

Il pluralismo di Dewey: l'educazione al metodo sperimentale e la democrazia morale per lo sviluppo di una società interculturale

Dewey's pluralism: education on the experimental method and moral democracy for the development of intercultural society

GIORDANA SZPUNAR

This article aims to show that the philosophical, pedagogical, and political proposal of John Dewey still represents a source of original ideas which are very useful to address some of the most relevant contemporary issues. In particular, here I focus on the relationship between the education on the experimental method and the democratic society and I suggest that it as an indispensable perspective to shape a pluralistic approach to the current multicultural and multiethnic societies. First, I analyze the most salient psychosocial theories of prejudice that have been recently formulated. All these theories stress the multidimensional nature of prejudice formation and transmission, based on cognitive, affective, and behavioral components. In the outlined framework, I argue that the Deweyan perspective, centered on the overcoming of the traditional dualism between subject and object, mind and emotion, and facts and value, constitutes a model of education that is essential to improve the dynamic of prejudice reduction. From this point of view, I emphasize two aspects:

- the goal of designing school as a community in miniature, an embryonic society able to provide learning through direct experience, contact, and cooperation among individuals;

- the goal of centering the educational process on the internalization of the experimental method in order to test prejudices, facts, and evaluative judgments.

These goals are strictly interconnected and represent two indispensable means to reduce prejudice and improve social cooperation.

KEYWORDS: PREJUDICE, PLURALISM, EXPERIMENTAL METHOD, INTERCULTURAL SOCIETY, COOPERATIVE EDUCATION

*If intelligent method is lacking, prejudice, the pressure of immediate circumstance, self-interest and class-interest, traditional customs, institutions of accidental historic origin are not lacking, and they tend to take place of intelligence.
(Dewey, The Quest for Certainty)*

Le ricerche dedicate al tema del pregiudizio e dello stereotipo dalla psicologia, in particolare dalla psicologia sociale, hanno dimostrato che il pregiudizio, inteso nella sua accezione negativa, riferita alla discriminazione di minoranze, ha assunto, nelle società democratiche contemporanee, forme nuove, nascoste e

per questo più subdole (Arcuri, Cadinu, 2011; Dovidio et alii, 2010; Nelson, 2009).

Si può affermare che proprio in virtù di queste forme nuove, il pregiudizio viene maggiormente tollerato e usato con più disinvoltura divenendo, in tal modo, più pericoloso e insidioso nella misura in cui appare meno riconoscibile. Oggi, dunque, si fa più che mai impellente l'esigenza di lavorare affinché l'«uomo comune» riesca a interiorizzare la capacità di riconoscere i propri pregiudizi e i propri stereotipi e di ridurli o di utilizzarli in modo intelligente. Dewey si è espresso in diverse occasioni sul tema del pregiudizio razziale ed etnico, sottolineando l'esigenza di comprenderne le cause e

l'urgenza di adoperarsi per ridurlo. Su un piano più generale, tuttavia, si può sostenere che la battaglia intellettuale di Dewey contro l'atteggiamento dogmatico e guidato dal pregiudizio rappresenti una costante della sua riflessione filosofica, pedagogica, politica e morale. Nel presente saggio si metterà in luce come la prospettiva deweyana dello strumentalismo e la riflessione etico-filosofica e politica sulla connotazione morale della democrazia si configurino come una unitaria proposta strategica orientata verso una educazione dei cittadini al rispetto della diversità e alla capacità di ridurre i propri pregiudizi e gli atteggiamenti di ostilità ad essi correlati.

Il pregiudizio nella sua dimensione cognitiva, affettiva e comportamentale

La psicologia ha provato più volte a dare una definizione condivisa di pregiudizio, ma si tratta di un fenomeno così complesso da rendere difficile l'elaborazione di una descrizione esaustiva e completa. Negli ultimi anni l'interesse per il pregiudizio e per il *bias* intergruppi è notevolmente cresciuto in quantità e profondità, così come si sono moltiplicati gli approcci utilizzati per arrivare a una comprensione e a una spiegazione più esaurienti della questione (Dovidio et alii 2010, p. 4).

Nel tentativo di tenere insieme le dimensioni individuali e le dimensioni sociali e collettive del fenomeno, una delle definizioni maggiormente inclusive, nella vasta prospettiva della ricerca socio-psicologica, può considerarsi quella che segue: «il pregiudizio è un atteggiamento a livello individuale (soggettivamente positivo o negativo) nei confronti di gruppi e dei loro membri, che crea o mantiene rapporti gerarchici tra i gruppi stessi» (Dovidio et alii, 2010, p. 7).

La letteratura accosta, al concetto di pregiudizio, quello di stereotipo, definito come

un insieme di qualità percepite che riflettono l'essenza di un gruppo. Gli stereotipi influiscono sistematicamente su come le persone percepiscono, esaminano l'informazione su, e rispondono a, i membri del gruppo. Essi vengono trasmessi attraverso la socializzazione, i media e il linguaggio e il discorso. [...] Definiamo gli stereotipi come associazioni e credenze sulle caratteristiche e gli

attributi di un gruppo e dei suoi membri che determinano il modo in cui le persone pensano e rispondono al gruppo.

La risposta nei confronti del gruppo esterno determinata dall'influenza di stereotipi e pregiudizi si manifesta in un comportamento ostile che «crea, mantiene o rinforza il vantaggio di qualche gruppo e dei suoi membri su altri gruppi e sui loro membri» e si definisce come discriminazione comportamentale (Dovidio et alii, 2010, p. 8).

Le spiegazioni del pregiudizio che si sono susseguite nel tempo hanno via via assimilato gli elementi di complessità del fenomeno, privilegiando dimensioni di analisi diverse. Inizialmente, grosso modo dagli anni '20 agli anni '50 del '900, le ricerche si sono orientate verso l'idea secondo la quale il pregiudizio sociale si configurerebbe come un atteggiamento individuale, risultato di una personalità patologica. Intorno agli anni '70 si affermano e si diffondono le ricerche che mostrano come il pregiudizio sia radicato, invece, in normali e ordinari processi cognitivi e di dinamiche di gruppo. Negli anni '90 si cominciano a privilegiare spiegazioni multidimensionali del pregiudizio e le ricerche mostrano, anche attraverso l'uso di nuove tecnologie per misurare e analizzare i processi mentali, gli aspetti impliciti, automatici e inconsci alla base degli atteggiamenti individuali.

In generale, si può sostenere che alla base del pregiudizio vi siano sostanzialmente due ordini di fattori: quelli cognitivi e quelli motivazionali (Voci & Pagotto, 2010). In particolare, secondo le diverse teorie di riferimento, il pregiudizio sarebbe promosso e mantenuto dalla categorizzazione sociale, dalle differenze individuali e di personalità, dai conflitti tra gruppi e dall'identità sociale (Haslam & Dovidio, 2010). Tra le spiegazioni che riconducono il pregiudizio a una base motivazionale, alcune fanno riferimento a processi legati alle differenze individuali e di personalità, prediligendo un livello di analisi intraindividuale, altre fanno riferimento a fattori socio-economici, altre ancora a processi di natura psicosociale, prediligendo un livello di analisi interindividuale.

Le spiegazioni che si attestano a un livello prevalentemente intraindividuale fanno riferimento alla teoria psicodinamica freudiana. In generale questi

approcci presuppongono che le restrizioni sociali degli istinti sessuali e aggressivi provochino un senso di frustrazione che porterebbe a pregiudizi e ostilità intergruppi, nella misura in cui l'espressione individuale del pregiudizio svolge una funzione catartica che consente all'individuo di liberare l'energia psichica repressa per riportarlo a uno stato di equilibrio. Esistono alcune varianti di questo approccio. Le posizioni che hanno avuto maggiore influenza sono l'*ipotesi della frustrazione-aggressività* elaborata da Dollard e dai suoi collaboratori (Dollard, Doob, Miller et alii, 1939) e la teoria della *personalità autoritaria* elaborata dal gruppo di lavoro di Adorno (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, & Sanford, 1950). Secondo l'ipotesi della frustrazione-aggressività quando una attività finalizzata a uno scopo viene ostacolata, si produce nell'individuo uno stato di frustrazione e di conseguente accumulo di energia che, dovendo essere scaricata, provoca atteggiamenti aggressivi rivolti contro la fonte della frustrazione, oppure, qualora questa risulti minacciosa o inadeguata, contro persone che fanno parte di minoranze o di categorie devianti, i cosiddetti capri espiatori. La teoria della personalità autoritaria associa l'atteggiamento pregiudiziale e discriminatorio a specifici tipi di personalità, in particolare alla personalità definita come autoritaria, risultato di una educazione familiare particolarmente rigida e repressiva. Gli individui caratterizzati da una personalità autoritaria esibiscono una certa intolleranza verso le situazioni ambigue, rigidità, scarsa capacità di ragionamento astratto, un eccesso di generalizzazione e una accettazione acritica delle autorità insieme a una conseguente condanna e aggressività verso le categorie devianti e deboli. Queste teorie, seppur criticate a causa della loro difficoltà a spiegare alcuni fattori del fenomeno (per esempio il fatto che si è assistito a forti incrementi del pregiudizio in determinati gruppi o in specifici periodi storici), hanno avuto interessanti sviluppi in proposte attuali che sottolineano il ruolo delle norme e degli standard sociali nella trasmissione di atteggiamenti autoritari (Altemeyer, 1998), la correlazione tra caratteristiche della personalità in età infantile e orientamento politico in età adulta (Block & Block, 2006), l'influenza degli stili genitoriali e del temperamento individuale sull'orientamento politico

(conservativo o liberale) in età adulta (Fraleay, Griffin, Belsky, & Roisman, 2012).

Mentre le teorie appena esposte riconducono il fenomeno del pregiudizio a un livello individuale, molti ricercatori sostengono che si tratti invece di un processo che ha origine e si sviluppa a livello sociale e, dunque, all'interno delle relazioni funzionali tra gruppi.

Una delle ricerche più celebri e influenti è quella svolta da Sherif e dai suoi collaboratori nei campi estivi per ragazzi (Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961). I ricercatori osservano che, durante lo svolgimento di attività competitive tra gruppi, il pregiudizio e il conflitto intergruppi aumentano, mentre l'introduzione di attività che prevedono il raggiungimento di scopi sovraordinati, che possono essere conseguiti solo attraverso la cooperazione intergruppi, determina la riduzione decisiva del pregiudizio intergruppi e il ristabilimento dell'armonia. La teoria del conflitto realistico di Sherif sostiene, dunque, che la competizione per le risorse percepita dal gruppo comporta l'attivazione di sforzi per ridurre l'accesso di altri gruppi alle risorse stesse. I tentativi del gruppo di ottenere risultati favorevoli per sé è realisticamente percepito dall'altro gruppo come frustrazione dei propri obiettivi. Questa situazione di conflitto e di interdipendenza negativa si esprime facilmente in atteggiamenti reciprocamente pregiudiziali, discriminatori e aggressivi verso i membri del gruppo esterno. Al contrario, relazioni di interdipendenza cooperativa favoriscono la riduzione del pregiudizio e dell'aggressività.

Alcuni studi mostrano come il pregiudizio sia alimentato, oltre che da conflitti relativi a obiettivi tangibili, anche e soprattutto dalla competizione per il raggiungimento di obiettivi simbolici come lo *status* o il prestigio sociale (Esses, Jackson, Dovidio, & Hodson, 2005).

Alcune ricerche specificano che non è necessario che la competizione tra gruppi sia esplicita affinché le relazioni funzionali diano origine al pregiudizio: le persone pensano generalmente che i membri dei gruppi esterni agiranno in modo competitivo per raggiungere i propri obiettivi (Insko, Schopler, Gaertner, et. alii, 2001). Ancora, gli esperimenti di Tajfel sui gruppi minimi dimostrano anche che il pregiudizio non nasce solo in

presenza di una storia di relazioni funzionali, ma anche tra membri di gruppi creati *ad hoc* in laboratorio (Tajfel, 1970, Tajfel et alii 1971).

Gli studi sui conflitti di gruppo hanno avuto il pregio di aver spostato la discussione dal livello strettamente individuale al livello sociale. Tuttavia, il loro limite è stato quello di sottostimare la rilevanza che l'individuo attribuisce alla propria e alla altrui appartenenza al gruppo di riferimento.

Una delle teorie che ha contribuito maggiormente a tenere insieme i diversi livelli di analisi (individuale, interindividuale, intergruppi e sociale) e i diversi fattori (cognitivi e motivazionali) del fenomeno del pregiudizio e a rappresentarlo come aspetto della cognizione sociale, è la teoria dell'identità sociale di Tajfel (Tajfel & Turner, 1979).

Già Allport (1954) aveva messo in luce come e quanto il pregiudizio sia strettamente connesso alla necessità dell'individuo di pensare con l'aiuto delle categorie e alla sua propensione a modulare il proprio comportamento nei confronti delle altre persone in base alla loro appartenenza a un gruppo.

Dal punto di vista cognitivo, infatti, l'individuo comprende e conosce il mondo elaborando gli stimoli e organizzandoli in categorie (Cohen & Lefebvre, 2005). Il processo di categorizzazione consente all'individuo di raggruppare e discriminare, per somiglianza e per differenza, gli oggetti in classi. Queste classi vengono chiamate categorie o concetti. Si tratta di un fenomeno percettivo che si verifica nel caso di categorizzazione di oggetti (Tajfel & Wilkes, 1963) e di persone (Allport, 1954), anche in presenza, come abbiamo già precisato, dei cosiddetti gruppi minimi. La categorizzazione consente di dominare la complessità dell'ambiente circostante, inserendo un numero potenzialmente illimitato di stimoli in un numero limitato di categorie. Essa rappresenta, dunque, senza dubbio, uno strumento indispensabile per gestire la complessità del mondo e la molteplicità di stimoli a cui l'individuo è sottoposto costantemente. D'altra parte, però, il processo di categorizzazione sociale influenza profondamente la percezione sociale, l'affetto, la cognizione e il comportamento (Dovidio et alii 2010, p. 14). Da un punto di vista percettivo le categorie tendono ad autoalimentarsi, facendo sì che le percezioni risultino

coerenti con le rappresentazioni cognitive. In particolare si sottostimano le differenze tra i membri della stessa categoria, definendoli come 'tutti uguali', e, allo stesso tempo, si sovrastimano e si amplificano le differenze tra i gruppi in un curioso processo di assimilazione intracategoriale e di differenziazione intercategoriale (Tajfel & Wilkes, 1963; Tajfel, 1969). Da un punto di vista emotivo le persone sviluppano un sentimento più positivo verso i membri del proprio gruppo (*ingroup*) che verso i membri del gruppo esterno (*outgroup*) (Tajfel, 1981). Da un punto di vista cognitivo le persone memorizzano informazioni più dettagliate sui membri dell'*ingroup* che sui membri dell'*outgroup*, ricordano meglio le caratteristiche per le quali i membri dell'*ingroup* sono simili e i membri dell'*outgroup* sono dissimili dal sé, ricordano informazioni meno positive sui membri dell'*outgroup* (Dovidio et alii 2010, p. 14). In altre parole, la categorizzazione attiva automaticamente e inconsciamente anche processi di distorsione cognitiva che, nel tentativo di raccogliere informazioni coerenti con lo stereotipo, confermano e alimentano lo stereotipo stesso (Devine, 1989). Si tratta di processi che influenzano il comportamento delle persone che si manifesteranno più propense ad aiutare i membri dell'*ingroup* che i membri dell'*outgroup*.

La teoria dell'identità sociale di Tajfel (1978) e la teoria della categorizzazione di sé di Turner (1987) mettono in luce il duplice piano su cui si costruisce l'immagine del sé: il sé percepito come individuo, che costituisce l'identità personale, e il sé percepito come membro di un gruppo, che costituisce il sé sociale. Il comportamento delle persone è determinato dalla salienza dell'identità: la salienza dell'identità personale rende determinanti bisogni, norme, credenze e motivi individuali della persona; la salienza dell'identità sociale rende determinanti bisogni, obiettivi, norme collettivi. Inoltre, considerando che l'individuo ambisce a costruire un concetto del sé positivo e, dunque anche una positiva immagine della propria identità sociale, accade che, in un confronto tra *ingroup* e *outgroup*, emerge una forma di favoritismo, denominata distintività positiva, che porta a valutare più positivamente i risultati del proprio gruppo di appartenenza rispetto al gruppo esterno, in un processo

di distorsione valutativa e percettiva (Tajfel & Turner, 1986).

In anni recenti, attraverso l'uso di una serie di strumenti tecnologicamente avanzati, alcuni ricercatori sono riusciti a mostrare come il pregiudizio sia caratterizzato da tratti automatici e inconsci. Nelle società democratiche contemporanee, infatti, la valutazione negativa esplicita e la conseguente discriminazione dei membri di gruppi esterni suscita, per lo più, atteggiamenti di disapprovazione. In questa situazione il pregiudizio, che sembra scomparire, in realtà si trasforma e assume forme più nascoste e implicite che possono essere osservate in modo ottimale attraverso la rilevazione precisa dei tempi di reazione del soggetto a determinati stimoli, attraverso le tecniche di *priming* (Devine, 1989) e di *Implicit Association Test* (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998) o di riproduzione per immagini (fMRI, risonanza magnetica funzionale) delle aree del cervello attivate nel corso di determinati processi sociali (Amodio & Lieberman, 2009). Si parla allora di razzismo ambivalente (Katz, Wackenhut, & Hass, 1986), moderno (McConhay, 1986), simbolico (Sears, 1988) o aversivo (Gaertner & Dovidio, 1986). Forme di razzismo che non si traducono in manifestazioni esplicite di comportamenti discriminatori, ma, contenute dal desiderio dell'individuo di essere ed apparire egualitario, si traducono in atteggiamenti razzisti impliciti.

È innegabile, dunque, che il pregiudizio e lo stereotipo rappresentino strumenti utili all'individuo per semplificare il mondo che lo circonda e per interpretare e decodificare in modo rapido la situazione. Tuttavia, almeno nell'ambito delle relazioni sociali, se da una parte sembra generalmente accettato e condiviso che l'uso del pregiudizio rappresenti una operazione eticamente scorretta nei confronti di chi ne è oggetto, dall'altra è necessario tenere presente che le persone oggetto di pregiudizio e di discriminazione ne subiscono conseguenze negative in termini di salute psicologica e generale e di accesso materiale alle risorse.

L'attribuzione a un individuo di caratteristiche negative frutto di stereotipi e di pregiudizi coinvolge e influenza negativamente la percezione della sua identità sociale che, abbiamo detto, contribuisce alla definizione del sé.

Lo stereotipo e il pregiudizio hanno, quindi, anzitutto una influenza diretta sulla persona alla quale vengono attribuiti: non solo la persona viene esplicitamente discriminata, ma sviluppa uno stato di ansia legato alla paura che i propri comportamenti possano essere interpretati dagli altri sulla base delle aspettative generate dal pregiudizio e che confermino lo stereotipo attribuito al gruppo di appartenenza. Può accadere, così, che la persona oggetto di pregiudizio sia indotta a mettere in atto proprio quei comportamenti che risultano coerenti con lo stereotipo (Rosenthal & Jacobson, 1968; Schmader, 2002).

L'influenza indiretta si configura, invece, come minaccia all'identità personale e sociale e, quindi, alla definizione del sé. La minaccia all'identità genera risposte involontarie di stress e motiva tentativi di riduzione delle minacce attraverso strategie di *coping* (strategie mentali e comportamentali attivate per fronteggiare una situazione stressante). Le risposte allo stress e gli sforzi di *coping* influenzano risultati importanti come l'autostima, il rendimento scolastico e la salute (Major & O'Brian, 2005). Inoltre, l'ansia legata al giudizio esterno determina un peggioramento della prestazione individuale, facilitando comportamenti negativi che confermano lo stereotipo e favorendo un meccanismo di autoalimentazione del processo che porta all'interiorizzazione dello stereotipo attribuito al proprio gruppo (Steele, Spencer & Aronson, 2002).

La discriminazione prodotta dal pregiudizio e dallo stereotipo influenza, dunque, lo stato di salute in modo diretto, provocando risposte fisiologiche dell'organismo che lo danneggiano progressivamente (ansia, depressione, ipertensione, patologie cardiache) (Major & O'Brian, 2005), e in modo indiretto spingendo la persona che vive uno stato di disagio ad attivare comportamenti dannosi e autolesionisti, come il consumo di droghe o di alcol.

Tutto ciò rende evidente che è necessario intervenire per contenere il pregiudizio non solo per questioni etiche, ma anche per fronteggiare le situazioni di emergenza sociale che conseguono alla sua diffusione.

Dewey e il pregiudizio tra riflessione epistemologica e riflessione psicosociale

Dewey dedica larga parte della sua riflessione filosofica e pedagogica al tema del pregiudizio e lo fa da un punto di vista prevalentemente epistemologico. Il pregiudizio viene definito da Dewey come «l'acme dell'*a priori*. Dell'*a priori* in questo senso possiamo dire ciò che viene sempre detto delle abitudini e delle istituzioni: sono buoni servitori, ma padroni rigidi e inutili» (Dewey, MW3, 136)¹.

Nell'opera deweyana il termine pregiudizio è associato spesso al dogma e all'autorità (Dewey, MW, 4, 119; MW, 6, 38; MW, 6, 262; MW, 6, 351; MW, 15, 50; LW, 1, 326; LW, 6, 146; LW, 8, 214, 347; LW, 13, 272, 273, 274, 280), all'istinto (Dewey, MW, 5, 154; LW, 7, 145), all'abitudine e all'opinione (Dewey, MW 5, 279; MW, 6, 248; MW, 15, 52; LW, 3, 154; LW, 8, 254; LW, 11, 82; LW, 15, 238) alla superstizione (Dewey, MW 9, 308; LW, 17, 505), all'ignoranza (Dewey, MW, 13, 264, 331, 333; MW, 15, 50; LW, 1, 326; LW, 2, 344; LW, 6, 146; LW, 17, 86), alla stupidità e all'apatia (Dewey, MW, 13, 341; LW, 3, 38; LW, 7, 362). È evidente, dunque, come nella riflessione di Dewey il concetto di pregiudizio assuma una connotazione fortemente negativa, in quanto fattore di ostacolo al processo di conoscenza.

In *How We Think* (Dewey, LW, 8, 105-352) il pregiudizio è sinonimo di credenza, vale a dire di un tipo di pensiero che inconsciamente assume come equipaggiamento mentale ciò che viene trasmesso attraverso la tradizione, l'istruzione, l'imitazione e, dunque, giunge a conclusioni in assenza di una attività mentale che preveda osservazione e raccolta e analisi dei dati.

Solo in alcuni saggi, soprattutto negli scritti tra il 1919 e il 1922 dedicati alla questione dei rapporti fra Giappone, Cina e USA, Dewey si riferisce esplicitamente al pregiudizio razziale o nazionale (Dewey, MW 11, 155, 159, 193, 206; MW, 12, 23; MW, 13, 242-254; LW, 3,

202; LW, 3, 237; LW, 5, 275; LW, 5, 313; LW, 9, 204; LW, 13, 153; LW, 14, 226). Nel 1922 lo definisce come una «radicata e diffusa malattia sociale» e afferma che si tratta di un fenomeno che non va discusso da un punto di vista morale, ma va trattato scientificamente, analizzandolo nelle sue cause e considerandolo come «un esempio del fatto molto più generale del pregiudizio» (Dewey, MW, 13, 243).

Seppur dal punto di vista lessicale il pregiudizio sembri connesso in qualche modo al concetto di giudizio, Dewey tiene a precisare che i due termini non hanno nulla a che fare l'uno con l'altro. In effetti, una analisi meramente terminologica porta a una definizione del pregiudizio che lo presenta come un giudizio difettoso, affrettato, realizzato senza considerare i fatti. Al contrario, afferma con forza Dewey, il pregiudizio non è affatto un giudizio. Piuttosto si tratta di un processo che precede il giudizio e lo impedisce o lo interrompe, influenzando tutti i ragionamenti successivi.

Proprio a partire dal punto di vista della psicologia, e in linea con alcune delle spiegazioni del pregiudizio che a tutt'oggi vengono sostenute nell'ambito della psicologia sociale e cognitiva, Dewey descrive il pregiudizio etnico come una avversione spontanea e istintiva (e quindi come un atteggiamento) verso ciò che è nuovo o insolito. Le nostre abitudini, infatti, determinano degli standard che noi attribuiamo alla natura delle cose, in modo tale che chi non si conforma a tali standard sia considerato come un alieno, uno straniero, un estraneo. Il sentimento anti-straniero, legato anche a una esigenza inconscia dell'uomo di trovare qualcosa di concreto contro il quale reagire (una sorta di capro espiatorio), si acuisce in momenti di crisi (economica, politica, sociale), mentre in condizioni di normalità l'avversione tende a diminuire fino a scomparire, poiché ci si abitua a ciò che un tempo appariva strano e inusuale.

Il processo cognitivo che termina con il pregiudizio opera, secondo Dewey, nel modo seguente: le caratteristiche fisiche sono l'elemento maggiormente riconoscibile ed evidente di differenza fra individui e fra etnie e rappresentano il nucleo attorno al quale si radunano e si consolidano sentimenti altrimenti sfumati e indistinti. Inoltre, l'individuo tende ad associare tratti mentali e morali a ogni persona. Quando capita di avere una spiacevole esperienza con questa persona non si

¹ I riferimenti bibliografici alle opere di John Dewey saranno d'ora in poi riportati, con riferimento all'opera completa in versione elettronica, indicando la collocazione dell'opera nella raccolta (EW, *Early Works*, MW, *Middle Works*, LW, *Later Works*), il numero del volume e la pagina.

tende a generalizzarla, ma a ridurla ad essa. Quando capita, invece, di avere una spiacevole esperienza con una persona che consideriamo straniera, allora inconsciamente e irrazionalmente tendiamo ad associare l'esperienza a un suo tratto distintivo, generalizzandolo alla classe di appartenenza della persona e ignorando tutte le eccezioni.

Le differenze fisiche generalmente si accompagnano e si amplificano a causa della presenza di diversità religiose, politiche, economiche. Soprattutto le differenze religiose, laddove coincidono con evidenti differenze somatiche, fanno sì che il pregiudizio si consolidi e si acuisca. Spesso, inoltre, è difficile separare le differenze fisiche ed etniche da quelle religiose e da quelle politiche, tanto che il pregiudizio che viene chiamato razziale in realtà si rivela un pregiudizio determinato dal sentimento nazionalistico. Il fattore politico opera su due piani: da un lato, la dominazione politica genera la credenza nell'esistenza di *status* di superiorità e di *status* di inferiorità (le minori possibilità offerte al gruppo minoritario fanno sì che venga considerato intrinsecamente inferiore), trasformando il pregiudizio in discriminazione razziale; dall'altro, il dominio determina nel gruppo dominante la promozione di arroganza e disprezzo. Inoltre, molto spesso il fattore politico è intrecciato con quello economico: l'immigrazione, dovuta per lo più a condizioni di povertà, minaccia il tenore di vita e le opportunità lavorative ed economiche del gruppo di maggioranza, il quale reagisce con ostilità nei confronti del gruppo di minoranza per mantenere il più possibile il controllo delle risorse.

In sintesi, secondo Dewey

la base del pregiudizio razziale è una antipatia istintiva e un timore per ciò che è straniero. Questo pregiudizio è convertito in discriminazione e frizione a causa di accidentali caratteristiche fisiche e di differenze culturali di lingua e religione e, soprattutto in questo momento, da una mescolanza di forze politiche ed economiche. I risultati sono gli attuali concetti di razza e differenza razziale fissa e di frizione razziale

in assenza di una evidenza scientifica che li supporti (Dewey, MW, 13, 251 e cfr. anche Dewey, MW, 13, 439).

Dunque, Dewey coglie precocemente la natura multifattoriale del fenomeno del pregiudizio, riconducendolo a un insieme di cause psicologiche, sociali, culturali, economiche e politiche e considerandolo nelle sue dimensioni cognitive e motivazionali, individuali e sociali.

Nello stesso saggio del 1922 Dewey prova a riflettere su quelli che potrebbero essere alcuni interventi per ridurre il problema del pregiudizio razziale. Sicuramente l'evoluzione culturale e la maggiore comprensione delle culture altre, facilitata dai contatti e dai rapporti continui, contribuirebbe notevolmente e in modo naturale a mitigare le differenze prima percepite come insuperabili e a facilitare una assimilazione reciproca. Tuttavia, secondo Dewey, questo processo, per avere il successo sperato, dovrebbe essere accompagnato da radicali e contestuali interventi politici ed economici. In primo luogo, dal punto di vista politico, l'internazionalismo dovrebbe soppiantare il nazionalismo, in modo che lo straniero non venga percepito dalla popolazione di maggioranza come minaccia politica. In secondo luogo, dal punto di vista economico, sarebbe opportuno mettere in atto strategie per migliorare le condizioni di vita nei paesi in difficoltà in modo da ridurre la minaccia concreta della condivisione obbligata delle risorse.

L'obiettivo ultimo, raggiungibile solo gradualmente e lentamente, dovrebbe essere quello di costruire una «mente internazionale e interrazziale» (Dewey, MW, 13, 252) in modo che le masse, e non solo alcuni singoli individui, siano in grado di svincolarsi dal pregiudizio e controllare i suoi aspetti istintivi, arrivando a padroneggiarlo razionalmente con facilità. Naturalmente, oltre agli auspicati cambiamenti politici ed economici, che rimangono indispensabili, uno degli strumenti principali che consentirebbe di arrivare a una «mente multiculturale» (Anolli, 2010, 2011) è un cambiamento altrettanto radicale nell'educazione.

Infatti, per sviluppare il lato positivo del nazionalismo, che consiste nel superare gli isolamenti locali, generando un'unità di sentimenti e di scopi, e soppiantare il suo lato negativo, che stimola sentimenti di antipatia e ostilità per tutto ciò che è 'fuori', è necessario fare in modo che esso si trasformi in, o

quantomeno diventi amico, dell'internazionalismo. Trattandosi di

una questione di idee, di emozioni, di disposizione e di visione intellettuale e morale, la sua realizzazione dipende dalle agenzie educative e non da un meccanismo esteriore. Fra queste agenzie educative la scuola pubblica prende il primo posto (Dewey, MW, 10, 203).

Se l'ideale a cui aspirare è «l'uguaglianza di possibilità per tutti», al di là delle differenze di classe sociale e di etnia (Dewey, MW, 10, 208), la scuola può dare il suo decisivo contributo anzitutto permettendo a tutti di diventare padroni del proprio destino produttivo. In secondo luogo, la scuola può diventare uno «strumento energico e determinato per sviluppare iniziativa, coraggio, capacità e abilità personale in ogni individuo [...] in modo che egli possa servire la comunità con le sue migliori capacità e nel modo migliore in cui può farlo» (Dewey, MW, 10, 209-210).

Qui sta l'essenza della riflessione politica, pedagogica, etica e filosofica di Dewey. Riflessione che, evidentemente, si presta bene a difendere le ragioni del pluralismo culturale (Putnam & Putnam, 1993).

Come vedremo, infatti, è attraverso l'educazione che si rende possibile formare i futuri cittadini a risolvere i problemi, anche quelli sociali, in modo intelligente, insegnando loro ad assumere abiti di pensiero scientifico e a diventare individui responsabili e critici impegnati nella ricostruzione e nello sviluppo continuo di esperienza e conoscenza personali e condivise.

D'altra parte, l'abitudine a risolvere i problemi in modo scientifico e quindi intelligente, genera necessariamente una organizzazione democratica che non si riduce agli aspetti formali del suffragio universale e del principio della rappresentatività della maggioranza. La democrazia e l'educazione stanno, in questo senso, in un saldo rapporto di dipendenza e reciprocità, nel senso che la democrazia è in se stessa un principio educativo e, allo stesso tempo, essa non può sopravvivere né svilupparsi senza l'educazione. La democrazia ruota sostanzialmente intorno a due principi fondamentali: il primo consiste nel fatto che ogni individuo ha il diritto e il dovere di formarsi e di esprimere convinzioni, bisogni, esigenze in modo da diventare parte attiva del processo del controllo sociale; il secondo è

rappresentato dalla necessità di considerare la finale volontà sociale come espressione cooperativa di tutte le espressioni individuali di idee e di bisogni. Tenere conto di questi due principi nella riflessione pedagogica e didattica significa essere consapevoli del fatto che l'apprendimento che sviluppa l'intelligenza è il risultato della partecipazione dell'individuo al processo di condivisione delle esperienze individuali che porta al prodotto del sapere condiviso e del fatto che, se la scuola assolve il suo compito educativo, dà un contributo decisivo all'idea democratica di rendere conoscenza e sapere parte dell'intelligenza intrinseca dell'individuo (Dewey, LW, 13, 294-303).

Dewey, l'atteggiamento scientifico e la democrazia morale

In *Understanding and Prejudice* (Dewey, LW, 5, 396-397) Dewey spiega chiaramente come i due termini di comprensione e pregiudizio siano i più lontani tra loro di qualsiasi coppia di termini nella lingua inglese. Comprensione, da un lato, riguarda qualcosa di intellettuale, ma non si riduce a questo. Ha un significato più ampio e inclusivo poiché significa 'unirsi', 'mettere le cose insieme'. Quando affermiamo che gli individui giungono a una comprensione, intendiamo dire che arrivano a un accordo, raggiungono una idea, una opinione comune, una comune prospettiva «dalla quale vedono le stesse cose e le percepiscono allo stesso modo». *Understanding*, dal punto di vista etimologico significa proprio «stare su un terreno comune». Pregiudizio, continua Dewey, «è una parola curiosa - una di quelle parole felici in cui l'istinto delle persone esprime se stesso. È qualcosa che va prima del giudizio. È anche un tipo di giudizio incoscienza e stolto. È qualcosa che precede il giudizio, che tende a impedirlo e a distorcerlo» (Dewey, LW, 5, 396). Il pregiudizio, al contrario della comprensione, divide. Divide nazioni, razze, persone di colore differente, religioni, classi e gruppi. E la sua pervicacia è data dal fatto che esso si radica nella «parte irrazionale della nostra natura, la parte sub-umana degli istinti e degli impulsi, delle paure, delle gelosie, delle antipatie, in confronto alla quale la nostra ragione è piccola e, troppo spesso, alquanto tremolante» (Dewey, LW, 5, 397).

Pregiudizio *versus* ragione: si tratta di uno dei temi principali della riflessione deweyana. È l'acquisizione di abiti di pensiero scientifico e, quindi, l'uso corretto della ragione, che ci permette di svincolarci dal dogma, dalla credenza, dal pregiudizio e che ci consente di controllare, almeno in parte, quell'aspetto istintivo della natura umana che ci porta a esprimere giudizi di valore in assenza di un processo di indagine.

Infatti,

anche quando un individuo è, o cerca di essere, intelligente nella condotta degli affari della propria vita, i suoi sforzi sono ostacolati, spesso sconfitti, da impedimenti dovuti non solo all'ignoranza, ma alla opposizione attiva all'atteggiamento scientifico da parte di coloro che sono influenzati dal pregiudizio, dal dogma, dall'interesse di classe, dall'autorità esterna, dal sentimento nazionalistico e razziale e da simili potenti agenzie (Dewey, LW, 13, 274).

L'atteggiamento scientifico è proprio quell'abito di pensiero, secondo Dewey, che ci consente di guadagnare la libertà «dalla schiavitù, dall'abitudine, dal pregiudizio, dal dogma, dalla tradizione accettata in modo acritico, dal puro egoismo» e consiste nel

desiderio di ricercare, esaminare, discriminare, tracciare conclusioni solo sulla base dell'evidenza, dopo essersi presi la pena di raccogliere tutti i dati possibili. È l'intenzione di raggiungere credenze, e di provare quelle che risultano accettabili, sulla base dei fatti osservati, riconoscendo al tempo stesso che i fatti sono privi di senso a meno che non indichino idee. È, d'altra parte, l'atteggiamento sperimentale che riconosce come, mentre le idee sono necessarie per l'organizzazione dei fatti, esse sono al tempo stesso ipotesi di lavoro da verificare sulla base delle conseguenze che producono (Dewey, LW, 13, 273).

Il fatto che l'atteggiamento scientifico costituisca «l'unica e definitiva alternativa al pregiudizio, al dogma e all'autorità, all'uso coercitivo della forza in difesa di interessi particolari» (Dewey, LW, 13, 280), lo rende lo strumento privilegiato per l'auspicata opera di costruzione della società democratica. Ed è attraverso il percorso formativo, in particolare quello scolastico, se guidato in modo corretto, che il metodo scientifico può

essere appreso e interiorizzato per diventare un vero e proprio 'abito'.

La democrazia nella riflessione deweyana, prima che forma di governo, è un «ideale etico», è «l'unico, ultimo, ideale etico dell'umanità» (Dewey, EW, 1, 227-249). La 'buona società' è un organismo che si manifesta in un tutto armonico, nonostante le differenze che ne caratterizzano gli elementi interni, è una «democrazia morale», è una democrazia pienamente partecipativa in cui le facoltà e le capacità degli individui che ne fanno parte sono armonizzate attraverso le loro attività cooperative, in una comunità che permette la piena e libera espressione dell'individualità (Westbrook, 1991). Ciò presuppone una «libertà effettiva» degli individui, che richiede il controllo delle risorse necessarie per raggiungere gli obiettivi e il possesso dei mezzi per soddisfare i desideri, oltre che un equipaggiamento mentale con allenare capacità di iniziativa e di riflessione, necessarie per poter esprimere preferenze e formulare desideri cauti e lungimiranti (Dewey, MW 5, 392). Dunque l'intelligenza scientifica è una risorsa essenziale per la libertà effettiva (Westbrook, 1991, 169). Questa libertà effettiva esige, secondo Dewey, l'attenzione per l'uguaglianza delle opportunità, in modo che ognuno possa fare del proprio meglio, realizzando pienamente le proprie capacità in un lavoro collettivo svolto per raggiungere un fine comune. In altri termini, «la democrazia non è solamente una forma di vita sociale tra le altre realizzabile ma è la precondizione per la piena applicazione dell'intelligenza alla soluzione dei problemi sociali» (Putnam, 1999, 115). In questo senso la democrazia, quale forma di associazione basata sulla partecipazione e sul consenso, consente le maggiori opportunità per lo sviluppo e la felicità individuale e collettiva.

La democrazia nella riflessione deweyana si fa, dunque, «modo di vivere» (Dewey, LW, 13, 155), «un modo di vivere insieme» (Dewey, LW, 14, 79). La democrazia è «un personale, individuale modo di vivere» (Dewey, LW 14, 226) che si radica nelle attitudini, nelle capacità, nella personalità dei singoli e si manifesta nel loro personale modo di sentire, di pensare, di agire.

Le considerazioni di Dewey sulla democrazia come «modo personale di vita individuale» (Dewey, LW, 14, 226) e sull'educazione come strumento privilegiato per

formare cittadini intelligenti e, quindi, democratici, poggiano entrambe sulla fiducia nell'Uomo Comune. Una fede profonda nelle «potenzialità della natura umana esibita in ogni essere umano senza distinzione di razza, sesso, colore, provenienza familiare, di benessere materiale o culturale» (Dewey, LW, 14, 226). È una fede, però, che per avere un esito concreto, che non rimanga sulla carta, deve essere interiorizzata e manifestata negli atteggiamenti che gli esseri umani esprimono in tutti gli accadimenti e in tutte relazioni tipiche della vita quotidiana (Dewey, LW, 14, 226). Ciò significa che l'atteggiamento democratico si esprime nella convinzione secondo la quale, seppur in presenza di esigenze e fini «diversi per ogni individuo, l'abitudine di cooperazione amichevole [...] è di per sé un'aggiunta di inestimabile alla vita» (Dewey, LW, 14, 228).

Come abbiamo visto, la democrazia è un «modo di vita personale controllato non solo dalla fede nella natura umana in generale, ma dalla fede nella capacità degli esseri umani di giudizio e azione intelligenti in presenza di condizioni appropriate» e dalla fede «nel lavorare giorno per giorno insieme agli altri» (Dewey, LW, 14, 228).

Non è sufficiente, quindi, che le libertà civili siano garantite a livello normativo e politico, ma è necessario, perché si possa costruire un clima di libera espressione, di libera comunicazione e di dialogo che si riducano il più possibile la paura, il sospetto, l'intolleranza, l'odio reciproco, in favore di atteggiamenti personali di cooperazione amichevole anche e soprattutto in presenza di esigenze e di fini individuali diversi. Gli atteggiamenti, naturalmente, si esprimono poi nella gestione delle relazioni sociali diventando patrimonio collettivo. L'abitudine individuale a esprimere atteggiamenti prosociali, così, conduce alla possibilità di vivere i conflitti in modo costruttivo, traducendoli in «imprese cooperative in cui entrambe le parti imparano dando l'una all'altra la possibilità di esprimersi» (Dewey, LW, 14, 228). La differenza, in tal modo, non solo è diventata un diritto, ma è considerata come un arricchimento dell'esperienza personale.

Questi aspetti caratteristici fanno della democrazia un ideale sociale e morale che la distingue da qualsiasi altra forma di fede morale, in quanto si basa sull'idea che l'esperienza non debba essere sottoposta a nessuna

forma di controllo esterno e a nessuna autorità la cui esistenza sia da ricondurre al di fuori dei processi di esperienza.

La democrazia morale deweyana «è la fede nel fatto che il processo dell'esperienza è più importante di qualsiasi speciale risultato raggiunto» e che i risultati particolari assumono valore solo nella misura in cui vengano utilizzati «per arricchire e ordinare il processo in corso» (Dewey, LW, 14, 228). La democrazia è l'unico modo di vivere che

crede con tutto il cuore nel processo di esperienza come fine e come mezzo; come ciò che è in grado di generare la scienza che è l'unica autorità affidabile per la direzione di ulteriore esperienza e che libera emozioni, bisogni, desideri in modo da porre in essere le cose che non sono esistite in passato.

L'esperienza, nella sua dimensione processuale, è educativa e, dunque, la democrazia è strettamente interconnessa con l'esperienza e con l'educazione e il suo compito è quello di favorire esperienze più libere e più umane che tutti condividiamo e a cui tutti contribuiamo (Dewey, LW, 14, 229).

La deweyana '*participatory democracy*' sottolinea con forza la natura intimamente sociale e di 'partecipante' dell'individuo. La società, infatti, consiste nelle relazioni degli individui fra loro e tutte le relazioni sono interazioni, non moduli fissi. Le interazioni particolari che compongono una società umana sono il dare e l'avere di una partecipazione, di una condivisione che accresce, che espande e approfondisce, la capacità e il significato dei fattori che interagiscono (Dewey, LW, 5, 82).

È proprio sulla natura sociale dell'individuo, infatti, che si fonda l'intima reciproca relazione che lega la democrazia e l'educazione. Se, infatti, la democrazia è un modo di vita che si radica nella personalità del singolo, quest'ultima può raggiungere un pieno sviluppo solo se prende forma in una società democratica (Dewey, LW, 1, 244). Come afferma Westbrook (1991, 164), per Dewey

la buona società era come il buon sé, un tutto diverso ma armonioso, crescente ma unificato, una democrazia pienamente partecipativa in cui i poteri e le capacità

degli individui che ne facevano parte erano armonizzati dalle loro attività cooperative in una comunità che permetteva la piena e libera espressione dell'individualità.

In questa ottica, il problema della democrazia consiste nella costruzione di un'educazione che sviluppi individualità critiche e responsabili, capaci di conformare il loro agire all'atteggiamento scientifico.

In altri termini,

una società che prevede la partecipazione di tutti i suoi membri a parità di condizioni e che assicura il riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso l'interazione delle diverse forme della vita associata è una società democratica. Una tale società deve avere un tipo di educazione che stimoli negli individui un interesse personale per i rapporti sociali e per il controllo sociale e che dia loro abitudini mentali che assicurano cambiamenti sociali senza provocare disordini

promuovendo la tolleranza reciproca e il mutuo scambio delle esperienze individuali (Dewey, MW, 9, 105). Solo in questo modo, secondo Dewey, si può condurre in modo positivo e sperare di portare a buon fine il «più grande esperimento dell'umanità», vale a dire quello di vivere insieme in modo tale da rendere ricca la propria individualità e allo stesso tempo l'individualità degli altri membri della comunità (Dewey, LW, 13, 303). Infatti,

l'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in modo che ognuno deve riferire la propria azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un significato e una direzione alla propria equivale alla rottura di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di percepire il pieno significato della loro attività (Dewey, MW, 9, 93).

Avere chiaro questo significa cominciare ad operare in vista della

preparazione dei giovani del paese alla partecipazione attiva e intelligente nella costruzione e ricostruzione e nell'eterna ricostruzione - perché, come ho detto, non può essere fatta una volta per tutte - di una società autenticamente democratica (Dewey, LW, 13, 303).

È nella scuola-laboratorio che il metodo scientifico e i valori della democrazia partecipativa vengono appresi. È nella scuola deweyana vista come «società embrionale», come «comunità in miniatura» (Dewey, MW, 1, 12), come «tipica vita di comunità embrionale» (Dewey, MW, 4, 273), che si impara a pensare e si acquisisce l'abitudine a cooperare valorizzando le differenze, in vista del raggiungimento di uno scopo comune. È la scuola che deve sviluppare l'attrezzatura mentale e il carattere morale dei cittadini. La scuola, nella riflessione di Dewey, si fa comunità di apprendimento in continua evoluzione e sempre aperta alla ricostruzione in direzioni in espansione e più inclusive (Neubert, 2010), così come la società reale. La scuola si fa comunità di apprendimento cooperativo favorendo l'acquisizione di abiti di pensiero riflessivo attraverso l'esperienza e facilitando le interazioni sociali in modo che l'individuo riconosca nella differenza una ricchezza. La scuola si fa laboratorio di costruzione di conoscenza (Dewey, MW, 6, 79) in cui i bambini sono impegnati in una continua sperimentazione, comunicazione e auto-critica, costituendosi come democratica comunità giovanile di indagine cooperativa (Bellatalla, 2013; Goussot, 2013; Westbrook, 1991, 170).

Dewey e le strategie di riduzione del pregiudizio

L'assunzione di un abito di pensiero riflessivo e l'idea di una democrazia morale che si manifesta negli atteggiamenti dei singoli in vista di un benessere collettivo, possono senza dubbio facilitare diversi processi che sono considerati, dalla letteratura scientifica, efficaci per ridurre il pregiudizio.

L'auto-regolazione del pregiudizio

Anzitutto il pensiero scientifico può intervenire come 'correttivo' dei meccanismi di distorsione tipici del processo cognitivo di categorizzazione. Nella misura in cui spinge a prendere le distanze dalla credenza e dalla tradizione, infatti, l'applicazione del metodo sperimentale consente all'individuo di rendere cosciente lo stereotipo e il pregiudizio ad esso correlato e di metterne in discussione le implicazioni, limitando a monte i meccanismi cognitivi automatici che si attivano per confermarli. In particolare, soprattutto nel caso di

persone con immagine egualitaria del sé o con atteggiamenti caratterizzati da un basso pregiudizio, l'allenamento della capacità riflessiva assume una notevole rilevanza nel modello dell'auto-regolazione del pregiudizio e nel processo di individuazione di spunti per il suo controllo (Monteith et alii, 2002).

Il modello di auto-regolazione del pregiudizio (SRP) si basa sul fatto che gli stereotipi e i pregiudizi valutativi impliciti possono essere attivati automaticamente e utilizzati come base per la risposta alla situazione (Devine, 1989). Per alcune persone, in particolare per le persone con un basso livello di pregiudizio, la risposta così generata risulta essere discrepante rispetto ai propri standard (si verifica cioè un disallineamento tra evento atteso ed evento reale). Ciò provoca, anzitutto, l'interruzione del processo di risposta o l'inibizione del comportamento. In secondo luogo, la consapevolezza della discrepanza suscita un sentimento negativo auto-diretto (ad esempio il senso di colpa o la delusione di sé). Infine, la persona si impegna in un processo di riflessione retrospettiva per identificare gli indicatori della risposta discrepante nelle caratteristiche della situazione, dell'ambiente e del sé, individuando gli stimoli che predicono la presenza del disallineamento. In tal modo, da un lato, attraverso la riflessione si sviluppano spunti per il controllo della risposta e, dall'altro, si costruisce una trama di associazioni tra gli stimoli che prevedono la presenza di una risposta discrepante, la risposta discrepante stessa e l'effetto negativo auto-diretto derivante dalla consapevolezza della discrepanza (Gray, 1982). La presa di coscienza di una risposta discrepante dovrebbe risultare fondamentale per le successive iniziative di autoregolamentazione, poiché il riconoscimento di una situazione in cui è probabile che si verifichi una risposta pregiudiziale interrompe la risposta in corso e consente di attivare una più attenta considerazione alla risposta da dare (Monteith & Mark, 2009).

In altri termini, acquisire un abito di pensiero riflessivo significa essere in grado di 'deautomatizzare' la 'riautomatizzare' la generazione ricorrente di risposte meno pregiudiziali (Monteith & Mark, 2009), controllando, così, la natura implicita e automatica delle distorsioni intergruppo.

Categorizzazione e ricategorizzazione

L'atteggiamento scientifico può inoltre essere utile per facilitare l'attivazione di processi di ricategorizzazione, fornendo gli strumenti cognitivi per portare il singolo a riconoscersi in un 'noi' maggiormente inclusivo o a riconoscere la complessità dell'identità individuale. Questi processi, naturalmente, sono favoriti anche da specifiche condizioni contestuali, da Dewey stesso fortemente auspicato, come la predisposizione di ambienti che favoriscano la percezione dell'unità, l'organizzazione di attività cooperative, l'attenzione a garantire *status* paritetici tra le persone di gruppi diversi. Le strategie di riduzione del pregiudizio che si basano sul processo di categorizzazione si pongono in generale l'obiettivo di modificare la percezione individuale del contesto sociale cercando di sfumare o dissolvere la distinzione tra *ingroup* e *outgroup*, aspetto fondamentale per la sopravvivenza del pregiudizio.

Partendo dalle peculiarità del processo di categorizzazione, che ci spinge a valutare gli altri in base alla categoria sociale nella quale li inseriamo, Gaertner e Dovidio (2000) elaborano il modello dell'identità comune, proponendo di reindirizzare le forze di categorizzazione sociale e di identità sociale in modo che il 'noi' e il 'loro' siano considerati come un 'noi' più ampio, che ricomprenda al proprio interno i due gruppi originari. In questo modo i membri dell'*outgroup* diventano membri dell'*ingroup* sovraordinato, e si attivano nei loro confronti i sentimenti positivi attivati normalmente in virtù delle conseguenze positive dell'appartenenza a un *ingroup*. In alcuni casi, ad esempio in presenza di etnie diverse (laddove il gruppo definisce una parte fondamentale dell'identità di sé), può essere necessario mantenere, insieme alla percezione dell'*ingroup* sovraordinato, la distinzione tra i due gruppi originari, dando così origine a una identità duale (Dovidio, Gaertner & Saguy, 2009). Il modello della categorizzazione incrociata e il costruito della complessità dell'identità sociale intervengono su un altro aspetto della categorizzazione, cioè sull'attivazione dell'assimilazione intracategoriale e della differenziazione intercategoriale. I due modelli hanno come obiettivo principale quello di rendere consapevoli gli individui della loro contemporanea appartenenza a una molteplicità di categorie. L'incrocio

di due categorizzazioni porta a far convergere le categorie originariamente distinte e a far divergere le categorie originariamente unite portando ad annullare gli effetti della assimilazione e della differenziazione (Hewstone, Islam & Judd, 1993). La consapevolezza dell'appartenenza a più categorie sociali inoltre porta a rendere più complessa la definizione del sé, influenzando la rappresentazione soggettiva di un individuo delle interrelazioni tra le sue molteplici identità di gruppo. Quando la sovrapposizione di più *ingroup* di cui la persona è contemporaneamente membro è alta, l'individuo mantiene una struttura di identità relativamente semplificata grazie alla quale le appartenenze a gruppi differenti convergono per formare un unico *ingroup*. Quando una persona riconosce e accetta che le appartenenze a più *ingroup* non sono pienamente convergenti o sovrapposte, la struttura di identità associata è più inclusiva e più complessa (Roccas & Brewer, 2002).

Contatto intergruppi

L'idea deweyana di comunità e la corrispondente idea di scuola come comunità in miniatura, sembrano particolarmente funzionali a mettere in opera una delle strategie più note in psicologia sociale per la riduzione del pregiudizio: l'ipotesi del contatto intergruppi. Secondo alcune ricerche, il contatto tra membri di gruppi diversi, se caratterizzato dalla presenza di condizioni favorevoli che facilitano la costruzione di rapporti positivi e durevoli, si rivela essere un efficace strumento di riduzione del pregiudizio (Brown, Capozza & Licciardello, 2007; Pettigrew & Tropp, 2006). L'efficacia del contatto intergruppi si manifesta sia nel caso del pregiudizio esplicito sia nel caso di forme di pregiudizio implicito (Turner, Hewstone, & Voci, 2007) e può essere diretto, indiretto, esteso (cioè tramite amici dell'*ingroup* che hanno amici nell'*outgroup*) o immaginato (sotto forma di simulazione mentale). Secondo gli studi effettuati, alcune condizioni, seppur non indispensabili per l'efficacia della strategia come si pensava originariamente (Allport, 1954), possono facilitare gli effetti del contatto (Brown & Hewstone, 2005). In particolare, in primo luogo lo *status* tra i membri dei gruppi coinvolti nelle interazioni deve essere simile; in secondo luogo, la relazione tra i

membri dei gruppi deve essere di natura cooperativa; in terzo luogo, il contatto tra i membri dei gruppi deve prevedere il raggiungimento di scopi comuni; infine, la relazione deve essere legittimata da un supporto istituzionale caratterizzato da norme che favoriscono il contatto tra i gruppi. Tutte condizioni che, come abbiamo visto, Dewey stesso sottolinea come circostanze rilevanti per risolvere la questione del pregiudizio razziale e per muovere verso la costruzione di una società democratica.

La strategia del contatto intergruppi è resa efficace grazie a un processo di mediazione: il contatto, infatti, influenza le emozioni legate all'ansia, all'empatia e alla fiducia che, a loro volta influenzano il pregiudizio riducendolo.

Empatia e assunzione di prospettiva

L'interiorizzazione di un abito di pensiero riflessivo e di un atteggiamento democratico e cooperativo risultano essere elementi funzionali anche alla strategia di riduzione del pregiudizio che si basa sull'empatia e sulla capacità di 'mettersi nei panni dell'altro'.

In termini generali l'empatia comprende tutti quei processi per i quali l'individuo impiega il modo in cui il cervello comprende il mondo per capire gli stati interni dell'altro: l'identificazione, il contagio emotivo, l'empatia cognitiva (Preston & de Waal, 2002).

L'empatia si compone di una dimensione emotiva e di una dimensione cognitiva: la prima consiste in una risposta affettiva orientata verso l'altro e congruente con la percezione del suo benessere (Batson et alii, 1997); la seconda coincide con l'assunzione di prospettiva o di ruolo (*perspective* o *role taking*) e consiste nella capacità di una persona di rappresentarsi, a livello cognitivo, lo stato mentale dell'altro, comprenderne profondamente il vissuto interiore e il punto di vista senza necessariamente essere emotivamente coinvolto (Lamm, Batson, Decety, 2007).

Le ricerche sugli effetti dell'attivazione dei processi empatici mostrano che essi non solo migliorano le relazioni intergruppi, ma intervengono proficuamente nella riduzione del pregiudizio, e dell'accessibilità agli stereotipi (Batson & Ahmad, 2009). In particolare, l'assunzione di prospettiva risulta una strategia efficace per liberare il pensiero sociale dal pregiudizio poiché

contribuisce ad aumentare l'espressione di valutazioni positive nei confronti dei membri dell'*outgroup*, a ridurre l'espressione di contenuti stereotipati e a impedire l'iperaccessibilità allo stereotipo (Galinsky & Moskowitz, 2000).

L'empatia è molto simile a quella che Dewey, alla fine degli anni '80 dell'800 chiama simpatia. «La simpatia, in breve, è la riproduzione dell'esperienza di un'altra persona, accompagnata da riconoscimento del fatto che è la sua esperienza» (Dewey, EW, 2, 285). Secondo Dewey, le condizioni della simpatia sono: la capacità di apprendere, consciamente o inconsciamente i sentimenti degli altri e di riprodurli nella nostra mente; la capacità di dimenticare se stessi e ricordare che questi sentimenti condivisi sono, dopo tutto, l'esperienza di qualcun altro. Queste condizioni permettono di attivare un duplice processo di identificazione e distinzione. Dewey riconosce alla simpatia un ruolo fondamentale in ambito sociale, paragonandolo al ruolo che la gravità ha in ambito fisico: essa ha la funzione di rendere la società un tutto organico. La «simpatia intelligente», infatti, rappresenta il principale elemento costitutivo di quella che Dewey chiama «efficienza sociale» e che consiste

nella capacità di partecipare a uno scambio di esperienze o, in altri termini, rappresenta la socializzazione della mente attivamente impegnata nel rendere le esperienze più comunicabili, nell'abbattere le barriere della stratificazione sociale che fa diventare gli individui impermeabili agli interessi degli altri (Dewey, MW, 9, 127). La simpatia non può riconoscere alcuna distinzione di ceto sociale, di ricchezza o di apprendimento o qualsiasi cosa che tende a separare una persona da un'altra (Dewey, EW, 2, 286) poiché, al contrario, si configura come immaginazione colta per ciò che gli uomini hanno in comune e ribellione a qualsiasi cosa che li divide senza necessità. E così,

combattere la causa della comprensione che è la causa della simpatia e di ciò che porta all'armonia, alla pace, alla cooperazione e molto di più, è combattere la causa della civiltà stessa contro l'elemento barbarico che è il difetto della civiltà stessa (Dewey, LW, 5, 397).

Un «compito di fronte a noi», che sembra rimanere ancora tristemente disatteso.

GIORDANA SZPUNAR

Sapienza University of Rome

Bibliografia

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Altemeyer, B. (1998). The other authoritarian personality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30 (1), pp. 47-92. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60382-2.
- Amodio, D. M., & Lieberman, M. D. (2009). Pictures in Our Heads: Contributions of fMRI to the Study of Prejudice and Stereotyping. In Nelson, T. D. (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 347-366). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Anolli, L. (2010). *La mente multiculturale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Anolli, L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Arcuri, L., Cadinu, M. (2011). *Gli stereotipi*. Bologna: il Mulino.
- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., Klein, T. R., & Highberger, L. (1997). Empathy and Attitudes: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward the Group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), pp. 105-118.
- Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 3 (1), pp. 141-177. DOI: 10.1111/j.1751-2409.2009.01013.x.
- Bellatalla, L. (2013). Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey, *Educazione democratica*, 3 (5), pp. 48-61.
- Block, J., & Block, J. H. (2006). Nursery school personality and political orientation two decades later. *Journal of Research in Personality*, 40, pp. 734-749. DOI: 10.1177/0956797612440102.

- Brown, R., Capozza, D., & Licciardello, O. (Eds.) (2007). *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*. Milano: Franco Angeli.
- Brown R., Hewstone M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, pp. 255-343. DOI: 10.1016/S0065-2601(05)37005-5.
- Cohen, H., & Lefebvre, C. (Eds.). (2005). *Handbook of Categorization in Cognitive Science*. Oxford, UK: Elsevier.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, pp. 5-18. DOI: 10.1037//0022-3514.56.1.5.
- Dewey, J., in Hickman, L. A. (ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition, The Early Works*, voll. 1-5, Charlottesville, Va.: IntelLex Corp., 1996.
- Dewey, J., in Hickman, L. A. (ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition, The Middle Works*, voll. 1-15, Charlottesville, Va.: IntelLex Corp., 1996.
- Dewey, J., in Hickman, L. A. (ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition, The Later Works*, voll. 1-17, Charlottesville, Va.: IntelLex Corp., 1996.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2009). Commonality and the Complexity of "We": Social Attitudes and Social Change. *Personality and Social Psychology Review*, 13, 3, pp. 3-20. DOI: 10.1177/1088868308326751.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., Esses, V. M. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London: Sage Publications Ltd.
- Esses, V. M., Jackson, L. M., Dovidio, J. F., & Hodson, G. (2005). Instrumental relations among groups: Group competition, conflict, and prejudice. In Dovidio, J. F., Glick P., & Rudman L. A. (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport* (pp. 227-243). Malden, MA: Blackwell. DOI: 10.1002/9780470773963.ch14.
- Fraley, R. C., Griffin, B. N., Belsky, J., & Roisman, G. I. (2012). Developmental Antecedents of Political Ideology: A Longitudinal Investigation From Birth to Age 18 Years. *Psychological Science*, 23 (11), pp. 1425-1431. DOI: 10.1177/0956797612440102.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. In Dovidio J. F., & Gaertner S. L. (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp. 61-89). Orlando, FL: Academic Press.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. New York: Psychology Press.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), pp. 708-724. DOI: 10.1037//0022-3514.78.4.708.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. New York: Oxford University Press.
- Greenwald, A. G., McGhee, D., & Schwartz, J. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1464-1480. DOI: 10.1037/022-3514.74.6.1464.
- Goussot, A. (2013), Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica, *Educazione democratica*, 3(5), pp. 15-46.
- Haslam, S. A., & Dovidio, J. F. (2010). *Prejudice*. In Levine, J. M., & Hogg, M. A., (Eds.), *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations* (vol. 2, pp. 655-660). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hewstone, M., Islam, M. R., & Judd, C. M. (1993). Models of crossed categorization and intergroup relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (5), pp. 779-793. DOI: 10.1037/0022-3514.64.5.779.
- Insko, C. A., Schopler, J., Gaertner, L., et al. (2001). Interindividual-intergroup discontinuity reduction through the anticipation of future interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), pp. 95-111. DOI: 10.1037//0022-3514.80.1.95.
- Katz, I., Wackenhut, J., & Hass, R. G. (1986). Racial ambivalence, value duality, and behavior. In Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp. 35-59). Orlando, FL: Academic Press.
- Lamm, C., Batson, C. D. & Decety, J. (2007). The Neural Substrate of Human Empathy: Effects. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(1), pp. 42-58. DOI: 10.1162/jocn.2007.19.1.42.
- Major, B., & O'Brian, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, pp. 393-421. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070137.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp. 91-125). Orlando, FL: Academic Press.
- Monteith, M. J., & Mark, A. Y. (2009). The Self-Regulation of Prejudice. In Nelson, T. D. (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 507-523). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Monteith, M. J., Ashburn-Nardo, L., Voils, C. I., & Czopp, A. M. (2002). Putting the brakes on prejudice: On the development and operation of cues for control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 1029-1050. DOI: 10.1037//0022-3514.83.5.1029.

- Nelson, T. D. (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Neubert, S. (2010). Democracy and education in the twenty-first century: Deweyan pragmatism and the question of racism. *Educational Theory*, 40 (4), pp. 487-502. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2010.00372.x.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, pp. 751-783. DOI: 10.1037/0022-3514.90.5.751.
- Phelps, E. A., O'Connor, K. J., Cunningham, W. A., Funayama, E. S., Gatenby, J. C., Gore, J. C., et al. (2000). Performance on indirect measures of race evaluation predicts amygdala activation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, pp. 729-738. DOI: 10.1162/089892900562552.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), pp. 1-72. DOI: 10.1017/S0140525X02000018.
- Putnam, H., & Putnam R. A. (1993). Education for Democracy. *Educational Theory*, 43 (4), pp. 361-376. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1993.00361.x.
- Putnam, H. (1999). Un riesame della democrazia deweyana. In Marchetti G. (Ed.), *Il Neopragmatismo* (pp. 115-147). Firenze: La Nuova Italia.
- Putnam, R. A. (2003). La democrazia come modo di vita. In Spadafora, G. (Ed.), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo* (pp. 177-192). Roma: Anicia.
- Roccas S., & Brewer M. B. (2002). Social Identity Complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (2), pp. 88-106. DOI: 10.1207/S15327957PSPR0602_01.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schmader, T. (2002). Gender Identification Moderates Stereotype Threat Effects on Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, pp. 194-201. DOI: 10.1006/jesp.2001.1500.
- Sears, D. O. (1988). Symbolic racism. In Katz, P. A., & Taylor, D. A. (Eds.), *Eliminating Racism: Profiles in Controversy* (pp. 53-84). New York: Plenum Press.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation. The Robbers Cave Experiment*. Norman, OK: University of Oklahoma Book Exchange.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in experimental social psychology*, 34, pp. 379-440. DOI: 10.1016/S0065-2601(02)80009-0
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In Austin W. G., & Worchel S. (Eds), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-48). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In Worchel, S. & Austin, W. G. (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25 (4), pp. 79-97. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00620.x.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, pp. 96-102. DOI: 10.1038/scientificamerican1170-96.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In Tajfel, H. (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology intergroup relations* (pp. 61-87). London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, 54, pp. 101-114. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1963.tb00865.x.
- Tajfel, H., Billig, M.G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, pp. 149-178.
- Turner, J. C. (1987). A self-categorization theory. In Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 42-67). Oxford: Blackwell.
- Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, pp. 369-388. DOI: 10.1037/0022-3514.93.3.369.
- Voci, A., & Pagotto, L. (2010). *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*. Roma-Bari: Laterza.
- Waks, L. J. (2007). Rereading *Democracy and Education* Today. John Dewey on Globalization, Multiculturalism, and Democratic Education. *Education and Culture*, 23 (1), pp. 27-37. DOI: 10.1353/eac.2007.0014.
- Weinstein, M. (2007). Critical Thinking and Education for Democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 23 (2), pp. 9-29. DOI: 10.1111/j.1469-5812.1991.tb00129.x.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca and London: Cornell University Press.