



Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti

Prejudice and labelling: the role of the teacher in the development of deviant behaviours

Margot Zanetti

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
margot.zanetti@unicusano.it

ABSTRACT

Social psychology defines prejudice as an innate mental construct with cultural contents. It has recognisable phases of inception and growth. The effects of prejudice and discriminatory behaviours on people who suffer them include a decrease of self-esteem and a worse conception of the Self. From a criminological point of view, prejudice can be defined by the labelling theory: it arises from social reaction to specific acts and social actors. The label applied to these people affects their identity and their conduct. As symbolic interactionism states, the Self is a construct formed by a continue interaction between Ego and Alter, through mechanisms of reflected appraisal. These processes can be found also in schools: teachers, with their beliefs, influence the cognitive growth of their students. Moreover, recent studies based on criminological theories, show that teachers can affect also a deviant behaviour's choice. Labelling students as less teachable, putting less effort and affect in teaching them, can condition their self-conception and, in consequence, their conduct. Schools in which there is a wide teachable culture show higher rates of self-reported misconduct.

La psicologia sociale riconosce il pregiudizio come un costrutto mentale innato ma con contenuti di matrice culturale. Sono state individuate precise fasi di nascita e sviluppo. Gli effetti del pregiudizio e dei comportamenti discriminatori per chi li subisce includono un abbassamento dell'autostima e una più negativa considerazione di sé. Dal punto di vista della criminologia e della teoria dell'etichettamento, il pregiudizio nasce da reazioni sociali a determinati eventi devianti e attori sociali. L'etichetta applicata a questi soggetti influisce sulla loro identità e la loro futura condotta. Ciò si fonda anche sull'interazionismo simbolico, che, tramite meccanismi di apprendimento riflesso, definisce il Sé come il frutto dell'interazione tra Ego ed Alter. Questi processi avvengono anche nel contesto scolastico: i professori influenzano lo sviluppo cognitivo degli alunni ma non solo. Recenti studi, basati sulle citate teorie criminologiche, mostrano che gli insegnanti hanno un ruolo determinante anche nella scelta di una condotta deviante da parte dell'alunno. Etichettandolo come poco propenso ad imparare e attribuendogli determinate caratteristiche, il corpo insegnante influisce sulla concezione che l'alunno ha di sé e sulla sua condotta, prestandogli meno attenzione ed impegnandosi meno nel trasmettergli informazioni. Scuole in cui gli insegnanti condividono largamente questo tipo di pregiudizi hanno mostrato una più alta percentuale di devianza e di propensione a comportamenti devianti.

KEYWORDS

Prejudice, labelling theory, symbolic interactionism, teaching labelling, deviant behaviour. Pregiudizio, teoria dell'etichettamento, interazionismo simbolico, etichettamento educativo, comportamento deviante.

Introduzione: Il pregiudizio, definizione ed eziologia

Nell'*Handbook of Prejudice, Stereotypes and Discrimination* il pregiudizio è definito come “un insieme di atteggiamenti negativi che si assumono nei confronti di un gruppo o di membri di un gruppo”, mentre gli stereotipi sono classificati come i tratti che si considerano caratteristici di gruppi sociali, membri di altri gruppi e, in particolare, quelle caratteristiche che differenziano un gruppo da un altro (Nelson, 2016). È stato osservato che entrambi si basano su strutture cognitive, schemi e modelli, che però risultano essere variabili in relazione ai diversi contesti in cui si formano (Cox, 2012). Recentemente si è notato come i pregiudizi esistano fin dall'infanzia (Levi, 2009). I bambini imparano molto velocemente categorizzazioni e con esse degli stereotipi che inizialmente sono molto difficili da demolire (Signorella, 1993). Le fonti di questo pregiudizio paiono essere genitori, gruppo dei pari e media. Ma la tendenza a categorizzare, per la necessità di organizzare il proprio mondo e l'esterno, pare innata. Per questa ragione si concorda oggi sul fatto che il pregiudizio sia in larga parte di origine evolutiva (Collins, 2006). Piace chi si percepisce come immediatamente simile e si tratta istintivamente come una minaccia chi è diverso. Se le basi dei processi legati al pregiudizio sono genetiche, i contenuti sono però strettamente legati alla cultura (Devine, 1989). Uno dei metodi utilizzati per spiegare come si crea un'impressione, poi un giudizio, sulle persone è la categorizzazione sociale. Le prime impressioni stanno alla base del processo di categorizzazione di un soggetto. In estrema sintesi possiamo citare il *Dual Process Model*: le percezioni sono formate da due momenti. Il primo momento vede la categorizzazione iniziale, istintiva, il secondo, il subentrare dei processi cognitivi. La prima rapida fase influenza il modo in cui avvengono quelle successive (Livingstone, 2002). Recente letteratura ha mostrato come il processo nella sua prima fase istintiva, basata anche sulla percezione razziale, sia in contrasto con i processi cognitivi successivi, che ricercano invece informazioni personali rilevanti per l'individuo (Sanders et al., 2004).

Non esistono dunque persone immuni al pregiudizio ed ai comportamenti, impliciti o espliciti, che ne derivano. Gli insegnanti, a cui oggi vengono affidati diversi ruoli nell'istruzione e nell'educazione dei ragazzi, non fanno eccezione.

1. Gli effetti del pregiudizio su chi ne è vittima

Il pregiudizio e le discriminazioni che ne derivano sono molto difficili da stabilire come fatti concreti. Le azioni, se considerate singolarmente, hanno spesso un gran numero di cause potenziali. Le valutazioni su fatti discriminatori, subiti ma anche osservati, sono dunque spesso soggettive, passibili di errore umano e discutibili. Le conseguenze di queste valutazioni però, hanno effetti concreti e sostanziali sugli individui. Non individuare il pregiudizio quando questo si traduce in azioni e comportamenti subiti può costare caro, così come vederlo quando invece non sussiste. Ciò può generare sentimenti di rabbia, ostilità e sospetto in chi è vittima. Se si pone che la vittima sia uno studente ad esempio, questo penserà di essere trattato ingiustamente e l'insegnante verrà percepito come un carnefice, rendendo di fatto difficile un rapporto sereno e di conseguenza l'apprendimento. Negli ultimi trent'anni la ricerca in materia si è focalizzata su tre temi principali: (a) fino a che punto i bersagli del pregiudizio si rendono conto di essere tali (ad es. Walker & Smith, 2002); (b) i fattori che aumentano la probabilità di attribuire eventi a discriminazioni (Major, Quinton & Shmader, 2003); (c) le conseguenze fisiche, psicologiche ed interpersonali del percepirsi come vittima

di comportamenti discriminatori (Major, 2007). L'ultimo punto è quello di maggior interesse per il presente contributo.

Una grande varietà di prospettive teoriche ha portato, nel corso degli anni, a predire che percepirsi come svalutati dalla società porterà ad autovalutazioni più negative e ad una bassa autostima. Uno dei fautori di queste teorie fu George Herbert Mead che con l'interazionismo simbolico, che verrà brevemente trattato in seguito, aprì la strada per nuove ricerche in molte discipline (Mead, 1934). Sperimentazioni più trasversali, che includono un maggior numero di variabili situazionali e personali degli individui (ad es. Sellers & Shelton, 2003) hanno mostrato che fattori personali, situazionali e strutturali mediano l'impatto delle percezioni e delle attribuzioni dei pregiudizi sull'autostima e sulle emozioni. Le discriminazioni basate sull'identità sociale di un soggetto e chiaramente riconosciute come tali possono addirittura proteggere l'autostima e portare una diminuzione delle emozioni negative correlate alla discriminazione (Major et al., 2007). Questo perché non è il proprio Sé ad essere direttamente attaccato ma il gruppo sociale di appartenenza. Anche risorse personali come una disposizione all'ottimismo ed una visione critica delle gerarchie e dello status quo contribuiscono a non intaccare l'autostima. D'altro canto però, persone provenienti da contesti di disagio o con un'identità non ancora formata, con una visione pessimistica della vita ed una grande identificazione in uno dei gruppi più bersagliati possono subire maggiormente gli effetti di comportamenti pregiudizievole (Major & Sawyer, 2009). Questo gruppo di individui, non possedendo le risorse per comprendere che i giudizi non sono rivolti a loro stessi in quanto tali ma a loro in quanto rappresentanti di una categoria, costruiscono su quelle discriminazioni la propria identità. Ciò può ben riflettersi in quella che nella criminologia di matrice sociologica è chiamata teoria dell'etichettamento che, in connessione con altre teorie sperimentate quali la teoria dei conflitti culturali e dell'anomia, può aiutare a comprendere molti dei fenomeni che avvengono anche nel microcosmo della classe.

2. Il pregiudizio in prospettiva criminologica

La criminologia statunitense degli anni Sessanta del Novecento ha delineato una visione della società travagliata da continue conflittualità tra le classi detentrici del potere e quelle che ne erano prive, definendo la devianza in parte come derivante da mere definizioni legislative, in parte come reazione sociale. Il *labelling approach* è proprio tra i protagonisti di queste, all'epoca nuove, concezioni (Ponti & Merzagora, 2008). I fattori caratterizzanti di questo movimento intellettuale sono: (a) Valorizzazione del concetto di reazione sociale. Questa sarebbe la risposta che la cultura dominante attiva nei confronti di chi devia dalla norma, tramite emarginazione, stigmatizzazione e sanzioni; (b) devianza e criminalità sono frutto di un etichettamento negativo e non fatti biasimevoli in sé (Lemert, 1967). Il pregiudizio sta dunque alla base della definizione di condotta deviante e lo stigma di cui è portatore chi commette alcuni reati lo rende un capro espiatorio di tutta la società.

Lungi dal voler proporre una visione di "determinismo sociologico" si ritiene che la considerazione delle variabili presentate da queste teorie possano ben integrare quelle derivanti da studi psicologici. Questa base teorica arricchita con le visioni presentate in seguito, forniscono le premesse essenziali alla comprensione degli studi che sono stati svolti sul possibile ruolo degli insegnanti nello sviluppo di una condotta deviante da parte degli alunni.

2.1. *L'interazionismo simbolico*

La teoria dell'etichettamento non possiede solo un'anima sociologica, ma vede le sue radici nella psicologia sociale. L'interazionismo simbolico, espressione coniata da Blumer, nasce negli Stati Uniti nella prima metà del Novecento. Dapprima insieme disomogeneo di teorie e contributi, viene riconosciuto come impianto teorico proprio nella Scuola di Chicago, luogo di nascita della criminologia sociologica (Blumer, 1969). Il massimo esponente di questa visione è, come noto, Robert Mead. Egli mette al centro della riflessione l'interazione sociale e l'interpretazione che di questa danno coloro che vi partecipano. Gli individui, secondo Mead, durante le interazioni svolgono una continua attività di simbolizzazione. Grazie a questo processo i soggetti imparano ad interpretare le esperienze proprie ed altrui (Mead, 1934). A determinare i significati di queste interpretazioni sono due istanze, Ego ed Alter, che definiscono le diverse situazioni in cui l'individuo si trova. Gli attori di una situazione sono in un continuo processo di interpretazione e negoziazione, della stessa, dei loro ruoli e di conseguenza della loro concezione di sé. La realtà sociale che emerge dunque ha una natura "negoziata" e non strettamente normativa come il sopraccitato determinismo sociologico proponeva. La condotta umana non si risolve in una reazione e definizione esterna ma ha una sua componente essenziale nella capacità di interpretare e simbolizzare del genere umano e del singolo. Basilare all'interno di questa analisi è quello che Mead chiama "atto sociale" (Mead, 1938), momento in cui si configura la risposta di un organismo a un altro: l'azione di Ego sollecita una reazione di Alter, che a sua volta ne stimolerà un'altra in Ego. Ciò è possibile solo se l'atto ha una valenza simbolica riconoscibile da entrambi i soggetti interagenti. Il simbolo significante del gesto assume una rilevanza semantica per Ego solo quando Alter, reagendo, gliene dà conferma. Se ne deduce che la mente non è una struttura interna ed immobile ma anzi, si forma proprio mentre tenta di anticipare e comprendere le mosse di Alter verso Ego/se stessa. È durante questo tentativo che avviene che Ego ed Alter si sovrappongono: Ego assume il ruolo di Alter dando luogo a quella conversazione interiorizzata che permette di oggettivare i propri gesti, valutandoli. Le risposte immediate di Alter vengono allora sistematizzate in termini universali, tipizzando un "Altro generalizzato". Uno degli esempi più rappresentativi di questi processi, secondo Mead, è quello che gioco dei bambini. Da ciò si risale ad una concezione del Sé profondamente radicata nell'interazione sociale e comprendente molte dimensioni. Risulta essere uno snodo fondamentale tra l'autocontrollo e il controllo sociale. Importante sottolineare che anche secondo questa visione l'autonomia del singolo è limitata da fattori esterni, che pur non essendo norme sociali ma individui, circoscrivono molto la libertà di autodeterminazione. Come è stato notato da Iagulli inoltre, la dimensione emotiva non è stata presa in considerazione da questa famiglia di teorie (Iagulli, 2012). In quegli anni d'altronde, l'attenzione per le emozioni come fattori rilevanti nella composizione del Sé era minima. Ad oggi l'interazionismo simbolico è stato arricchito di nuove componenti ma le sue basi hanno permesso e permettono tuttora lo studio di molti fenomeni sociali.

2.1.1. *L'apprendimento riflesso*

L'apprendimento riflesso è un processo ben noto in psicologia e che di recente sta trovando ulteriori approfondimenti e conferme nella ricerca neuroscientifica

(ad esempio Xu et al., 2015). Le origini di questo modello teorico si possono far risalire al 1902, quando Charles Cooley illustrò il concetto di *self looking glass* (Cooley, 1902). Il termine "*self-appraisal*" (Sullivan, 1947) stava ad indicare che gli individui formano un'immagine di sé stessi sulla base di quella che gli trasmettono i suoi altri significativi. Il *role-taking*, il processo tramite cui anche i bambini cercano di capire cosa pensano gli altri, proposto da Mead ha qui un naturale proseguimento.

La teoria è stata rielaborata in questi termini: (a) *Self-Appraisal*; (b) l'apprendimento concreto dagli altri significativi (*actual appraisal*); (c) la percezione di questo apprendimento da parte del soggetto (*reflected appraisal*) (Kinch, 1963). È dunque possibile postulare due affermazioni: l'apprendimento reale (*actual appraisal*), concreto influenza l'apprendimento riflesso (*reflected appraisal*) e a sua volta l'apprendimento riflesso condiziona la concezione di Sé (*Self appraisal*). Da questi postulati possiamo però farne derivare un terzo: anche l'*Actual Appraisal* può indirettamente influenzare il *Self Appraisal* (Felson, 2014).

Non ci si riferisce a criteri oggettivamente misurabili, come intende Richard Felson in uno studio degli anni Ottanta (Felson, 1985). Egli provò a misurare il reale effetto dell'apprendimento riflesso su delle performance con indicatori istituzionalizzati (ad esempio le performance dei giocatori di football). Trovò che il giudizio degli altri non influiva sulla valutazione che gli individui davano delle proprie capacità. In seguito pose al centro dell'attenzione il criterio dell'attrazione fisica. I risultati cambiarono. I ragazzini che si erano sottoposti allo studio presentavano una forte correlazione tra la concezione di sé e apprendimento riflesso. Ciò ha spinto l'autore a ritenere che l'apprendimento riflesso abbia molta più influenza nei contesti ambigui, in cui non vi sono oggettivi parametri valutativi (Felson, 1985). È stata individuata addirittura una correlazione inversa (Ichiyama, 1993): anche la concezione che si ha di sé influenza ciò che si crede che gli altri pensino. La formazione della propria identità non sarebbe dunque così passiva come la vorrebbe la scuola dell'interazionismo simbolico. Ma davvero si può ritenere che Mead intendesse Ego completamente passivo? Come esemplificato in precedenza, per quanto potere abbiano vari Alter, rimane essenziale la capacità interpretativa del soggetto (Mead, 1934). Questa capacità è sviluppata dal soggetto sulla base delle esperienze che gli vengono fatte compiere. È dunque plausibile ritenere che nel caso di bambini o ragazzi l'influenza degli altri significativi o generali sia di estrema valenza (Felson, 1989). Sono standard esterni di comparazione sociale condivisi a dare delle definizioni ai diversi Io, che si sia in grado di comprenderli correttamente o meno.

2.2. La teoria dell'etichettamento

La teoria dell'etichettamento ha le sue origini in quella che viene chiamata la criminologia del conflitto, che vede tra i teorici più rilevanti Lemert e Becker (Lemert, 1967; Becker, 1963). Dando un'essenziale importanza ad una visione dicotomica delle classi sociali, chi detiene il potere e chi ne è privo, questa teoria recupera alcune prospettive dell'interazionismo simbolico. In questo modo l'attenzione passa dal delinquente e dalle condizioni sociali che si credevano essere la causa del delinquere (conflitti culturali, povertà, anomia ecc.) alla reazione sociale. La definizione della devianza, prima che dalle norme, è data da come la società reagisce a determinati atti. Il deviante è tale solo perché li commette. Ciò implica che la devianza è creata dalla società stessa. La domanda da porsi dun-

que diventa: “come e perché una condotta è definita deviante?”¹. I termini della questione sono senz’altro diversi dai classici posti dalla prospettiva psicologica e antropologica. Non ci si interroga sulle ragioni interne per cui un individuo passa da una condotta giuridica ad una antigiuridica ma ci si chiede come e perché la società definisca alcune azioni in tal modo e le reprima. Con la “pura” teoria dell’etichettamento si arriva a quello che per le orecchie odierne può suonare scandaloso o paradossale: la condotta deviante è necessaria e utile alla società che proprio grazie a questa riesce a definirsi e a trovare i propri confini in conformità. Colui che devia deve essere creato per far sentire gli altri cittadini “nel giusto” (Williams & McShane, 2002). Come già accennato in precedenza inoltre, il deviante svolge il ruolo di capro espiatorio: polarizzando verso di lui tutta l’emotività negativa e il biasimo, le condotte devianti delle classe dominanti o certi reati (ad esempio quelli economici) non vengono notate. Trasponendo in un contesto più piccolo: se in classe un alunno picchia un suo coetaneo, l’insegnante accorre per sedare il conflitto e gli altri compagni non possono fare a meno di osservare. Nel frattempo può però essere sfuggito un alunno che esce di nascosto dall’aula o che riprende con il cellulare. Anche in seguito, il ragazzo che ha causato il conflitto fisico verrà tenuto molto più sotto controllo di quello che si è limitato ad andarsene senza permesso o a riprendere. Il delinquente dunque non è chi commette atti criminali ma chi ne commette alcuni.

Il consolidamento della devianza è un processo che avviene in diversi momenti: (a) alcune azioni stimolano una reazione sociale, che può essere punitiva, di emarginazione o censura; (b) questa reazione si rafforza ogni volta che l’azione viene ripetuta; (c) più la reazione è dura, più chi la commette è stigmatizzato; (d) il soggetto stigmatizzato, colpito dall’etichetta, mostra un atteggiamento sempre più oppositivo, facendolo diventare un’abitudine (Ponti & Merzagora, 2008; Becker, 1963). L’individuo etichettato come deviante tende ad assumere quel ruolo adattandovi anche il proprio sentimento di identità. Ecco la nascita di un lo deviante. Lemert distingue poi devianza primaria e devianza secondaria (Lemert, 1967). La devianza primaria riassume quell’insieme di condotte devianti che non suscitano reazioni sociali e di conseguenza non vengono sanzionate. In questo modo non viene modificato il ruolo di chi le compie ed il suo sentimento di identità, permettendo molto facilmente un rientro naturale nella conformità. Con la devianza secondaria invece, avviene una risposta sociale che spinge a quei particolari effetti di fissazione e assunzione di identità di cui sopra.

Questa teoria si presta bene a situazioni di devianza non criminose, poco gravi come quelle più tipiche dei giovani. Diversi autori hanno notato come negli adolescenti e giovani adulti lo stigma derivante dalla sanzione penale formale (carcere minorile, istituti correzionali) sia correlato ad una cronicizzazione della condotta deviante (si veda ad esempio Lopez et al., 2012; Bernburg & Krohn, 2006). Infine, si ritiene opportuno sottolineare che visioni completamente deterministiche dell’agito presente e futuro di una persona siano da evitare ma che sia rilevante capire i fattori di maggior influenza.

1 È fondamentale ricordare che delinquenza e devianza in generale non sono concetti sovrapponibili. Una condotta delinquenziale, criminale è un agito antigiuridico. Un’azione deviante può semplicemente intendersi come “deviante” dalla conformità.

3. La correlazione tra pregiudizio e devianza: il ruolo dell'insegnante

Le teorie esposte indicano come l'influenza degli Alter sia determinante nella costruzione dell'identità del singolo. Gli altri significativi, soprattutto nelle prime fasi della vita, possono ampiamente influenzare la concezione del Sé. I genitori, i propri pari e le figure di riferimento, esercitano un potere che spesso va oltre la loro percezione e possono, tramite i meccanismi dell'apprendimento riflesso, influenzare la nascita di atteggiamenti devianti² (Zhang, 2002; Brownfield & Thomposon, 2005; Liu, 2000; Matsueda, 1992). Gli insegnanti, persone con cui i ragazzi passano gran parte, se non la maggioranza, del loro tempo, vengono così ad assumere il ruolo di "altro significativo" con cui lo studente deve relazionarsi. Ma non solo: l'insegnante è la prima figura rappresentante l'autorità e la società ed ha un impatto profondo sulla crescita della persona anche prescindendo dai genitori e i pari (Jussim & Harber, 2005; Agirdag & Van Houtte, 2011). L'etichetta assegnata ad uno studente è estremamente rilevante ma, come è inevitabile, spesso quest'inquadramento può nascondere degli aspetti pregiudiziali. Un docente si trova di fronte a molti alunni e, almeno all'inizio, si trova a dover categorizzare ed inquadrare le proprie classi. Se si tiene conto di ciò che è stato esposto nel primo paragrafo di questo contributo, le fasi della formazione di un'impressione, si ricorderà come la prima immediata percezione influenzi tutte le fasi successive, seppur più consapevoli (Livingstone, 2002). Se si aggiunge la tendenza globale di ogni essere umano ad etichettare non pare improbabile che queste etichette nascano spesso da dei pregiudizi.

Il primo rilevante studio che ipotizzò che le etichette poste dagli insegnanti avessero delle correlazioni con comportamenti devianti fu quello di Schwartz e Striker (1970). Da questa ricerca, seppur parzialmente, risultò che i ragazzi etichettati come "cattivi" avevano una concezione di sé più povera ed incerta e che escludevano gli insegnanti dal gruppo degli altri significativi. Questi risultati hanno portato a collegare l'interazionismo simbolico e la teoria dell'etichettamento anche alla teoria dei legami sociali (Hirshi, 1969): i legami forti e positivi con il proprio contesto e i propri altri significativi evitano la tentazione di cedere a condotte devianti.

Quando gli insegnanti si assicurano che gli studenti si sentano supportati, "a casa" quando sono a scuola, questi sono meno propensi ad infrangere le regole (Freidenfelt Liljeberg et al., 2011). In un libro considerato molto influente, Rosenthal e Jacobson (1968), presentarono prove a sostegno della *Self-fulfilling prophecy* nell'ambito dell'istruzione: gli studenti presentano alcune caratteristiche utilizzate dai docenti come indicatori del loro futuro successo scolastico. Queste previsioni tendono spesso ad avverarsi ed è materia di studio capire se ciò sia per l'accuratezza del pregiudizio/etichetta messo da chi insegna o per l'etichetta stessa (Jussim & Harber, 2005). Questo studio suscitò molte controversie e spinse ad ulteriori ricerche sull'influenza degli insegnanti (ad es. Hinnant et al., 2009), che però si concentrarono soprattutto sulle risposte cognitive degli alunni. Nella *review* di Jussim e Harber si afferma che, nonostante le predizioni degli insegnanti siano per la maggior parte accurate, non vi è alcun dubbio sul fatto che esista una relazione tra gli atteggiamenti degli insegnanti e gli obiettivi raggiunti dagli studenti.

2 In questo caso l'aggettivo "deviante" può riferirsi sia all'infrangere le regole interne della scuola, sia alla commissione di veri e propri atti criminali (ad es. spaccio di sostanze).

La *self-fulfilling prophecy*, o effetto Pigmalione, si realizzerebbe in cinque fasi: (1) gli insegnanti si formano aspettative diverse delle performance degli studenti; (2) iniziano a trattare gli studenti diversamente in base a quelle aspettative; (3) i ragazzi rispondono in maniera diversa agli insegnanti in base al trattamento ricevuto; (4) sempre in risposta al trattamento ricevuto, il ragazzi manifestano comportamenti che completano o rinforzano quel particolare trattamento; (5) infine, i risultati degli studenti si adeguano all'aspettativa (Rosenthal & Jacobson, 1986). I fattori che si sono dimostrati avere una valenza mediatrice più forte sono due: l'attaccamento affettivo (*affect*), inteso come la tendenza degli insegnanti a creare un'atmosfera più calda, più socio- emotivamente confortevole per gli studenti di cui hanno aspettative più alte, e l'impegno (*effort*), riferito all'inclinazione ad insegnare più cose agli studenti "preferiti" (Rosenthal, 2002).

La percezione che di tutto ciò hanno gli studenti è ugualmente di cruciale importanza: infatti è solo percependo la differenza degli atteggiamenti che ci si può aspettare che si comportino di conseguenza. La percezione è importante soprattutto nel predire la propensione degli studenti alla devianza scolastica. Uno studio del 2011 ad esempio, ha mostrato che gli effetti delle pratiche degli insegnanti sugli studenti che avevano un comportamento di disturbo erano mediati dalla percezione che questi ultimi avevano dei docenti e della loro autorità (Way, 2011). Se gli studenti sentono che gli insegnanti mettono meno impegno nell'insegnare loro, si sentono bloccati nella realizzazione del loro pieno potenziale. Questo crea un'enorme tensione che può facilmente sfociare in un sentimento di futilità, anch'esso dimostrato in correlazione con la condotta deviante (Demanet & Van Houtte, 2011). Il sentimento di futilità comporta che il ragazzo senta che i suoi sforzi non hanno alcun senso e che non otterrà mai nulla dalla scuola. I professori diventano avversari da sfidare, nel tentativo di trovare un'identità positiva e autostima anche a prescindere dall'ambito scolastico.

Demanet e Van Houtte si sono occupati a lungo di questi temi ed hanno presentato uno degli studi più completi sul legame tra pregiudizio/ atteggiamenti degli insegnanti e condotte devianti (Demanet & Van Houtte, 2012). Hanno proposto l'introduzione del concetto di "cultura dell'insegnante", riferendosi alle credenze che sono condivise dagli insegnanti in una determinata scuola. Queste credenze sono poi collegate alle caratteristiche degli studenti tramite un sistema a molti livelli. Lo scopo è di indagare quella che gli autori chiamano "*teachability*", che potremmo tradurre come propensione ad imparare facilmente, e la correlazione tra essa e la condotta deviante. Sono quelle qualità tramite cui gli insegnanti riconoscono gli studenti a cui è più piacevole insegnare, in altre parole quelli che apprendono prima e meglio. Ricerche precedenti avevano mostrato come le credenze riguardanti "l'insegnabilità" degli studenti siano condivise largamente dall'ambiente scolastico (Agirdag & Van Houtte, 2011a). È stato poi osservato che i livelli di devianza variano da scuola a scuola in base alla diffusione di quelle credenze condivise (Demanet & Van Houtte, 2011b). I risultati di questo studio hanno prodotto diversi risultati interessanti, confermandone alcuni e portandone di nuovi: le credenze condivise dai professori nelle singole scuole sono associanti alla cattiva condotta degli studenti (Demanet & Van Houtte, 2012). Indipendentemente dagli ottenimenti precedenti degli studenti, le scuole in cui si credeva che questi fossero meno propensi ad imparare hanno mostrato un alto livello di devianza. È stato dimostrato inoltre, che il sentimento di futilità è ben correlato alle cattive condotte: gli studenti che sentono di non avere potere sui loro traguardi scolastici hanno un'alta propensione a mettere in atto agiti volti ad infrangere le regole. Il sentimento di futilità è risultato però avere meno influenza delle credenze degli insegnanti sulla "*teachability*" degli studenti. Anche gli

alunni non frustrati, ma immersi in una cultura di “insegnabilità” negativa, hanno alta probabilità di assumere atteggiamenti perturbatori (Demanet & Van Houtte, 2012). Un’analisi successiva ha suggerito che la percezione degli studenti è un’altra variabile fondamentale: è il fattore che media i valori di *teachability* manifestati dagli insegnanti e la condotta deviante. Nelle scuole in cui gli alunni percepiscono meno attaccamento da parte dei docenti, hanno una percentuale più alta di propensione alla devianza. Questi risultati sono di grande importanza. Se infatti fino ad ora la ricerca si è concentrata soprattutto sui risultati cognitivi derivanti dalle aspettative di chi insegna, ora è possibile aspettarsi che le conseguenze di tali atteggiamenti si concretizzino anche in vere e proprie condotte oppostive. Ciò significa che l’insegnante, tramite il suo supporto, può prevenire condotte devianti o non far sfociare una devianza primaria in una secondaria (Freidenfelt Liljeborg et al., 2011). Se l’alunno è immerso in credenze condivise che lo vedono meno propenso ad imparare, se percepisce che gli insegnanti mettono meno impegno ed attenzione nel trasmettergli conoscenza, incontrerà grandi difficoltà nel costruire legami di fiducia con essi, li escluderà dagli altri significativi o, includendoli, la sua autostima si abbasserà. Infrangere le regole dell’ambiente in cui sente di non riuscire potrebbe sembrare l’unica strada per costruire un Sé forte e positivo, con possibilità di realizzazione in “altre carriere” (Demanet & Van Houtte, 2012).

Sarebbe fuori luogo affermare un nesso di causalità. Si può constatare, ad esempio e come già accennato, che spesso i pregiudizi possono essere accurati. L’insegnante molte volte non sbaglia le proprie considerazioni e previsioni (Jussim & Harber, 2005). L’accuratezza del pregiudizio per altro, è uno dei tasti dolenti della ricerca sul tema anche in ambito psicologico- sociale.

L’attuale cultura occidentale ha mutato il modo di esprimere i pregiudizi (McConahay, 1983) ma questi spesso vanno oltre la coscienza di chi li porta e si manifestano in atteggiamenti impliciti. Questo sembra anche il caso degli insegnanti (Jones, 1989). Non si possono però ignorare i risultati di questi studi. Che il pregiudizio sia esplicito o implicito, accurato o meno, la percezione di esso da parte degli alunni influenza la loro crescita cognitiva e comportamentale e, in molti casi, può influenzare scelte di condotta deviante.

Conclusioni

Si sono prese in considerazione molte teorie di matrice diverse. Il pregiudizio analizzato da una prospettiva psicologico- sociale ha mostrato come questo sia innato, evolutivamente spiegabile ma culturalmente determinato (Collins, 2006). Sempre la psicologia sociale ha mostrato come queste prime impressioni e gli atteggiamenti conseguenti abbiano degli effetti su chi subisce atti discriminatori. Le conseguenze dipendono da caratteristiche del singolo individuo ma anche dalla situazione e dal contesto sociale (Felson, 2014). È in questo momento che psicologia sociale e sociologia possono fornire spiegazioni su diverse variabili che, essendo integrate, possono offrire una visione più ampia, seppur più complessa, della nascita e delle conseguenze del pregiudizio. L’etichettamento proposto dalla criminologia va oltre il pregiudizio classicamente inteso: esso viene applicato a determinate condotte e a determinati attori sociali, in base alla reazione delle classi che detengono il potere (Lemert, 1967). Ma, di maggior importanza per questo contributo, le etichette poste a causa di un singolo atto non vengono più rimosse dal soggetto che, secondo la prospettiva dell’interazionismo simbolico, le integra nella sua identità (Mead, 1934). Si avrebbe conferma

di questi meccanismi proprio dagli studi sull'apprendimento riflesso: ciò che un soggetto percepisce di come gli altri lo giudicano, entra a far parte della sua concezione di sé. Nella scuola l'apprendimento riflesso può tradursi in una *self-fulfilling prophecy*. Se un ragazzo a seguito di una condotta deviante, sente su di sé l'etichetta del delinquente, sarà più propenso a farla sua e a perseguire in quella condotta (Brownfield & Thomposon, 2005). Gli insegnanti rappresentano l'autorità e le loro reazioni sono quelle più rappresentative della società. Il giudizio dell'insegnante può considerarsi formale. Se il corpo insegnante dunque, ritiene e tratta uno studente come un deviante, il procedimento sarà lo stesso di quello esposto dalla teoria dell'etichettamento. Ma si è andati oltre: i docenti possono influire su una condotta deviante. I risultati sono stati chiari: che il giudizio dei docenti sia accurato o meno, esso entra in un circolo vizioso di risposte individuali e sociali che impatta notevolmente sulla crescita cognitiva e comportamentale dello studente (Jussim & Harber, 2005). Si è potuto constatare che scuole in cui si ritiene che i propri allievi non siano propensi ad imparare e con qualità negative, hanno un tasso di devianza più alto. L'influenza di questa cultura degli insegnanti si è mostrata anche più forte della variabili interne di uno studente, come il sentimento di futilità (Demanet & Van Houtte, 2012). Ciò sembra provare quello che l'interazionismo simbolico e la teoria dell'etichettamento hanno affermato: come gli Alter vedono Ego è determinante nella costruzione di sé.

Alla luce degli studi esposti, cosa potrebbe fare l'insegnante per attenuare le probabilità che un ragazzo delinqua? Innanzitutto, è fondamentale che egli rimanga tra gli altri significativi, ma in chiave positiva. Il primo punto su cui il docente può lavorare in questa prospettiva è quello dell'autostima. Dato che la bassa autostima ha mostrato di essere un fattore correlante alcune categorie di criminali adulti (Garofalo, 2016) e che già in bambini e giovani adulti si è dimostrata influente sui comportamenti devianti, non è un fattore che possa essere sottovalutato. L'insegnante può dunque riconoscere le qualità positive anche di chi risulta meno propenso ad imparare. Valutazioni oggettive e soggettive vanno integrate affinché il ragazzo senta di essere considerato nel suo insieme e di valere più dei suoi risultati (o comportamenti) negativi. Ciò può essere fatto anche proponendo attività extrascolastiche, volte ad incrementare i legami sociali positivi (Hirshi, 1969) tra lo studente e i suoi pari e lo studente e i professori. Risultati positivi in campo sportivo, artistico o manuale/pratico possono fornire al ragazzo un'immagine di sé comunque positiva e suggerirgli diverse carriere rispetto a quella deviante.

Nel caso particolare in cui i docenti si trovassero di fronte ragazzi con un'etichetta formale già applicata, come coloro con precedenti o affidati a comunità, di grande rilevanza può essere il come li si inoltra ai compagni e come li si approccia. Come già accennato, gli adolescenti che hanno sulle spalle un'etichetta formale, derivante da una sanzione penale, tendono a perseguire nella condotta criminale, identificandosi con essa (Lopez et al., 2012). Se l'insegnante riuscisse dunque a trattarlo, almeno in apparenza, come tutti gli altri o come se si aspettasse da lui grandi cose, potrebbe contrastare l'etichetta in atto. Non si propone qui di ignorare il passato e il presente degli alunni ma di prendersi il tempo di osservare il comportamento di questi ragazzi, presentargli stimoli diversi, adattare gli obiettivi agli individui e non dare per scontata la ricaduta.

Riferimenti bibliografici

- Agirdag, O., Van Houtte, M. (2011). Pygmalion goes to organizational level: a multi- method study on the mediating role of self- fulfilling prophecies in explaining the impact of school segregation. Paper presented at the 10th Conference of the European Sociological Association, Geneva (Switzerland), Sept. 7th- 10th 2011.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Bernburg J., Krohn M., Rivera C. (2006). Official labeling, criminal embeddedness, and subsequent delinquency: A longitudinal test of labeling theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 43(1), 67-88.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hill.
- Bongiorno T., Lamertz K. (2015). House of Mirrors: A Contextual Model of Reflected Appraisal in Organizations. *Academy of Management Proceedings*, 2016, 1.
- Collins, E. C., Crandall, C. S., & Biernat, M. (2006). Stereotypes and implicit social comparison: Shifts in comparison-group focus. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(4), 452-459.
- Cox, W. T., Abramson, L. Y., Devine, P. G., & Hollon, S. D. (2012). Stereotypes, prejudice, and depression: The integrated perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 427-449.
- Demanet, J., Van Houtte M. (2012). Teacher's attitude and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 860-869.
- Demanet, J., Van Houtte M. (2011a). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- Demanet, J., Van Houtte M. (2011b). Social- ethnic school composition and school misconduct: does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31, 224-256.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Felson, R. B. (2014). The (Somewhat) Social- Self: How others affect Self- Appraisal. *Psychological Perspective of the Self Vol. 4*, edited by Jerry Suls, New York: Psychology Press.
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 965-971.
- Felson, R. B. (1985). Reflected Appraisal and the Development of the Self. *Social Psychology Quarterly*, 48(1), 71-78.
- Freidenfelt Liljeberg, J., Eklund, J. M., Fritz, M. V., Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34(1), 1-9.
- Garofalo, C., Holden, C. J., Zeigler-Hill, V., Velotti, P. (2016). Understanding the connection between self esteem and aggression: The mediating role of emotion dysregulation. *Aggressive Behavior*, 42(1), 3-15.
- Hinnant, J., O'Brien, M. & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101, 662-670.
- Hirshi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Iagulli, P. (2012). Sé ed emozioni nell'interazionismo simbolico. *Studi di Sociologia*, 50, 3, 289-307.
- Joussim, L., Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self- fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.
- Kinch, J. W. (1963). A Formalized Theory of the Self-Concept. *American Journal of Sociology*, 68(4), 481-486.
- Ichiyama, M. A. (1993). The Reflected- Appraisal Process in Small- Group Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 56(2), 87-99.
- Lemert, E. M. (1967). *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*. tr. it. 1981, Milano: Giuffrè.
- Livingston, R. W., & Brewer, M. B. (2002). What are we really priming? Cue-based versus category-based processing of facial stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 5-18.
- Levi S. R., Haghés J. M. (2009). Development of Racial and Ethnic Prejudice among Children. In Nelson, T. D., *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 23-39). New York: Psychology Press, Taylor&Francis Group.

- Liu, X. (2000). The Conditional Effect of Peer Groups on the Relationship Between Parental Labeling and Youth Delinquency. *Sociological Perspectives*, 43, pp. 499-514.
- Lopes, G., Krohn, M. V., Lizotte, A. J. (2012). Labeling and Cumulative Disadvantage. The Impact of Formal Police Intervention on Life Chances and Crime During Emerging Adulthood. *Crime & Delinquency*, 58(3), 456-488.
- McConahay, J. B. (1983). Modern racism and modern discrimination: The effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4), 551-558.
- Major, B., Sawyer, P. J. (2009). Attribution to Discrimination. Antecedents and Consequences. In Nelson T. D., *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 91-110). New York: Psychology Press, Taylor&Francis Group.
- Major, B., Kaiser, C. R., O'Brien, L. T., & McCoy, S. K. (2007). Perceived discrimination as worldview threat or worldview confirmation: Implications for self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1068-1086.
- Major, B., Quinton, W. J., & Schmader, T. (2003). Attributions to discrimination and self-esteem: Impact of group identification and situational ambiguity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 220-231.
- Major, B., McCoy, S. K., Kaiser, C. R., & Quinton, W. J. (2003). Prejudice and self-esteem: A transactional model. In Stroebe, W. & Hewstone M. (Eds.), *European review of social psychology*, 14, pp. 77-104.
- Matsueda, R. (1992). Reflected Appraisals, Parental Labeling, and Delinquency: Specifying a Symbolic Interactionist Theory. *American Journal of Sociology*, 97, 1577-1611.
- McConahay, J. B. (1983). Modern racism and modern discrimination: The effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4), 551-558.
- Mead, G. H. (1938). *The philosophy of the act*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1936). *Movements of thought in the XIX century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nelson, T. D. (2016). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination: 2nd edition*. New York: Psychology Press, Taylor&Francis Group.
- Ponti, G., Merzagora, B. I. (2008). *Compendio di criminologia*. Milano: Raffaello Cortina Editore, quinta edizione.
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. In Aronson, J. M. (ed), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 25-36). London Academic Press.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sanders, J. D., McClure, K. A., & Zárate, M. A. (2004). Cerebral hemispheric asymmetries in social perception: Perceiving and responding to the individual and the group. *Social Cognition*, 22(3), 279-291.
- Schwartz, M., Styker, S. (1970). *Deviance, Selves, and Others*. Washington, D.C.: American Sociological Association.
- Sellers, R. M., & Shelton, J. N. (2003). The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1079-1092.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effect of student perception. *Sociological Quarterly*, 52, 346-375.
- Walker, I., Smith, H. J. (2002). *Relative Deprivation: Specification, Development, and Integration*. Cambridge University Press.
- Williams, F. P., McShane, M. D. (2002). *Devianza e criminalità*. Tr. it. Bologna: Il Mulino.
- Xu, X., Chen, Y., Zhao Y., Yang., J. (2015). The neural evidence of the reflected appraisal process as a main path for learning about one's self-knowledge of personality. *Biological Psychology*, 110, pp. 85-90.
- Zhang, L. (1997). Informal Reactions and Delinquency. *Criminal Justice and Behavior*, 24, 129-150.