

Accogliere le diversità familiari, sessuali, di genere. Una ricerca sugli approcci LGBT-inclusive nelle scuole californiane

Chiara Sità

Abstract – *The way in which spaces and objects of interaction between schools and families are designed mirrors a wider social ecology. A growing pluralization and diversification of family structures configures the contemporary social landscape. In particular, LGBT individuals and families challenge a set of expectations on parenting and gender roles in the educational settings. In which ways an inclusive approach to family diversity can meet these changes in family structure and ties, thus promoting a welcoming environment for children and their primary caregivers, integrating them in the school community? Starting from an ethnographic research carried out in 5 schools (2 kindergartens, 3 primary schools) in the Bay Area (California), the article examines the theories and models underlying the educational approaches defined as “LGBT-inclusive”, widely adopted in the USA, and their interaction with school policies aimed at contrasting all forms of discrimination (based on gender, ethnicity, religion, family belongings, age, ability). The fieldwork has been based on a multi-method qualitative approach using: observation in classroom and other key contexts for the relationship between school and families (school events, assemblies, diversity committees), school documentation analysis and interviews with LGBT leaders, teachers and parents. The data analysis highlighted the ways in which politics and school organization, community work with parents, ways of interaction between families and school staff, and classroom teaching practices contribute to the construction of an inclusive curriculum.*

Riassunto – *Il modo in cui si progettano gli spazi e gli oggetti dell'interazione tra scuole e famiglie costituisce lo specchio di un'ecologia sociale più ampia. Il panorama sociale contemporaneo è caratterizzato da una crescente pluralizzazione e diversificazione delle configurazioni familiari. In particolare, la presenza nei contesti educativi di persone e famiglie LGBT scardina un insieme di implicite e di aspettative sulla genitorialità e i ruoli di genere. A fronte di questi mutamenti e della necessità di promuovere un ambiente di apprendimento capace di accogliere il bambino e i suoi adulti di riferimento primari come attori partecipi e integrati nella comunità scolastica, come si configura un approccio inclusivo delle diversità familiari? A partire da una ricerca etnografica effettuata presso 5 scuole (2 scuole dell'infanzia, 3 scuole primarie) della Bay Area (California), l'articolo esamina le logiche, le teorie e i modelli sottostanti agli approcci educativi definiti “LGBT-inclusive”, diffusamente adottati negli USA, e la loro interazione con le politiche scolastiche orientate a contrastare la discriminazione in tutte le sue forme (basata su genere, nazionalità, etnicità, religione, appartenenza familiare, età, abilità). La ricerca sul campo ha utilizzato in modo combinato diversi metodi qualitativi: osservazione in classe e in altri contesti chiave del lavoro tra scuola e famiglie (eventi della scuola, assemblee, diversity committee), analisi della documentazione scolastica e interviste con dirigenti, insegnanti e genitori LGBT. L'analisi dei dati ha messo in evidenza i modi in cui politica e organizzazione scolastica, lavoro di comunità con i genitori, modalità di interazione tra famiglie e personale della scuola, e pratiche didattiche d'aula concorrono alla costruzione di un curriculum inclusivo.*

La ricerca si è svolta durante un soggiorno di 9 mesi presso la University of California Berkeley in qualità di Fulbright Fellow.

Keywords – parenting, school-family relationship, LGBT families, participation, inclusion

Parole chiave – genitorialità, relazione scuola-famiglia, famiglie LGBT, partecipazione, inclusione

Chiara Sità è Professoressa associata in Pedagogia generale e sociale all'Università di Verona. Il suo principale campo di ricerca è la relazione tra genitori e professionisti nei servizi socio-educativi e nella scuola, e i modi in cui le identità genitoriali e i ruoli di padre e madre sono messi in gioco e negoziati in relazione a specifici modelli culturali di genitorialità. Tra le sue pubblicazioni: *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa* (Roma, Carocci, 2012); "Sostituire" una famiglia o ridisegnare le appartenenze? *Fisionomie emergenti dell'affido familiare* (in C. Rossi, M. Garbellotti, a cura di, *Madri e padri sociali tra passato e presente. Per una storia dell'adozione*, Roma, Viella, 2016, pp. 175-188); *La transizione alla genitorialità nelle coppie omogenitoriali: le sfide teoriche e metodologiche a partire da una ricerca* (in M. Everri, a cura di, *Genitori come gli altri e tra gli altri*, Milano, Mimesis, 2016, in coll. con F. de Cordova e S. Holloway).

1. Premessa

Numerosi cambiamenti sociali stanno mettendo in discussione la capacità delle società occidentali di accogliere la diversità, condividere spazi e negoziare regole e stili di vita comuni. Tra questi cambiamenti, il mutamento delle forme familiari e dei ruoli di genere interpella la relazione tra famiglie e scuola e l'educazione nel suo complesso. I professionisti della scuola sono tra i primi a intercettare i mutamenti sociali, a costruire ambienti in cui ciascun bambino possa imparare sentendosi a proprio agio e al sicuro, ad accogliere i dubbi e le preoccupazioni dei genitori: la relazione tra famiglie e scuole è, dunque, un luogo chiave per la promozione della conoscenza, del rispetto e dell'inclusione delle diversità familiari. Una scuola preparata a gestire le diversità può contrastare efficacemente fenomeni che influiscono negativamente sul rendimento scolastico, sulla salute e sul benessere dei bambini e sulla tenuta educativa del sistema scolastico: bullismo, invisibilità delle minoranze, violenza di genere, pratiche discriminatorie, *hate speech*¹.

Fino ad oggi, sono poche le ricerche che hanno analizzato le prospettive e le pratiche del personale scolastico riguardo alle diversità di identità di genere e di orientamento sessuale, né vi è stato sinora un tentativo significativo di descrivere e comprendere le strategie che le scuole hanno sviluppato per incoraggiare l'accettazione di queste forme di diversità. La ricerca qui presentata è uno studio etnografico effettuato in California con la finalità di descrivere le logiche e i modelli pedagogici degli approcci definiti "LGBT-inclusive" nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, di approfondire le principali sfide educative che essi pongono a dirigenti, personale scolastico, genitori e alunni, e di comprendere in che modo questi approcci ridefiniscono

¹ Unesco, *Good Policy and Practice in HIV and Health Education – Booklet 8: Education Sector Responses to Homophobic Bullying*, ed. italiana 2014 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227652ita.pdf>. Data di accesso 28/04/2018; Unicef, 2014, *Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity*, in "Current Issues", 9:1-6; AIP - Associazione Italiana di Psicologia, *Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani* ([http://www.aipass.org/files/AIP_position_statement_diffusione_studi_di_genere_12_marzo_2015\(1\).pdf](http://www.aipass.org/files/AIP_position_statement_diffusione_studi_di_genere_12_marzo_2015(1).pdf), data di accesso 03/05/2018).

la nozione stessa di relazione scuola-famiglie e di comunità scolastica².

2. Gli approcci di contrasto al pregiudizio nella scuola

I pregiudizi riguardanti le differenze di genere e sessualità – e più in generale, i pregiudizi – costituiscono una sfida cruciale per i sistemi educativi a partire dall'infanzia. Espelage e colleghi³ hanno descritto la natura omofobica di una grande parte del bullismo e, in uno studio longitudinale, hanno dimostrato la connessione tra le offese verbali a carattere omofobico nelle scuole primarie e medie inferiori e la perpetrazione di “dating violence”⁴ in adolescenza. La loro analisi approfondita dell'efficacia dei programmi scolastici negli Stati Uniti ha anche dimostrato che quando il personale scolastico lavora per la parità di genere a scuola, non lascia uno spazio di tolleranza alle aggressioni e alle offese a sfondo sessuale e coinvolge i genitori in modo puntuale, si riducono gli atti omofobici e la vittimizzazione, con esiti che hanno un impatto positivo anche sul clima scolastico⁵.

In Italia, parlare di diversità familiari, di identità di genere e orientamento sessuale in relazione alla scuola è al momento problematico. Il clima generalmente negativo verso l'introduzione di questioni di genere e LGBT nell'istruzione ha conseguenze significative sulla pratica educativa⁶. Il genere, la sessualità e l'orientamento sessuale sembrano essere diventati temi controversi nell'educazione in Italia⁷, come testimoniato per esempio dalla scarsa at-

² S. Lawrence-Lightfoot (2004), *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Bergamo, Edizioni Junior, 2013.

³ D. L. Espelage, K.C. Basile, L. De La Rue, M.E. Hamburger, *Longitudinal Associations Among Bullying, Homophobic Teasing, and Sexual Violence Perpetration Among Middle School Students*, in “Journal of Interpersonal violence”, 30(14), 2015, pp. 2541-2561.

⁴ Con l'espressione *dating violence* si intende il comportamento controllante, abusante e/o violento perpetrato all'interno di una relazione intima.

⁵ P. Averett, A. Hegde, *School social work and early childhood students' attitudes toward gay and lesbian families*, in “Teaching in Higher Education”, 17, 2012, pp. 537-549; A. Hegde, P. Averett, C. P. White, S. Deese, *Examining preschool teachers' attitudes, comfort, action orientation and preparation to work with children reared by gay and lesbian*, in “Parents, Early Child Development and Care”, 184, 2014, pp. 963-976.

⁶ S. Ioverno, N. Nardelli, R. Baiocco, I. Orfano, V. Lingiardi, *Homophobia, Schooling, and the Italian Context*, in S.T. Russell, S. S. Horn (Eds.), *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling*, New York, Oxford University Press, 2016, pp. 354-373; V. Lingiardi, I. Rivers, *Le cose cambiano*, in I. Rivers, *Bullismo omofobico. Conoscerlo per combatterlo*, Milano, il Saggiatore, 2015, pp. 9-25; F. Batini, B. Santoni, *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Napoli, Liguori, 2009; G. Burgio, *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Milano, Mimesis, 2012; P. Poteat, S.T. Russell, *Understanding Homophobic Behavior and Its Implications for Policy and Practice*, in “Theory Into Practice”, 52:4, 2013, pp. 264-271; G. Prati, L. Pietrantoni, E. Buccoliero, M. Maggi (a cura di), *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

⁷ A. Gigli, *Inclusion of Homo-affective Families in Education Services and Schools in Italy: A Pedagogical Issue*, in “Italian Sociological Review”, 7 (3), 2017, pp. 383-393; G. Selmi, *Chi ha paura della libertà? La così detta ideologia del gender sui banchi di scuola*, in “AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere”, 4(7), 2015, disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unige.it/aboutgender/article/view/291>, data di accesso: 09/07/2018; M.G.F. Worthen, V. Lingiardi, C. Caristo, *The roles of politics, feminism, and religion in attitudes toward LGBT individuals: A cross-cultural study of college students in the USA, Italy, and Spain*, in “Sexuality Research and Social Policy”, 14(3), 2017, pp. 241-258; C. Ottaviano, L. Mentasti, *Differenti sguardi cattolici sull'educazione di genere*

tuazione della strategia nazionale 2013-2015 a seguito del CM / Rec (2010) 5 “Raccomandazione del Consiglio europeo sulle misure volte a combattere la discriminazione fondata sull’orientamento sessuale o sull’identità di genere”, causata dalla forte opposizione di alcuni movimenti politici e di alcuni settori dell’opinione pubblica.

L’Agenzia Europea per i diritti fondamentali ha recentemente prodotto un rapporto sugli atteggiamenti dei professionisti nei confronti delle persone LGBT in diversi paesi europei, tra cui l’Italia⁸. Il report evidenzia la necessità per gli insegnanti e il personale scolastico di migliorare la loro capacità di trattare con i genitori LGBT e di affrontare l’omofobia a scuola. La mancanza di una formazione specifica dei professionisti è anche connessa ai bassi livelli di consapevolezza delle questioni in gioco e quindi a una debole capacità di affrontare efficacemente la discriminazione basata sull’orientamento sessuale e l’identità di genere a scuola⁹. In Italia, i programmi scolastici tengono molto raramente in considerazione la diversità familiare; l’uso di storie che rappresentano diversi ruoli di genere, identità e forme familiari viene solitamente evitato.

Accanto a questo silenzio della didattica vi è anche quello che potremmo definire un silenzio istituzionale. Sono pressoché assenti, infatti, politiche e pratiche di governance della scuola in materia di equità, inclusione, sicurezza rivolte alle minoranze sessuali (che, per esempio, possono essere espresse nel PTOF e nel piano annuale per l’inclusione) e protocolli riguardanti l’accoglienza di soggetti con orientamento non eterosessuale, che costituiscono nei contesti scolastici italiani una minoranza invisibile e ad altissimo rischio di bullismo e discriminazione¹⁰.

Le prassi eccellenti in questo campo coinvolgono tutti i livelli dell’ecologia scolastica, agendo sul funzionamento stesso della scuola, sulla costruzione della comunità scolastica, sul coinvolgimento dei genitori e sul lavoro in team degli insegnanti.

Il framework pedagogico in cui si inserisce questo complesso insieme di pratiche è l’approccio definito “anti-bias”, che potremmo tradurre come approccio educativo di contrasto ai pregiudizi e alle discriminazioni¹¹. Questo approccio si propone di migliorare l’inclusione di tutti i bambini e le famiglie nella comunità, prevenire l’abuso sessuale e comportamenti violenti nell’adolescenza e sostenere tutte le identità dei bambini, producendo così effetti positivi sulla

nella scuola italiana: chiusure identitarie o aperture di nuove sfide?, in “About Gender-Rivista internazionale di studi di genere”, 6(12), disponibile all’indirizzo: <https://riviste.unige.it/aboutgender/article/view/456>, data di accesso: 07/07/2018

⁸ FRA – European Union Agency for Fundamental Rights, *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2016.

⁹ M. Everri, L. Fruggeri, G. Magro, T. Mancini, *Gli atteggiamenti dei professionisti dei servizi educativi, sociali e sanitari verso l’omogenitorialità: pregiudizi e sfide future*, in “Prospettive sociali e sanitarie”, XLVII(3), 2017, pp. 16-25.

¹⁰ GLSEN, *The 2017 Italy National School Climate Survey Report*, ed. Italiana “Be proud Speak out! Ricerca nazionale sull’esperienza dei e delle giovani LGBTQI a scuola, Centro Risorse LGBTI e Progetto Alice, 2018, <http://www.risorselgbti.eu/wp-content/uploads/2018/05/REPORT-CENTRO-GLSEN.pdf>, data di accesso 18/05/2018.

¹¹ L. Derman-Sparks, *Anti-Bias curriculum. Tools for empowering young children*, New York, NAEYC, 1989; L. Derman-Sparks, L. Olsen-Edwards, *Anti-bias Education for our Children and Ourselves*, New York, NAEYC, 2012; L. Derman-Sparks, L. Keenan, R. Nimmo, *Leading anti-bias early childhood programs*, New York, Teachers’ College Press, 2015.

loro salute mentale e il loro benessere¹².

La struttura e i contenuti del curriculum anti-bias offrono un quadro metodologico per la comprensione delle competenze chiave che sostengono lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti di tipo inclusivo nei bambini e negli adulti.

Un'educazione di questo tipo, che si muove nella direzione di contrastare lo svilupparsi di pregiudizi e discriminazioni, ha come risultati attesi che gli alunni arrivino a:

- Avere coscienza di sé ed esprimere identità sociali positive
- Essere a proprio agio rispetto alle diversità umane
- Saper riconoscere le ingiustizie e le loro conseguenze
- Essere capaci di prendere la parola e agire contro pregiudizi e discriminazioni

Si può immediatamente notare che queste finalità riguardano la promozione di atteggiamenti e competenze trasversali applicabili a tutte le diversità (etniche, di nazionalità, abilità, genere...). Tuttavia, l'approccio non si traduce in un generico invito all'accoglienza delle diversità, ma sviluppa strategie per rendere visibili le iniquità e per affrontarle, come aveva già rilevato Tarozzi nello studio sulla formazione degli insegnanti nel Sud della California come sviluppo di un ethos improntato alla giustizia sociale¹³. Il curriculum anti-bias è stato adottato da numerose organizzazioni impegnate nella promozione di programmi anti-discriminazione a scuola. Negli Stati Uniti, viene utilizzato come base teorica del curriculum nazionale "Welcoming Schools" a cui fanno riferimento i casi di studio che ho preso in esame in questo contributo.

3. Contesto della ricerca e quadro teorico

Negli Stati Uniti, sono 6 milioni i bambini che hanno un genitore che si identifica come LGBT. La maggior parte degli studi ha riportato che i bambini che vivono in queste famiglie non presentano differenze rispetto ai loro coetanei in termini di sviluppo, funzionamento psicologico, successo scolastico e adattamento sociale; tuttavia, le loro esperienze quotidiane sono influenzate dalla discriminazione a cui sono esposti da parte dei pari e dei professionisti che incontrano a causa della loro diversità familiare¹⁴. Per questo risulta importante colmare il vuoto di conoscenza sulle strategie che le scuole hanno sviluppato per incoraggiare l'accettazione della diversità familiare.

L'approccio ecosistemico di Bronfenbrenner suggerisce che i bambini si sviluppano e apprendono adeguatamente quando attori significativi nei loro ambienti prossimali condividono aree di attività¹⁵. La letteratura sulle relazioni tra genitori e scuola sottolinea anche che il coinvolgimento dei genitori è cruciale per il rendimento scolastico e l'apprendimento, e che le rappresentazioni e le aspettative implicite che i genitori e il personale scolastico hanno riguardo l'un l'altro giocano un ruolo essenziale nella costruzione di alleanze o nella creazione di bar-

¹² K. R. Olson, L. Durwood, M. DeMeules, K. A. McLaughlin, *Mental Health of Transgender Children Who Are Supported in Their Identities*, in "Pediatrics", Vol. 137/3, 2016, pp. 1-9.

¹³ M. Tarozzi, *Intercultura e educazione alla giustizia sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

¹⁴ F. Ferrari, *La famiglia (in)attesa. I genitori omosessuali e i loro figli*, Milano, Mimesis, 2015.

¹⁵ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

riere tra casa e scuola¹⁶. Tuttavia, come si vedrà in seguito nei risultati della ricerca, gli approcci educativi qui esaminati escono da una concezione della relazione famiglia-scuola meramente funzionale al successo scolastico (prevalente nella letteratura sul parental involvement) a favore di una decisa accentuazione del lavoro della scuola come costruzione di comunità.

Nello specifico, la ricerca si è svolta in California, stato che ha una consolidata tradizione di riconoscimento dei diritti LGBT, anche prima della sentenza della Corte Suprema del 2015 che ha introdotto negli USA il matrimonio egualitario. Negli ultimi anni, i programmi scolastici rivolti ad alunni e famiglie LGBT sono diventati sempre più diffusi. Allo stesso tempo, lo Stato della California è estremamente diversificato al suo interno, e mentre alcuni territori hanno sviluppato azioni efficaci per l'inclusione delle diversità a scuola, altri possono avere ottime politiche sulla carta, che però non sono pienamente attuate a causa della persistente stigmatizzazione della popolazione LGBT.

4. Metodo

La ricerca ha prodotto 5 studi di caso su altrettante scuole (4 pubbliche, 1 privata) che implementano approcci anti-bias¹⁷. Si tratta di 1 scuola dell'infanzia pubblica e 3 scuole primarie pubbliche gestite dal Berkeley Unified School District, e di una scuola dell'infanzia gestita da un'associazione. Gli studi di caso erano volti a:

- Descrivere le posizioni istituzionali sull'inclusione delle diversità familiari e sessuali espresse nei documenti prodotti dalla scuola e rilevate nelle interviste ai dirigenti scolastici
- Indagare le aspettative e le percezioni delle famiglie da parte degli insegnanti, prestando particolare attenzione al ruolo delle norme implicite (ed esplicite) e delle aspettative sul genere, sulle preferenze sessuali e sulla famiglia
- Esplorare il punto di vista di genitori LGBT che hanno figli nelle scuole oggetto di studio sulla relazione con il personale e l'istituzione scolastica
- Individuare le pratiche essenziali per la costruzione di scuole LGBT- inclusive, con particolare attenzione alla fascia di età della scuola dell'infanzia e primaria
- Delineare le questioni chiave nella costruzione di una relazione collaborativa tra genitori LGBT e personale scolastico, anche in relazione al genere, all'etnia e allo status socioeconomico dei genitori.

Le scuole sono state selezionate attraverso una revisione di dati documentali per identificare le scuole con una significativa esperienza nella formulazione di strategie inclusive per le famiglie LGBT, e la scelta è stata inoltre discussa con professionisti dell'organizzazione Our Family Coalition, responsabile in California per l'implementazione del programma Welcoming Schools.

I principali metodi di ricerca impiegati sono stati:

¹⁶ D. McDermott, *Developing Caring Relationships among Parents, Children, Schools and Communities*, London, Sage, 2008.

¹⁷ R. E. Stake, *Qualitative case study*, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, London, Sage, 2008, pp. 119-150.

- Analisi della documentazione (progetti educativi della scuola, newsletter e comunicazioni per i genitori, documentazione prodotta dalla PTA - Parent Teacher Association e da eventuali *affinity group* quali per esempio gruppi di incontro e scambio per genitori LGBT all'interno della scuola, documenti relativi alla formazione in servizio degli insegnanti)
- Interviste individuali a 5 dirigenti scolastici su politiche e pratiche a livello scolastico
- Interviste individuali a 10 insegnanti
- Interviste individuali a 5 genitori gay e lesbiche (3 madri, 2 padri) i cui figli frequentano le scuole prese in esame
- Intervista individuale alla dirigente dell'area educazione di OFC (organizzazione responsabile per l'implementazione del curriculum "Welcoming Schools" in California) e a 2 professionisti chiave dell'organizzazione Human Rights Campaign che ha creato e promosso a livello federale il curriculum Welcoming Schools
- Osservazione in differenti contesti della vita scolastica (didattica d'aula, eventi scolastici, riunioni del personale, sessioni di formazione interna degli insegnanti ove disponibile) (18 sessioni di 1-2 ore ciascuna)
- Osservazione delle sessioni di formazione degli insegnanti condotte da professionisti di Our Family Coalition (3 sessioni di 3 ore).

5. Analisi dei dati

Tutti i materiali prodotti negli studi di caso (documenti, testi di interviste, note di campo prodotte attraverso l'osservazione) sono stati innanzitutto sottoposti a una lettura complessiva. Questa prima lettura ha consentito di identificare le porzioni di testo che consentono di comprendere i diversi aspetti del fenomeno delineati negli obiettivi della ricerca e di generare un'etichettatura orientata a evidenziare i riferimenti alle pratiche e ai loro sfondi (pedagogici, politici, metodologici)¹⁸. Si è prodotta così una lista di elementi che facevano riferimento a sfere diversificate e a tratti sovrapposte (per esempio, credenze pedagogiche, enunciazione di principi, descrizioni di metodi di lavoro, espressione di motivazioni e significati, riferimenti teorici, descrizione di azioni concrete...) e prodotte da diversi soggetti con diverse collocazioni nella comunità scolastica: la voce dei documenti istituzionali, il punto di vista del dirigente, le questioni poste dagli insegnanti. In una seconda fase, sono stati evidenziati tutti gli elementi che concorrevano a delineare il quadro relativo all'implementazione di un curriculum anti-bias.

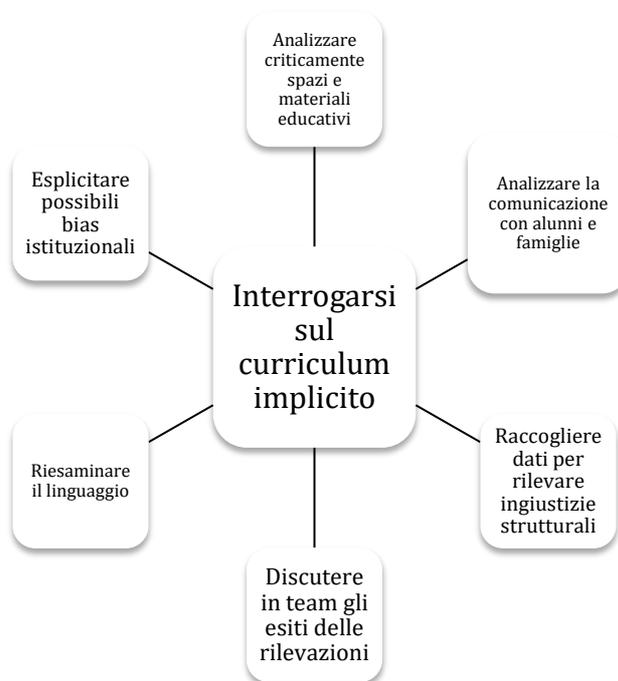
Le interviste ai genitori costituiscono dati di natura differente, poiché si tratta di descrizioni della propria esperienza nella relazione con la scuola frequentata dai figli, connesse con elementi della biografia personale e familiare. Anche su questo materiale si è lavorato in modo analogo pur tenendone presente la specificità. Le interviste, in particolare, hanno consentito di mettere in luce le pratiche della scuola così come sono viste dai genitori e di rilevare aspettative e punti di criticità per poterli mettere a confronto con gli aspetti evidenziati dagli altri soggetti intervistati. L'analisi è stata orientata dalla domanda di ricerca enunciata all'inizio: in che modo questi approcci ridefiniscono la relazione scuola-famiglie e il concetto di comunità scola-

¹⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007.

stica?

6. Principali risultati

La codifica dei dati (da documentazione, osservazioni, interviste) ha prodotto un set di etichette che riguardano il “che cosa si fa” nella scuola (da parte dell’insegnante, del dirigente, di altro personale) e le azioni che i genitori attribuiscono al personale della scuola. Ciascuna di queste azioni, nelle interviste e nelle conversazioni con testimoni chiave, è stata corredata di significati, interpretazioni, giustificazioni, sottolineature che hanno contribuito a comprendere le logiche sottostanti alle pratiche descritte. Un esempio di questa fase è visibile nella mappa che segue:



È subito emersa con chiarezza la stratificazione delle pratiche, che si snodano in un continuum tra il “micro” del contesto classe, i diversi livelli dell’organizzazione di plesso, di distretto, e infine il “macro” delle politiche del territorio. Ai fini della presentazione dei risultati, tuttavia, la semplice suddivisione delle pratiche su questi livelli sarebbe risultata artificiosa e poco produttiva dal punto di vista della comprensione. Si è deciso pertanto di dividere i risultati in due parti:

- una prima parte si colloca intorno alla categoria chiave “Azioni di sistema” (par. 6.1) che descrive il funzionamento complessivo dell’ecologia scolastica in merito al tema dell’inclusione;

– una seconda parte (par. 6.2) illustra le categorie teoriche che meglio coagulano le etichette che descrivono le pratiche anti-bias nelle scuole esaminate e i significati loro attribuiti dai soggetti. Le quattro categorie illustrate, che consentono di leggere la complessa trama di pratiche e posizionamenti che danno forma a pratiche inclusive nella scuola, sono: il lavoro sul curriculum esplicito e la coscienza critica del proprio curriculum implicito; la costruzione di comunità nell'organizzazione scolastica e nelle pratiche educative; l'intersezionalità come consapevolezza e traduzione in pratica di un'attenzione alla molteplicità e agli intrecci delle differenze di cui gli individui sono portatori; l'orientamento all'azione. Queste categorie sono state elaborate a partire dall'analisi degli insiemi di pratiche e costituiscono un'elaborazione concettuale rispetto alla prima codifica: per esempio, "intersezionalità" non è un concetto usato dagli intervistati (se non in qualche caso) ma una categoria di analisi del ricercatore, utilizzata per tentare di descrivere in modo accurato i significati da loro espressi rispetto alle pratiche inclusive.

6.1. La cornice: azioni di sistema più che "progetti" singoli

Esaminando le pratiche rilevate e i significati loro attribuiti dagli attori (dirigenti, insegnanti, genitori) potremmo affermare che le diverse scuole sono accomunate dalla scelta di azioni di sistema piuttosto che di interventi singoli che rischiano un'attuazione a macchia di leopardo, legata alla sensibilità dei singoli insegnanti, e che in molti casi non tocca la cultura e il funzionamento dell'istituzione scolastica. Tali azioni di sistema coinvolgono, invece, tutti i livelli dell'ecologia scolastica e stanno in dialogo con gli orientamenti e le pratiche del meso e macrosistema in cui la scuola opera. La California, infatti, inserisce gli approcci anti-bias entro una specifica politica di tutela delle minoranze e di prevenzione delle problematiche che colpiscono i soggetti vittime di discriminazione (bullismo, riduzione della frequenza scolastica, abbandono scolastico, malessere e disagio, più elevata incidenza di suicidi), attribuendo alla scuola precisi doveri di protezione di tutti gli allievi e di riconoscimento dei loro sistemi familiari.

A livello di distretto scolastico (l'organo locale di gestione e controllo dell'istruzione pubblica), le scuole pubbliche sono coinvolte in azioni di monitoraggio e formazione che ho potuto osservare partecipandovi direttamente nella parte riguardante il curriculum Welcoming Schools. Ai dirigenti e agli insegnanti-liaison (insegnanti con una funzione specifica sull'inclusione) durante incontri mensili presso il distretto sono forniti indicazioni, materiali e strumenti da diffondere nella scuola e condividere e discutere con i colleghi, e lo spazio formativo è anche un'occasione di confronto tra docenti di scuole diverse sulle criticità e le risorse incontrate nelle diverse realtà scolastiche rispetto al curriculum.

Per quanto riguarda la politica e la gestione dell'istituzione scolastica (piani formativi, politiche e norme di istituto, comunicazione, formazione interna) si rileva innanzitutto una grande attenzione alla chiarezza e alla visibilità del senso delle iniziative della scuola. La scuola comunica a genitori e alunni che l'inclusione significa un'opportunità, per tutti, di abitare la scuola sentendosi a proprio agio, a partire dai suoi spazi (per esempio, la presenza di bagni all-gender e di bagni divisi), per arrivare ai numerosi messaggi espliciti che dichiarano gli obiettivi di impegno sui diritti umani e il rispetto di ogni diversità, esposti nelle classi e nelle aree co-

muni.

Vi è poi il livello della relazione con le famiglie, che prende forma nell'investimento volto a far sì che tutti i genitori e i caregiver possano abitare la scuola nel modo più sereno e partecipe. Questo investimento si esprime nell'organizzazione di iniziative conviviali (per esempio, appuntamenti settimanali aperti per il caffè dei genitori, il pic nic delle famiglie...), nell'impulso dato alla partecipazione delle famiglie migranti alle riunioni e agli organi collegiali, anche con momenti di informazione e di scambio dedicati esplicitamente ai genitori che arrivano da Paesi e sistemi scolastici diversi; nella costituzione di "affinity group", gruppi di genitori che si riuniscono periodicamente nella scuola su temi e istanze comuni; nel coinvolgimento dei genitori in classe o nelle attività della scuola; nel raccordo con la Parent Teacher Association e nell'attenzione a una comunicazione puntuale e coinvolgente, che in alcune scuole avviene attraverso un'applicazione informatica dedicata alla relazione famiglie-scuola.

Arrivando al cuore dell'attività scolastica, vi è infine il livello della classe, dove le attività relative ai temi chiave del curriculum (identità, espressione di sé, diversità, relazioni familiari, genere) sono integrate nell'attività didattica in relazione a diverse discipline e situazioni formative, sia attraverso la proposta di unità didattiche dedicate, sia nella scelta dei materiali (soprattutto le letture) e nelle linee di azione sulle competenze prosociali.

Questa descrizione per cerchi concentrici, per così dire, mostra chiaramente come l'implementazione di questo approccio di prevenzione e contrasto delle discriminazioni, nei contesti esaminati, non si gioca interamente in aula e non è semplicemente legata alla buona volontà di singoli insegnanti, ma si trova inserita in un complesso insieme di scelte e di orientamenti che permeano l'intera comunità scolastica e il suo clima complessivo.

6.2. Le categorie di analisi identificate

a. Lavoro sul curriculum esplicito e consapevolezza di quello implicito

Innanzitutto, emerge che questo approccio educativo si configura come uno specifico aspetto dell'identità della scuola e non come un programma o un progetto educativo fra tanti, e chiama in causa da un lato il curriculum esplicito (che assume forme, contenuti e attività esplicitamente connesse con gli obiettivi di contrasto a pregiudizi e discriminazioni e con lo sviluppo di competenze critiche), dall'altro la consapevolezza dell'istituzione scolastica riguardo al proprio curriculum implicito. La ricerca ha rilevato, infatti, tra le pratiche fondamentali che hanno luogo nei contesti chiave della scuola, il porsi interrogativi critici sul curriculum implicito, per esempio discutendo su come il funzionamento della scuola, i suoi spazi, la sua organizzazione, i suoi messaggi interagiscono con le differenze familiari e personali, contribuendo a produrre inclusione o al contrario ostacolandola. La citazione che segue è tratta dalle note osservative relative a una riunione del dirigente e di un gruppo di insegnanti con funzioni di responsabilità rispetto all'equità (Equity Committee) in una scuola primaria di un quartiere popolare.

“Il dirigente apre la discussione presentando i dati della rilevazione sui richiami disciplinari. Nel rilevare la diminuzione dei richiami da settembre a dicembre, fa notare che tuttavia la

maggior parte dei richiami riguardano alunni afroamericani, e chiede al gruppo come interpretare questo dato. Un'insegnante osserva che non può essere accettata una lettura che attribuisca a un gruppo etnico una maggiore propensione a infrangere le regole, e dichiara che gli insegnanti dovrebbero domandarsi come interpretano il comportamenti degli alunni e che impatto hanno i pregiudizi. Un'altra insegnante, afroamericana, fa notare che spesso i bambini vengono richiamati perché non rispettano l'adulto, e propone di lavorare sui segnali di "non rispetto" che vengono identificati (per esempio, interrompere l'adulto mentre parla), sulle loro valenze culturali e su come vengono letti dagli insegnanti".

Questa situazione mostra come l'istituzione scolastica, più che i singoli, si interessa dell'impatto delle sue pratiche rispetto alle minoranze e ai gruppi sociali svantaggiati, ponendo un'attenzione critica sul proprio operato e sui propri strumenti per comprendere se e in che modo gli assetti educativi producono inclusione oppure la ostacolano.

b. Lavoro di comunità

Un ulteriore elemento riguarda lo sforzo dei contesti scolastici di produrre un ambiente che sia percepito e vissuto a tutti gli effetti come una comunità dove il personale, i genitori e i bambini possono trovare uno spazio di socialità, di agio, e di appartenenza. Fanno parte di questo ambito le azioni volte a promuovere scambi non puramente rituali tra genitori e tra genitori e personale, e le azioni, come quelle esemplificate nelle citazioni che seguono, volte a creare spazi dove poter pensare insieme "la comunità che vogliamo essere " come scuola.

"Tutto è cominciato quando abbiamo iniziato a porci il problema della comunità, a chiederci che cosa volevamo essere noi, come comunità, e che messaggi volevamo dare ai bambini, ai genitori, alla città" (Maria, Insegnante, scuola dell'infanzia).

"Abbiamo discusso la comunità che vogliamo essere in diversi contesti, in incontri con la Parent Teacher Association, incontri di staff scolastico, incontri con i genitori" (Karen, dirigente, scuola primaria)

Inoltre, il lavoro di comunità prende forma nella costruzione di contesti scolastici che possano essere punti di riferimento per le famiglie, soprattutto in situazione di svantaggio e povertà. Le scuole pubbliche analizzate, infatti, che ospitano la popolazione più diversificata in termini etnici e con più basso status socio-economico delle loro aree territoriali di riferimento, si sono dotate di un insieme di servizi per gli adulti e per le famiglie, come la distribuzione di indumenti e cibo, o l'orientamento a servizi di aiuto (quali alloggio, assistenza legale, sostegno economico...).

c. Approccio intersezionale

L'intersezionalità delle differenze è un concetto molto potente dal punto di vista teorico, la

cui concretizzazione nella pratica educativa risulta estremamente complessa¹⁹. Forse alcune delle pratiche descritte possono dare un'idea almeno della direzione di possibili logiche intersezionali nel lavoro a scuola. Le scuole esaminate, infatti, costruiscono e cercano di consolidare un approccio coerente di accoglienza verso tutti gli alunni e le famiglie, evitando di cadere nella trappola di contrapporre un gruppo sociale a un altro o di centrare l'attenzione su una specifica minoranza. Questo però non produce un generico atteggiamento di accoglienza che annacqua le differenze e le trasversalità delle diversità, ma anzi richiede un'attenzione specifica al rendere visibile e nominare la diversità come condizione essenziale per riconoscere e contrastare le dinamiche di potere che producono ingiustizie. È interessante notare come proprio questo tema, negli stralci che seguono, sia usato come argomento centrale per spiegare ai genitori il senso delle azioni della scuola.

“Dobbiamo dare informazioni ai bambini sul fatto che le persone e le famiglie possono essere diverse, e che è l'amore che fa una famiglia. È un'idea così semplice, un'idea che ciascuno può comprendere, e si applica a una grande varietà di situazioni differenti. È un'idea inclusiva, supportiva. In una delle nostre prime marce del Pride, camminavamo con i bambini e le famiglie sul marciapiede fuori dalla scuola e tutti insieme cantavamo “What makes a family? Love makes a family!”. Sono venuti i nonni, bambini che vivono solo con i nonni o con gli zii, le famiglie affidatarie, loro si sono sentiti parte di questo, sanno che questa idea riguarda tutte le famiglie.

Alcuni genitori sono venuti a chiedere ma perché lo fate, perché insegnate questo ai bambini, e ho preso quel momento come un'occasione per parlare di chi siamo come scuola, che cosa facciamo e perché è importante” (Pedro, dirigente, scuola primaria).

“I genitori hanno capito che non c'è una competizione nelle politiche inclusive, che se la scuola fa così tanto perché quelle persone siano riconosciute e incluse, allora fa lo stesso anche per me” (Hannah, Insegnante, scuola primaria).

“In una scuola dove ho insegnato, la maggioranza delle famiglie erano messicane. Volevamo essere certi che i bambini non dicessero cose del tipo “quanto sei gay!” come insulto o cose del genere. Anche quando cerchi di far cessare queste offese, ci sono dei genitori che temono che i figli imparino delle cose sulle vite di altre persone, che la scuola abbia una posizione militante e che ti costringa a modificare le tue credenze. Quello che funziona, quando parlo di questo con i genitori, è l'argomento che è importante che tutti i ragazzi sappiano che loro sono ok, e che gli venga detto che la loro famiglia è ok, che tutti hanno valore. È anche importante per i ragazzi, quelli i cui genitori hanno opinioni e credenze diverse, comprendere che ciascuno merita rispetto, che ciascuno ha diritto ad essere in un ambiente in cui non è minacciato o emarginato, e noi lavoriamo per questo” (Adam, dirigente, scuola primaria).

¹⁹ L. McCall, *The Complexity of Intersectionality*, in “Sign”, 30(3), 2005, pp. 1771-1800; D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

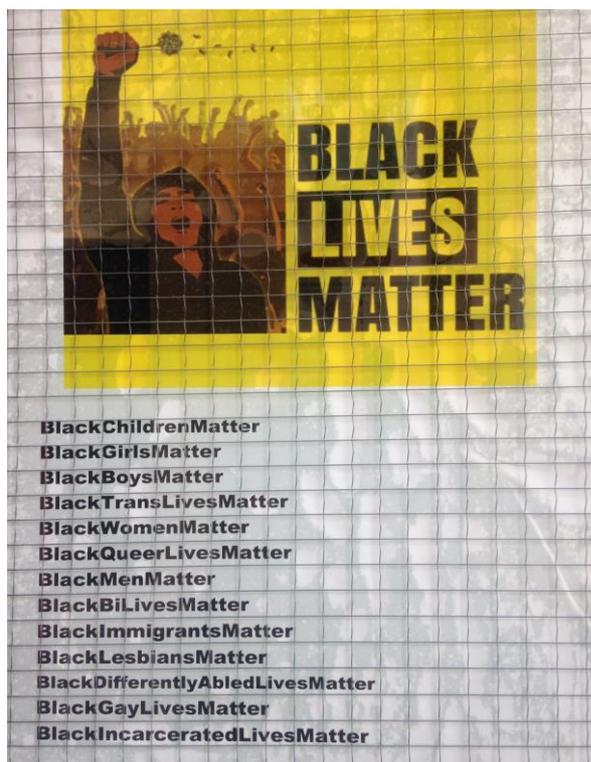
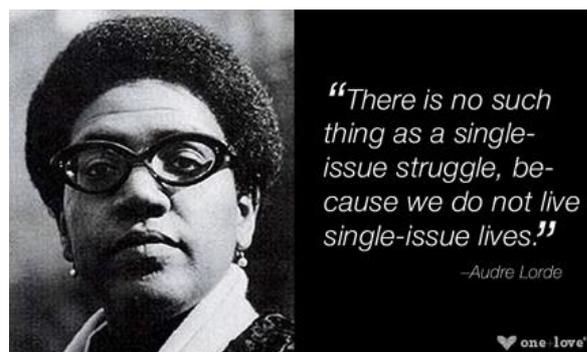


Figura 1 – Un cartello esposto all'ingresso di una scuola primaria e una slide di una formazione interna per insegnanti



“When we speak, we are afraid our words will not be heard or welcomed. But when we are silent, we are still afraid. So it is better to speak.”

d. Orientamento all'azione

Tra le finalità del curriculum “anti-bias” era menzionato lo sviluppo della capacità di riconoscere le ingiustizie, leggerne le conseguenze, ed essere in grado di agire in prima persona per contrastarle. Gli esempi qui riportati sono narrazioni di questo processo dal punto di vista degli adulti, legati in un caso alla risposta collettiva a una aggressione, nell'altro caso al lavoro di presa di coscienza, attraverso la lettura e il teatro, degli stereotipi di genere. Queste narrazioni testimoniano la rilevanza attribuita alla comunità scolastica e ai suoi attori come soggetti di presa di parola e di posizionamento sul piano pubblico.

“Il tema è diventato particolarmente cruciale perché uno dei membri della nostra comunità è stato vittima di violenza. Era un ragazzo figlio di un'insegnante della nostra scuola, era sull'autobus e indossava una gonna. Ha subito un'aggressione molto grave legata proprio al fatto che la sua espressione di genere non si conformava alle norme. Quando questo è accaduto, la comunità si è attivata e si è unita per manifestare e dire che la violenza contro diverse espressioni di genere non è accettabile. Hanno messo nastri arcobaleno lungo tutta la via principale e i genitori e gli insegnanti hanno detto questo non è ciò che vogliamo essere, noi vogliamo essere altro e fare di più” (Karen, dirigente, scuola primaria).

“Tutto è iniziato con il teatro, facciamo spettacoli con i bambini a partire dagli albi illustrati e il problema si è posto quando si trattava di assegnare dei ruoli ai bambini. Ho notato che la gran parte delle storie per bambini ha una predominanza di personaggi maschili, persino i libri con gli animali! Ci sono tutti animali maschi e solitamente quest’unica femmina che è pure smorfiosa [ride]. Ho iniziato a cercare storie che avessero protagoniste femminili forti [empowered], in alcuni casi ho cambiato il genere dei personaggi, in altri casi ho fatto interpretare ai maschi personaggi femminili e viceversa. Da lì sono nate molte discussioni interessanti con i bambini, si è costruita una consapevolezza nuova” (Carmen, Insegnante, scuola primaria).

6. Conclusioni

Se riprendiamo la domanda iniziale, “in che modo gli approcci di contrasto alle discriminazioni esaminati ridefiniscono la relazione scuola-famiglie e il concetto di comunità scolastica?”, l’esame di questi risultati può contribuire a delineare alcune, provvisorie, conclusioni.

Possiamo affermare, intanto, che la relazione tra scuola e famiglie è, in questo insieme di pratiche, completamente ridisegnata rispetto al tradizionale concetto di “parental involvement” che configura la presenza dei genitori a scuola secondo una logica individuale e finalizzata a promuovere le migliori condizioni possibili di fruizione delle opportunità educative da parte del proprio figlio. Questo concetto di parental involvement, ampiamente studiato e anche fatto oggetto di critiche, è solitamente diffuso e promosso perché capace di produrre benefici sugli alunni: genitori più attenti e dedicati all’esperienza scolastica dei figli, più connessi con l’ambiente scolastico e più capaci di una comunicazione puntuale e costante con gli insegnanti possono meglio supportare i figli nell’esperienza scolastica, aiutarli insieme agli insegnanti a superare le difficoltà, aumentare la regolarità della frequenza scolastica, supportare la motivazione allo studio²⁰.

Senza nulla togliere a queste finalità, appare evidente che la logica con cui viene costruita la relazione famiglie-scuola nei contesti oggetto di indagine è profondamente diversa, per un motivo soprattutto: questa relazione non è pensata a partire dagli individui o dai singoli nuclei familiari, bensì a partire da un’idea di comunità in cui la partecipazione dei genitori non è solo centrata sul bambino e il suo percorso nella scuola ma è anche orientata a creare un contesto scolastico come luogo di socialità, di attivazione e potremmo dire di cura per bambini e famiglie.

Inoltre, questo approccio assume le famiglie come prime portatrici di diversità tra loro intrecciate e sovrapposte (di struttura familiare, provenienza, etnia, religione, background culturali). Le famiglie degli alunni, pertanto, costituiscono le interlocutrici primarie di una politica scolastica orientata non a produrre una generica e benevola accoglienza, ma a riconoscere e nominare le diversità come punto di partenza per svelare e contrastare dinamiche, spesso nascoste, di discriminazione e iniquità.

²⁰ S. Park, S. D. Holloway, *The effects of parental school-based involvement on achievement at the child and elementary school level*, in “Journal of Educational Research”, 110, 1-16, 2017, pp.1-16.

7. Bibliografia di riferimento

AIP – Associazione Italiana di Psicologia, *Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani*, AIP, 2015 disponibile su [http://www.aipass.org/files/AIP_position_statement_diffusione_studi_di_genere_12_marzo_2015\(1\).pdf](http://www.aipass.org/files/AIP_position_statement_diffusione_studi_di_genere_12_marzo_2015(1).pdf).

Averett, P., Hegde, A., *School social work and early childhood students' attitudes toward gay and lesbian families*, in "Teaching in Higher Education", 17, 2012, pp. 537–549.

Batini F., Santoni B., *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Napoli, Liguori, 2009.

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

Burgio G., *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Milano, Mimesis, 2012.

Derman-Sparks L., *Anti-Bias curriculum. Tools for empowering young children*, New York, NAEYC, 1989.

Derman-Sparks L., Olsen-Edwards L.: *Anti-bias Education for our Children and Ourselves*, New York, NAEYC, 2012.

Derman-Sparks L. Keenan L., Nimmo R., *Leading anti-bias early childhood programs*, New York, Teachers' College Press, 2015.

Espelage D. L., Basile K.C., De La Rue L., Hamburger M.E., *Longitudinal Associations Among Bullying, Homophobic Teasing, and Sexual Violence Perpetration Among Middle School Students*, in "Journal of Interpersonal violence", 30(14), 2015, pp. 2541-2561.

Everri M., Fruggeri L., Magro G., Mancini T., *Gli atteggiamenti dei professionisti dei servizi educativi, sociali e sanitari verso l'omogenitorialità: pregiudizi e sfide future*, in "Prospettive sociali e sanitarie", XLVII(3), 2017, pp.16-25.

Ferrari F., *La famiglia in-attesa. I genitori omosessuali e i loro figli*, Milano, Mimesis, 2015.

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights, *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2016.

Gigli, A., *Inclusion of Homoffective Families in Education Services and Schools in Italy: A Pedagogical Issue*, in "Italian Sociological Review", 7 (3), 2017, pp. 383-393.

GLSEN, *The 2017 Italy National School Climate Survey Report*, ed. Italiana *Be proud Speak out! Ricerca nazionale sull'esperienza dei e delle giovani LGBTQI a scuola*, Centro Risorse LGBTI e Progetto Alice, 2018 <http://www.risorselgbti.eu/wp-content/uploads/2018/05/REPORT-CENTRO-GLSEN.pdf>.

Hegde A. V., Averett P., White C. P., Deese S., *Examining preschool teachers' attitudes, comfort, action orientation and preparation to work with children reared by gay and lesbian*, in "Parents, Early Child Development and Care", 184, 2014, pp. 963-976.

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007.

Park S., Holloway S. D., *The effects of parental school-based involvement on achievement at the child and elementary school level*, in "Journal of Educational Research", 110, 2017, pp. 1-16.

Iovern, S., Nardelli N., Baiocco R., Orfano I., Lingiardi V., *Homophobia, Schooling, and the Italian Context*, in S. T. Russell, S. S. Horn (Eds.), *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling*, New York: Oxford University Press, 2016, pp. 354-373.

Lawrence-Lightfoot S., *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, trad. it. Bergamo, Edizioni Junior, 2013.

Lingiardi V., Rivers I., *Le cose cambiano*, in I. Rivers, *Bullismo omofobico. Conoscerlo per combatterlo*, Milano, il Saggiatore, 2015, pp. 9-25.

McCall L., *The Complexity of Intersectionality*, in "Sign", 30(3), 2005, pp. 1771-1800.

McDermott D., *Developing Caring Relationships among Parents, Children, Schools and Communities*, London, Sage, 2008.

Olson K. R., Durwood L., DeMeules M., McLaughlin K. A., *Mental Health of Transgender Children Who Are Supported in Their Identities*, in "Pediatrics", Volume 137, number 3, 2016, pp. 1-9.

Ottaviano C., Mentasti L., *Differenti sguardi cattolici sull'educazione di genere nella scuola italiana: chiusure identitarie o aperture di nuove sfide?*, in "About Gender. Rivista internazionale di studi di genere", 6(12), 2017, pp.160-189.

Poteat P., Russell S.T., *Understanding Homophobic Behavior and Its Implications for Policy and Practice*, in "Theory Into Practice", 52:4, 2013, pp. 264-271.

Prati G., Pietrantoni L., Buccoliero E., Maggi M.,(a cura di), *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Selmi G., *Chi ha paura della libertà? La così detta ideologia del gender sui banchi di scuola*, in "AG About Gender. Rivista internazionale di studi di genere", 4(7), 2015.

Stake, R. E., *Qualitative case study*, in N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, London, Sage, 2008, pp. 119–150.

Tarozzi M., *Intercultura e educazione alla giustizia sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Unesco, "Good Policy and Practice in HIV and Health Education – Booklet 8: Education Sector Responses to Homophobic Bullying", 2012, ed. italiana 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227652ita.pdf>.

Unicef, *Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity*, in "Current Issues", 9, 2014, pp. 1-6.

Worthen M. G. F., Lingiardi V., Caristo C., *The roles of politics, feminism, and religion in attitudes toward LGBT individuals: A cross-cultural study of college students in the USA, Italy, and Spain*, in "Sexuality Research and Social Policy", 14(3), 2017, pp. 241-258.

Zoletto, D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano, FrancoAngeli, 2012.

Received: July 12, 2018

Revisions: July 17, 2018/September 30, 2018

Accepted: October 1, 2018