, rigida e predominante. L'integrazione si concentra prevalentemente sulla risposta al singolo soggetto identificato come problematico, mettendo in atto risorse aggiuntive, interventi specialistici e sostegni mirati al fine di consentire all'alunno di conformarsi ed equipararsi quanto più possibile al resto della classe. L'inclusione, invece, rappresenta un vero e proprio cambio di paradigma epistemologico e metodologico. Essa non si rivolge in maniera selettiva e differenziale a una categoria predefinita di studenti (gli alunni certificati o i BES), ma assume la pluralità e l'eterogeneità di tutti i soggetti come la condizione originaria e costitutiva dell'intera comunità scolastica. L'inclusione è definibile come un processo sistemico, continuo, critico e democratico di trasformazione radicale del contesto, delle culture, delle politiche e delle pratiche didattiche. Non è più l'alunno a doversi adattare a un'organizzazione precostituita, ma è l'istituzione scolastica che si riorganizza, si flette e si reinventa preventivamente per accogliere e rispondere in modo efficace, equo e personalizzato alle differenze di ciascuno e di tutti.

Questa cornice teorica trova una fondamentale legittimazione scientifica e operativa nell'adozione dell'ICF, l'*International Classification of Functioning, Disability and Health*, approvato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001 e declinato per bambini e adolescenti attraverso la versione ICF-CY. Esso ha introdotto una visione rivoluzionaria del funzionamento umano, superando definitivamente l'equazione causale e lineare tra malattia, menomazione e handicap. Il modello bio-psico-sociale promosso dall'ICF concepisce la salute e il funzionamento di qualsiasi individuo come il prodotto complesso, multidimensionale e dinamico dell'interazione reciproca tra le condizioni biologiche e i fattori contestuali, distinti in fattori ambientali (fisici, sociali, culturali, atteggiamenti, barriere e facilitatori) e fattori personali (stili cognitivi, motivazione, vissuto emotivo, autostima). In sede educativo-didattica, l'adozione dell'ICF, recepita dalla legislazione italiana attraverso la Direttiva sui BES del 2012, il D.Lgs. 66/2017 e le disposizioni sul Profilo di Funzionamento e il nuovo PEI (D.I. 182/2020), implica che le difficoltà scolastiche non siano lette come deficit intrinseci all'alunno, ma come la conseguenza di una scarsa sintonia tra le sue caratteristiche e l'organizzazione dell'ambiente didattico. L'azione degli insegnanti si orienta dunque all'analisi dei *code set* e dei fattori ambientali per l'eliminazione tempestiva delle barriere (metodologiche, relazionali,

fisiche) e per l'introduzione sistematica di facilitatori progettuali capaci di promuovere la partecipazione e l'apprendimento di ogni singolo studente. Parallelamente alla prospettiva dell'ICF, il concetto di inclusione trova la sua naturale e imprescindibile fondazione nell'Approccio basato sui Diritti Umani (*Human Rights-Based Approach*), sancito a livello internazionale dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006 e ratificata dall'Italia con la Legge 18/2009. La Convenzione sancisce che il diritto all'educazione inclusiva non è una concessione benevola dell'istituzione scolastica, né un privilegio o una misura assistenziale di carattere pietistico, bensì un diritto umano fondamentale, universale e inalienabile. L'articolo 24 della Convenzione ribadisce la necessità di garantire un sistema d'istruzione inclusivo a tutti i livelli, finalizzato al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima. Inoltre, facendo riferimento al il *Capability Approach* di Sen e Nussbaum, richiamato all'interno del dibattito pedagogico speciale, l'inclusione scolastica viene definita come una questione di giustizia sociale. Come osservava Don Milani, applicare le stesse regole e le medesime risorse a studenti che partono da condizioni di forte svantaggio finisce per accentuare le disuguaglianze, anziché ridurle. Il modello delle capacità sostiene che la qualità della vita di una persona non dipende unicamente dalle risorse materiali messe a sua disposizione dallo Stato, ma dalle sue reali opportunità (*capabilities*) di convertire tali risorse in effettivi funzionamenti (*functionings*), ossia in stili di vita, scelte, azioni e relazioni dotate di valore e significato per la persona stessa. Garantire una scuola inclusiva significa dunque agire sui fattori di conversione contestuali affinché ogni alunno, a prescindere dalle proprie condizioni di partenza, possa esercitare il proprio diritto alla cittadinanza, all'autodeterminazione e all'appartenenza partecipata.[35]

3.1.2 Riconoscimento e valorizzazione della diversità nei contesti educativi: l'Universal Design for Learning

Un pilastro teorico della pedagogia speciale risiede nell'affermazione del principio della *diversità come norma* all'interno dei contesti educativi e formativi. La riflessione pedagogica più recente dimostra che l'idea di una classe omogenea o di un alunno modello sia soltanto un'illusione. In realtà, la variabilità e le differenze

[35] Bocci, F. (2025). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

individuali rappresentano la vera condizione normale e ordinaria di qualsiasi gruppo di studenti. Quando la scuola assume la diversità come fatto fisiologico e costitutivo della condizione umana, la presenza di bisogni individuali cessa di essere percepita come una complicazione o una deviazione indesiderata da gestire in emergenza, per diventare l'asse portante attorno a cui strutturare l'intera offerta formativa. Questa inversione di prospettiva impone un ripensamento radicale della progettazione didattica, superando la prassi tradizionale fondata su una programmazione standard destinata alla maggioranza della classe, affiancata da successive aggiunte, adattamenti o semplificazioni apportate in modo occasionale per gli studenti che incontrano difficoltà. È così possibile osservare come tale modalità retroattiva di procedere generi inevitabilmente frammentazioni del percorso didattico, producendo percorsi separati o confinati che marchiano l'alunno speciale e rafforzano la percepita separazione tra la didattica generale e la didattica speciale. Per superare queste criticità, la pedagogia speciale assume ed elabora il paradigma del *Universal Design for Learning* (UDL, Progettazione Universale per l'Apprendimento), un approccio teorico-pratico nato dalle intuizioni del centro di ricerca CAST (*Center for Applied Special Technology*) ed esteso all'ambito educativo in stretta sintonizzazione con i principi della scuola inclusiva. L'UDL parte dal presupposto che l'inaccessibilità dei percorsi scolastici non risieda nei limiti degli studenti, ma nella rigidità intrinseca dei curricoli, dei libri di testo e dei metodi di insegnamento tradizionali. La Progettazione Universale per l'Apprendimento propone di individuare e realizzare, fin dal momento iniziale della programmazione, percorsi didattici intrinsecamente flessibili e plurisensoriali, capaci di intercettare anticipatamente la diversità degli stili cognitivi, ritmi di apprendimento, linguaggi, abilità e motivazioni presenti nella classe. Il modello UDL si articola su tre principi neuro didattici e pedagogici fondamentali, strettamente correlati al funzionamento delle reti neurali dell'apprendimento:

Fornire molteplici mezzi di rappresentazione: Questo principio richiede all'insegnante di presentare le informazioni e i contenuti culturali attraverso una molteplicità di canali percettivi e codici espressivi quali: testo scritto, immagini, mappe concettuali, audio, video, modelli manipolativi e rappresentazioni grafiche. In questo modo, l'accesso alle conoscenze non rimane vincolato alla sola codifica linguistico-verbale o alla lettura tradizionale, ma viene garantito a chiunque, compresi

gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, disabilità sensoriali o svantaggio linguistico.

Fornire molteplici mezzi di azione e di espressione: Questo principio sollecita la predisposizione di modalità differenziate con cui gli studenti possono rielaborare le informazioni, dimostrare le competenze acquisite ed esprimere la propria comprensione. L'UDL invita a superare l'esclusività della prova scritta o dell'interrogazione orale tradizionale, incentivando l'uso di presentazioni multimediali, artefatti grafici, performances pratiche, prodotti audio-visivi, mappe concettuali e tecnologie assistive.

Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento: Questo principio mira a stimolare la dimensione affettivo-motivazionale degli studenti. Promuovere il coinvolgimento significa offrire margini di scelta autonoma rispetto ai compiti, calare le attività in contesti di realtà e di problem-solving autentico, calibrare il livello di sfida in risposta alla zona di sviluppo prossimale di ciascuno e valorizzare gli interessi personali di ogni alunno per mantenerne elevata la motivazione e l'autoregolazione.

Attraverso la Progettazione Universale per l'Apprendimento, la pedagogia speciale realizza la sua vocazione più profonda: non quella di creare didattiche speciali per soggetti speciali in spazi confinati, ma quella di arricchire la didattica ordinaria di una pluralità di codici, strumenti e mediatori capaci di rendere la classe un ambiente di apprendimento accessibile, stimolante e inclusivo per l'intera comunità degli studenti.[36]

3.2 Socializzazione e appartenenza nei contesti scolastici

La socializzazione e il senso di appartenenza all'interno dell'ambiente scolastico non possono in alcun modo essere interpretati come un mero effetto collaterale o secondario dell'istruzione formale, né tantomeno come un semplice sfondo su cui inserire l'acquisizione di nozioni e contenuti disciplinari. Al contrario, la dimensione relazionale, la partecipazione attiva e la sensazione profonda di essere parte integrante della comunità classe rappresentano il vero e proprio pilastro pedagogico e la condizione propedeutica indispensabile per qualsiasi successo formativo duraturo. La scuola si configura, infatti, come un piccolo ma potente

[36] Bocci, F. (2025). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

ecosistema sociale e democratico, uno spazio di vita quotidiana in cui le differenze individuali si incontrano, si confrontano e si intrecciano. In quest'ottica, la ricerca pedagogica sottolinea a più riprese come l'apprendimento umano sia un processo intrinsecamente situato, socio-costruttivo e relazionale: non si apprende mai in un vuoto isolamento, ma sempre all'interno di una rete densa di interazioni, negoziazioni di significato, scambi affettivi e rimandi identitari. Quando uno studente e in particolar modo un alunno che presenta elementi di fragilità o disabilità, sperimenta un autentico senso di accoglienza e un reale riconoscimento della propria irripetibile identità, si determinano quelle condizioni emotivo-affettive fondamentali per abbattere l'ansia da prestazione, potenziare il senso di autoefficacia e liberare le energie cognitive necessarie al processo di apprendimento.

Tuttavia, nel riflettere su questa missione, la pedagogia speciale ci mette di fronte a una criticità storica della scuola tradizionale, rilevata con forza da studiosi come Hammill e Bartell: il rischio tangibile di soffrire di un limite evidente per quanto riguarda la concreta e reale preparazione alla vita. Succede non di rado che molti studenti, pur avendo completato il percorso d'obbligo, escano dal sistema scolastico privi di quel bagaglio di autonomie e competenze operative minime che la quotidianità odierna richiede con urgenza. Si tratta di abilità fondamentali quali la capacità di gestire in modo opportuno il denaro e fare la spesa, saper pianificare un pasto o prendersi cura della propria igiene, sapersi orientare e muovere in autonomia in città tramite i mezzi pubblici, fino all'abilità di maneggiare gli strumenti di lavoro più comuni o di costruire interazioni sociali adeguate. Per evitare che l'inclusione si risolva in un'illusoria compresenza fisica in aula o sia affidata unicamente alla spontanea ed occasionale disponibilità dei compagni, si rende necessaria una programmazione educativo-didattica differenziata, capace di saldare i contenuti accademici e culturali con un'azione formativa mirata allo sviluppo delle abilità per la vita: le così dette *life skills*. In questo quadro la qualità e la tenuta dell'inclusione poggiano in misura determinante sul grado di autonomia personale che l'alunno riesce a conquistare e a spendere nel gruppo. Tale percorso emancipativo deve abbracciare molteplici sfere dell'esistenza: dalla cura di sé, dell'igiene e del proprio abbigliamento, al mantenimento del decoro negli spazi domestici; dall'adozione di un comportamento consono nei momenti di convivialità, fino all'orientamento nei consumi, alla gestione del tempo libero e alla mobilità sul territorio. Su questo specifico versante, occorre

un'alleanza pedagogica con la famiglia per superare atteggiamenti iperprotettivi che, pur nati da comprensibili timori verso i rischi del mondo esterno, rischiano di soffocare sul nascere la crescita dell'alunno. Per supportare questo processo sul piano delle relazioni interpersonali, l'adozione di metodologie strutturate dimostra il valore di un insegnamento diretto ed esplicito delle abilità sociali, articolato su più livelli: dalle abilità di base per avviare un'interazione, alle competenze necessarie per partecipare alla vita di classe, fino alla capacità di gestire costruttivamente i conflitti, elementi tutti indispensabili per favorire l'accettazione e la nascita di autentici legami di amicizia.

Tutti questi tasselli, dalla tessitura di relazioni significative alla maturazione delle autonomie pratiche, non devono essere considerati traguardi isolati o fini a sé stessi, bensì convergere verso la risposta a un bisogno profondo, innato e costitutivo dell'essere umano: l'autodeterminazione. Richiamando le elaborazioni teoriche di Deci e Ryan e i contributi di Wehmeyer, l'autodeterminazione non va intesa come una capacità astratta o improvvisata, ma come un complesso di attitudini, risorse e abilità apprese lungo l'intero arco della vita, che mettono la persona in condizione di assumere decisioni libere e di orientare la propria azione in base a desideri e convinzioni personali, anziché soccombere a condizionamenti o decisioni altrui. Purtroppo, la prassi educativa tende ancora troppo spesso a sottovalutare questo aspetto nei confronti delle persone con disabilità, relegandole a una posizione di costante dipendenza e offrendo scarsi spazi di scelta reale. È dunque responsabilità della scuola e degli educatori allestire contesti in cui la parola dell'alunno sia sollecitata e ascoltata, in cui vi sia spazio per la negoziazione, l'assunzione di responsabilità e la partecipazione alle decisioni che riguardano la propria vita scolastica e il proprio futuro. Solo quando l'esperienza dell'appartenenza al gruppo si fonde con la conquista dell'autonomia e con la promozione attiva dell'autodeterminazione, la scuola adempie appieno al suo compito formativo, trasformandosi in una vera e propria palestra di vita democratica, emancipatrice e orientata al futuro.[37]

[37] D'Alonzo, L., (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione.* Brescia: Scholé.

3.2.1 Etichettamento e contrasto alla medicalizzazione del contesto scolastico

Un ulteriore aspetto centrale riguarda il rischio incombente della medicalizzazione dei contesti scolastici e dell'uso inadatto, rigido ed eccessivo delle etichette diagnostiche. Negli ultimi decenni, il proliferare di acronimi e sigle cliniche (quali BES, DSA, ADHD, DOP) ha progressivamente rischiato di trasformare la scuola in un ambulatorio diagnostico, all'interno del quale la comprensione profonda dell'alunno viene subordinata all'applicazione immediata di una categoria descrittiva del disturbo. Se da un lato la diagnosi clinica e la relativa certificazione rappresentano strumenti normativi e legali indispensabili, volti a tutelare i diritti individuali degli studenti e a garantire l'accesso formale alle risorse e alle misure dispensative e compensative, dall'altro lato l'abuso o la deriva della logica etichettante produce effetti distorti sul piano pedagogico, relazionale e identitario.

L'etichettamento sistematico tende a innescare latenti processi di stigmatizzazione, oggettivizzazione e alienazione dell'identità dell'alunno. Quando un bambino viene identificato primariamente o esclusivamente attraverso la sua sigla diagnostica venendo definito, nella prassi linguistica quotidiana, come "l'alunno BES", "il DSA" o "l'autistico", la complessità irripetibile della sua persona scompare dietro l'ombra e l'ingombro della patologia. Si assiste a una vera e propria riduzione della persona alla sua diagnosi, in cui la singolarità biologica, emotiva e cognitiva del soggetto viene schiacciata sulla menomazione o sul deficit. Sul piano sociologico e psicopedagogico, questo fenomeno attiva il meccanismo della profezia che si autoavvera (o *effetto Pigmalione*). Le aspettative del contesto si modificano in risposta all'etichetta: gli insegnanti, i compagni di classe e l'alunno stesso finiscono per ricalibrare i propri atteggiamenti, il livello di fiducia e le prestazioni scolastiche sul livello minimo o limitante prescritto dalla diagnosi. L'etichetta cessa così di essere un semplice strumento descrittivo per trasformarsi in una gabbia prescrittiva che riduce il coinvolgendo attivo, depotenzia la stima nelle possibilità di apprendimento e limita la proiezione del soggetto verso il futuro. Inoltre, la deriva medicalizzante rischia di destabilizzare ed incrinare l'unità del gruppo classe, frazionandolo in sottogruppi artificiali e gerarchizzati (da un lato i cosiddetti alunni "normali", dall'altro gli "alunni con bisogni speciali"). Questa distinzione binaria e rigida alimenta processi di delega professionale nei confronti dei soli docenti di sostegno o degli specialisti sanitari, de-

responsabilizzando i docenti curricolari e l'intero consiglio di classe dall'assunzione di una presa in carico globale e condivisa dell'allievo.

La pedagogia speciale, come ampiamente argomentato dai principali teorici dell'inclusione, rivendica con forza la necessità di uno sguardo autenticamente pedagogico capace di andare oltre la diagnosi. Ciò non significa negare la realtà clinica del deficit o l'utilità dei dispositivi medici, ma piuttosto rifiutare che essi esauriscano la conoscenza della persona. Educare significa restituire centralità al vissuto, alle emozioni, ai desideri, alle risorse inespresse e alla globalità della persona, riaffermando che la risposta ai bisogni formativi di ciascuno non è un atto riabilitativo delegabile allo specialista, ma un impegno etico e didattico promosso dall'intera comunità educante e dal gruppo dei pari.[38]

3.2.2 La risorsa dei pari e il docente facilitatore

Il gruppo classe si configura come un vero e proprio ecosistema relazionale complesso, inteso come un insieme dinamico di interdipendenze positive, affettività, sottogruppi, regole esplicite e implicite. All'interno di questo ecosistema, il clima di classe, inteso come la percezione collettiva e condivisa dell'atmosfera relazionale, del livello di supporto reciproco, dell'equità dei docenti e della sicurezza psicologica, esercita un impatto decisivo sia sui processi di apprendimento sia sulla qualità dell'inclusione. In questa cornice, la pedagogia speciale, richiamando l'elaborazione teorica di Canevaro sul ruolo dei mediatori e dei sostegni, individua nei compagni di classe i mediatori naturali e più potenti dei processi inclusivi. Per molto tempo si è pensato erroneamente che sostenere un alunno in difficoltà significasse solo fornirgli strumenti tecnici o affidarlo completamente al docente di sostegno. Al contrario, l'inclusione autentica si realizza quando la presenza dell'alunno con disabilità o in situazione di svantaggio viene intesa dal gruppo dei pari come un'opportunità di crescita umana, etica e cognitiva per tutti. I compagni di classe, se opportunamente guidati da un'intenzionalità pedagogica, diventano facilitatori relazionali capaci di attivare dinamiche di solidarietà, cooperazione, empatia e tutoraggio spontaneo. La vicinanza dei pari riduce infatti l'asimmetria tipica della relazione adulto-bambino, consentendo l'attivazione di linguaggi, codici di comunicazione e sintonie emotive che

[38] Bocci, F. (2025). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

gli insegnanti non potrebbero mai replicare. Promuovere la risorsa compagni significa dunque educare l'intera classe al valore dell'aiuto reciproco, abbattendo le barriere del pregiudizio e costruendo una cultura della comunità in cui ciascuno scopre di essere, al contempo, custode e beneficiario del benessere dell'altro.

L'attuazione concreta di questo modello di scuola inclusiva richiede, parallelamente, una profonda riconfigurazione del ruolo e della postura professionale del docente. La didattica inclusiva supera definitivamente il modello trasmissivo tradizionale (in cui il docente è l'unica fonte di conoscenza e trasmette informazioni a una classe passiva e considerata priva di differenze) per affermare la figura dell'insegnante come facilitatore, guida e mediatore dei processi di apprendimento e di relazione. Raccogliendo l'eredità della pedagogia istituzionale di Oury, l'insegnante inclusivo è colui che sa predisporre sfondi integratori, disporre mediatori didattici (attivi, iconici, analogici e simbolici) e istituire dispositivi organizzativi atti a favorire l'autonomia, l'esplorazione e la presa di parola di tutti gli studenti. In questa prospettiva, la mediatizzazione della didattica implica la capacità di inserire tra il soggetto che apprende e l'oggetto della conoscenza una pluralità di supporti accessori, strumenti tecnologici, facilitazioni relazionali e strutturazioni cooperativistiche capaci di sostenere l'azione dell'alunno nella sua zona di sviluppo prossimale. Il docente facilitatore possiede elevate competenze di ascolto attivo, osservazione sistemica e riflessività ricorsiva; egli non si limita a valutare i risultati finali degli studenti, ma monitora costantemente le dinamiche relazionali del gruppo, la qualità delle interazioni, l'equità della partecipazione e la presenza di eventuali barriere invisibili nell'accesso alle attività, rimodulando in itinere la propria azione didattica in risposta ai bisogni dell'ecosistema classe.

3.2.3 Gestione inclusiva della classe

La gestione del gruppo classe in chiave inclusiva costituisce il presupposto fondamentale per garantire il diritto all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli studenti, con particolare attenzione agli alunni con disabilità. Tradizionalmente, la risposta alle difficoltà di regolazione o ai comportamenti non conformi è stata affidata al concetto di disciplina intesa in senso repressivo e sanzionatorio. Confondere la gestione della classe con il mero controllo formale costituisce un limite pedagogico: la disciplina pura agisce a posteriori sul singolo caso, colpevolizzando l'alunno, mentre

una gestione inclusiva della classe si configura come un processo proattivo e sistemico, capace di rimuovere le barriere del contesto, valorizzare i diversi funzionamenti umani e strutturare un clima d'aula accogliente, sicuro e accessibile a ciascuno. L'adozione di un approccio esclusivamente autoritario (*boss-management*) si rivela del tutto inefficace e controproducente, in particolar modo nei confronti degli studenti con disabilità o con bisogni complessi. Di fronte a rigidità trasmissive e sanzionatorie, tali alunni rischiano di sperimentare elevati livelli di ansia, frustrazione e sovraccarico emotivo, reagendo con il ritiro passivo o con condotte oppositive. Al contrario, la prospettiva della *lead management* trasforma il docente in una guida autorevole e un facilitatore dell'apprendimento. L'insegnante non cerca l'adeguamento forzato dello studente a uno standard rigido, ma adatta i contesti e le metodologie per promuoverne l'autodeterminazione, rispondendo con empatia ai bisogni specifici e valorizzando le potenzialità uniche di ogni bambino o ragazzo.

In quest'ottica, la prevenzione e la progettazione accessibile assumono un ruolo cardine. Gli studi di Kounin dimostrano che l'efficacia educativa non risiede nella capacità di punire i comportamenti scorretti, bensì nel predisporre un ambiente che prevenga il disagio e favorisca la partecipazione. La qualità della *withitness* (la "presenza vigile") si traduce, in chiave inclusiva, nella sensibilità del docente nel cogliere tempestivamente i segnali di affaticamento, disorientamento o sovraccarico sensoriale e cognitivo dello studente con disabilità. Questa consapevolezza sistemica permette all'insegnante di intervenire in modo sereno e preventivo, rimodulando i tempi, offrendo sostegni adeguati o diversificando i canali di apprendimento, senza mai creare climi di tensione o ricorrere a richiami svalorizzanti. A completamento di questo quadro, il modello dell'insegnamento assertivo proposto da Canter evidenzia come l'inclusione richieda la chiara definizione di routine di classe condivise e l'uso costante del rinforzo positivo. L'insegnante assertivo non entra in contrapposizione con lo studente con disabilità, ma ne riconosce la dignità e la singolarità, costruendo una relazione solida basata sulla fiducia, la prevedibilità delle attività e l'ascolto attivo. Tale approccio si estende oltre le mura dell'aula, trasformando la famiglia e gli specialisti sanitari in alleati strategici all'interno di un'autentica corresponsabilità educativa. Infine, la mediazione pedagogica trae grande beneficio dall'uso consapevole della comunicazione non-verbale e della prossemica teorizzate da Jones. L'uso strategico dello spazio d'aula, il contatto visivo rassicurante, la postura

accogliente e un tono di voce calmo consentono di guidare, rassicurare o riorientare lo studente con disabilità in modo discreto e immediato. Intervenire sul piano non-verbale permette di supportare l'alunno nei momenti di difficoltà senza interrompere l'attività scolastica del gruppo e, soprattutto, evita di esporlo al giudizio o alla stigmatizzazione di fronte ai compagni, tutelandone la dignità e promuovendo un clima di reciproco rispetto nell'intera comunità classe.[39]

3.3 Strategie educative per la promozione dell'inclusione e delle relazioni positive

3.3.1 Cooperative Learning e Peer Tutoring

Tra le metodologie didattiche a più alto tasso di inclusività e validazione scientifica (*evidence-based*), un posto di primario rilievo spetta alle strategie di apprendimento cooperativo (*Cooperative Learning*) e di insegnamento tra pari (*Peer Tutoring*). Come sottolineano Cottini e Morganti, l'efficacia di tali approcci è ampiamente documentata dalla ricerca sia in merito all'acquisizione delle competenze cognitive e disciplinari, sia sullo sviluppo delle competenze sociali ed emotive.

Il *Cooperative Learning*, o apprendimento cooperativo, si fonda sull'organizzazione di piccoli gruppi di lavoro eterogenei all'interno dei quali gli studenti lavorano insieme per raggiungere un obiettivo formativo comune. A differenza del tradizionale e semplice lavoro di gruppo, che spesso si riduce a una frammentaria divisione dei compiti senza un'effettiva interazione, il Cooperative Learning costituisce un vero e proprio dispositivo pedagogico e metodologico strutturato, fondato su precisi e rigorosi principi teorico-pratici. In primo luogo, esso si regge sull'*interdipendenza positiva*, un principio cardine secondo cui i componenti del gruppo acquisiscono la consapevolezza che il successo formativo del singolo è inevitabilmente legato a quello dei propri compagni. In questa prospettiva, l'obiettivo comune non può essere raggiunto individualmente o in modo isolato, ma soltanto attraverso un apporto corale, condiviso e solidale, in cui ciascun membro diventa risorsa indispensabile per l'apprendimento e la crescita dell'altro. A questo presupposto si affianca una rigorosa *articolazione della responsabilità*, sia individuale

[39] D'Alonzo, L., (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione.* Brescia: Scholé.

sia di gruppo. Se da un lato il gruppo in quanto comunità d'apprendimento è chiamato a rispondere del traguardo finale raggiunto, dall'altro ciascun alunno è direttamente responsabile della qualità e del completamento della propria specifica parte di lavoro. Questa doppia dimensione impedisce il verificarsi di fenomeni di disimpegno, passività o, al contrario, di prevaricazione da parte dei singoli, garantendo che ogni studente partecipi attivamente al processo formativo secondo le proprie potenzialità. Tale dinamica è alimentata dall'*interazione costruttiva e diretta*, la quale richiede che gli studenti lavorino a stretto contatto emotivo e cognitivo. Non si tratta soltanto di condividere materiali o spazi, ma di attivare processi di scambio verbale, aiuto reciproco e spiegazione dei concetti tra pari (*peer tutoring*), in un clima relazionale improntato all'incoraggiamento e al sostegno vicendevole. Un aspetto di fondamentale rilievo, che distingue nettamente il Cooperative Learning dalle tradizionali forme di aggregazione scolastica, risiede nell'insegnamento diretto delle abilità sociali. Competenze relazionali complesse quali l'ascolto attivo, la comunicazione assertiva, la negoziazione positiva dei conflitti e l'assunzione di decisioni condivise, non vengono considerate prerequisiti innati o dati per scontati, ma diventano esse stesse oggetto di un insegnamento esplicito, di una riflessione guidata e di un costante consolidamento didattico. Infine, l'intero percorso cooperativo è presidiato da una fase essenziale di *valutazione e revisione di gruppo*. Periodicamente, i membri del gruppo sono sollecitati a svolgere un'attività di metacognizione e di autoanalisi critica sul lavoro svolto e sulle dinamiche relazionali emerse, con l'obiettivo di individuare con chiarezza i punti di forza conseguiti e le criticità da migliorare in vista delle esperienze successive.

Il *Peer Tutoring*, o tutoraggio tra pari, prevede invece che uno studente ricopra il ruolo di tutor (istruttore/facilitatore) e un altro quello di allievo/apprendista, svolgendo attività di consolidamento, ripasso o apprendimento guidato. La ricerca dimostra come il tutoraggio apporti vantaggi straordinari a entrambi i soggetti coinvolti: l’apprendista beneficia di un insegnamento individualizzato, calibrato sul proprio linguaggio e privo dell'ansia da prestazione provata di fronte all'adulto; il tutor, a sua volta, riorganizza e approfondisce le proprie conoscenze cognitive per poterne fare oggetto di spiegazione, sviluppando al contempo altissimi livelli di empatia, responsabilità e autostima. In contesti caratterizzati da elevata eterogeneità, l'apprendimento cooperativo e il peer tutoring consentono di valorizzare i differenti

stili cognitivi, le intelligenze multiple e le abilità diversificate di ciascun alunno. Chi incontra difficoltà in compiti di astrazione linguistico-verbale può rivelarsi una risorsa fondamentale in attività pratiche, grafiche o informatiche, consentendo il ribaltamento degli stereotipi e l'abbattimento delle barriere sociali, culturali e dello stigma della disabilità all'interno della classe.

3.3.2 Strategie socio-emotive

L'efficacia di una didattica realmente inclusiva appare strettamente legata alla cura intenzionale e sistematica della dimensione socio-emotiva dell'intero gruppo classe. L'apprendimento, infatti, non è mai un mero processo astratto o puramente intellettivo, ma si configura come un'esperienza che non riguarda solo la mente, ma coinvolge l'intero corpo, il contesto di relazioni in cui viviamo e le nostre emozioni. Un ambiente scolastico caratterizzato da stati emotivi negativi (come l'ansia da prestazione, la paura del giudizio, il senso di inadeguatezza o la solitudine) influisce negativamente sull'apprendimento. In un clima fortemente competitivo, infatti, si innescano dinamiche che inibiscono le capacità cerebrali legate alla memoria e alla concentrazione, ostacolando alla base il coinvolgimento mentale dello studente. Risulta pertanto indispensabile che le istituzioni scolastiche non lascino la sfera emotiva al caso o alla spontaneità, ma programmino in maniera strutturata percorsi di alfabetizzazione emotiva (*Social and Emotional Learning*, SEL) e di promozione della prosocialità.

In questa prospettiva, acquisisce un rilievo prioritario la promozione dell'ascolto attivo e della comunicazione empatica, implementata attraverso dispositivi pedagogici consolidati quale il *Circle Time*. Disponendosi in cerchio insieme all'insegnante, gli studenti hanno l'opportunità di confrontarsi sulle dinamiche quotidiane della vita di classe, condividere apertamente i propri vissuti emotivi, esplicitare i propri bisogni e affrontare le incomprensioni all'interno di un contesto protetto, non giudicante e fondato sul rispetto reciproco. Al contempo, l'agire educativo si orienta allo sviluppo dell'empatia e delle competenze prosociali, educando gli studenti a mettere in atto comportamenti intenzionali orientati al benessere dell'altro come il condividere, il confortare, il cooperare e il prestare aiuto, al di fuori di qualsiasi logica utilitaristica o di ricompensa esterna. Per tradurre questi principi in pratica, la didattica si avvale di metodologie esperienziali specifiche:

attraverso l'uso del *role-playing* (gioco di ruolo), la narrazione di storie e l'analisi guidata di dilemmi etici, gli alunni hanno la possibilità di mettersi nei panni altrui. Sperimentare direttamente ruoli diversi permette loro di decodificare le emozioni dei compagni, di superare una prospettiva egocentrica e di comprendere il valore profondo dell'altruismo e della reciprocità.

È proprio grazie a questo lavoro sul decentramento emotivo che diventa possibile ridefinire radicalmente la gestione dei conflitti all'interno del gruppo. In quest'ottica, il disaccordo non viene più visto come una minaccia da evitare o come una premessa di violenza, prevaricazione ed esclusione, bensì come un'occasione naturale e preziosa per confrontarsi, negoziare e crescere insieme. L'insegnante assume così il ruolo di mediatore relazionale: guida gli studenti a comprendere le vere cause del problema, ad esprimere le proprie emozioni senza aggredire gli altri e a cercare insieme soluzioni condivise in cui nessuno esce sconfitto e vengono rispettati i bisogni e la dignità di tutti. Avere cura della dimensione emotiva significa comprendere una verità fondamentale: non può esserci un vero apprendimento se in classe mancano il benessere relazionale e il senso di appartenenza. In conclusione, la pedagogia speciale e inclusiva dimostra con chiarezza che per costruire una scuola accogliente ed equa non basta sommare tecniche riabilitative, strumenti tecnologici o interventi specialistici affidati a singole figure isolate. Serve invece il coraggio pedagogico di affrontare la complessità dei contesti educativi, superando le risposte sbrigative e la tendenza a catalogare tutto in chiave medica. Solo così la scuola può trasformarsi in una reale comunità democratica, in cui la diversità di ciascuno non è più vista come un problema o un'eccezione, ma come la naturale condizione dell'essere umano e il valore fondamentale su cui fondare la crescita di tutti gli studenti.[40]

[40] Bocci, F. (2025). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

Capitolo 4 – La ricerca

4.1 Gli obiettivi

Il presente studio si colloca nel più ampio quadro teorico e applicativo dei processi di inclusione nei contesti educativi, con particolare riferimento alla scuola secondaria di secondo grado e all'università. Negli ultimi decenni, il tema dell'inclusione ha assunto un ruolo sempre più centrale nel dibattito pedagogico, psicologico e sociale, configurandosi non solo come un obiettivo normativo delle istituzioni educative, ma anche come una dimensione fondamentale per la promozione del benessere individuale e collettivo. In questa prospettiva, l'inclusione non si esaurisce nella mera integrazione formale degli studenti appartenenti a gruppi minoritari o in condizioni di vulnerabilità, ma implica la costruzione di contesti relazionali e culturali capaci di valorizzare le differenze, promuovere la partecipazione attiva e contrastare dinamiche di esclusione, stigmatizzazione e marginalizzazione. Alla luce di tali considerazioni, la presente ricerca si propone di indagare le percezioni e le intenzioni comportamentali degli studenti nei confronti di diversi gruppi sociali, con un focus specifico sulla disabilità, al fine di comprendere in che modo tali rappresentazioni influenzino i processi di inclusione nei contesti educativi. In particolare, l'attenzione è rivolta ai processi attraverso cui gli individui costruiscono atteggiamenti, credenze e predisposizioni all'azione, considerando il ruolo cruciale che tali dimensioni assumono nel determinare comportamenti concreti di accoglienza, supporto o esclusione. Un elemento centrale dello studio riguarda l'analisi dell'influenza del gruppo e delle relazioni sociali nella formazione degli atteggiamenti individuali. La letteratura evidenzia come opinioni e comportamenti siano profondamente influenzati dal contesto sociale di appartenenza, in particolare dai pari, dai modelli di riferimento e dalle norme implicite che regolano le interazioni quotidiane. In ambito scolastico e universitario, tali dinamiche risultano particolarmente rilevanti, poiché gli studenti sono inseriti in reti relazionali che contribuiscono a definire ciò che è socialmente accettabile o stigmatizzato. Comprendere l'impatto dell'influenza del gruppo sugli atteggiamenti inclusivi rappresenta quindi un passaggio fondamentale per individuare possibili leve di intervento educativo. Tra gli obiettivi della ricerca vi è inoltre l'esplorazione delle differenze tra studenti della scuola secondaria di secondo grado e studenti iscritti a corsi di laurea magistrale. Tale confronto si fonda sull'ipotesi che il livello di

istruzione, l'età e l'esperienza formativa incidano sulla costruzione degli atteggiamenti e delle rappresentazioni sociali. Gli studenti universitari, in particolare, potrebbero aver sviluppato una maggiore consapevolezza critica e una più ampia esposizione alle tematiche dell'inclusione, mentre gli studenti della scuola secondaria potrebbero essere maggiormente influenzati da dinamiche di gruppo più immediate. L'analisi comparativa consente quindi di evidenziare differenze e continuità nei modi di percepire e vivere l'inclusione. Un ulteriore obiettivo consiste nell'indagare la percezione del grado di inclusione nei contesti educativi di riferimento. Tale dimensione comprende non solo la presenza di pratiche inclusive formali, ma anche il clima relazionale, il senso di appartenenza e la percezione di equità e rispetto. L'inclusione viene dunque intesa come un fenomeno multidimensionale, che coinvolge aspetti strutturali, culturali e interpersonali. Parallelamente, lo studio esamina le strategie educative adottate per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità, al fine di comprenderne la percezione e la valutazione da parte degli studenti. Tali strategie possono includere adattamenti didattici, strumenti di supporto individualizzati, metodologie partecipative e interventi di sensibilizzazione. Tuttavia, la loro efficacia non dipende esclusivamente dalla loro implementazione formale, ma anche da come vengono vissute e interpretate all'interno del gruppo dei pari. Nel complesso, la ricerca intende evidenziare il ruolo cruciale delle istituzioni educative nella promozione di una cultura dell'inclusione, sottolineando l'importanza di interventi sistemici che coinvolgano studenti, docenti e l'intera comunità educativa. L'inclusione, infatti, non può essere raggiunta attraverso azioni isolate, ma richiede un impegno condiviso e continuativo orientato alla costruzione di ambienti equi, accoglienti e rispettosi delle differenze. In questa prospettiva, i risultati dello studio potranno offrire spunti per ulteriori approfondimenti e per lo sviluppo di pratiche educative sempre più inclusive e consapevoli.

4.2 Il contesto

Il presente studio è stato condotto all'interno di un istituto di scuola secondaria di secondo grado situato nel Centro Italia, selezionato in quanto rappresentativo di un contesto educativo caratterizzato da una popolazione studentesca eterogenea. Al fine di garantire la tutela della privacy dei partecipanti e dell'istituto coinvolto, alcune informazioni specifiche sono state volutamente omesse o rese in forma anonima. Il contesto scolastico considerato è caratterizzato da una crescente attenzione alle tematiche dell'inclusione, testimoniata dalla presenza di studenti con disabilità e dall'adozione di pratiche educative volte a favorirne la partecipazione. La scelta di questo contesto risponde all'esigenza di analizzare le percezioni e le intenzioni comportamentali degli studenti in una fase dello sviluppo in cui l'influenza del gruppo dei pari risulta particolarmente significativa. La scuola secondaria di secondo grado rappresenta infatti un ambiente privilegiato per l'osservazione dei processi di inclusione ed esclusione, in quanto gli studenti si confrontano quotidianamente con dinamiche relazionali complesse e con la costruzione della propria identità sociale.

4.3 Il metodo

4.3.1 I partecipanti

La seguente ricerca ha coinvolto un totale di 81 soggetti, di cui 60 donne e 21 uomini. L'età media del gruppo è di 21,63 anni, con una deviazione standard (SD) di 3,88. Per quanto riguarda la condizione occupazionale, l'80,2% del campione è composto da studenti/esse, il 14,8% da lavoratori/trici dipendenti, il 2,5% da lavoratori/trici autonomi/e e il restante 2,5% da disoccupati/e. In merito al titolo di studio posseduto, il 45,7% dei partecipanti ha dichiarato di essere in possesso della licenza media, il 37% della laurea triennale, il 12,3% del diploma di scuola secondaria di secondo grado, il 2,5% di un titolo post-laurea (master o dottorato) e il 2,5% della laurea magistrale o a vecchio ordinamento.

4.3.2 La procedura

La raccolta dei dati è stata effettuata mediante la somministrazione di un questionario online, sviluppato attraverso la piattaforma Google Moduli. Il questionario è stato reso accessibile tramite la generazione di un link da me condiviso

con i partecipanti appartenenti ai contesti oggetto di indagine, ovvero l'ambito scolastico e gruppi di studenti universitari.

Per quanto concerne il *contesto scolastico*, ho avuto modo di avviare la fase di raccolta dati prendendo contatto con il dirigente scolastico tramite e-mail, al quale ho sottoposto il questionario per una revisione preliminare. A seguito della sua approvazione, abbiamo concordato un appuntamento per la somministrazione all'interno dell'istituto e una volta arrivata a scuola, ho avuto modo di confrontarmi con la vicepreside, che mi ha indirizzata verso due classi quinte composte da studenti maggiorenni. In una delle due classi, inoltre, gli insegnanti stavano recentemente affrontando tematiche legate all'inclusione, con l'obiettivo di sensibilizzare gli studenti. Quindi, una volta individuate le classi e verificata la disponibilità dei docenti presenti in aula, una professoressa mi ha accompagnata nelle rispettive classi. Dopo l'accoglienza, mi sono presentata agli studenti illustrando il mio percorso di studi, il corso di laurea magistrale che sto frequentando e, in modo sintetico, gli obiettivi della mia ricerca e del questionario. Agli studenti è stato comunicato che, in via eccezionale, era consentito l'utilizzo del cellulare per la compilazione e ho così mostrato loro un QR code attraverso il quale hanno potuto accedere direttamente al questionario. Durante la somministrazione mi sono resa disponibile per eventuali chiarimenti relativi agli item che potevano risultare poco chiari, intervenendo solo su richiesta senza influenzare in alcun modo le risposte.

Per il *contesto universitario*, invece, ho diffuso il link del questionario attraverso canali informali, in particolare gruppi WhatsApp frequentati da studenti iscritti a corsi di laurea magistrale, con l'obiettivo di raggiungere i partecipanti in modo rapido e diretto. Prima della compilazione, tutti i partecipanti sono stati invitati a leggere attentamente una pagina introduttiva contenente le informazioni relative alla ricerca. In tale sezione veniva esplicitato che non esistevano risposte giuste o sbagliate e che l'interesse principale riguardava le esperienze e le percezioni personali. Tale accorgimento è stato adottato al fine di ridurre il possibile effetto della desiderabilità sociale, intesa come la tendenza delle persone a rispondere o comportarsi in modo da risultare positivamente valutate dagli altri, fornendo quindi risposte socialmente accettabili anche quando non corrispondono a ciò che pensano realmente. Successivamente, i partecipanti hanno espresso il proprio consenso informato, dichiarando di aver compreso una serie di affermazioni relative alla

volontarietà della partecipazione, all'anonimato, all'utilizzo dei dati e alla possibilità di interrompere la compilazione in qualsiasi momento.

Al termine del questionario, è stata presentata una sezione di debriefing in cui ho esplicitato in modo più dettagliato gli obiettivi della ricerca. In particolare, ho chiarito che lo studio aveva l'obiettivo di indagare l'influenza del gruppo e delle relazioni sociali nella formazione degli atteggiamenti, le percezioni degli studenti rispetto all'inclusione nei contesti scolastici e le strategie educative adottate nei confronti degli studenti con disabilità. È stato inoltre specificato che i dati raccolti sarebbero stati utilizzati esclusivamente a fini di ricerca accademica e trattati in forma completamente anonima.

4.3.3 Le misure

Per la costruzione del questionario è stata utilizzata la Scala Likert, uno strumento ampiamente impiegato nella ricerca sociale e psicologica per rilevare atteggiamenti e opinioni. Tale scala rientra nelle tecniche dirette di rilevazione degli atteggiamenti e consente ai partecipanti di esprimere il proprio grado di accordo rispetto a una serie di affermazioni (item) su un intervallo da 1 ("per niente") a 5 ("molto"), dove valori più bassi indicano disaccordo e valori più alti accordo. Questo approccio permette di ottenere una misurazione graduale e accurata dei costrutti indagati.

1. ***Informazioni anagrafiche***

   Questa sezione è stata progettata per raccogliere i principali dati socio-demografici dei partecipanti, utili a descrivere il campione e a effettuare eventuali analisi comparative tra gruppi. Le informazioni raccolte includono variabili di base che possono influenzare atteggiamenti e percezioni. Esempi di item: "Età", "Titolo di studio", "Occupazione", "Genere".

2. **Sezione A – *Atteggiamento nei confronti della disabilità***

   Questa sezione misura l'atteggiamento generale verso le persone con disabilità, considerando sia il riconoscimento del bisogno di supporto sia la percezione delle disuguaglianze e degli atteggiamenti sociali. È composta da 4 item. Esempi di item: "Le persone con disabilità sono generalmente trattate allo

stesso modo delle persone senza disabilità nella nostra società"; "Ci sono stati sufficienti sforzi sociali a favore delle persone con disabilità".

3. **Sezione B – *Norme sociali***

Questa parte indaga quanto il contesto sociale di riferimento (famiglia, amici, ambiente educativo e culturale) influenzi opinioni, atteggiamenti e comportamenti nei confronti della disabilità. In particolare, si considerano le norme sociali percepite e la pressione sociale verso comportamenti inclusivi. Esempi di item: "Le norme e le aspettative del gruppo possono orientare il mio atteggiamento verso la disabilità"; "Mi capita di adattare il mio comportamento a quello della maggioranza del gruppo in cui mi trovo".

4. **Sezione C – *Empatia***

La sezione valuta il livello di empatia dei partecipanti, intesa come la capacità di comprendere e condividere gli stati emotivi altrui. Questo costrutto è particolarmente rilevante nel contesto delle relazioni con persone con disabilità, in quanto può favorire atteggiamenti più inclusivi e prosociali. Esempi di item: "Capisci il loro modo di sentire"; "Senti che c'è conformità di sentimenti".

5. **Sezione D – *Ansia intergruppi***

Questa sezione misura il grado di ansia, tensione o calma che un individuo può sperimentare durante l'interazione con persone con disabilità. L'ansia intergruppi può rappresentare un ostacolo alle relazioni sociali e all'inclusione. Esempi di item: "Rilassato"; "In ansia"; "Teso".

6. **Sezione E – *Intensione di contatto***

Composta da 4 item, questa sezione misura la disponibilità dei partecipanti a instaurare relazioni di diversa vicinanza con persone con disabilità. La distanza sociale rappresenta un indicatore importante delle intenzioni comportamentali e del livello di accettazione. Esempi di item: "Non avrei problemi a lavorare con un/a collega di lavoro con disabilità"; "Non avrei nulla in contrario all'amicizia tra mio/a figlio/a e una persona con disabilità";

"Mi sentirei a mio agio ad avere un/una compagno/a di studio con disabilità"; "Mi sentirei a mio agio a usare lo stesso mezzo di trasporto con una persona con disabilità".

7. **Sezione F – *Percezione di sostegno all'inclusione***

Questa sezione esplora sia gli atteggiamenti verso l'inclusione sia la percezione del supporto offerto dall'ambiente scolastico o universitario. In particolare, valuta quanto il contesto venga percepito come inclusivo e attento ai bisogni delle persone con disabilità. Esempi di item: "Le attività didattiche sono organizzate in modo da permettere la partecipazione degli studenti con disabilità"; "Quando vedo una persona con disabilità in difficoltà, tendo ad offrirle aiuto".

8. **Sezione G – *Pratiche educative***

L'ultima sezione indaga le pratiche e le strategie educative adottate per favorire l'inclusione. Si concentra sull'uso di metodologie didattiche inclusive e sull'attenzione ai bisogni specifici degli studenti con disabilità all'interno del contesto formativo. Esempi di item: "Nella mia scuola/università sono disponibili strumenti che supportano l'apprendimento degli studenti con disabilità"; "Gli interventi educativi sono pensati per coinvolgere tutti gli studenti".

4.4 I risultati

I risultati presentati in questo paragrafo offrono una panoramica delle variabili indagate, utile a delineare le caratteristiche principali del gruppo di partecipanti. Per facilitare un confronto immediato tra le diverse dimensioni, si sono calcolati dei punteggi medi per ogni scala partendo dalle risposte ai singoli item. La lettura di questi dati riflette la logica della scala Likert a 5 punti: i valori compresi tra 1 e 2 indicano livelli bassi, il valore 3 rappresenta la soglia intermedia di neutralità, mentre i punteggi che tendono al 4 e al 5 descrivono livelli medio-alti o elevati. Le statistiche descrittive (medie e deviazioni standard) sono riassunte nella Tabella 1 e Figura 1.

Variabili	Media	Deviazione Std
Atteggiamento nei confronti della disabilità	3,83	0,56
Norme sociali	2,26	0,93
Empatia	3,41	0,85
Ansia	2,01	0,75
Intensione di contatto	3,72	1,16
Percezione di sostegno all'inclusione	3,55	0,79
Pratiche educative	3,43	0,89

Tabella 1. *Medie e deviazioni standard delle variabili osservate*

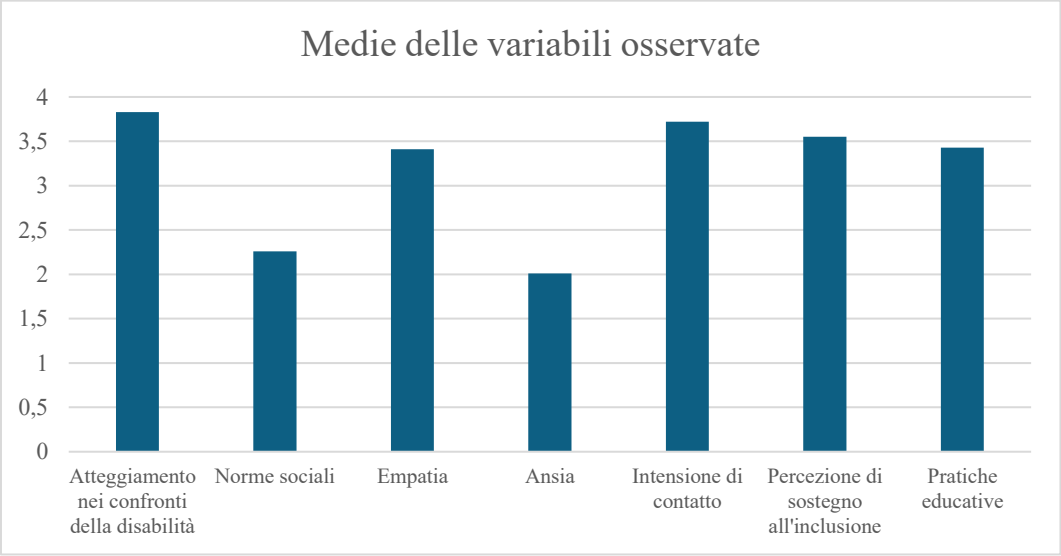


Figura 1. *Medie delle variabili osservate*

Analizzando i dati nel dettaglio, il primo elemento che balza all'occhio è l'*atteggiamento verso la disabilità*, che si attesta su livelli medio-alti (*M* = 3,83). Sebbene non si tratti di un punteggio massimo, emerge un'apertura culturale nel campione nei confronti della disabilità. Un aspetto interessante è che questa visione sembra essere frutto di una convinzione personale piuttosto che di un condizionamento esterno: i punteggi relativi alle *norme sociali* sono infatti bassi (*M* = 2,26), suggerendo che i partecipanti non si sentano particolarmente spinti dalle aspettative sociali nel formare le proprie opinioni. Per quanto riguarda la sfera del coinvolgimento emotivo, l'*empatia* si colloca su una fascia media (*M* = 3,41). Questo indica che, pur essendoci una buona comprensione del vissuto altrui, non si arriva a

una grande partecipazione emotiva. Tuttavia, l'aspetto più rassicurante riguarda i livelli di *ansia* nell'interazione, che risultano bassi ($M = 2,01$): i soggetti, in sostanza, dichiarano di non provare disagio o imbarazzo all'idea di relazionarsi e interagire con persone con disabilità. Questa serenità si riflette anche nelle *intenzioni di contatto*, che mostrano punteggi medio-alti ($M = 3,72$). C'è dunque una reale disponibilità all'interazione, anche se l'intensità di tale intenzione rimane su livelli moderati, senza picchi di proattività. Spostando l'attenzione sul contesto, i partecipanti percepiscono un livello medio-alto di *sostegno all'inclusione* ($M = 3,55$), segno che l'ambiente sociale è visto come abbastanza accogliente. Infine, anche le *pratiche educative* ottengono punteggi intermedi ($M = 3,43$); questo dato suggerisce una valutazione tutto sommato positiva delle strategie attuali, ma lascia intendere che ci sia ancora spazio per migliorare e rendere gli interventi educativi più incisivi e strutturati.

4.4.1 Analisi divise per contesto e genere

Dopo aver esaminato i valori medi dell'intero campione nel paragrafo precedente, l'analisi si è focalizzata sull'indagine di eventuali discrepanze significative nelle risposte e si è scelto di verificare se il genere dei partecipanti e il contesto educativo di appartenenza (scuola/università) esercitassero un'influenza sulle dimensioni indagate. A tale scopo, è stato applicato il test t per campioni indipendenti.

Per quanto concerne la *variabile di genere*, l'analisi statistica ha evidenziato differenze significative limitatamente a due dimensioni. La prima riguarda l'*atteggiamento verso la disabilità*: sebbene entrambi i sottogruppi abbiano riportato punteggi di livello medio-alto, le partecipanti di genere femminile ($M = 3,90$, $SD = 0,56$) hanno manifestato una predisposizione più favorevole rispetto ai partecipanti maschi ($M = 3,63$, $SD = 0,55$), $t(79) = 2,10$, $p < 0,05$.

La seconda differenza emersa riguarda la *percezione dell'inclusione sociale*. Anche in questo caso, le donne ($M = 3,64$, $SD = 0,82$) tendono a percepire la società come maggiormente inclusiva nei confronti delle persone con disabilità rispetto agli uomini ($M = 3,30$, $SD = 0,64$), $t(79) = 2,00$, $p < 0,05$; si osserva, infatti, un posizionamento su valori intermedi per il campione maschile e su valori medio-alti per quello femminile. Non sono emerse ulteriori differenze statisticamente rilevanti tra uomini e donne nelle restanti variabili oggetto di studio.

L'analisi dell'effetto di età e *contesto educativo* ha invece rivelato un quadro più articolato, con diverse differenze significative tra il gruppo degli studenti scolastici e quello degli universitari. In primo luogo, l'*atteggiamento* risulta influenzato e varia in base al livello di istituzione: i partecipanti universitari (M = 4,01, SD = 0,40) hanno dichiarato una propensione più positiva (livelli alti) rispetto agli studenti della scuola (livelli medio-alti) (M = 3,61, SD = 0,65), $t(79) = 3,43$, $p < 0,05$. Un dato interessante emerge in relazione alle *norme sociali*: gli studenti della scuola (M = 2,58, SD = 0,95) hanno riferito di sentirsi maggiormente influenzati dalla pressione della maggioranza, e dalle norme sociali, rispetto agli universitari (M = 1,98, SD = 0,82), $t(79) = 3,09$, $p < 0,05$. È tuttavia opportuno sottolineare come, in termini assoluti, entrambi i gruppi abbiano riportato livelli di *influenza sociale* piuttosto bassi. Per quanto riguarda l'empatia, si conferma una differenza significativa a favore degli studenti universitari (M = 3,60, SD = 0,80), i quali riportano punteggi medio-alti a fronte di livelli medi rilevati nel contesto scolastico (M = 3,20, SD = 0,85), $t(79) = 2,15$, $p < 0,05$. In riferimento all'*ansia* associata all'interazione, non si registrano differenze marcate: entrambi i gruppi riportano livelli bassi, sebbene si riscontri un valore leggermente superiore tra i banchi di scuola (M = 2,15, SD = 0,79), rispetto all'università (M = 1,88, SD = 0,69), $t(79) = 2,09$, $p < 0,05$. Al contrario, le *intenzioni di contatto* appaiono fortemente differenziate dal contesto: gli universitari (M = 4,08, SD = 1,08) si mostrano molto più propensi a interagire con persone con disabilità (livelli alti) rispetto agli studenti della scuola (M = 3,32, SD = 1,13), che si attestano su livelli medi, $t(79) = 3,06$, $p < 0,05$. Infine, per quanto riguarda la *percezione dell'inclusione* e le *pratiche educative*, non sono emerse differenze significative tra i due contesti ma, sebbene in entrambi gli ambiti vi sia consapevolezza delle strategie educative in atto, si osserva una diffusa percezione di insufficienza. Tali pratiche non sono ancora considerate capaci di garantire risultati inclusivi tangibili, quindi, si ha l'impressione che non siano ancora abbastanza per parlare di una vera e propria inclusione.

Variabili	Studenti Scuola M (SD)	Studenti Università M (SD)
Atteggiamento nei confronti della disabilità	3,61 (0,65)	4,02 (0,40)
Norme sociali	2,59 (0,95)	1,98 (0,82)
Empatia	3,20 (0,85)	3,60 (0,80)
Ansia	2,14 (0,79)	1,88 (0,69)
Intensione di contatto	3,32 (1,13)	4,08 (1,08)
Percezione di sostegno	3,53 (0,62)	3,58 (0,92)
Pratiche educative	3,51 (0,81)	3,35 (0,96)

Tabella 2. *Medie e deviazioni standard delle variabili osservate, divise per contesto*

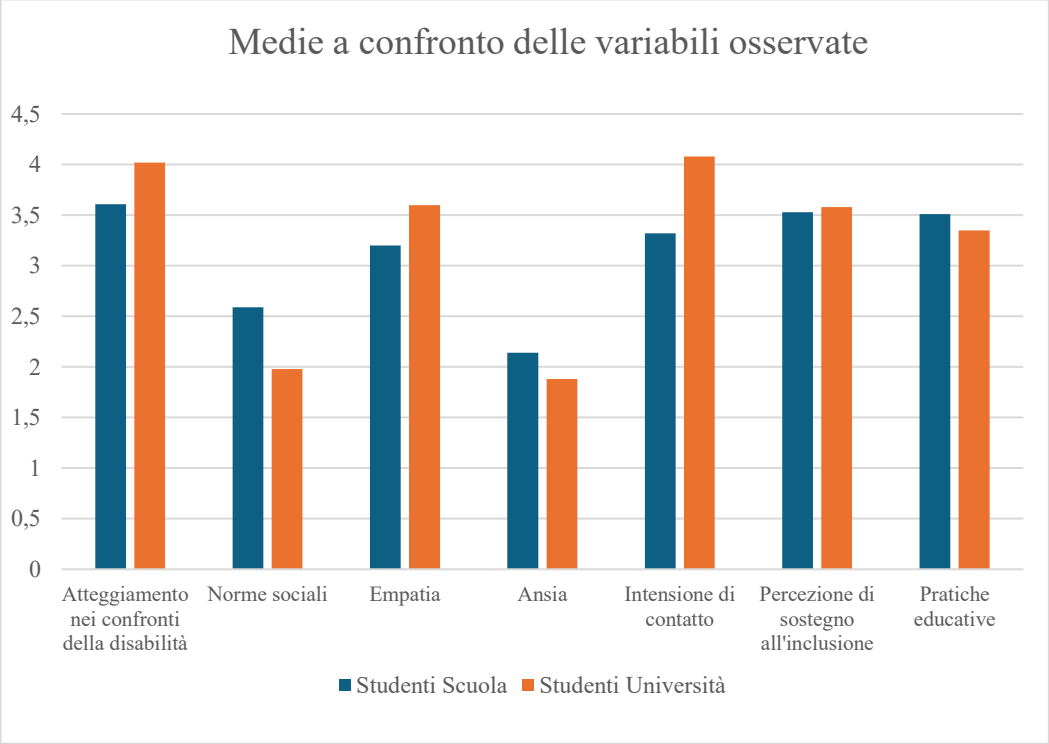


Figura 2. *Medie delle variabili osservate, divise per contesto*

4.4.2 Analisi delle correlazioni

Nella sezione precedente abbiamo analizzato i dati in modo descrittivo, guardando la media dei punteggi e verificando se ci fossero differenze in base al genere o al contesto, in questo paragrafo verrà fatto un passo in avanti; l'obiettivo ora è capire come le diverse variabili si relazionino tra loro. Per farlo, è stata utilizzata l'analisi delle correlazioni, strumento statistico che ci permette di comprendere se al variare di una variabile varia anche l'altra, mostrandoci la direzione del legame

(positivo o negativo) e la sua forza. È importante specificare che la correlazione indica un'associazione tra due elementi, ma non dimostra un rapporto di causa-effetto. Data la numerosità del campione e il fatto che le correlazioni si sono rivelate simili sia per il genere che per i diversi contesti, verranno presentati i risultati complessivi riferiti al campione unico. Dal punto di vista pedagogico, l'ipotesi che ha guidato questa analisi è comprendere che impatto abbiano la percezione di un ambiente inclusivo e l'educazione inclusiva sulle altre dimensioni psicologiche e relazionali legate alla disabilità.

Dall'esame dei risultati emergono diversi effetti diretti di grande interesse pedagogico. In primo luogo, si rileva una correlazione positiva e significativa tra la percezione di inclusione generale e l'inclusione educativa ($r = 0,76$, $p < 0,05$); questo significa che chi vive in un ambiente sociale avvertito come inclusivo tende anche a valutare positivamente il livello di inclusione all'interno dei contesti educativi più formali. Un secondo dato centrale riguarda il legame tra la percezione di un ambiente inclusivo e le norme sociali ($r = -0,20$, $p < 0,05$), che mostra una correlazione negativa. Tale dinamica suggerisce che una maggiore percezione di inclusione nel proprio contesto si associ a una minore dipendenza dalle pressioni della maggioranza o dalle convenzioni sociali nel formare il proprio atteggiamento verso la disabilità. In altri termini, l'esperienza di un contesto inclusivo sembra favorire una maggiore autonomia valutativa del singolo, riducendo il bisogno di conformarsi acriticamente al pensiero dominante. Al contrario, per quanto concerne la specifica percezione di un'educazione inclusiva, non è emerso un effetto statisticamente significativo sulle norme sociali.

L'empatia si conferma una variabile fondamentale e una dimensione chiave nelle relazioni. I dati mostrano infatti che percepire un ambiente inclusivo favorisce una maggiore empatia verso le persone con disabilità ($r = 0,22$, $p < 0,05$). Lo stesso vale per l'inclusione educativa ($r = 0,19$, $p < 0,05$): più si rileva attenzione all'inclusione dal punto di vista didattico e formativo, più si tende a immedesimarsi e a sintonizzarsi emotivamente con l'altro. Inoltre, l'analisi evidenzia una correlazione negativa tra l'inclusione generale e l'ansia ($r = -0,27$, $p < 0,05$), dimostrando che un clima sociale aperto riduce il disagio e lo stato ansioso all'idea di dover interagire con una persona con disabilità. Anche in questo caso, tuttavia, non si registra una correlazione significativa se si considera la sola dimensione dell'inclusione

educativa. Infine, un dato sorprendente è l'assenza di correlazioni significative tra le due misure di inclusione, sia generale che educativa, e l'atteggiamento o le intenzioni comportamentali dei partecipanti. La percezione dell'inclusione, pertanto, non sembra influenzare in modo diretto la valutazione razionale o la predisposizione all'azione immediata verso le persone con disabilità, delineando una complessità relazionale che richiede di essere indagata attraverso dinamiche e filtri di natura indiretta.

Dopo aver esaminato gli effetti diretti, l'analisi si focalizza sulle relazioni di tipo indiretto, approfondendo nello specifico il *ruolo dell'empatia* come indispensabile ponte educativo. L'assenza di un legame diretto tra l'inclusione e i comportamenti reali ha spinto a indagare se l'effetto potesse avvenire in modo indiretto, cioè attraverso la mediazione di un'altra variabile. Guardando i dati da questa prospettiva, la risposta emerge chiaramente. Se è vero che l'inclusione non è legata direttamente all'atteggiamento, è altrettanto vero che è fortemente legata all'empatia. A sua volta, l'empatia è la variabile che correla in modo più solido e positivo sia con l'atteggiamento (r = 0,39, p < 0,05) che con le intenzioni comportamentali dei partecipanti (r = 0,19, p < 0,05). In sostanza, vivere in un ambiente inclusivo non modifica in modo automatico la nostra valutazione razionale (atteggiamento) delle persone con disabilità. Tuttavia, un ambiente inclusivo ha il potere di aumentare l'empatia della persona. Questa attivazione emotiva, una volta stimolata, diventa il vero motore interno che migliora l'atteggiamento e spinge a comportarsi in modo solidale e accogliente.

4.5 Discussione

I risultati ottenuti nella prima parte della ricerca ci restituiscono l'immagine di una generazione "pronta", che ha compiuto un passo culturale straordinario ma si trova oggi ferma sulla soglia dell'azione concreta. Il dato più significativo è che l'apertura dei giovani verso la disabilità non è una facciata "politicamente corretta". Non siamo di fronte a risposte dettate dalla paura del giudizio altrui o dal bisogno di uniformarsi a una norma sociale, dato che l'influenza di queste ultime è risultata quasi inesistente. L'inclusione, per questo campione, è una scelta individuale, interiorizzata e vissuta come convinzione personale: i giovani sono inclusivi perché ci credono, non perché "si deve fare". Tuttavia, proprio qui si inserisce il vero nodo pedagogico

della ricerca che svela, nel passaggio dalla comprensione all'azione, il limite attuale. I ragazzi hanno quasi del tutto azzerato l'ansia, non vedono la disabilità come una barriera e mostrano una buona disponibilità all'incontro, che rimane però passiva. C'è un'apertura ad accogliere l'altro se l'occasione si presenta, ma sembra mancare la spinta spontanea a crearla, come evidenziato dai punteggi moderati nelle intenzioni di contatto. L'empatia si attesta infatti su livelli medi: i partecipanti comprendono perfettamente la situazione a livello cognitivo, ma faticano a compiere quel passo in avanti legato alla partecipazione affettiva profonda, l'unica capace di trasformare una buona intenzione in un comportamento attivo. Questa prospettiva lancia una sfida cruciale alla progettazione pedagogica. I contesti sociali e formativi attuali hanno svolto un ottimo lavoro di base, normalizzando la disabilità e creando un clima sereno di accoglienza, ma oggi mostrano il fiato corto. Non ha più senso proporre interventi di pura sensibilizzazione teorica, perché le nuove generazioni hanno già assimilato questo valore. La scommessa dei pedagogisti del futuro sta nel passare dalle idee ai fatti, superando i concetti astratti per concentrarsi su un'educazione emotiva ed esperienziale. Coltivando la dimensione affettiva e l'incontro autentico, possiamo spingere questa generazione oltre la semplice intenzione positiva, rendendola il vero motore di una proattività inclusiva diffusa.

Andando ad analizzare le differenze in base al genere e al contesto, emergono scostamenti significativi alternati a una forte omogeneità che porta con sé un messaggio pedagogico preciso. Per quanto concerne il genere, le uniche due discrepanze rilevanti riguardano l'atteggiamento verso la disabilità e la percezione dell'inclusione sociale, entrambe a favore del campione femminile. Questo esito risente probabilmente degli stereotipi legati all'aiuto, all'accudimento e alla cura, tradizionalmente associati alla figura femminile. È plausibile che tale interiorizzazione culturale abbia orientato le risposte del campione femminile, portandole a manifestare una maggiore sensibilità e una lettura più ottimistica della società rispetto ai coetanei maschi. Tuttavia, il dato più sorprendente è che in tutte le altre variabili (empatia, ansia, intenzioni di contatto e norme sociali) uomini e donne rispondono allo stesso modo. Questo bilanciamento è in realtà un grande traguardo: significa che i giovani uomini si muovono sugli stessi livelli di serenità e apertura delle loro compagne, mostrandosi pienamente integrati in questo cambiamento culturale.

Se sul piano generale della condivisione dei valori i giovani si dimostrano uniti, un profondo processo di emancipazione critica emerge dal confronto diretto tra il contesto scolastico e quello universitario. Il divario riscontrato tra i due gruppi non ha una spiegazione semplicemente anagrafica, ma rappresenta un vero e proprio rito di passaggio legato alle esperienze di vita. Gli studenti della scuola superiore si mostrano strutturalmente più influenzati dalle norme sociali e dal giudizio della maggioranza, una dinamica che rispecchia una fase dello sviluppo in cui il gruppo dei pari esercita ancora un forte controllo sul singolo e spinge al conformismo. Al contrario, il transito verso l'università offre maggiori occasioni di autonomia e confronto, permettendo ai ragazzi di sganciarsi dalla pressione del gruppo e di sviluppare un pensiero critico più solido, che si traduce in atteggiamenti più positivi e in una maggiore apertura empatica. Accanto a queste differenze evolutive, il punto di incontro totale che unisce la scuola e l'università è una diffusa sensazione di insufficienza rispetto alle pratiche educative attuali. Questa dinamica rappresenta una chiara disapprovazione dei vecchi modelli di inclusione formale: i giovani, indipendentemente dall'età, stanno dicendo alle istituzioni che le strategie puramente teoriche e i progetti portati avanti fino ad ora non bastano a lasciare un segno tangibile nella realtà quotidiana. Per la progettazione pedagogica questo traccia una linea d'azione urgente. Da un lato, emerge la necessità di anticipare i tempi, lavorando già nella scuola secondaria per aiutare i ragazzi a rendersi autonomi dal condizionamento del gruppo. Dall'altro, diventa fondamentale superare la retorica istituzionale, strutturando interventi capaci di incidere concretamente sul vissuto relazionale e sui comportamenti quotidiani dei ragazzi. In questo quadro, l'analisi delle correlazioni rappresenta il centro della discussione, poiché svela le dinamiche psicologiche profonde dei partecipanti e offre precise linee guida operative. Il primo dato evidente è che la percezione di un ambiente inclusivo in generale genera effetti molto più potenti rispetto alle singole pratiche educative scolastiche o accademiche, le quali non mostrano legami significativi né con la riduzione dell'ansia né con il ridimensionamento delle norme sociali. L'educazione inclusiva, perciò, rischia di rimanere un esercizio formale se a monte non c'è un clima sociale aperto e accogliente. Non basta agire dentro la scuola con strategie didattiche isolate; bisogna lavorare sul territorio per costruire comunità cooperative, perché è l'ambiente globale che sposta davvero l'equilibrio dei soggetti. La correlazione negativa tra la percezione

di un ambiente inclusivo e le norme sociali ci offre inoltre la chiave per scardinare il pregiudizio. I dati dimostrano che più un giovane percepisce il proprio contesto come inclusivo, meno si cura del pensiero della maggioranza nel formare la propria opinione sulla disabilità. Il clima accogliente agisce come un attivatore di pensiero critico: disinnesca il condizionamento esterno e permette al singolo di basarsi sulla propria esperienza e sui propri valori.

Promuovere contesti inclusivi significa quindi liberare le persone dal conformismo culturale che spesso alimenta lo stereotipo. Al tempo stesso, abitare un contesto inclusivo produce due effetti immediati: aumenta l'empatia verso le persone con disabilità e riduce l'ansia legata al contatto, abbattendo la paura dell'altro e trasformandolo in un interlocutore familiare. Di conseguenza, si abbassano le difese emotive e si aprono i canali della risonanza affettiva. L'evidenza più forte dell'intera ricerca emerge dall'analisi degli effetti indiretti. La percezione di un ambiente inclusivo non ha un legame diretto e lineare con l'atteggiamento razionale o con le intenzioni concrete di comportamento; vivere in un contesto accogliente non modifica in modo automatico le opinioni astratte delle persone. Tuttavia, questo passaggio avviene in forma indiretta attraverso una precisa sequenza psicopedagogica mediata dall'empatia: la percezione di un ambiente inclusivo favorisce un incremento dell'empatia e quest'ultima, a sua volta, determina l'ottimizzazione di atteggiamenti e intenzioni comportamentali. L'ambiente ha il potere di sensibilizzare emotivamente il soggetto, ed è poi questa attivazione affettiva a diventare il vero motore interno capace di trasformare la valutazione cognitiva in una reale e attiva intenzione di vicinanza e solidarietà.

Questo risultato assume una valenza teorica e operativa centrale per una tesi in progettazione pedagogica rivolta all'inclusione sociale. I dati dimostrano empiricamente che per scardinare il pregiudizio e costruire relazioni autentiche non basta predisporre contesti accessibili, dettare regole formali o proporre un'educazione puramente teorica e astratta. L'azione pedagogica non può limitarsi a questo: la vera chiave della progettazione deve essere l'educazione affettiva. L'empatia e la coltivazione della sensibilità emotiva si configurano così come gli unici veri *ponti psicologici* capaci di tradurre uno stimolo ambientale in un cambiamento profondo, reale e duraturo, sia a livello personale che sociale.

4.5.1 Le implicazioni pratiche

Abbiamo visto, quindi, che la presente ricerca si è posta come obiettivo quello di analizzare i processi di inclusione nei contesti scolastici e universitari, con l'obiettivo principale di indagare come la percezione, gli atteggiamenti e le intenzioni comportamentali degli studenti influenzano l'inclusione reale, in particolar modo nei confronti della disabilità. La ricerca ha esplorato il ruolo cruciale dell'influenza del gruppo e delle norme sociali nella formazione di tali atteggiamenti, procedendo con un'analisi comparativa dei due diversi contesti educativi in modo da evidenziare differenze evolutive e critiche legate all'età e al percorso formativo. Infine, lo studio ha esaminato la percezione del clima relazionale e valutato l'efficacia delle pratiche educative adottate, con la finalità di offrire spunti concreti per la progettazione di interventi sistemici e comunitari capaci di promuovere un'autentica cultura dell'inclusione. Il confronto tra gli obiettivi di partenza e i risultati ottenuti ha permesso di delineare precise linee guida per la progettazione pedagogica, segnando una vera e propria inversione di rotta rispetto ai modelli di intervento tradizionali. Le evidenze che emergono dall'analisi delle correlazioni suggeriscono che l'efficacia dell'azione educativa dipende strettamente dall'ordine logico e cronologico con cui gli interventi vengono strutturati. In sostanza, viene messo in discussione il modo in cui le scuole e le università hanno gestito l'inclusione fino ad oggi. A questo punto il cuore della riflessione pedagogica attuale ruota attorno a un radicale cambio di paradigma: l'inclusione scolastica accademica non può e non deve essere concepita come un insieme di norme da applicare, ma come un tessuto relazionale da costruire. Fino ad oggi, infatti, le istituzioni hanno prevalentemente adottato un approccio di tipo *top-down*, ovvero "dall'alto verso il basso". Questo modello consiste e si traduce nel calare nei contesti educativi una serie di pratiche formali, protocolli rigidi e burocratici prestabiliti, sperando che la semplice applicazione di queste regole potesse, per un automatico riflesso, generare un clima accogliente all'interno del gruppo classe e delle lauree universitarie. I dati empirici e l'esperienza sul campo, tuttavia, smentiscono categoricamente l'efficacia di questa strategia isolata. La burocratizzazione dell'inclusione non riesce a scalfire la superficie delle dinamiche relazionali profonde: non riduce l'ansia da interazione che i soggetti provano di fronte alla diversità, né riesce a contrastare il conformismo sociale, che spinge spesso i

giovani ad adeguarsi al comportamento della maggioranza per paura di sentirsi esclusi.

Per ottenere un miglioramento che sia autentico, profondo e soprattutto stabile nel tempo, la pedagogia applicata deve invertire la rotta, muovendosi secondo una logica *bottom-up*, ovvero "dal basso verso l'alto". Questo significa che, prima ancora di implementare interventi didattici specifici o lezioni mirate sulla disabilità, è indispensabile agire sul macro-contesto. Bisogna lavorare sul clima sociale diffuso, sulla percezione generale che gli studenti hanno dell'ambiente in cui vivono ogni giorno. L'obiettivo prioritario diventa quindi la creazione di un ecosistema globale sicuro e accogliente, una precondizione fondamentale per abbassare le difese emotive dei singoli individui. Solo quando lo studente si sente al sicuro dal giudizio e dall'esclusione, è possibile attivare quel canale empatico profondo che rappresenta il vero e proprio "*ponte psicopedagogico*" verso un'azione proattiva e solidale. Senza questa base affettiva, qualsiasi discorso sull'inclusione rischia di rimanere una nozione teorica astratta. Questa necessità di un intervento strutturale e differenziato trova un riscontro cruciale quando si analizzano e si mettono a confronto due contesti formativi differenti: la scuola secondaria di secondo grado e l'università.

L'influenza del gruppo dei pari e la pressione delle norme sociali non agiscono infatti allo stesso modo, ma variano a seconda della fase di sviluppo e della struttura relazionale del contesto. Gli studenti universitari, inseriti in un ambiente che offre spazi di crescita personale più ampi, godono generalmente di una maggiore autonomia critica e di una maturità che permette loro di sviluppare atteggiamenti più aperti e positivi. Al contrario, gli adolescenti che frequentano la scuola superiore sono biologicamente e socialmente più permeabili al condizionamento della maggioranza; il bisogno di appartenenza al gruppo dei pari è talmente forte da oscurare, a volte, la capacità di giudizio individuale. Di conseguenza, la progettazione pedagogica non può basarsi su formule standardizzate o uguali per tutti. Alle superiori, la sfida cruciale è quella di muoversi d'anticipo: l'obiettivo deve essere quello di scardinare l'influenza acritica del gruppo già tra i banchi di scuola, promuovendo attivamente una cultura dell'autonomia valutativa, insegnando cioè ai ragazzi a pensare e a valutare con la propria testa. Dal punto di vista operativo, affinché le strategie inclusive non vengano semplicemente subite passivamente o interpretate come un mero obbligo scolastico, emerge la necessità di abbandonare la

dimensione puramente teorica e nozionistica della sensibilizzazione. Non serve "spiegare" la disabilità alla lavagna; serve farla incontrare. Un potenziale modello di intervento efficace deve quindi strutturarsi attraverso la co-progettazione di laboratori di educazione affettiva ed estetica. L'educazione affettiva e quella estetica rappresentano due pilastri fondamentali per lo sviluppo della persona, muovendosi in perfetta sinergia. Se da un lato il percorso affettivo insegna a riconoscere, accogliere e gestire la sfera emotiva, ponendo le basi per la costruzione di legami sani e reciproci, dall'altro l'educazione estetica affina la sensibilità individuale, stimolando il pensiero critico e l'attitudine a cogliere la bellezza in ogni sua forma. Insieme, queste due dimensioni superano la pura trasmissione di nozioni, potenziando l'intelligenza emotiva e la creatività per dare vita a una formazione davvero globale e armonica dell'individuo.

Si tratta di creare spazi d'incontro reali e concreti, in cui la diversità non sia l'oggetto di una lezione teorica, ma la coordinata di un'esperienza condivisa e paritaria. Arrivati a questo punto, risulta fondamentale evidenziare l'importanza di integrare la voce degli studenti nelle pratiche educative, tema oggi sempre più centrale nel panorama pedagogico contemporaneo. Gli studenti non possono più essere considerati semplici destinatari dell'azione educativa, ma devono diventare protagonisti attivi del proprio percorso di apprendimento. Ascoltare le loro opinioni permette infatti di comprendere meglio le dinamiche scolastiche e di sviluppare strategie didattiche più efficaci e realmente rispondenti ai bisogni di chi vive quotidianamente la scuola. Il coinvolgimento diretto degli studenti favorisce inoltre un senso di responsabilità condivisa e li porta ad avvicinarsi ai temi affrontati, in questo caso quello della disabilità, in modo concreto e partecipato. In questa prospettiva, gli studenti diventano co-partecipanti dei processi di riforma educativa, contribuendo al passaggio da una logica prevalentemente *top-down* a una più partecipativa e *bottom-up*. La loro partecipazione attiva può offrire feedback preziosi e contribuire alla costruzione di una scuola più inclusiva, democratica e attenta alle reali esigenze della comunità scolastica. Le prospettive future dell'educazione richiedono quindi un impegno verso un modello che non consideri più gli studenti come meri destinatari dell'insegnamento, ma come veri e propri partner del processo educativo, valorizzando la relazione come elemento centrale dell'apprendimento e della crescita personale. A questo proposito, ho pensato alla possibilità di proporre

alcune attività rivolte agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, preferibilmente durante il primo anno con due attività al mese fino alla fine dell'anno scolastico, con l'obiettivo di sensibilizzarli in modo pratico e diretto al tema della disabilità e dell'inclusione.

Una prima attività potrebbe prevedere la visione di film o cortometraggi, come "Il circo della farfalla", seguita da momenti di confronto e discussione guidata. Attraverso il dibattito, gli studenti potrebbero riflettere su come la concezione della disabilità si sia evoluta nel tempo e su come siano cambiati gli atteggiamenti della società nei confronti delle persone con disabilità. Successivamente, si potrebbe organizzare un focus group per approfondire particolari aspetti emersi durante la visione e favorire un'elaborazione condivisa delle riflessioni.

Un secondo percorso potrebbe riguardare il tema dell'architettura ostile e delle barriere presenti negli spazi pubblici e scolastici. L'obiettivo sarebbe quello di aiutare gli studenti ad ampliare il proprio sguardo sulla realtà quotidiana, sviluppando maggiore attenzione verso le difficoltà, più o meno evidenti, che le persone con disabilità possono incontrare. In seguito a questa riflessione, gli studenti potrebbero essere coinvolti in un'attività di riprogettazione degli spazi scolastici, interni ed esterni, per renderli maggiormente inclusivi. Questo permetterebbe loro di individuare eventuali criticità architettoniche presenti nel proprio istituto e, più in generale, nel quartiere in cui la scuola è inserita.

Infine, potrebbe essere significativo proporre la partecipazione a laboratori inclusivi realizzati in collaborazione con cooperative o realtà educative che lavorano con giovani adulti con disabilità. L'obiettivo sarebbe quello di creare occasioni di lavoro e condivisione tra i ragazzi, permettendo agli studenti di osservare direttamente capacità, punti di forza e possibili difficoltà dei partecipanti, superando eventuali stereotipi e pregiudizi. Un'esperienza di questo tipo favorirebbe un avvicinamento autentico al tema della disabilità, stimolando nei ragazzi una riflessione più consapevole e critica sulle proprie rappresentazioni e convinzioni.

In questo senso, attività esperienziali, laboratori condivisi e momenti di confronto si rivelano strumenti estremamente efficaci: sono contesti nei quali corpi, esperienze e storie si intrecciano, generando forme di empatia profonda e di risonanza emotiva che nessun apprendimento puramente teorico potrebbe trasmettere con la stessa intensità. Attraverso queste esperienze, gli studenti hanno la possibilità di

entrare realmente in contatto con il tema della disabilità, non limitandosi a comprenderlo sul piano concettuale, ma arrivando in qualche modo a viverlo e a interrogarsi personalmente sul proprio modo di guardare l'altro. Percorsi di questo tipo coinvolgono non solo gli studenti, ma anche i docenti e l'intera comunità scolastica, promuovendo una cultura dell'inclusione fondata sulla partecipazione, sulla relazione e sulla responsabilità condivisa. È proprio nell'incontro tra la dimensione emotiva e quella relazionale che la scuola può assumere un ruolo decisivo. Educare alla gestione consapevole delle emozioni e, allo stesso tempo, sviluppare uno sguardo aperto e sensibile verso l'altro significa fornire agli studenti strumenti pratici, emotivi ed esperienziali indispensabili per vivere realmente l'inclusione. Solo in questo modo i valori dell'accoglienza, dell'ascolto e del rispetto potranno trasformarsi da principi astratti a scelte quotidiane, spontanee e consapevoli.

In conclusione, una scuola realmente inclusiva non è soltanto quella che accoglie la disabilità, ma quella che riesce a riconoscere il valore della diversità come occasione di crescita collettiva. Promuovere esperienze di partecipazione, confronto e collaborazione significa costruire una comunità educativa capace di formare cittadini più consapevoli, empatici e responsabili. È in questa prospettiva che l'educazione può diventare non solo trasmissione di conoscenze, ma autentica esperienza di relazione e di umanità.

Conclusioni

Questo lavoro di tesi nasce dalla volontà di esplorare i meccanismi psicologici, sociali e pedagogici che regolano il rapporto tra pregiudizio e inclusione nei contesti educativi. L'obiettivo principale è stato di comprendere come la formazione degli atteggiamenti, l'influenza dei compagni e la dimensione emotiva condizionino le relazioni di tutti i giorni, individuando scelte metodologiche utili a costruire una cultura inclusiva autentica e duratura. Attraverso l'integrazione tra l'analisi teorica e i dati raccolti sul campo con uno specifico questionario proposto a studenti delle superiori e universitari, lo studio ha voluto verificare in che misura l'empatia e la percezione del clima di classe riescano a guidare e prevedere le azioni concrete di aiuto verso le persone con disabilità.

I risultati ottenuti permettono di affermare con certezza che un contesto formativo inclusivo non si realizza applicando semplicemente una regola o compilando documenti burocratici, ma prende forma attraverso un percorso di relazioni, emozioni e pensieri. L'inclusione reale nasce e si sviluppa nelle interazioni di ogni giorno in classe, dove il modo di vedere e accogliere l'altro viene continuamente messo alla prova e rielaborato. Dalle basi teoriche affrontate nella ricerca emerge chiaramente che gli stereotipi e i pregiudizi non possono essere considerati come semplici sviste o isolate manifestazioni di ostilità. Essi sono piuttosto la conseguenza del modo in cui la nostra mente organizza e semplifica la realtà per risparmiare energie e difendere il senso di appartenenza al proprio gruppo. Tuttavia, la scuola non è destinata a subire passivamente queste dinamiche. I modelli pedagogici presi in esame (dalle evoluzioni dell'ipotesi del contatto fino all'approccio bio-psico-sociale dell'ICF, ai Disability Studies e all'ottica dell'Universal Design for Learning) indicano una strada precisa: la disabilità smette di essere vista come un problema o un limite del singolo nel momento in cui gli spazi, i metodi e i contesti vengono progettati fin dall'inizio per essere flessibili, accoglienti e accessibili a chiunque.

Sul piano pratico e sperimentale, l'indagine svolta ha offerto spunti di grande valore per il lavoro educativo. Dal confronto tra gli studenti delle scuole superiori e quelli universitari emerge un'importante crescita personale: mentre gli adolescenti risultano più condizionati dal bisogno di sentirsi accettati dal gruppo e dalla tendenza ad adeguarsi alle opinioni dei pari, chi frequenta l'università mostra una maggiore

autonomia di pensiero e un'apertura più consapevole verso le diversità. Il risultato più importante dell'indagine risiede tuttavia nel distacco emerso tra il piano delle idee e quello delle azioni pratiche. Sapere a livello teorico che cos'è l'inclusione o percepire un bel clima a scuola non porta in modo automatico a fare gesti concreti di aiuto. La vera chiave di svolta è rappresentata dall'empatia: la capacità di mettersi nei panni degli altri, di comprendere il punto di vista altrui e di sintonizzarsi con le emozioni dell'altro costituisce l'anello di congiunzione indispensabile per trasformare un'intenzione positiva in un comportamento di reale supporto.

Queste evidenze richiedono un rinnovamento profondo dei metodi di insegnamento. Perché i valori dell'accoglienza non rimangano parole astratte, le scuole e le università devono andare oltre la didattica nozionistica e le classiche giornate di sensibilizzazione svolte una tantum. Serve investire con decisione su un'educazione che parta dall'esperienza diretta degli studenti, basata sul lavoro di squadra, sull'educazione emotiva e sull'aiuto reciproco tra compagni. Un istituto si dimostra davvero inclusivo non quando si limita a fare posto a chi è diverso, ma quando riconosce la diversità come una componente normale dell'esperienza umana e una preziosa occasione di crescita per tutti.

Osservando il percorso svolto e i dati raccolti, è possibile guardare al futuro con un moderato ottimismo. Dalle risposte dei ragazzi traspare una diffusa sensibilità verso i temi dei diritti umani e della diversità: la grande maggioranza dei giovani condivide i valori dell'uguaglianza e rifiuta chiaramente le discriminazioni più evidenti. Questo segnale dimostra che il lavoro culturale e normativo svolto dalle istituzioni negli ultimi anni ha lasciato un segno positivo nelle nuove generazioni. Tuttavia, un'analisi realistica impone di affiancare a questa fiducia una lettura attenta dei problemi ancora aperti, poiché approvare l'inclusione a parole non assicura che poi si facciano scelte inclusive nella vita quotidiana tra compagni.

La sfida più grande con cui la scuola e l'università devono fare i conti riguarda la costante assenza di risorse economiche, materiali e di personale. Gli istituti si trovano sempre più spesso a gestire situazioni complesse con budget ridotti, ore di sostegno insufficienti e strutture inadeguate. Di fronte a questa realtà, la risposta pedagogica non può essere quella di aspettare risorse che potrebbero non arrivare mai, ma deve puntare sull'ottimizzazione sostenibile degli interventi, scegliendo

strategie a costo zero ma capaci di generare un grande impatto educativo e relazionale.

Creare ambienti inclusivi non richiede necessariamente grandi investimenti finanziari, ma una gestione intelligente delle risorse umane e metodologiche già presenti in aula. In primo luogo, occorre valorizzare la collaborazione tra compagni: strumenti come il tutoraggio tra pari e l'apprendimento cooperativo non comportano costi aggiuntivi e trasformano la classe in una rete spontanea di aiuto reciproco, dove ciascuno studente diventa un sostegno per l'altro. In secondo luogo, è fondamentale unire l'insegnamento delle materie all'educazione emotiva: prevedere momenti dedicati all'ascolto, al confronto in cerchio e all'alfabetizzazione emotiva permette di allenare proprio quell'empatia che la ricerca ha dimostrato essere la spinta principale dei comportamenti inclusivi. Infine, occorrerebbe riorganizzare gli spazi e i tempi della didattica in modo partecipato, disponendo per esempio i banchi in modo flessibile per favorire il contatto visivo, superare la rigidità della lezione frontale e stimolare la collaborazione spontanea tra gli studenti.

Il cammino verso un'inclusione reale richiede quindi un impegno continuo per accorciare la distanza tra l'inclusione solo dichiarata a parole e quella vissuta nei fatti. La sfida per la ricerca e per il lavoro educativo dei prossimi anni sarà quella di continuare a monitorare queste dinamiche, offrendo a docenti ed educatori strumenti pratici e sostenibili, capaci di agire sul piano emotivo ed empatico degli studenti. Solo trasformando le aule scolastiche in veri laboratori quotidiani di umanità, cooperazione e rispetto reciproco sarà possibile fare in modo che l'accoglienza dell'altro diventi un modo di vivere naturale, spontaneo e condiviso da tutti.

Bibliografia

- Abelson, R. P., Kinder, D. R., Peters, M. D., & Fiske, S. T. (1982). Affective and semantic components in political person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4), 619-630.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Antonelli, G. (2016). *Il pregiudizio universale: un catalogo d'autore di pregiudizi e luoghi comuni*. Bari-Roma: Laterza.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (1999). *Psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Attili, G. (2011). *Psicologia sociale. Tra basi innate e influenza degli altri*. Bologna: Il Mulino.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boca, S., Bocchiaro, P., & Scaffidi Abbate, C. (2017). *Introduzione alla psicologia sociale* (3ª ed.). Bologna: Il Mulino.
- Bocci, F. (2025). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Corsano, P. (2007). *Socializzazioni: la costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Di Bernardo, G. A. (s.d.). *Atteggiamenti, comportamenti e moralità: un'analisi psicologica*. Dispensa di Psicologia generale.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione: guida all'Index*. Roma: Carocci.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1996). *Psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Manetti, L. (2002). *Psicologia sociale*. Roma: Carocci.
- Nobile, A. (2014). *Il pregiudizio: natura, fonti e modalità di risoluzione*. Brescia: La Scuola.

- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 19, pp. 123-205). Academic Press.
- Piazza, R. (2023). *Inclusione*. Brescia: Scholé.
- Schianchi, M. (2021). *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*. Roma: Carocci.
- Soresi, S. (a cura di). (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Stangor, C., Sullivan, L. A., & Ford, T. E. (1991). Affective and cognitive determinants of prejudice. *Social Cognition*, 9(4), 359-380.
- Toni, A. (2012). *Psicologia della comunicazione. Tra informazione, persuasione e cambiamento*. Rimini: Maggioli Editore.
- Trentin, R. (1995). Gli atteggiamenti sociali. In L. Arcuri (a cura di), *Manuale di Psicologia Sociale* (pp. 229-295). Bologna: Il Mulino.
- Vezzali, L., Bova, N., & Cocco, V. M. (2021). *Quasi amici. Oltre i confini della disabilità*. Milano: UTET Università.
- Vezzali, L., Di Bernardo, G. A., & Giovannini, D. (2017). *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*. Milano-Torino: UTET Università.
- Villano, P. (a cura di). (2019). *Psicologia sociale* (5ª ed.). Bologna: Il Mulino.
- Voci, A., & Pagotto, L. (2014). *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*. Bari-Roma: Laterza.