

a cura di Paola Nicolini

L'INTERAZIONE TRA PARI
NEI PROCESSI
DI APPRENDIMENTO

edizioni junior

Le Autrici e gli Autori: *Anna Arfelli* (Università di Macerata); *Laura Bonica* (Università di Torino); *Stefano Cacciamani* (Università della Val d'Aosta); *Felice Carugati* (Università di Bologna); *Ilaria Castelli* (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano); *Michela Cortini* (Università di Bari); *Elisabetta Crocetti* (Università di Macerata); *Alessandra Fernani* (Università di Macerata); *Walter Fornasa* (Università di Bergamo); *Lorella Giannandrea* (Università di Macerata); *Tamara Lapucci* (Università di Macerata); *Matteo Lei* (Università di Bergamo); *Antonella Marchetti* (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano); *Chiara Moroni* (Università Politecnica delle Marche); *Paola Nicolini* (Università di Macerata); *Patrizia Selleri* (Università di Bologna); *Barbara Pojaghi* (Università di Macerata); *Olga Liverta Sempio* (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano); *Francesca Soli* (Università di Bergamo); *Giancarlo Tanucci* (Università di Bari)

Immagine di copertina: *Giorno di festa*, Dorina Floraea, 8 anni (da *Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900*, catalogo della mostra tenutasi a Brescia, Palazzo Martinengo, Edizioni Mazzotta, Milano, 2000).

ISBN 978-88-8434-466-2

© 2009 edizioni junior srl,
viale dell'industria, 24052 Azzano S. Paolo (BG)
Tel. 035/534123 Fax 035/5095718
edjunior@edizionijunior.it
www.edizionijunior.com

Tutti i diritti riservati

Prima edizione: ottobre 2009

Edizioni 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2013 2012 2011 2010 2009

Questo volume è stato stampato presso
Tipostampa S.r.l., Lama di San Giustino (PG)
Stampato in Italia - Printed in Italy

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, segreteria@aidro.org, web www.aidro.org

Indice

| | |
|--|----|
| Introduzione | |
| <i>Paola Nicolini</i> | 5 |
| Parte I | |
| L'interazione tra pari: lo stato dell'arte e i problemi aperti .. | 9 |
| Interazioni sociali, collaborazioni, conflitti: stato dell'arte e problemi aperti | |
| <i>Felice Carugati</i> | 10 |
| Conflitto socio-cognitivo e teoria della mente: un dialogo possibile? | |
| <i>Olga Liverta Sempio, Antonella Marchetti</i> | 35 |
| L'interazione tra pari nei processi di apprendimento: dal senso comune alla ricerca empirica | |
| <i>Patrizia Selleri</i> | 39 |
| Parte II | |
| L'interazione tra pari: le ricerche in contesti naturali | 47 |
| Slittamenti tra regolazioni socio-cognitive e regolazioni interpersonali: il ruolo delle opzioni meta comunicative in gruppi di gioco e di apprendimento osservati nei contesti educativi | |
| <i>Laura Bonica</i> | 48 |

| | |
|--|-----|
| Sistemi cooperativi. Uno studio pilota in soggetti prescolari <i>Walter Fornasa, Matteo Lei, Francesca Soli</i> | 95 |
| La discussione tra pari come forma di apprendimento <i>Alessandra Fermani, Elisabetta Crocetti</i> | 117 |
| L'interazione fra pari nella formazione degli insegnanti. Potenzialità e limiti del Laboratorio di Addestramento alla Comunicazione <i>Anna Arfelli Galli</i> | 138 |
| La percezione dell'interazione fra pari in studenti universitari <i>Paola Nicolini, Tamara Lapucci</i> | 151 |

Parte III

| | |
|---|-----|
| L'interazione tra pari: le caratteristiche dello scambio verbale | 179 |
| “Se volete dei consigli, chiedeteceli!” Presenza cognitiva e sociale nell'interazione on line di una comunità di ricerca a scuola <i>Stefano Cacciamani, Lorella Giannandrea</i> | 180 |
| La didattica blended come supporto all'apprendimento tra pari <i>Michela Cortini, Giancarlo Tanucci</i> | 198 |
| Osservare l'interazione tra pari con una lente psicolinguistica. Gli indicatori di negoziazione <i>Paola Nicolini, Chiara Moroni</i> | 209 |

Parte IV

| | |
|--|-----|
| L'interazione tra pari: i processi cognitivi e sociali | 227 |
| Teoria della mente e interazione tra pari: comportamento sociale e antisociale <i>Olga Liverta Sempio</i> | 228 |
| La presa di decisione: dall'età adulta agli studi sullo sviluppo <i>Antonella Marchetti, Ilaria Castelli, Laura Sanvito</i> | 259 |
| La costruzione delle idee nel confronto tra pari <i>Barbara Pojaghi</i> | 279 |

La discussione tra pari come forma di apprendimento

Alessandra Fermani, Elisabetta Crocetti

Non preoccuparti se le persone non riconoscono i tuoi meriti,
preoccupati che tu potresti non riconoscere i loro.

(Confucio)

Introduzione

Ardone e Baldry (2003) asseriscono che la scuola abbia tra i suoi obiettivi didattici e trasversali quello di educare alla discussione nel gruppo. A sostegno di questo assunto le Autrici richiamano alcune ricerche che hanno mostrato come la discussione in classe rappresenti un importante strumento per lo sviluppo socio cognitivo dell'alunno a prescindere dalla sua età. Come psicologhe sociali riteniamo che tale visione debba tener conto dei paradigmi teorici lewiniani secondo i quali la condizione necessaria perché il gruppo possa diventare un luogo di crescita formativa occorre che vi sia, da parte dei membri, la coscienza dell'interdipendenza (Lewin, 1948). È la consapevolezza di un *destino comune* che permette di cogliere somiglianze e differenze, ma anche il valore formativo del confronto di idee e del conflitto tra vari punti di vista. Quello che in linea teorica risulta condivisibile e di facile comprensione, nella pratica crea però notevoli difficoltà. Risolvere il conflitto in maniera cooperativa, saper *sostare* nel conflitto e saper negoziare le diverse posizioni al fine di costruire un pensiero superiore scevro da conformismi e condiscendenze non è facile né può avvenire in modo naturale. Palmonari (2000) mette giustamente in guardia gli psicologi da facili entusiasmi e li invita a pensare al *come* garantire tali condizioni affinché il conflitto possa rimanere sul piano socio cognitivo senza trascendere in quello distruttivo fatto di scontri di interessi, di bisogni, di rappresentazioni e di identità. Nonostante le molteplici alternative possibili, il rischio di giungere all'uscita dal gruppo o alla dissoluzione del gruppo stesso è sicuramente elevata.

D'altronde, in un'opera preziosa sul tema, J. M. Monteil mostra come per essere veramente innovativi, a volte, bisogna uscire dal gruppo, pagando con la sofferenza della rottura di un progetto sino a un certo momento condiviso, la fedeltà di un proprio impegno creativo. Se questo accade il conflitto non è soltanto distruttivo in quanto ha suscitato e messo in moto le forze che hanno portato qualcuno (o un sottogruppo) alla scelta innovativa che tutto il gruppo non ha saputo accettare. È dunque importante sottolineare la funzione costruttiva che può avere il conflitto intragruppo ma avere ben chiaro che ogni conflitto comporta il rischio reale di dissoluzione del gruppo in quanto anche quello che esordisce puramente a livello di idee, può evolvere rapidamente verso livelli di coinvolgimento più globali, rischio che ogni gruppo di formazione deve, essendone consapevole, saper correre (ibidem, p. 14).

Proprio riflettendo sul *come*, riteniamo che un valido aiuto possa essere offerto dall'attuazione di un particolare tipo di leadership, quella ricoperta dal *conduttore*. Tale figura introdotta da Lai (1973), rappresenta un elemento *super partes* che, proprio in quanto conoscitore della dinamiche sottostanti il livello di lavoro, è capace di ri-orientare il gruppo nei momenti di crisi senza togliere quella libertà di pensiero che è la forza propulsiva del gruppo stesso. Un ruolo di coordinamento dove la leadership ruota tra gli altri membri in un rapporto di reciproco scambio, dove nessuno viene posto o si sente ai margini della discussione. In questi termini, quale garante del contratto di lavoro, il conduttore possiede competenze sia organizzative sia psicologiche che possono essere acquisite solo con una lunga esperienza sul campo.

D'altro lato, per una scelta legata al voler focalizzare le caratteristiche della discussione tra pari, nel nostro contributo non prenderemo in considerazione gli interventi del conduttore. Siamo, comunque, consapevoli che le argomentazioni siano il frutto anche della guida del conduttore, sebbene giochi un ruolo non intrusivo. Nel nostro studio, che rappresenta la sintesi parziale di ricerche più ampie e ancora in via di definizione, ci sembra invece importante provare a identificare alcuni elementi chiave della discussione che caratterizzano il mantenimento del conflitto a livello socio cognitivo. Conoscerli può rappresentare anche un aiuto per stimolarli e saperli gestire senza che il conduttore, nel ricoprire il suo delicato ruolo, venga percepito come fastidioso quando interviene o come molesto quando si limita a osservare.

1. Riferimenti teorici

In questa sede ci limiteremo solo ad alcuni sintetici riferimenti teorici sul tema del conflitto socio cognitivo che abbiamo utilizzato per la lettura qualitativa dei verbali delle discussioni qui presentati.

Ogni conflitto, secondo Lewin (1935), origina tensione nell'individuo perché determinato dall'opposizione di forze di campo che non sempre hanno un'intensità oggettivamente uguale ma che comunque esercitano una pressione. Esse possono risultare o da desideri e da speranze interne alla persona o possono essere socialmente indotte da un agente esterno. Come tali possono essere vissute come esperienze intra-individuali o relazionali.

Le valenze in campo possono essere o entrambe positive, come nel caso in cui l'individuo deve scegliere tra due opzioni piacevoli, o una positiva e una negativa, come avviene quando si desidera visitare un luogo lontano ma si ha paura di prendere l'aereo, o ambo negative, ad esempio quando un adolescente non vorrebbe studiare ma è costretto a farlo per timore che poi i genitori non gli regalino più il motorino. In tutti e tre i casi la persona cercherà di attuare strategie di coping che siano in grado di risolvere la tensione. Nell'ultimo caso in particolare, però, alla regolazione cognitiva del conflitto, che cerca di coordinare entrambi gli scopi senza però riuscirvi, si sostituisce una regolazione relazionale: il fine di mantenere buone relazioni con i genitori prevale sulla sgradevolezza del compito e porta all'acquiescenza.

In Lewin:

il conflitto appare, dunque, come una complessa dinamica socio-cognitiva, dove la dimensione più strettamente cognitiva è data dalle forze di campo che tendono al raggiungimento degli scopi, mentre la dimensione sociale è data dalla rappresentazione della relazione con l'adulto, rappresentazione che costituisce parte integrante dell'esperienza soggettiva del conflitto [...]. La distinzione fra conflitto cognitivo e conflitto sociale non può essere sostenuta soltanto sulla base dell'assunto che il conflitto sociale è quello che si realizza fra individui oppure fra gruppi, mentre il conflitto cognitivo si realizza come dato di ordine intra-individuale, implica cioè un solo individuo (Carugati, 1988, pp. 117-118).

L'intuizione lewiniana permette di compiere un notevole passo avanti nello studio del conflitto: la rappresentazione simbolica di relazioni decentra l'esperienza soggettiva e privata dell'individuo.

Ci deriva proprio da un allievo di Lewin un'altra importante oggettivazione utile a definire le dinamiche psicologiche legate al conflitto. Festinger (1957), attraverso la *Teoria della dissonanza cognitiva*, formalizza in un modello sperimentale quello che già è rilevabile negli universi consensuali dell'esperienza comune: l'uomo tende a essere coerente con se stesso nel modo di agire e pensare e quando tale coerenza gli viene a mancare entra in uno stato di profondo disagio che cerca in tutti i modi di colmare. Il conflitto però non deve essere confuso con la dissonanza; esso, infatti, dura fino al momento della decisione quando il destabilizzante equilibrio tra le due valenze viene rotto a favore di una scelta. È nella fase post-decisionale, invece, che subentra la dissonanza, quando la scelta privilegiata e la eco della primitiva situazione conflittuale permangono nell'individuo generando incertezza, rimpianto e insicurezza. Inoltre, l'aspettativa non confermata provoca dissonanza inducendo le persone a cercare nuovi elementi cognitivi per rinforzare una credenza anche quando quella rappresentazione, idea o previsione si è mostrata palesemente erronea (Amerio, 2007).

Interpretando la situazione lewiniana in cui la regolazione relazionale del conflitto portava all'acquiescenza, in termini di dissonanza cognitiva, potremmo dire che tale acquiescenza potrebbe degenerare in quello che Festinger chiama *accordo forzato*. D'altro lato, la dissonanza in quanto conseguente al conflitto può risultare importante poiché connessa al *commitment* (impegno). Gli studi hanno mostrato che la dissonanza è tanto maggiore quanto più la persona si sente libera di decidere e di impegnarsi responsabilmente in quella scelta. In questo senso la dissonanza diventa chiave di volta del percepirsi realmente coinvolti nel cambiamento cognitivo.

In termini temporali potremmo descrivere il processo nel seguente modo:

- 1) momento pre-decisionale: le due valenze sono in equilibrio e per questo fanno maturare il conflitto;
- 2) momento della presa di decisione: lo stato precedente viene interrotto;
- 3) fase post decisionale: si produce lo stato di dissonanza che se vissuto sul versante della libertà e del commitment induce cambiamento cognitivo (altrimenti porta all'accordo forzato).

Come giustamente osserva Amerio (2007), le persone che sono sotto una dittatura, infatti, non producono dissonanza bensì uno stato di

lotta e di opposizione al regime che tende a cambiare la situazione reale più che il mondo interno delle idee. In tal senso il conflitto è rottura non ricomponibile.

Nello studio delle dinamiche legate al conflitto, ci sembra di particolare interesse la posizione di Moscovici e Zavalloni (1969) e di Carugati (1988) secondo i quali le persone che affrontano apertamente il conflitto tendono a produrre, al termine di una discussione che abbia quale scopo l'accordo comune, soluzioni qualitativamente superiori e più originali. Si tratta di un lavoro di riorganizzazione cognitiva grazie al quale l'esplicitazione delle posizioni iniziali dei singoli conduce a una ridefinizione della situazione e nuove soluzioni acquistano priorità diventando patrimonio comune.

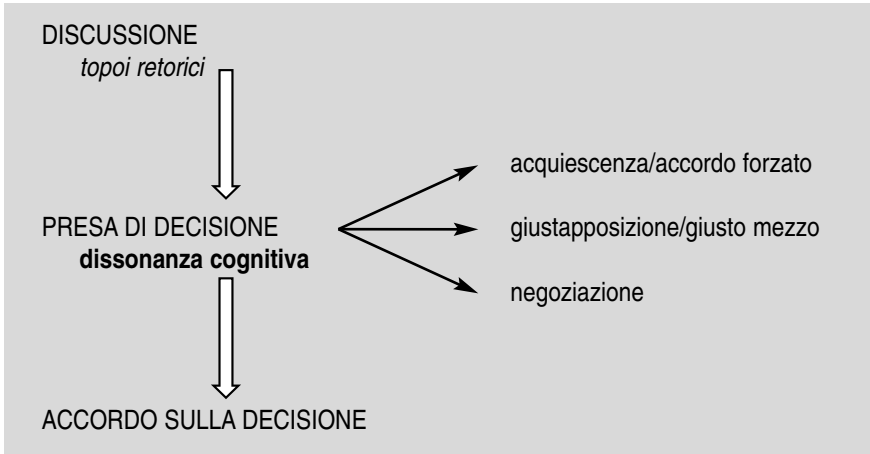
Il conflitto socio cognitivo diventa generatore di nuove conoscenze, non possedute in precedenza dai singoli partecipanti alla discussione, grazie alla dinamica che si realizza tra *discussione*, presa di *decisione* e *accordo sulla decisione*. Le polarizzazioni dei giudizi, che rappresentano un rischio per i membri, lasciano il posto alla negoziazione tra le diverse centrazioni giungendo a un pensiero che soddisfi i configgenti senza appiattirli nella giustapposizione o nel conformismo dell'acquiescenza. Sono proprio le regolazioni sempre più relazionali, a cui già Lewin (1935) faceva riferimento, che sostituendosi alle regolazioni cognitive consentono il progresso.

Doise e Mugny (1981) hanno oggettivato un valido modello di attivazione del conflitto socio cognitivo per descrivere e prevedere quali soluzioni e scelte possono indurre il progresso cognitivo. Più recentemente Moscovici e Doise (1991) hanno rilevato quanto incida il grado di partecipazione alla discussione da parte dei membri per attivare una proficua negoziazione che accolga e valorizzi le differenze. Sintetizzando potremmo affermare che il conflitto socio cognitivo, tematizzato da Mugny, Doise, Carugati e Moscovici come strumento di progresso, non può prescindere sia dalle regolazioni relazionali a cui fa cenno Lewin sia da uno stato di dissonanza cognitiva che includa il senso soggettivo della scelta e la decisione di impegnarsi in una certa idea/azione.

La discussione, infine, attraverso l'utilizzo di topoi retorici (Van Dijk, 2003), può manifestare il grado di coinvolgimento dell'emittente e l'impegno che questi mette per sostenere le proprie tesi tentando di influire sullo stato di dissonanza.

Partendo da questi assunti, nel presente contributo abbiamo analizzato il conflitto socio cognitivo nella discussione in gruppi di pari al fi-

Figura 1 – *Conflitto socio cognitivo: opposizione di punti di vista differenti (vissuti di centrazioni di tipo + –) tra medesimi livelli cognitivi. Regolazioni cognitive e relazionali.*



ne di considerarla un proficuo strumento di co-costruzione della conoscenza proprio perché garantisce quella libertà di scelta più difficile da realizzare quando gli status sono complementari.

2. Obiettivo e ipotesi

Come sostiene Doise (1994), le decisioni collettive spesso hanno solo quale scopo secondario l'intervento sull'ambiente sociale perché esse prima di tutto cercano di salvaguardare la coesione del gruppo. I membri che si trovano a prendere le decisioni però possono non essere prigionieri di tali dinamiche se discutono approfonditamente di posizioni alternative. Nella discussione un ruolo prioritario è svolto dal conduttore che, nel suo particolare stato di esterno/interno al gruppo, sollecita in particolari momenti i membri a non ragionare in termini di vittoria o di sconfitta, ma a prendere in considerazione tutte le visioni alternative, anche quelle minoritarie, a non appiattirsi su accordi apparenti eludendo il conflitto. Anche nei nostri gruppi il conduttore, fin dalla fase delle consegne, ha ricoperto in ogni dibattito tra pari l'importante compito di facilitatore della comunicazione anche se, come anticipato, i suoi interventi non saranno specifico oggetto di analisi.

L'obiettivo del nostro studio è stato quello di identificare gli ele-

menti che intervengono nella discussione tra pari quando si realizza un conflitto socio cognitivo. La libera sperimentazione del conflitto può essere uno dei presupposti per l'apprendimento e, più in generale, per lo sviluppo identitario complessivo dell'individuo. Abbiamo ritenuto importante per tale ragione enucleare alcune dinamiche psicosociali e strategie linguistiche connesse al conflitto, che lo alimentano e che poi lo risolvono sul versante del progresso e non del conformismo.

Nello specifico le ipotesi che hanno guidato la nostra analisi qualitativa sono state le seguenti:

- 1) fin dalla fanciullezza si può rilevare una forte relazione tra flessibilità del pensiero e tendenza alla cooperazione. I più inibiti cognitivamente e polarizzati sembrano infatti meno portati alla cooperazione. La corrispondenza tra apertura cognitiva e cooperazione non è prerogativa di un periodo dello sviluppo, ma perdura al crescere dell'età;
- 2) nella discussione di gruppo tra pari gli individui, nel tentativo di convincere gli altri, operano una metariflessione sul proprio punto di vista. Lo sforzo argomentativo è manifestato attraverso l'utilizzo, più o meno consapevole, di regole retoriche che permettono di chiarire il pensiero divergente agli altri ma anche a se stessi, sviluppando nei membri la disponibilità a prendere in considerazione visioni alternative;
- 3) la dinamica che si realizza tra discussione, presa di decisione, accordo sulla decisione che è attivata dal conflitto socio cognitivo genera nuove conoscenze qualitativamente superiori.

Lo sviluppo cognitivo, se socialmente stimolato, anche partendo da rappresentazioni ingenua, può dunque anticipare tappe formative e apprendimenti.

3. I focus group

I verbali delle discussioni che saranno analizzati in questo contributo sono tratti da progetti di ricerca più ampi. Nello studio in sintesi sono presenti i verbali di 10 focus group (Zammuner, 2003) realizzati negli anni dal 2003 al 2007:

- 1) 2 focus group realizzati con bambini di scuola primaria;
- 2) 6 focus group realizzati con studenti di scuola superiore;
- 3) 2 focus group con studenti universitari.

Tutti i focus group sono stati realizzati alla presenza di un conduttore che ha registrato in audio le discussioni e che ha, successivamente, steso i verbali parola per parola.

3.1. La discussione con i bambini di scuola primaria

Ai focus group svolti nel 2007 in una scuola primaria hanno partecipato 21 bambini, 9 maschi e 12 femmine, di una classe quinta divisi in due gruppi. Gli studenti si sono incontrati nella loro aula scolastica durante l'orario di lezione e hanno discusso per circa un'ora sulle rappresentazioni ingenuie che avevano della figura del capo, inteso genericamente come leader di un gruppo. I bambini avevano precedentemente scritto dei brevi componimenti e fatto dei disegni, attività individuali strutturate dalla maestra al fine di introdurre l'argomento. I discenti non avevano comunque ricevuto alcuna indicazione di natura "scientifica" sull'argomento.

Secondo la specifica metodologia oggettivata da Lewin (1939, 1948, 1951) della ricerca-azione, il progetto didattico si poneva l'obiettivo di utilizzare la situazione stessa di ricerca per procurare nei partecipanti un cambiamento. Attraverso le fasi individuali e, successivamente, di focus group, gli studenti sono passati dalle conoscenze ingenuie, stereotipate e polarizzate alle visioni più articolate e critiche. Il confronto rispettoso delle idee ha permesso la presa di coscienza di punti di vista alternativi che sono stati negoziati anche se apparentemente sembravano inconciliabili.

La rappresentazione di un *capo* che comanda i seguaci e li indirizza autoritariamente verso i propri scopi è stata soppiantata, man mano che la discussione ha permesso di approfondire l'argomento, da un'immagine di questo ruolo più democratica e meno violenta.

Come in parte anticipato, la discussione si è aperta manifestando punti di vista particolarmente polarizzati. La maggioranza ha dato una definizione del leader piuttosto stereotipata e inibita influenzando interventi piuttosto convenzionali e conformistici.

Domiziana¹⁶: *Per me il leader è un capo che comanda per tutti.*

Michelangelo: *Si, è colui che dà ordini, che sta al comando.*

¹⁶ I nomi dei partecipanti a tutti i focus group sono fittizi per il rispetto della privacy. Viene comunque mantenuto il genere della persona a cui corrisponde l'intervento.

Stefano: *Capo è colui che decide i giochi, che prende decisioni importanti, che decide anche per gli altri.*

Giacomo: *Il capo comanda e dà ordini e per essere ubbidito se la prende con i più deboli.*

Nella sequenza le centrazioni sono concordi e non risultano attivare alcun tipo di conflitto o di dubbio negli interlocutori.

Solo dopo qualche minuto subentrerà un elemento dissonante attivando un processo di influenza minoritaria più innovativo, che incoraggerà la maggioranza a interessarsi a più aspetti della situazione.

Emanuele: *Ma no, il capo crede di comandare, o meglio prende le decisioni per gli altri, però diciamo che per me lo fa per assicurarsi che facciano la cosa giusta e si preoccupa che tutti siano d'accordo. Il capo deve essere rispettato dagli altri senò chi lo segue?*

Le associazioni operate da Emanuele sono significativamente più ricche rispetto a quelle della maggioranza che finora ha esposto il proprio pensiero. Emanuele mostra di essere capace di interpretare il pensiero di un ipotetico leader dandogli capacità empatiche e finalità relazionali. Egli, introducendo un legittimo dubbio, dà il via al decentramento.

Giacomo: *Certo, la prima cosa è avere rispetto ed essere rispettato perché se non c'è quello nessuno lo segue.*

Stefano: *Il capo non deve essere prepotente perché tutta la gente è uguale, c'è l'uguaglianza e ognuno deve essere libero di fare ciò che pensa e non ciò che obbliga il capo.*

Giacomo: *Ma deve essere anche competente però. Alcune volte obbliga, altre volte sono le persone che lo seguono, però se colui che si fa seguire fa fare agli altri tutto ciò che dice...*

Carlo: *Come dice lui, un leader non deve né mancare né esagerare.*

Emanuele: *Secondo me è una figura indispensabile.*

Francesca: *Non è indispensabile perché come in un gruppo di amici prima si deve dare ognuno la propria opinione e poi si mettono d'accordo.*

Federico: *... e perciò c'è uno che prevale...*

Giacomo: *Secondo me, in alcune cose può essere indispensabile e in altre no [...] i leader possono esserlo in positivo o in negativo... per esempio i kamikaze che secondo la loro religione debbono fare queste cose (e per noi sono matti) o Hitler [...] che è un esempio di leader negativo.*

Come si può notare dai verbali la discussione, dopo l'intervento di Emanuele, si modifica e presenta tutta una serie di diverse centrazioni che arricchiscono la conversazione proprio grazie al confronto tra opinioni che vengono però tutte argomentate e approfondite. Dal punto di vista retorico i bambini mostrano di saper utilizzare il topos dell'*esempio* (Van Dijk, 2003) per rendere più plausibile la visione difesa dal parlante. Gli esempi in genere sono illustrazioni tratte da vissuti concreti ed hanno il potere sia di essere facilmente immaginabili, comprensibili e memorizzabili sia di suggerire forme di prova empirica vivaci, proprio perché tratte da esperienze dirette. Con lo sviluppo l'uso di strategie retoriche si fa sempre più ricco e anche l'esercizio alla discussione fa crescere nei ragazzi la capacità di argomentare e difendere la propria tesi, ma al tempo stesso la disponibilità a prendere in esame modi alternativi di vedere le questioni (Ardone & Baldry, 2003).

Nelle fasi finali della discussione si possono notare *interazioni di tipo ellittico, cooperazione nel completamento di frasi e interventi di rispecchiamento* (Lumbelli, 1982) che sono il segnale di una presa di decisione e di un accordo sulla decisione frutto di negoziazione. Il conflitto socio cognitivo e la dissonanza cognitiva sono stati gestiti grazie a regolazioni sociali che hanno potenziato l'autostima e le proprie capacità di risolvere i conflitti senza minare il bisogno di appartenenza. D'altra parte i bambini con livelli più elevati di flessibilità sembrano maggiormente capaci di utilizzare strategie interattive, al contrario di compagni meno flessibili che sembrano più propensi a usare modalità più neutrale o competitive (Ciairano, Petra & Settanni, 2007; Ciairano, 2008).

Emanuele: *Per me tutti possiamo diventare dei capi...*

Alessia: *... sì, tutti possiamo diventare dei capi perché le qualità sono in ognuno di noi.*

Francesca: *... sì, le persone che ricoprono il ruolo del capo possono essere diverse perché la situazione impone. Tutti possono essere capi.*

Il pensiero di Emanuele, come quello di Alessia e Francesca, si mostra come estremamente flessibile e la prospettiva da cui si era partiti ora viene completamente ribaltata. Sono state trovate nuove relazioni che hanno permesso di superare la fissità funzionale di un capo autocratico. I discenti, grazie al conflitto socio cognitivo, sono stati in grado di inibire le risposte abituali e automatiche date dalla maggioranza.

Certamente i bambini di questa sequenza non conoscono i tre orientamenti teorici di base in cui Trentini (1997) ha raggruppato i paradig-

mi legati alla leadership. Gli studenti sono, comunque, ugualmente giunti a una visione *funzionalista* molto attuale che descrive il leader non più come un grande uomo nato con il tratto del comando. Tale ruolo può essere ricoperto da qualsiasi membro del gruppo a seconda della situazione. Grazie alla dinamica, attivata dal conflitto socio cognitivo, che si è realizzata tra discussione, presa di decisione e accordo sulla decisione, sono state dunque generate nuove conoscenze più critiche e qualitativamente superiori.

3.2. La discussione con gli studenti di scuola superiore

Nell'a.a. 2005-2006 abbiamo partecipato alla Macrofase IV del progetto "Equal" che ha coinvolto l'ISTVAS "Vanvitelli-Stracca-Angelini" di Ancona. Il progetto prevedeva dopo una prima fase di raccolta quantitativa di dati, operata attraverso la somministrazione di un questionario, una seconda fase di discussione e approfondimento in gruppo organizzata con la modalità del focus group. I partecipanti, divisi in due gruppi formati da ragazzi di classi diverse e alla presenza del conduttore, si sono incontrati nel primo pomeriggio per tre volte in aule laboratoriali dell'istituto. I sei focus group sono stati realizzati con 18 adolescenti dell'Istituto, iscritti al quarto anno. I temi analizzati, in linea con le richieste generali del progetto, erano quelli dei rapporti tra le differenze di genere e gli ambiti di scelta scolastici e professionali. Lo scopo generale era inerente la presa di coscienza degli stereotipi di genere e l'attivazione di processi di decategorizzazione. Tutti gli studenti hanno aderito spontaneamente all'iniziativa extrascolastica.

In questo contributo sono stati estrapolate alcune fasi della conversazione in cui i partecipanti si sono confrontati sul ruolo del genere nelle scelte lavorative e sulle rappresentazioni della politica.

La discussione iniziale ha visto i membri del gruppo produrre alcune visioni ottimistiche e ingenuie di pari opportunità mentre, più tardi, con lo sviluppo del discorso sono iniziate a delinearci varie centrature in base a differenti punti di vista.

Alessandra: *Certo che (io come donna) la vivo male questa discriminazione (nel mondo del lavoro).*

Carla: *Per me è invece una cosa normale. È naturale che sia così perché l'uomo ci riesce e le donne non ce la fanno. Perché mi dovrei sentire discriminata. È una cosa naturale lo abbiamo anche studiato in un articolo*

che ci ha portato in classe la prof. che siamo diversi. Un uomo è più adeguato penso (a certi tipi di compiti o professioni) Ad esempio questo è comprovato perché avevamo fatto una ricerca di italiano e si vedeva che le parti del cervello in questa ricerca erano sviluppate diversamente. Ad esempio, l'uomo aveva la parte dedicata al calcolo e all'elaborazione dei dati più sviluppata mentre la donna aveva più sviluppata quella linguistica. Quindi riesce meglio nel memorizzare quindi materie letterarie oppure in ambito linguistico. Questo è un documento di un articolo di giornale.

Alessandra: *Ma che c'entra che siamo fatte così e che non ce la facciamo. Allora tu guarda cosa succede in politica, le donne dove stanno? Eppure non ci vuole la forza fisica.*

L'argomento a cui i ragazzi erano particolarmente interessati provoca fin da subito il tentativo da parte degli interlocutori di influenzare gli altri attraverso argomentazioni convincenti. Nei discorsi, infatti, proprio perché ci si trova in situazione di piccolo gruppo e di confronto sociale, sono rintracciabili forme retoriche finalizzate alla persuasione o alla convinzione dell'altro che possono veicolare stereotipi di genere ma che sono anche il segnale di un grande coinvolgimento tra i membri. Lo scambio di punti di vista attiva la ricerca di giustificazioni che avvalorino lo stereotipo di genere o meno facendo ricorso, anche se in modo inconsapevole, ad argomentazioni di tipo retorico-persuasivo come quella fondata sul topos dell'*autorità* (Van Dijk, 2003). Citare delle persone competenti, dei leader morali o carismatici, degli enti, delle organizzazioni o i mass media, ha la funzione di rendere più credibile la tesi espressa. Ciò diviene un mezzo per dare una vernice logica ad argomentazioni entimematiche ed euristiche che hanno origine da rappresentazioni stereotipate. La credibilità della fonte viene ritenuta tanto più affidabile quanto più essa venga citata al di là degli interessi personali eventualmente in gioco (Hovland, Janis & Kelley, 1953).

Come si può notare dalle parole di Carla, l'esclusione viene giustificata attraverso il ricorso alla *psicologizzazione/naturalizzazione* (Maas, 1999; Arcuri & Cadinu, 1998), cioè alla natura geneticamente imm modificabile delle donne, e in base a una tradizione storica che confermerebbe la giustizia del mantenimento dello status quo.

Il conflitto tra i diversi punti di vista attiva un certo grado di dissonanza cognitiva che per essere colmata fa leva su strategie di influenza sociale che possano dare ragione all'emittente ed eliminare il suo stato di disagio.

Simone: *In politica... più che non potere è che è stato così fin da quando c'è stata la politica, adesso mica si può cambiare tutto di un botto.*

Carlo: *Poi pure noi siamo discriminati, mica facciamo le casalinghe, no, io non voglio fare la casalinga, per carità ma se qualcuno la vuole fare. Io per carità tanto alla fine la fanno le donne...*

Matteo: *...noi non siamo discriminati nel lavoro, non ci sentiamo discriminati.*

Simone: *No noi no e a me non me ne frega nemmeno che le ragazze vengano discriminate, io penso per me.*

Matteo: *È normale, siamo tutti d'accordo che ognuno guarda il suo.*

Dal punto di vista retorico il grado di coinvolgimento che si nota nelle frasi espresse sopra è molto alto e le generalizzazioni sono determinate dal ricorso a topoi come quello che Van Dijk (2003) chiama *lezione della storia*. Il paragone con la tradizione e con il passato è spesso presente nei discorsi degli studenti. In questo caso è molto forte anche la salienza categoriale attivata dal bias intergrupale (Tajfel & Turner, 1979). Il forte sentimento di appartenenza inibisce il conflitto socio cognitivo e polarizza i punti di vista di Simone e Matteo. Il ricorrente topos del *contrasto* nel discorso suggerisce che le ideologie, gli atteggiamenti e gli stereotipi soggiacenti sono rappresentati in termini polarizzati definendo la distinzione tra il proprio gruppo maschile e quello femminile. Ad un'analisi più approfondita delle turnazioni sopra esposte si nota come all'inizio il primo studente tenda a utilizzare il topos del *rovesciamento* al fine di incolpare la vittima (in questo caso le donne che si sentono discriminate sul lavoro) facendolo seguire dal topos dell'*ironia* che permette in qualche modo di far vivere l'accusa come più accettabile. Come sottolineato da Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), l'ironia è infatti un procedimento della difesa perché per essere compresa esige una conoscenza preventiva delle posizioni del parlante che sono state messe in evidenza dall'attacco, nel nostro caso donne che lamentano una discriminazione nel campo del lavoro.

In sintesi, la coesione, la solidarietà, il consenso nei discorsi dell'in-group maschile risultano particolarmente forti non permettendo quel decentramento che sta alla base della negoziazione. Nessun elemento innovativo fa, dunque, seguito al contrasto fra i punti di vista perché alla regolazione cognitiva non fa seguito quella sociale attivata grazie a un processo di empatia con le visioni delle coetanee.

Saper assumere l'altrui prospettiva è una dinamica importante nell'attivazione del conflitto socio cognitivo. In alcune fasi della discus-

sione, come nel caso di Alessandra sotto riportato, capitano momenti in cui l'interlocutore è in grado di assumere la prospettiva dell'altro superando le generalizzazioni legate allo stereotipo.

Un aiuto per attivare il processo di decategorizzazione è determinato dall'introduzione di nuove appartenenze categoriali che provoca una diminuzione della salienza del bias intergruppo e quindi della differenziazione (Deshamps & Doise, 1978). Nell'esempio tratto dai verbali a seguire, si nota chiaramente come le due dimensioni legate una al genere (maschio vs femmina) e l'altra al guadagno (povero vs ricco) facciano sparire la discriminazione nei confronti dell'outgroup e favorire l'apertura empatica.

Simone: *Io sì (se il lavoro non fosse corrispondente al mio genere ma fosse ben retribuito), allora va bene.*

Matteo: *Tanto non è che dura per sempre!*

Alessandra: *Ma, infatti, secondo me non è che loro non lo sanno fare; ad esempio, stare con i bambini. È il fatto di dirlo. Uno che ti chiede: "Che lavoro fai?" e tu che rispondi: "Faccio il baby sitter". Ti vergogni, hai paura del pregiudizio, che qualcuno pensi che sei uno sfigato perché fai il baby sitter. Sennò...*

Matteo: *Sì è vero mi vergognerei. Oddio con gli amici forse non ci sarebbero grossi problemi se sei pagato bene...*

Simone: *Quando gli dici quanto guadagni... li fai rimanere di stucco!*

D'altro lato, nelle fasi di focus group inerenti la rappresentazione della politica, i ragazzi mostrano visioni negative e la comune esigenza di essere formati.

Sara: *Ho 18 anni quindi mi toccherà votare, è importante informarsi ma quando sento i dibattiti non ci capisco niente, mi mettono solo confusione.*

Francesca: *Io ho dovuto votare e un po' mi sono interessata però più che altro ho votato per dovere civico.*

Matteo: *Io non provo interesse, dovrò documentarmi ma non me ne frega niente della politica. Perché tanto chi voti, voti male. Non è mai perfetto quello che va su al Governo, c'è subito una pecca su chiunque voti...*

Sara: *... a me, infatti, non interessa perché tanto chiunque voti sbagli...*

Carlo: *... che schifo la politica!*

Francesca: *Io avendo votato mi sono interessata però mi ha lasciata sconcertata il fatto che uno dice A e l'altro dice no, non è vero è B. Come fai a decidere chi ha ragione alla fine? Tu non hai le armi per sapere veramen-*

te cosa ha portato a quelle cose [...]. Non è che ti fanno capire, sembra che hanno ragione tutti e ti leva la voglia di ascoltare perché tanto non capisci niente. Anche sui dati statistici ci sono cose che ti chiedi ma questi dati da dove cavolo li hai tirati fuori? Che sondaggi hai fatto, li avete fatti in un altro Paese perché i dati sono talmente diversi!

Come accaduto nelle fasi finali di discussione tra i bambini di scuola primaria, anche qui l'accordo sulla decisione viene sempre segnalato da interazioni di tipo ellittico e basate sulla cooperazione nel completamento di frasi. Infine, l'esigenza comune di formazione alla politica e di determinare a chi spetti tale compito, da cui scaturisce il conflitto socio cognitivo, porta alla negoziazione.

Alessandra: *Ma la scuola no, forse i mass media.*

Carlo: *... no perché la scuola non deve fare politica...*

Simone: *... infatti, a scuola non vogliamo la politica. Non è giusto, il professore ha il potere di influenzarti.*

Francesca: *Ma perché a scuola no? Tu non devi avere il professore che per partito preso ti influenza con la sua ideologia ma se rimane neutro...*

Alessandra: *Se ha un'idea politica poi passa, c'è sempre una tendenza.*

Carlo: *io penso che le tre fonti insieme: mass media, famiglia e scuola potrebbero aiutare. Così ascolti tutto e in base alle teorie che ti sembrano più giuste ti fai un'idea tua.*

Come si può notare dai passaggi riportati sopra ed estrapolati dall'ultimo focus group, nei partecipanti si manifesta una modifica negli strumenti cognitivi permettendo di giungere a una nuova visione di gruppo più articolata.

3.3. La discussione con gli studenti universitari

Questi ultimi verbali che abbiamo analizzato sono tratti dai focus group realizzati per una tesi di laurea che ha avuto quale oggetto i processi di costruzione dell'identità in adolescenza e nei giovani (Crocetti, 2004). Nello studio sono stati vagliati vari ambiti ritenuti rilevanti nella costruzione dell'identità, tra i quali quello religioso. I due focus group sono stati realizzati nel 2003 con studenti iscritti alla Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna. Hanno offerto liberamente la loro adesione 17 studenti di cui 8 ragazzi e 9 ragazze, di età compresa tra i 19 e i 24 anni.

Le fasi iniziali di discussione sono state caratterizzate dalle diverse centrature sulle personali rappresentazioni della religione. D'altra parte la base comune di partenza è stata fin da subito individuabile in una esplicitata disponibilità al confronto e al rispetto delle altrui posizioni.

Marco: *Totale rispetto. Io non sono credente, ma rispetto chi crede e mi piace discutere con persone religiose. Mi piace confrontarmi con un punto di vista diverso, ma per il momento non credo, il loro punto di vista non mi convince più del mio.*

Giorgio: *Anch'io sono ateo, comunque il rispetto per gli altri c'è sempre anche se io non condivido certe posizioni.*

Elisabetta: *Io ho avuto modo di conoscere l'ambito della religione cattolica tramite il catechismo [...] non sono credente, ma sono assolutamente rispettosa. Di qualsiasi cosa si parli per me il confronto è indispensabile. Io sono convinta della mia posizione perché adesso capisco certe cose e non sono d'accordo con certe cose della Chiesa. Comunque io penso che per avere un'opinione certe cose bisogna vederle, uno non può dire che non è d'accordo a priori, ma deve dare delle motivazioni. La mia posizione è farina del mio sacco. Io non critico la gente che crede, ma come diceva lui, io sono convinta del mio punto di vista e nessuno mi ha ancora convinto del contrario.*

Nell'ultima proposizione espressa da Elisabetta, che si accorda e fa seguito agli interventi polarizzati sul non credere dei compagni, l'apertura alla negoziazione sembra manifestata da un punto di vista cronologico tramite il termine "ancora". Elisabetta infatti, si dichiara convinta non credente ma nonostante ciò sembra far trapelare nella sua meta-riflessione la possibilità di mutare la sua posizione qualora qualcuno possa offrirle delle valide motivazioni. La dissonanza cognitiva offre spazio a nuove soluzioni proprio grazie al confronto. D'altra parte nella discussione l'elemento di conflitto si presenta quando un ragazzo dice di essere cattolico.

Guglielmo: *Io sono cattolico, sto lavorando sul praticante e comunque rispetto le persone che non la pensano come me! Io, come penso molti, ho vissuto da bambino l'esperienza della Chiesa, del catechismo in maniera un po' distaccata, inconsapevole [...]. Però ho avuto la fortuna di frequentare una scuola privata cattolica di suore. È una scuola che frequento tuttora, che seguo per i ragazzi delle medie, faccio dei campo-scuola, ho trovato la mia realtà. Se vogliamo è una realtà privilegiata, perché è un filtro particolare [...] abbiamo parlato del perché si crede. Ho notato che*

dipende moltissimo dall'ambiente, da come ti vengono trasmesse le cose. Lei faceva l'esempio del suo prete, che non gli aveva dato niente, ma non partiva dal presupposto che il prete è una persona. Noi studenti di Psicologia partiamo dalla persona, se non prendiamo in considerazione questa cosa parliamo di qualcosa che è quasi a livello filosofico, metafisico [...]. Se hai la fortuna di trovare delle persone che sono in grado di farlo in un determinato modo sei influenzato, io ho avuto la fortuna di trovare una realtà che mi ha dato molto. Per alcune cose rimango critico [...] per alcune cose sono ignorante, cioè non le conosco. Però ho una base di certezze che mi sono state trasmesse da altre persone.

Così come accadeva nei focus group con i bambini di scuola primaria o con gli adolescenti dell'ISTVAS, il coinvolgimento nella discussione si manifesta attraverso il ricorso all'utilizzo di topoi retorici, come quello dell'*esempio*, e le continue riprese degli altrui punti di vista.

Il conflitto socio cognitivo che sfocia nell'accordo si nutre di queste dinamiche di confronto.

Federico: *Secondo me l'importante è dare la possibilità alle persone di farsi un'idea su una certa cosa. Per esempio io personalmente sono contrario al genitore, che fin dalla nascita trasmette al bambino delle idee completamente atee. È giusto dare al bambino la possibilità di avere un termine di paragone.*

Guglielmo: *È proprio il discorso che facevo io, che in termini generali, non vale soltanto per la religione, se non conosci, se non hai un paragone, difficilmente riesci a confrontarti, vai più per sentito dire, o per educazione.*

Federico: *Infatti un bambino piccolo non è proprio consapevole della sua religione. Io ora sono ateo a 20 anni, lo ero anche a 15 anni, ma a 15 anni lo ero più per partito preso. Adesso invece lo sono con consapevolezza, questo deriva dal confronto. Io ringrazio tantissimo i miei genitori che quando sono nato non mi hanno battezzato, non l'hanno fatto perché loro sono atei, ma perché hanno detto che avrei dovuto deciderlo io.*

Nel corso del dibattito regolazioni sempre più relazionali si sostituiscono a quelle cognitive e, ancora una volta, la dinamica discussione, presa di decisione e accordo sulla decisione porta a un progresso cognitivo qualitativamente superiore.

Lucia: *Io sono stata battezzata, ma nella mia famiglia non ho persone credenti. Io ho saputo del catechismo da una mia compagna di classe che mi*

ha chiesto perché mi vedeva a scuola e non andavo a catechismo. Quando facevamo la preghiera io non sapevo cosa voleva dire, per me era cosa che si diceva prima della lezione e io cercavo di muovere la bocca perché non sapevo cosa significasse. Poi adesso sono una cattolica praticante, ho conosciuto l'Azione Cattolica, per cui sono attiva nell'Azione Cattolica, faccio l'educatrice da cinque anni, faccio campo-scuola, incontri nazionali, a Roma con il Papa. A me queste cose piacciono tantissimo, è stata una mia scelta, perché nella mia famiglia i miei genitori non sono praticanti, non hanno alle spalle delle famiglie credenti.

Guglielmo: *Quello che vorrei sottolineare io è che se adesso lei è in questa realtà è perché un'amica le chiesta perché non andava a catechismo. Nel momento in cui tu da piccola hai vissuto questo magari inconsapevolmente, poi magari da grande con la razionalità hai la spinta a chiederti cosa stavi facendo. Se tu non hai questa realtà di confronto non puoi dire nulla. Poi ci sono anche persone che vivono sempre in una realtà e non si pongono il problema del perché lo fanno, così vivono tutto.*

I frammenti riportati indicano come gli studenti siano passati dall'espressione delle proprie posizioni, spesso contrastanti, alla creazione di un consenso. In particolare, il conflitto socio cognitivo ha generato nuove conoscenze non possedute in precedenza dai singoli partecipanti. Tutti gli studenti alla fine del focus group hanno sottolineato l'importanza di maturare scelte religiose consapevoli, per cui si può essere atei o credenti, ma l'importante è che tali posizioni siano frutto di una valutazione personale responsabile e non ideologica.

Conclusioni

Così come asserito fin dall'inizio il conflitto è l'opposizione di forze di campo che possono essere esperienze intraindividuali ma anche relazionali. Il nostro lavoro ha cercato proprio di mostrare come nei focus group regolazioni sempre più relazionali si sostituiscano a regolazioni cognitive e come ciò consenta un progresso cognitivo. Dalle analisi è risultato che l'efficacia delle discussioni sia risultata massima quando si sono combinati elementi di cooperazione, reciproca tolleranza e basi comuni di rispetto, con elementi di bassa competizione. La forte attivazione del bias intergruppi, infatti, non permette in fase di dissonanza cognitiva, per sedare lo stato di disagio, di acquisire soluzioni alternative che disconfermino la categoria primordiale.

I risultati, in linea con le ipotesi di partenza, hanno inoltre mostrato come le persone, nel tentativo di convincere gli altri, operino una metariflessione sul proprio punto di vista per averlo più chiaro e poterlo argomentare nel modo migliore anche attraverso l'utilizzo di strategie retoriche. La discussione sviluppa la capacità di argomentare e sostenere il proprio punto di vista e al tempo stesso di prendere in considerazione empaticamente modi alternativi di considerare le questioni permettendo di giungere a soluzioni qualitativamente superiori.

Il conflitto socio cognitivo è dunque generatore di conoscenze non possedute in precedenza dai singoli partecipanti grazie all'instaurarsi della dinamica che si realizza tra discussione, presa di decisione, accordo sulla decisione.

In sintesi i risultati delle nostre analisi mostrano che un proficuo conflitto socio cognitivo si attiva negli individui ad alta flessibilità che:

- usano numerose regole retoriche;
- rimangono meno competitivi o neutri;
- sono meno inibiti cognitivamente e meno polarizzati, cioè meno legati al focus della discussione in atto attraverso l'apporto di nuovi elementi e una visione più articolata della situazione.

La relazione tra la flessibilità del pensiero e la cooperazione perdura nel corso dello sviluppo e, come si è potuto osservare, è presente in tutte le fasce di età.

Le discussioni tra pari possono permettere conflitti efficaci poiché le diverse centrazioni riescono a esprimersi senza che nessuno dei punti di vista domini sull'altro. Certamente esistono numerose condizioni che possono incidere sull'induzione, sulla gestione e sull'esito del conflitto socio cognitivo, basti pensare a quante interazioni si risolvono, pur senza scadere nella lite, conservando rapporti che però non modificano gli strumenti cognitivi posseduti dagli interlocutori. Come sostiene Carugati (1988), lo stile di negoziazione del conflitto inter-individuale risente dello status del partner anche se coetaneo.

Come sottolineato da Bonino e Reffieuna (2007) il fine istituzionale della scuola è rappresentato dall'educazione alle abilità cognitive. La flessibilità cognitiva è stata messa in relazione con la capacità di cooperare, mostrando la scarsa utilità di perseguire il profitto personale (Bonino & Ciairano, 2000; Ciairano, 2008). Noi crediamo, pur condividendo tali visioni, che la flessibilità cognitiva si sviluppi all'interno delle interazioni sociali e che pertanto un altro compito primario della

scuola sia quello di educare alle abilità sociali. I risultati delle analisi nella nostra ricerca, sebbene nei limiti che essi presentano e dei quali siamo consapevoli, ci invitano a pensare che non ci sia più spazio per le gerarchie che attestano il primato del cognitivo sul sociale.

La discussione in gruppo può dunque essere uno strumento di educazione cognitiva e sociale alla flessibilità. Insegnare a saper stare nel conflitto significa incoraggiare i ragazzi a non avere paura delle differenze bensì a imparare a conoscerle e apprezzarle.

Bibliografia

- AMERIO, P. (2007). *Fondamenti di psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- ARCURI, L. & CADINU, M. R. (1998). *Gli stereotipi*. Bologna: Il Mulino.
- ARDONE, R. & BALDRY, A. C. (2003). *Mediare i conflitti a scuola*. Roma: Carocci.
- BONINO, S. & REFFIEUNA, A. (2007). *Psicologia dello sviluppo e scuola primaria*. Firenze: Giunti.
- BONINO, S. & CIAIRANO, S. (2000). Flessibilità di pensiero e competenza sociale nella fanciullezza e preadolescenza. Un'indagine sulla capacità di inibizione. *Età evolutiva*, 65, 18-32.
- CARUGATI, F. (1988). Dinamiche sociali, divergenze, conflitti: il modello del conflitto socio cognitivo nella comprensione dello sviluppo del pensiero. V. Ugazio (a cura di). *La costruzione della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- CIAIRANO, S., PETRA, L., SETTANNI, M. (2007). Executive Inhibitory Control and Cooperative Behavior During Early School Years: A Follow-Up Study, *Journal of abnormal child psychology*, 35, 335-345.
- CIAIRANO, S. (2008). Il tiro alla fune nelle relazioni sociali. *Psicologia contemporanea*, 206, 4-11.
- CROCETTI, E. (2004). *I processi dell'identità in adolescenti e giovani*. Tesi di Laurea non pubblicata. Università di Bologna.
- DESHAMPS, J. C. & DOISE, W. (1978). Crossed category membership in intergroup relations. H. Tajfel (a cura di). *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- DOISE, W. (1994). Relazioni sociali e regolazioni cognitive. S. Moscovici (a cura di). *La relazione con l'altro*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1997.
- DOISE, W. & MUGNY, G. (1981). *La costruzione sociale dell'intelligenza*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1982.
- FESTINGER, L. A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row-Peterson.
- HOVLAND, C. I., JANIS, I. L., KELLEY, H. H. (1953). *Communication and persuasion. Psychological studies on opinion change*. New Haven: Yale University Press.
- LAI, G. (1973). *Gruppi di apprendimento*. Torino: Boringhieri.

- LEWIN, K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbèra, 1965.
- LEWIN, K. (1948). *Resolving social conflict*. New York: Harper & Brothers.
- LEWIN, K. (1951). *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- LEWIN, K., LIPPIT, R., WHITE, R. (1939). Pattern of aggressive behaviour in experimentally created «social climates». *The Journal of Social Psychology* 10, 271-299.
- LUMBELLI, L. (1982). *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- MAAS, A. (1999). Linguistic intergroup bias. Stereotype perpetuation through language. *Advances in experimental social psychology*, 31, 79-121.
- MOSCOVICI, S. & ZAVALLONI, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of personality and psychology*. 12, 125-135.
- MOSCOVICI, S. & DOISE, W. (1991). *Dissensi e consensi*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1992.
- MUGNY, G. & CARUGATI, F. (1987). *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*. Firenze: Giunti Barbèra.
- PALMONARI, A. (2000). Presentazione. B. Pojaghi (a cura di). *Il gruppo come strumento di formazione complessa*. Milano: Franco Angeli, 11-15.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- TAJFEL, H. & TURNER, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. W. G. Austin & S. Worchel. *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey: Brooks/Cole.
- TRENTINI, G. (1997). *Oltre il potere. Discorso sulla leadership*. Milano: Franco Angeli.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Ideologie. Discorso e costruzione sociale del pregiudizio*. Trad. it. Roma: Carocci, 2004.
- ZAMMUNER, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.