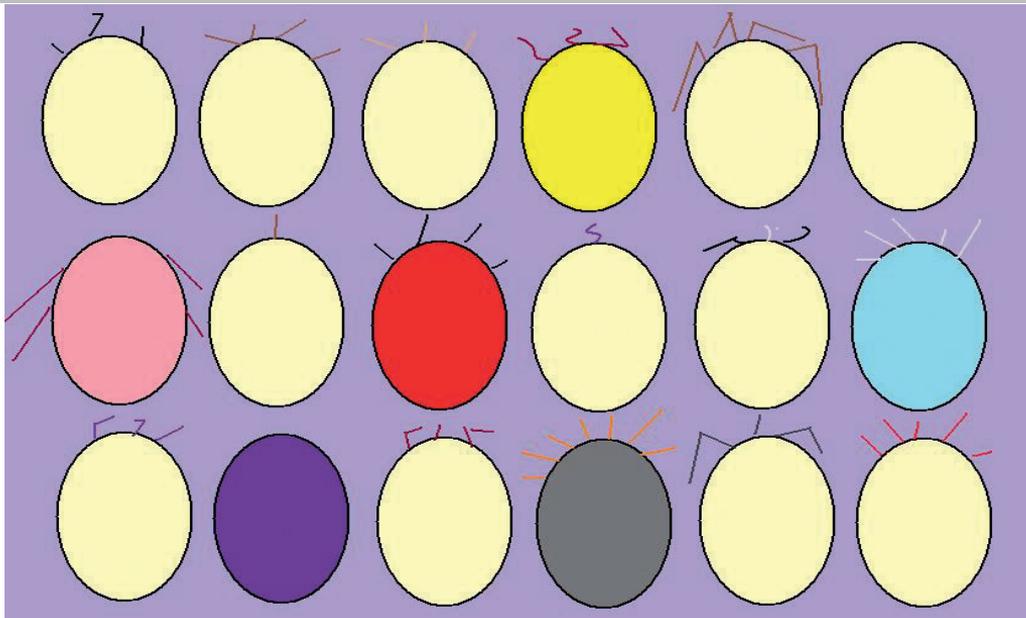


**Strumenti per il lavoro
psico-sociale ed educativo**



EDUCARE ALLA DIVERSITÀ

Uno strumento per insegnanti,
psicologi ed operatori

a cura di Giulia Savarese
e Antonio Iannaccone

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

**Strumenti per il lavoro
psico-sociale ed educativo**

EDUCARE ALLA DIVERSITÀ

Uno strumento per insegnanti,
psicologi ed operatori

a cura di Giulia Savarese
e Antonio Iannaccone

FrancoAngeli

Copyright © 2010 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag. 9
Bibliografia	» 13
1. Diversità legate all'immigrazione: nella mia classe ci sono dodici culture diverse... , di <i>Vittoria Cesari Lusso</i>	» 15
1. Anna e gli allievi immigrati	» 15
2. L'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione	» 17
3. Il concetto di integrazione scolastica applicato alla diversità linguistica e culturale	» 19
4. Allievi "stranieri", allievi "italiani" e classi "pluri-culturali": quali sfide psicosociali?	» 24
4.1. La sfida della percezione del ruolo della cultura	» 26
4.2. La sfida dell'handicap d'immagine dell'immigrato	» 27
4.3. La sfida della gestione della "doppia appartenenza"	» 29
5. Qualche elemento conclusivo a uso di Anna e altri colleghi...	» 32
Bibliografia	» 35
2. Diversità legate a differenze sociali: nati con la camicia e nati con la tuta blu (o senza) , di <i>Antonio Iannaccone</i>	» 39
1. Premessa	» 39

2. La questione delle origini socio-economiche	pag. 41
3. Psicosociologia dei “nati con la tuta blu”	» 42
4. Le rappresentazioni della diversità socio-economica	» 45
5. Svantaggio socio-economico e svantaggio linguistico	» 47
6. Strategie educative	» 49
6.1. La psicologia popolare	» 49
6.2. La rete sociale della classe	» 51
6.3. Dal conflitto alla cooperazione	» 54
Bibliografia	» 56
3. Diversità legate al genere: l'educazione alle differenze di genere e all'orientamento sessuale , di <i>Alessandro Taurino</i>	» 57
1. Quali modelli della differenza? E quali contesti per l'educazione alle differenze?	» 57
2. Scuola come sistema relazionale complesso ed educazione alle differenze: la necessità di una formazione/supervisione psicomotorio-clinica	» 59
2.1. Quali contenuti interiorizzare/trasmettere?	» 65
2.2. La sessualità come risultato di processi discorsivi	» 65
2.3. Nuove configurazioni di genere. Le multiformi dimensioni della sessualità	» 68
3. Per un'educazione alle differenze nella pluralità dei modelli di genere/sexualità. Considerazioni pratico-operative sul ruolo della formazione/supervisione dei docenti	» 76
Bibliografia	» 84
4. Diversità legate alla disabilità: il mio compagno di classe disabile , di <i>Giulia Savarese</i>	» 89
1. I bambini e la rappresentazione della disabilità	» 89
2. La disabilità entra in classe	» 90
2.1. Strategie per migliorare le relazioni tra compagni	» 90
2.2. Dal piano educativo individualizzato al progetto di vita	» 93
3. Metodologie didattiche per l'integrazione delle disabilità	» 96

4. Un progetto per l'integrazione in classe della disa- bilità	pag. 99
Bibliografia	» 101
5. Diversità legate all'età: come i bambini immagina- no la vecchiaia, di <i>Guido Petter</i>	» 103
1. La rappresentazione della vecchiaia nei bambini	» 103
2. Alcune ricerche sull'immagine dell'anziano	» 107
3. Genesi di una rappresentazione	» 109
4. I nonni	» 113
5. Possibili interventi educativi	» 115
Bibliografia	» 119
Conclusioni	» 121
Bibliografia	» 125
Gli autori	» 127

Introduzione

Vorremmo far iniziare questo volume rievocando una frase dello scrittore francese Paul Valéry che affermò “arricchiamoci delle nostre reciproche differenze”. È proprio questo il messaggio alla base del volume. Troppo spesso valutiamo le persone per le somiglianze con noi e rifuggiamo le differenze, creando una cultura rigida, non accogliente, che non lascia spazio alla possibilità di integrare chi è sì diverso da noi, ma non per questo da ghettizzare.

Accogliere ed integrare le diversità costituiscono delle vere e proprie prassi sociali che è possibile affinare. È per questo che gli autori dei saggi propongono, nel volume, una lettura delle differenze finalizzata a fornire suggerimenti educativo-didattici ad insegnanti, psicologi ed educatori.

Nella vita quotidiana e nel contesto educativo alcuni aspetti del funzionamento psicosociale degli individui (come pregiudizi e stereotipi) assumono una connotazione prevalentemente dannosa. Spesso, infatti, il pensiero prevenuto di coetanei ed insegnanti limita la costruzione dell'autostima negli allievi, limitando anche, ovviamente, la possibilità di percepirsi positivamente nelle relazioni con altre persone, di sentirsi accolto, accettato, capace di intessere interazioni produttive con gli altri (Aureli, 2008).

Il pregiudizio (dal latino *pre-iudicium*) è un giudizio precedente all'esperienza, è un giudizio emesso senza dati sufficienti: è, pertanto, una rappresentazione mentale che ha solidi ancoraggi culturali e che si concretizza in specifiche rappresentazioni sociali; come tutte le rappresentazioni sociali, non riflette necessariamente il reale, ma lo crea,

“fa vedere qualcosa e mette in ombra altro”, orientando in tal modo il nostro comportamento nei confronti della realtà così costruita.

Il pregiudizio costituisce così un giudizio anticipato. Esso consiste proprio nel giudicare qualcosa o qualcuno prima del tempo, prima di aver conosciuto bene la cosa o la persona. Da ciò possono emergere due anomalie:

- non avere atteso il giusto tempo;
- non avere sufficientemente conosciuto.

Il pregiudizio, dunque, si configura nei fatti come un giudizio frettoloso, antecedente all’esperienza o suffragato da scarsità di dati empirici e, pertanto, inevitabilmente approssimativo. In quanto atteggiamento, non si esaurisce all’interno di una dimensione meramente cognitiva, che è rappresentata dall’insieme di credenze valutative circa un dato oggetto del pregiudizio, ma comprende altre due componenti:

- *affettiva*, che rappresenta il tipo di emozione collegata all’atteggiamento;
- *comportamentale*, che rappresenta la traduzione in comportamenti specifici della dimensione affettiva e cognitiva.

Lo stereotipo, che etimologicamente vuol dire *impronta rigida* (dal greco *stereos* = rigido, solido e *typos* = impronta), è invece come una riproduzione a stampa; nel contesto della psicologia sociale e della sociologia il termine indica metaforicamente opinioni “precostituite”, applicate in forme ripetute su cose o persone. Esso ha, dunque, due caratteristiche: l’immodificabilità della forma e la ripetitività dell’azione.

Una delle definizioni immediatamente comprensibili che si possono dare dell’atteggiamento stereotipico è quella di un’immagine, riguardante una categoria di persone, un’istituzione o un evento, che è semplificata al massimo ed è condivisa, nei suoi tratti essenziali, da gruppi di persone. Le sue caratteristiche fondamentali sono:

- l’origine sociale, in quanto giudizio di gruppo;

- la struttura *supersemplificata* del contenuto;
- il fatto che “non ha bisogno di essere verbalizzato”, per cui la sua finalità non ha a che fare con la ricostruzione condivisa dell’oggetto elaborato socialmente. Da ciò, lo stereotipo non può rientrare nel costrutto delle rappresentazioni sociali, poiché queste ultime costituiscono un oggetto sociale, modificabile e reinterpretabile da parte di una comunità.

Il potere dello stereotipo consiste dunque nel trasformare meccanicamente l’ignoto nel noto, il nuovo nelle categorie del vecchio, evitando così l’ansia del giudizio ponderato e del cambiamento.

Il nostro pensiero si serve degli stereotipi come schemi semplificatori della realtà, quasi necessità difensive rispetto a ciò che è estraneo o spaventa: per non mettere in discussione la nostra identità, e per vivere nel mito di un’identità unica, palese, definita; in conclusione per non doverci mettere in gioco. Lo stereotipo, pertanto, non solo valuta e orienta l’azione, ma fornisce immagini che alimentano il pregiudizio.

A questi discorsi, si collega naturalmente anche quello relativo alle cosiddette “euristiche” (Emiliani, Zani, 1998). Le euristiche sono strategie cognitive, scorciatoie di pensiero, che permettono più rapidamente alle persone di elaborare giudizi sociali, ricavare inferenze dal contesto, attribuire significato alle situazioni e prendere decisioni a fronte di problemi complessi o di informazioni incomplete. Esse svolgono la funzione di guidare comportamenti sulla base di elaborazioni delle informazioni provenienti dall’ambiente esterno ma in riferimento a strategie che semplificano decisioni e problemi.

Sebbene le euristiche svolgano tutto sommato un’utile funzione di semplificazione, nella maggior parte delle circostanze quotidiane, in certi casi possono portare a distorsioni nella valutazione, soprattutto in campo sociale. La psicologia sociale ha descritto diverse euristiche. A sostegno del nostro discorso, richiamiamo quella della *rappresentatività*, per la quale si tende a classificare un oggetto attraverso il criterio della *somiglianza o rilevanza*, che consiste nell’attribuire caratteristiche simili a oggetti simili, spesso ignorando informazioni che dovrebbero far giungere a conclusioni diverse, e quella dell’*ancoraggio*, secondo la quale si procede al giudizio di una situazione o di una

persona *ancorandosi* ad una conoscenza già nota e *accomodando* le informazioni sulla base di quella conoscenza.

Da quanto detto, dunque, il funzionamento cognitivo non può che essere inteso come una dimensione del sociale. Essa può orientare al progresso cognitivo, ma, talvolta, costituisce un ostacolo al giudizio obiettivo o una fonte di amplificazione delle differenze interindividuali. È proprio il caso delle regolazioni psicologiche e sociali delle relazioni interpersonali: esse implicano nozioni di uguaglianza/disuguaglianza fra oggetti, persone, situazioni (Doise, Mugny, 1981). Nelle interpretazioni degli educatori e degli insegnanti, o ancor peggio degli adulti deputati all'educazione/formazione delle nuove generazioni, i pregiudizi e gli stereotipi appaiono particolarmente dannosi. E così, il pensiero prevenuto ostacola profondamente l'emergere di una cultura dell'integrazione, poiché alimenta atteggiamenti di distanza interpersonale e di stigmatizzazione. Costituirebbe una strada migliore, invece, coniugare uguaglianza e diversità, come ricomposizione delle differenze, come riconoscimento e valorizzazione di ogni specificità.

Del resto la diversità che crea stigma può riguardare macro e micro realtà ed essere più o meno sommersa. Il diverso non corrisponde nella maggior parte dei casi ai nostri schemi e perciò ci fa paura. E così che allontaniamo da noi le persone percepite come "diverse". Forse, ci angoscia l'idea di avere a che fare con qualcuno che si discosta dalla presunta e condivisa "norma", quella per la quale non ci sentiamo esposti al giudizio degli altri. E così l'immigrazione, la disabilità, le differenze sociali, l'appartenenza al genere femminile, l'omosessualità, l'essere anziano diventano spesso tematiche che generano pregiudizi e distanza interpersonale. Sarebbe opportuno, allora, sensibilizzare ed educare precocemente le nuove generazioni ad apprezzare le diversità, a valorizzarle, a considerarle come risorse e non come limiti, a rispettare incondizionatamente tutte le persone, superando rigidità relazionali e pensiero prevenuto.

Pertanto, come già anticipato, la principale finalità del volume è suggerire agli insegnanti, ma anche a tutti coloro si occupano di educazione e di infanzia, modalità per educare i bambini ad integrare il cosiddetto "diverso da noi"; per sensibilizzarli al rispetto, all'accettazione e all'integrazione delle *alterità*, non necessariamente identificate a partire dalla provenienza da posti lontani o dalla presenza di

vistose patologie fisiche o psichiche, ma portatrici di quella implicita diversità che costituisce il tratto comune dell'appartenenza al genere umano.

La cornice teorica di riferimento che emerge, anche se in modo differente nei vari contributi, rimanda al costruzionismo, al socio-costruttivismo e al culturalismo. Per Bruner, la cultura, attraverso le narrazioni, partecipa fortemente alla costruzione dei significati che la persona attribuisce ai vari aspetti del mondo sociale e dà forma alla mente, attraverso il recupero delle dimensioni del contesto e del significato. A tal fine, le metodologie educative alle quali fanno riferimento gli autori dei diversi saggi presentano, come tratto comune, il riferimento ad una dimensione intersoggettiva, rievocando, di volta in volta, l'apprendimento cooperativo, la narrazione (anche attraverso, ad esempio, l'utilizzo della narrativa), il tutorato tra coetanei, lo scaffolding¹.

Bibliografia

Aureli T. *et al.* (2008), *Il bambino in classe*, Carocci, Roma.

Emiliani F., Zani B. (1998), *Elementi di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.

Doise W., Mugny G. (1981), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna, 1982.

¹ A tale proposito, ci si riferisce a quell'insieme di strategie di sostegno e guida ai processi di apprendimento che consente di svolgere un compito, pur non possedendone ancora le competenze per realizzarlo in autonomia. Si tratta di processi che prevedono l'aiuto di un esperto, di un adulto o di un pari più competente che fornisce indicazioni e suggerimenti in attesa che il bambino acquisisca piena autonomia nello svolgimento del compito.

1. Diversità legate all'immigrazione: nella mia classe ci sono dodici culture diverse...

di *Vittoria Cesari Lusso*

1. Anna e gli allievi immigrati

Anna, maestra elementare, una notte si sveglia di soprassalto. Un vago senso di agitazione e inquietudine la invade. Sente che il sudore ha reso sgradevolmente umido tutto il suo corpo. “Cosa stavo sognando”, si chiede? “Ah sì, mi ricordo... ero in classe e non c’era modo di capirsi poiché ogni allievo parlava una lingua diversa. Non si capivano tra loro. Non mi capivano e non li capivo. E poi erano tutti vestiti in modo sorprendente e dissimile: c’erano bimbi con un turbante alto quasi quanto loro, altri abbigliati come piccoli guerrieri giapponesi, bambine avvolte in un funereo burka nero, altre con indecenti jeans a brandelli... Io mi chiedevo con grande apprensione ‘ma come farò in questa nuova Babele a insegnare qualcosa?’ Meno male che mi sono svegliata! Forse la mia realtà anche se è difficile è meno drammatica di come la vedevo in sogno!”.

Qual è in effetti la realtà di Anna? Quest’anno ha ottenuto il trasferimento, che aveva chiesto per ragioni di famiglia in una scuola vicino a casa, alla periferia di una grande città industriale, e si è ritrovata con una classe dove gli allievi appartengono a ben dodici nazionalità diverse. Su ventiquattro bambini solo dieci sono italiani e parlano l’italiano a casa. Tra i bambini stranieri ce ne sono poi tre giunti in Italia da pochi mesi che parlano solo la loro lingua di origine. Uno di questi è “clandestino”. I genitori sono venditori ambulanti senza il permesso di soggiorno.

La grande eterogeneità culturale preoccupa Anna. O meglio, non è l’eterogeneità culturale in sé, ma il grande dislivello nella padronan-

za dell'italiano e le evidenti differenze nelle modalità di socializzazione primaria. Le era già capitato in passato di avere tre-quattro bambini stranieri per classe, ma mai una situazione con così grandi diversità. Il sogno la rende cosciente della portata della sfida che sta davanti a lei. Si ricorda allora di quando, durante i suoi studi universitari, un docente (forse quello di psicologia evolutiva? Forse di psicologia sociale dell'apprendimento? Forse un altro?) aveva ricordato che Piaget amava ripetere una massima del tipo: "Avete una difficoltà? Ebbene se volete viverla in modo evolutivo, trasformatela in oggetto di studio, ricerca e sperimentazione!".

Il contenuto di questo capitolo si propone pertanto di presentare alcune tappe essenziali del percorso intellettuale che una docente come Anna potrebbe esplorare per seguire lo spirito della massima piagetiana. Certo 12 nazionalità in una classe sono probabilmente un caso estremo, ma ciò permette di considerare tale situazione come un'illustrazione limite capace di contenere una molteplicità di problematiche vissute oggi da un numero sempre più consistente di operatori scolastici. È possibile che la nostra docente trovi coraggio, stimoli culturali e idee attraverso la cooperazione con colleghi, con psicologi scolastici, con studiosi della problematica. È concepibile inoltre che tragga ispirazione dalle centinaia e centinaia di testi, di studi, di resoconti di esperienze che formano l'attuale cospicuo capitale culturale in materia di fenomeni migratori e d'integrazione scolastica dei bambini stranieri. Magari, mi piace immaginare, s'imbatte anche in lavori di ricerca, sui quali si è focalizzato parte del mio lavoro, che mostrano le sfide educative e psicosociali affrontate nella seconda parte del secolo scorso nel campo della scolarizzazione dei figli degli emigrati italiani nei paesi del Nord Europa, e in particolare nella vicina Svizzera (ad esempio, Allemann, 1994; Cesari Lusso, 1997; Poggia, Perret-Clermont, Gretler, Dasen, 1995; Centlivres, Girod, 2000). Forse tale approccio comparativo tra fenomeni concernenti, da un lato, l'integrazione degli emigrati italiani all'estero e, dall'altro, in tempi più recenti, quella degli immigrati in Italia, potrà contribuire ad arricchire il patrimonio di conoscenze e di esperienze in grado di fondare le complesse scelte politiche, sociali e educative che l'Italia sta affrontando in materia.

I paragrafi seguenti saranno pertanto dedicati a temi che mi paiono determinanti per approfondire alcune implicazioni essenziali con-

nesse all'integrazione scolastica dei bambini stranieri, quali: la trasformazione sul piano dei flussi migratori della società italiana; il concetto di integrazione applicato al contesto scolastico; le sfide psicosociali a cui sono confrontati gli allievi; le sfide professionali concernenti responsabili scolastici, insegnanti, ecc. Infine, nel paragrafo conclusivo tornerò sul caso di Anna per una sintesi degli elementi salienti che potrebbero ispirare l'azione di chi opera con popolazioni scolastiche culturalmente eterogenee.

2. L'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione

Gli ultimi cinquant'anni sono stato caratterizzati, come è ben noto, da flussi migratori di portata epocale. Se si prende in considerazione ciò che è avvenuto in Europa in tale periodo, si possono notare due grandi fenomeni. Il primo, che prende inizio alla fine del secondo conflitto mondiale, è stato caratterizzato dall'emigrazione di centinaia di migliaia di lavoratori (accompagnati o meno dalle loro famiglie) dalle regioni più povere dell'Italia, della Spagna, del Portogallo, della Grecia, della Turchia verso le "terre promesse" del nord del continente, in particolare verso la Germania, la Svizzera, i Paesi Bassi, il Belgio. L'alto grado di sviluppo di tali Paesi ha richiamato per decenni mano d'opera straniera, in genere poco qualificata, alla ricerca di un futuro migliore. Ovviamente un tale massiccio flusso d'immigrati ha avuto ripercussioni non solo sul piano economico, ma anche su vari aspetti cruciali delle società dei paesi di accoglimento, quali l'educazione, la salute, l'ambiente di vita, la cultura. Il grande drammaturgo svizzero Dürrenmatt ha coniato a questo proposito una celebre frase che riassume bene tali trasformazioni: "Volevamo braccia, sono arrivati uomini".

È utile ricordare a questo riguardo che, di fronte a tali massicci fenomeni e ai problemi educativi ed essi collegati, il Consiglio d'Europa ha svolto un ruolo pionieristico nel campo degli studi e delle proposte concernenti la scolarizzazione dei figli dei lavoratori immigrati (per un'interessante sintesi vedere Gabioud, Muller, Jenzer, Poggia, Cesari Lusso, 1985; Rey, 1986). Una prima tappa importante fu costituita da un simposio svoltosi a Berlino nel 1975, con l'adozione della raccomandazione rivolta agli Stati membri di tenere conto

delle necessità dei bambini immigrati in tutte le decisioni prese dalle istituzioni scolastiche. Un'altra tappa si compì due anni dopo, con la concettualizzazione della nozione di "educazione interculturale" e con il lancio di un vasto programma pluriennale di formazione dei docenti a tale prospettiva. Nel rapporto finale redatto da Micheline Rey nel 1986 è possibile leggere un'indicazione che risulta sempre attuale a più di vent'anni di distanza. Si legge infatti che l'opzione interculturale¹ "si distanzia da due tendenze: quella che si focalizza sulle differenze e suggerisce una separazione tra i bambini immigrati e gli autoctoni, proponendo di fatto due tipi paralleli di percorsi educativi; quella che rifiuta di farsi carico delle diversità e che esige un'assimilazione pura e semplice [...] Entrambe le opzioni danno vita ad orientamenti ugualmente inadeguati, poiché l'una e l'altra trascurano gli importanti processi di interazione dinamica che esistono tra le varie comunità" (Rey, 1986, pp. 13-14).

Il secondo fenomeno migratorio è più recente e rappresenta una vistosa inversione di tendenza. I citati paesi del Sud Europa hanno cessato, a partire dagli anni '70, di essere paesi di emigrazione trasformandosi invece in paesi di immigrazione. La società italiana si è vista così confrontata con problematiche che aveva vissuto fino a quel momento in modo totalmente speculare. Per limitarci alla scuola, in passato erano gli italiani all'estero che chiedevano di essere sostenuti dalle autorità della "madrepatria" per ottenere, ad esempio, una maggiore integrazione dei corsi di lingua e cultura italiana all'interno dei sistemi scolastici dei paesi di accoglimento, e per sviluppare misure di sostegno alla riuscita scolastica della seconda, terza generazione di emigrati. Fino a non molti anni fa dunque la scuola italiana entro i confini nazionali era confrontata sì a rilevanti trasformazioni, ma non era particolarmente toccata dalla questione della diversità culturale dei propri allievi. Oggi invece il mondo dell'educazione è alle prese con questioni analoghe a quelle che da più di mezzo secolo nutrono un acceso dibattito nei Paesi del Nord Europa. In effetti, esso deve prendere atto che l'idea di un ritorno all'epoca delle classi dell'obbligo culturalmente omogenee può far parte dei comprensibili auspici di qualche operatore scolastico, ma ormai non corrisponde più alla realtà: data l'evoluzione demografica, politica ed

¹ Originale in francese, traduzione dell'autrice.

economica planetaria, i fenomeni migratori sono divenuti una delle componenti strutturali – e non congiunturali – della società italiana. Se torniamo all’esperienza dei paesi meta dell’emigrazione del secondo dopoguerra, è ormai riconosciuto che uno degli errori di valutazione commessi è stato proprio quello di pensare e agire come se la presenza degli immigrati fosse un fenomeno transitorio.

3. Il concetto di integrazione scolastica applicato alla diversità linguistica e culturale

Oggi in Italia, come in Svizzera e altri paesi d’Europa, l’approccio eticamente e intellettualmente più condiviso nel campo della scolarizzazione dei bambini stranieri è quello che si riassume nel concetto di “integrazione”.

Il carattere ‘etico’ della questione merita di essere sottolineato con forza, per due ragioni. La prima rinvia alla questione dei valori e al significato ideologico e politico che assume la nozione di “integrazione”. In effetti, essa chiama in causa gli orientamenti che fondano una determinata società, nonché i diversi punti di vista circa i fattori che favoriscono o pregiudicano la convivenza civile tra individui e gruppi culturali diversi e regolano i rapporti di potere tra maggioranza e minoranze etniche e sociali. Si pensi, ad esempio, da un lato, a un paese come la Francia, che storicamente ha perseguito politiche di coesione interna basate sul concetto di cittadinanza, di laicità dello Stato, di uniformità linguistica; dall’altro a una confederazione come la Svizzera, politicamente fondata sul riconoscimento di quattro lingue nazionali e di ampie autonomie locali. E ancora, vanno ricordate le grandi differenze tra società, come quelle “occidentali”, che hanno fatto in epoca recente dell’uguaglianza e della pari dignità tra i sessi uno dei cardini dello sviluppo civile, e società in cui lo status della donna rimane subalterno e marginale. Venendo ora al mondo della scuola nei nostri paesi, c’è da sottolineare inoltre come i ricercatori, gli insegnanti, gli operatori della scuola in quanto attori sociali non sfuggano alla problematica etica e all’influenza delle ideologie. Queste agiscono da filtro, non di rado rigido e difensivo, nella percezione della realtà, attribuendo in modo stereotipato valore positivo ovvero negativo a questa o quella opzione.