



Università di Foggia

**Corso di Dottorato in
Learning Sciences and Digital Technologies
XXXVIII ciclo**

Oltre le narrazioni stereotipate.
Refutation Text per decostruire miti romantici e ruoli di
genere

Tutor
Chiar.ma Annamaria Petito

Cotutor
Chiar.ma Giusi Antonia Toto

Dottoranda
Dott.ssa Andreana Lavanga

Andreana Lavanga

Anno Accademico 2024/2025

Abstract

La violenza di genere nelle relazioni intime, incluse la *Intimate Partner Violence* (IPV) e la *Teen Dating Violence* (TDV), è sostenuta da un intreccio di fattori individuali, relazionali, istituzionali e culturali. In questa prospettiva socio-ecologica, i miti dell'amore romantico e il sessismo operano come dispositivi simbolici che normalizzano disuguaglianze e dinamiche di controllo nelle relazioni affettive. La scuola e le/gli insegnanti, attuali e future/i, rappresentano nodi cruciali di questa ecologia, in quanto agenti di socializzazione e potenziali attori di prevenzione.

La tesi si colloca nell'ambito del progetto nazionale C.O.R.E. in TDV (PRIN 2022 PNRR) e persegue un duplice obiettivo: (1) esplorare come miti romantici, sessismo ambivalente e atteggiamenti verso i ruoli di genere si configurino tra insegnanti e future/i insegnanti, con particolare attenzione al ruolo del curriculum esplicito e implicito; (2) valutare se e in che misura un intervento sperimentale breve, basato su un *refutation text* mirato a un mito romantico specifico ("chi si ama non ha segreti"), possa incidere, nel breve periodo, su tali credenze.

Lo Studio 1 (N = 152: 70 insegnanti/aspiranti insegnanti e 82 studenti della scuola secondaria) utilizza un questionario semi-strutturato, somministrato in due versioni parallele, per indagare curriculum esplicito, curriculum implicito e ruolo percepito della scuola nella prevenzione della TDV. I risultati mostrano una consapevolezza dichiarata dell'importanza dell'equità di genere, ma anche una forte discontinuità: i contenuti di genere sono percepiti come concentrati in poche discipline; l'educazione alle relazioni è episodica; il curriculum implicito veicola ancora stereotipi e miti romantici; le/gli insegnanti tendono a percepirsi più equi di quanto non venga riconosciuto da studenti e studentesse. Ne emerge un quadro in cui l'impegno è spesso individuale e poco sostenuto da policy di istituto.

Lo Studio 2 (N = 210 insegnanti in formazione universitaria e in alta formazione) adotta un disegno sperimentale pre-post con due condizioni: un gruppo legge un *refutation text* sul mito della trasparenza totale nella coppia, l'altro un testo di controllo

sul sonno. Vengono rilevati miti romantici, sessismo ambivalente (ostile e benevolo) e atteggiamenti verso i ruoli di genere. Non emergono effetti specifici del *refutation text* sulla riduzione complessiva dei miti romantici, che diminuiscono in entrambi i gruppi. Tuttavia, si osservano micro-effetti protettivi: nel gruppo di controllo aumentano il sessismo benevolo e l'accettazione di ruoli di genere tradizionali, mentre nel gruppo sperimentale tali aumenti risultano attenuati o assenti, soprattutto tra chi aveva già ricevuto in passato formazione su equità e violenza di genere.

Nel complesso, la tesi evidenzia quanto sia difficile modificare, con un singolo intervento testuale, credenze romantiche e sessiste profondamente radicate, ma suggerisce al tempo stesso il potenziale dei *refutation text* come strumenti di contenimento e di attivazione del dubbio all'interno della formazione insegnanti. Sul piano applicativo, il lavoro sottolinea la necessità di percorsi sistematici di educazione di genere ed educazione affettiva, che integrino il lavoro sui miti romantici e sul linguaggio nei curricula espliciti e impliciti, affinché scuola e università possano assumere un ruolo effettivo nella prevenzione della TDV e dell'IPV.

Parole chiave: violenza di genere; Teen Dating Violence; miti dell'amore romantico; sessismo ambivalente; *refutation text*; formazione insegnanti.

Sommario

Introduzione	3
Capitolo I.....	7
Violenza nelle relazioni intime: definizione, dati epidemiologici e prospettiva ecologica..	7
1.1 Definizione e concettualizzazione della violenza nelle relazioni intime.....	7
1.2 Dati epidemiologici ed evidenze	11
1.3 Fattori di rischio dell'IPV: una prospettiva ecologica	15
1.4 L'IPV come disfunzione ecologica	23
1.5 La violenza nei primi appuntamenti sentimentali – Teen Dating Violence.....	26
1.7 Il continuum della violenza di genere: dalle credenze implicite ai comportamenti abusivi.	30
Capito 2	34
Ecologia del sessismo e benessere di genere: dinamiche educative e percorsi di cambiamento	34
2.1 Introduzione.....	34
2.2 L'ecologia del sessismo: un modello multilivello	36
2.3 Il ruolo dei microsistemi educativi	40
2.4 Educazione di genere e prospettiva ecofemminista.....	44
2.5 Ostilità, benevolenza e invisibilità del sessismo	49
2.6 Il linguaggio come architettura del sessismo: parole, stereotipi e violenza simbolica.....	52
2.7 Stereotipi e miti romantici: la grammatica dell'amore idealizzato	56
Capitolo 3.....	60
Studio 1:	60
Prevenzione della violenza nelle relazioni all'interno del contesto scolastico.	60
3.1 Introduzione.....	60
3.2 Obiettivi e ipotesi.....	61
3.3 Metodologia.....	62

3.3.1	Partecipanti	62
3.3.2	Strumenti e procedura	64
3.4	<i>Analisi delle risposte</i>	66
3.5	<i>Risultati e discussioni</i>	67
3.5.1	Il curriculum esplicito	67
3.5.2	Il curriculum implicito	76
3.5.3	Relazioni affettive e ruolo della scuola	86
3.6	<i>Conclusione</i>	94
3.7	<i>Limiti e sviluppi futuri</i>	96
Capitolo 4		99
Studio 2:		99
Un intervento sperimentale tramite refutation text sui miti dell'amore romantico		99
4.1	<i>Introduzione</i>	99
4.2	<i>Obiettivi e ipotesi</i>	102
4.3	<i>Metodo</i>	103
4.3.1	Partecipanti e procedura di campionamento	103
4.3.1	Disegno sperimentale	105
4.3.5	Procedura di somministrazione	110
4.3.6	Piano di analisi dei dati	111
4.4	<i>Risultati</i>	112
4.4.1	Valutazione dei prerequisiti	112
4.4.2	Distorsioni nei miti romantici	117
4.4.3	Sessismo ambivalente	119
4.4.4	Sessismo benevolo	123
4.4.5	Sessismo ostile	125
4.4.6	Ruoli di genere	127
4.5	<i>Discussione</i>	129
4.6	<i>Limiti e prospettive future</i>	134
Conclusione		138
Bibliografia		142
Appendice		155

Introduzione

Negli ultimi anni la violenza di genere è diventata sempre più visibile nel dibattito pubblico, anche grazie alla risonanza mediatica di femminicidi, casi di violenza domestica e situazioni di abuso nelle relazioni adolescenziali. Questa emersione non corrisponde però a una novità del fenomeno, quanto piuttosto alla rottura, ancora parziale, di un lungo silenzio che ha reso la violenza nelle relazioni intime qualcosa di indicibile, privato, inevitabile. Parallelamente, si è consolidata l'idea che la prevenzione non possa limitarsi a interventi repressivi o emergenziali, ma debba interrogare le condizioni culturali, simboliche e relazionali che rendono la violenza pensabile, tollerabile e, talvolta, persino giustificabile. È in questo spazio che si collocano i miti dell'amore romantico e le varie forme di sessismo: non semplici credenze ingenue, ma veri e propri dispositivi culturali che contribuiscono a normalizzare disuguaglianze e dinamiche di potere asimmetriche all'interno delle relazioni affettive.

I miti romantici, come l'idea dell'anima gemella predestinata, della gelosia come prova d'amore, della fusione totale tra partner, della sopportazione come segno di autenticità del legame, costituiscono un repertorio simbolico profondamente radicato, che attraversa narrazioni letterarie, prodotti culturali, discorsi quotidiani. Queste rappresentazioni interagiscono con il sessismo nelle sue forme ostili e benevole: se il primo legittima apertamente il controllo e la superiorità maschile, il secondo esalta supposte qualità "naturalì" delle donne (cura, dedizione, emotività), collocandole però in una posizione di dipendenza e responsabilità unilaterale rispetto al buon esito della relazione. Nel contesto delle relazioni di coppia, comprese quelle adolescenziali, tali miti e assetti simbolici possono contribuire a minimizzare comportamenti di controllo, gelosia, invadenza, a confondere i confini tra conflitto e abuso, a rendere più difficile il riconoscimento della Teen Dating Violence (TDV) e della Intimate Partner Violence (IPV) come fenomeni problematici e prevenibili.

In questa cornice, la scuola occupa una posizione particolarmente delicata. Da un lato, essa è chiamata, anche da indicazioni normative e linee guida nazionali e internazionali, a promuovere pari opportunità, educazione al rispetto, prevenzione di stereotipi e violenze di genere. Dall'altro, non è estranea alle stesse dinamiche culturali che contribuisce a riprodurre o a mettere in discussione: le narrazioni sull'amore, sui ruoli di genere, sulla famiglia, sulla sessualità attraversano le aule, i corridoi, le relazioni tra insegnanti, studentesse e studenti, spesso in modo implicito. Insegnanti e future/i insegnanti si trovano così in una posizione di cerniera: sono figure che, attraverso linguaggi, esempi, reazioni a situazioni problematiche, contribuiscono a costruire immaginari affettivi e di genere, e allo stesso tempo sono esse/i stesse/i prodotto di una socializzazione che ha fatto largo uso di miti romantici e rappresentazioni sessiste. Comprendere le loro rappresentazioni e sperimentare strumenti formativi adeguati diventa quindi un passaggio cruciale per pensare a percorsi di prevenzione efficaci e non puramente dichiarativi.

La presente ricerca di dottorato si colloca nel progetto C.O.R.E. in TDV (PRIN 2022 PNRR) del Dipartimento di Studi Umanistici presso l'Università di Foggia.

La prospettiva teorica di questa tesi intreccia un approccio socio-ecologico alla violenza di genere. La violenza nelle relazioni intime viene considerata come esito di una trama complessa di fattori individuali, relazionali, istituzionali e culturali, nella quale le narrazioni sull'amore e sul genere giocano un ruolo centrale. L'attenzione al linguaggio, alle parole, alle metafore, alle storie che circolano, non è solo un interesse di superficie, ma il riconoscimento che è anche attraverso queste forme discorsive che si definiscono ciò che è normale o deviante, accettabile o inammissibile, romanticamente desiderabile o patologico. In questa prospettiva, lavorare sui miti romantici e sul sessismo non significa aggiungere un tassello opzionale alla prevenzione, ma intervenire

su uno dei nodi attraverso cui si organizza l'esperienza affettiva e relazionale, dentro e fuori la scuola.

A partire da questo quadro, la tesi si propone un duplice obiettivo. In primo luogo, esplorare come miti romantici, sessismo ambivalente e atteggiamenti verso i ruoli di genere si configurino tra insegnanti e future/i insegnanti, con particolare attenzione alle ambivalenze, alle tensioni tra adesione dichiarata all'uguaglianza e persistenza di credenze tradizionali, alle possibili influenze della formazione già ricevuta. In secondo luogo, indagare se e in che misura un intervento informativo breve, centrato su un testo di confutazione (*refutation text*) mirato a un mito romantico specifico, possa incidere, almeno nel breve periodo, su tali rappresentazioni, offrendo indicazioni utili per la progettazione di percorsi di formazione dedicati alla prevenzione della TDV e della IPV in ambito scolastico.

Più nello specifico, la tesi si interroga, su quale spazio occupino ancora oggi i miti romantici e il sessismo, nelle loro forme sottili, nelle rappresentazioni di insegnanti e future/i insegnanti; su come questi elementi si intreccino con il modo in cui vengono percepite e raccontate le dinamiche di violenza nelle relazioni adolescenziali e adulte; su quale ruolo giochi la storia formativa delle/gli insegnanti nel rendere tali rappresentazioni più o meno disponibili al cambiamento. Inoltre, si chiede se sia possibile, attraverso un intervento testuale mirato, scalfire almeno in parte questi dispositivi culturali, favorendo processi di revisione concettuale o, quantomeno, aprendo varchi di dubbio nei confronti di credenze date per scontate. Il ricorso ai *refutation text* si colloca in questo tentativo di coniugare riflessione teorica sulla violenza di genere e strumenti concreti per la formazione insegnanti.

Dal punto di vista empirico, il lavoro si articola in due studi principali. Lo Studio 1 ha una funzione prevalentemente esplorativa e descrittivo - correlazionale: attraverso la somministrazione di alcune misure create ad hoc, esso indaga il ruolo percepito della scuola e degli/delle insegnanti nella prevenzione, all'interno di un campione di insegnanti e di futuri/e insegnanti.

Lo Studio 2 assume invece una struttura sperimentale: a partire da uno dei miti romantici individuati come particolarmente rilevanti, quello della trasparenza totale come prova d'amore, viene costruito un *refutation text* e ne viene valutato l'effetto, nel breve periodo, su atteggiamenti e credenze di un gruppo di partecipanti, a confronto con un gruppo di controllo esposto a un testo differente. In questo modo, la tesi cerca di tenere insieme una dimensione di analisi delle rappresentazioni esistenti e una dimensione di sperimentazione di possibili strumenti di cambiamento.

Capitolo I

Violenza nelle relazioni intime: definizione, dati epidemiologici e prospettiva ecologica.

1.1 Definizione e concettualizzazione della violenza nelle relazioni intime

La violenza nelle relazioni intime, definita a livello internazionale con l'acronimo IPV (*Intimate Partner Violence*), comprende ogni forma di abuso — fisico, sessuale, psicologico o economico — esercitato da un partner o ex partner nei confronti della persona con cui si intrattiene o si è intrattenuta una relazione sentimentale. Essa, quando vede le donne come vittime, costituisce una forma specifica di violenza di genere, radicata in dinamiche di potere asimmetriche e in ruoli socio-culturali rigidi che legittimano il controllo e la dominazione dell'uno sull'altro (Heise, 1998; Krug et al., 2002).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) la riconosce oggi come uno dei principali problemi di salute pubblica globale, paragonabile per incidenza e conseguenze ai grandi fattori di rischio epidemiologico contemporanei (WHO, 2021). I dati internazionali ne testimoniano l'ampiezza. Secondo l'OMS, quasi una donna su tre nel mondo (circa 27 %) ha subito violenze fisiche o sessuali da parte di un partner nel corso della vita. Tuttavia, la violenza di coppia non riguarda esclusivamente le donne e può coinvolgere anche gli uomini e le coppie dello stesso genere di elezione o assegnato alla nascita, confermando la natura trasversale e relazionale del fenomeno.

Un contributo particolarmente rilevante alla comprensione dell'IPV proviene dal lavoro dei *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), che

nel 2015 hanno elaborato un quadro concettuale in cui l'IPV non è considerata come un fenomeno unico e monolitico, ma come un insieme complesso di condotte dannose che possono assumere forme fisiche, sessuali, psicologiche e/o di controllo coercitivo. Secondo la definizione del CDC, l'IPV comprende la violenza fisica, la violenza sessuale, lo stalking e l'aggressione psicologica, inclusa la coercizione esercitata attraverso minacce, intimidazioni o restrizioni economiche, perpetrate da un partner attuale o precedente. La nozione di partner intimo viene intesa in modo ampio, includendo coniugi, conviventi, fidanzati, partner sessuali informali o persone con cui esista o sia esistita una relazione caratterizzata da prossimità emotiva e conoscenza reciproca. Tale relazione può o meno implicare coabitazione e riguarda tanto le coppie eterosessuali quanto quelle omosessuali. All'interno di questo quadro, la violenza fisica è descritta come l'uso intenzionale della forza con il potenziale di causare lesioni con danni momentanei o permanenti o morte: rientrano in tale categoria azioni come colpire, spingere, stratonare, strangolare o utilizzare armi e oggetti come mezzo di coercizione. La violenza sessuale, invece, concerne ogni atto sessuale compiuto o tentato senza il consenso della vittima, o contro persone impossibilitate ad esprimerlo chiaramente, e include anche situazioni in cui il consenso è viziato da costrizione, incapacità o abuso di potere. Lo stalking viene definito come un insieme di comportamenti reiterati, indesiderati e intrusivi, come monitoraggi, pedinamenti e/o comunicazioni ossessive, che generano paura o ansia per la propria incolumità. Infine, la violenza psicologica comprende modalità di controllo e sopraffazione non fisiche, volte a danneggiare l'integrità emotiva o la libertà decisionale della vittima: tra queste, le umiliazioni, le minacce, la limitazione dei contatti con l'esterno, il controllo economico, l'isolamento e le strategie manipolative, fino a forme di *gaslighting* volte a minare la percezione della realtà. L'originalità del modello proposto dal CDC risiede nel riconoscere che queste manifestazioni raramente si presentano isolate, ma tendono ad intersecarsi all'interno di dinamiche relazionali caratterizzate dalla ripetizione e dalla progressiva

intensificazione degli episodi. L'IPV viene pertanto interpretata come un processo relazionale cumulativo e spesso ciclico, in cui le diverse strategie di dominio, fisiche, sessuali, psicologiche e comportamentali, si rafforzano reciprocamente (Breiding et al., 2015).

Le conseguenze della violenza nelle relazioni intime non si esauriscono dall'episodio traumatico ma si estendono lungo l'intero arco di vita. Le vittime di IPV presentano un rischio elevato di sviluppare patologie fisiche e psichiche croniche, dall'insonnia ai disturbi cardiovascolari, dai disturbi d'ansia alla depressione maggiore. Studi longitudinali hanno evidenziato l'associazione tra esposizione prolungata alla violenza e modificazioni dei sistemi neuroendocrino e immunitario, con un impatto duraturo sulla salute (Mechanic et al., 2008). A questi esiti si accompagnano spesso comportamenti di coping disfunzionale come fumo, abuso di alcol e condotte sessuali a rischio, che aggravano la salute e alimentano un circolo di vulnerabilità.

L'evoluzione concettuale dell'IPV ha progressivamente messo in discussione l'idea, a lungo dominante, che la violenza domestica riguardi esclusivamente uomini come autori e donne come vittime, una prospettiva sostanzialmente unidirezionale (Anderson, 2013). Tale impostazione ha influenzato per decenni le modalità di interpretazione della violenza nelle relazioni intime, modellando sia le attribuzioni di responsabilità riferite a uomini e donne (Hine et al., 2022), sia le politiche di prevenzione e d'intervento, che hanno spesso trascurato altri profili di vittime e autori (Barocas et al., 2016). A partire dagli anni Novanta, diversi studi hanno evidenziato che la violenza nelle relazioni intime può assumere schemi bidirezionali e che la causalità unilaterale non spiega appieno la complessità del fenomeno (Bates, 2016). Uno dei modelli più noti in questo ambito è quello proposto da Johnson (1995), che distingue tra terrorismo intimo, resistenza violenta, violenza di coppia situazionale e controllo reciproco. Solo nel caso del terrorismo intimo, la violenza è prevalentemente unidirezionale e contrassegnata da un elevato livello di controllo coercitivo; nelle altre categorie,

la violenza tende più spesso a presentare un carattere reciproco o difensivo (Bates, 2016). Le evidenze più recenti riconoscono che sia gli uomini sia le donne possono essere, a diversi livelli, vittime e/o autori di violenza intima (Machado et al., 2024). In questo contesto, si parla di violenza bidirezionale (BV) per indicare la co-occorrenza di comportamenti violenti da parte di entrambi i partner all'interno della medesima relazione (Holmes et al., 2019). Nelle situazioni di BV ciascun partner può assumere, alternativamente o simultaneamente, il ruolo di autore e di vittima, e la violenza diventa spesso una dinamica relazionale reattiva o di ritorsione (Palmetto et al., 2013; Ridings et al., 2018). La ricerca internazionale su questo tema è in costante sviluppo (Graham-Kevan & Archer, 2009) e ha mostrato che la BV tende a essere associata a conseguenze fisiche e psicologiche più gravi rispetto alle forme unidirezionali, proprio a causa della natura conflittuale e interattiva dell'abuso (Palmetto et al., 2013). Nonostante tali acquisizioni, la letteratura continua a riconoscere un'asimmetria di genere nella maggior parte dei conflitti intimi, legata non soltanto a caratteristiche legate alla forza fisica, ma anche alle motivazioni, alla tipologia dell'abuso, agli esiti di vittimizzazione e alla gravità delle lesioni (Langhinrichsen - Rohling et al., 2012; Mennicke & Wilke, 2015). Diversi autori hanno inoltre evidenziato che gli studi quantitativi sulla BV rischiano di non cogliere i contesti e le motivazioni dell'agire violento: limitarsi a misurare la frequenza degli episodi può condurre a classificare come "reciproca" una situazione in cui uno dei partner agisce in realtà per autodifesa (Babcock et al., 2019).

In sintesi, l'ampliamento delle prospettive teoriche sull'IPV consente oggi di superare la visione rigidamente unidirezionale del fenomeno, riconoscendone la natura multidimensionale, dinamica e relazionale. Pur continuando a considerare la violenza di genere un problema strutturale e socialmente asimmetrico, la ricerca contemporanea riconosce la necessità di analizzare il contesto e le motivazioni che sottendono gli episodi di abuso, valutando la reciprocità dei comportamenti, le conseguenze psicologiche e

l'impatto sui diversi tipi di relazione. In tal senso, è stato evidenziato che l'uso della violenza fisica da parte delle donne è spesso una risposta difensiva o di ritorsione rispetto alla violenza subita, mentre gli uomini tendono più frequentemente a impiegare tattiche che mettono a rischio la vita della partner, provocando lesioni più gravi, stati di paura più intensi e una compromissione significativa del senso di autonomia all'interno della relazione. Inoltre, le aggressioni sessuali risultano commesse con maggiore frequenza da uomini (Hamberger & Larsen, 2015). L'inclusione di queste differenze nelle attuali definizioni operative dell'IPV rappresenta un passo decisivo verso una comprensione più sfumata del fenomeno, capace di integrare dimensioni strutturali, relazionali e psicologiche e di orientare interventi di prevenzione e supporto clinico più mirati e sensibili al genere.

Alla luce di queste evidenze, l'IPV deve essere compresa come un fenomeno multidimensionale, situato all'incrocio tra dimensione personale e culturale con basi profonde che poggiano sulle costruzioni sociali legate al genere. Definire l'IPV significa riconoscerne la natura processuale e sistemica: un insieme di azioni, linguaggi e dinamiche di potere che producono danno e limitazione della libertà dell'altro. Tale prospettiva, adottata dall'OMS e da molte politiche pubbliche, permette di superare la visione episodica della violenza per collocarla nel continuum delle relazioni umane e delle disuguaglianze di genere. Solo attraverso definizioni rigorose, dati affidabili e interpretazioni interdisciplinari è possibile quantificare la portata reale del problema, orientare interventi efficaci e costruire strategie di prevenzione basate su prove di efficacia.

1.2 Dati epidemiologici ed evidenze

La portata del fenomeno dell'IPV è confermata da un'ampia produzione di dati internazionali. Le più recenti stime dell'Organizzazione Mondiale della Sanità indicano che circa una donna su tre (30 %) nel mondo ha subito, nel

corso della vita, violenza fisica o sessuale da parte di un partner (World Health Organization [WHO], 2021). Tale prevalenza permane stabile da oltre due decenni, suggerendo che i progressi normativi e culturali, seppur significativi, non si sono ancora tradotti in una riduzione sostanziale della violenza di coppia. L'OMS sottolinea inoltre che le donne tra i 15 e 24 anni risultano tra i gruppi più vulnerabili, evidenziando l'urgenza di interventi preventivi mirati ai contesti giovanili.

A livello europeo, *l'European Union Agency for Fundamental Rights* (FRA, 2014) ha documentato che il 22 % delle donne ha subito violenza fisica o sessuale da partner, con variazioni significative tra Paesi. In Italia, i dati dell'ISTAT (2022) confermano proporzioni analoghe: il 31,5 % delle donne tra i 16 e 70 anni dichiara di aver sperimentato nel corso della vita una qualche forma di violenza fisica o sessuale, di cui circa il 13 % ad opera del partner attuale o di un ex.

Negli Stati Uniti, il *National Intimate Partner and Sexual Violence Survey* (NISVS, *Centers for Disease Control and Prevention*, 2022) riporta che negli stati Uniti, oltre dieci milioni di persone, ogni anno, subiscono violenze fisiche da parte di un partner attuale o precedente; nel corso della vita, più di una donna su cinque (22 %) e circa un uomo su sette (14 %) riferiscono di aver subito forme gravi di aggressione fisica, pari a circa 29 milioni di donne e 16 milioni di uomini; quasi una donna su undici (8,8 %) ha subito violenza sessuale da parte di un partner, mentre il 9 % delle donne e il 2,5 % degli uomini dichiarano di essere stati vittime di stalking o controllo ossessivo da parte della persona con cui intrattenevano o avevano intrattenuto una relazione intima. Tali cifre, pur riferite al contesto statunitense, evidenziano la natura endemica e strutturale dell'IPV, presente in ogni società indipendentemente da reddito, livello d'istruzione o appartenenza culturale. L'IPV non è un evento isolato ma un processo relazionale reiterato, alimentato da schemi di dominanza e subordinazione interiorizzati e culturalmente sostenuti; la sua diffusione è oggi considerata un indicatore del livello di democrazia e di equità di genere di una

collettività (Campbell, 2002; Devries et al., 2013). Un nodo cruciale nella comprensione del fenomeno riguarda la rilevazione statistica. Prima della creazione del NISVS, non esisteva un sistema di sorveglianza unificato capace di fornire informazioni attendibili a livello nazionale e statale: le stime provenivano da fonti eterogenee (forze dell'ordine, ospedali, servizi sociali, centri antiviolenza) ciascuna con finalità e metodi differenti. Le prime si focalizzavano sugli autori dei reati, le seconde sull'assistenza sanitaria, raramente registrando dettagli sull'origine relazionale del trauma. Questa frammentazione comportava duplicazioni, omissioni e una generale sottostima del fenomeno, poiché un singolo episodio poteva risultare registrato più volte o non comparire affatto (CDC, 2011). A tali ostacoli si sommano barriere di natura sociale e culturale: colpevolizzazione della vittima, paura di ritorsioni, difficoltà nel riconoscere l'abuso quando assume forme psicologiche o di controllo (ma anche fisica), scarsa formazione del personale nella raccolta e codifica dei casi (Garcia-Moreno et al., 2013). Solo una minoranza delle vittime si rivolge in effetti al sistema legale o sanitario, lasciando sommerso un numero enorme di esperienze non segnalate. Comprendere l'IPV richiede quindi un sistema di definizioni operative coerenti e condivise. L'assenza di criteri chiari su ciò che rientra nella violenza di coppia limita la possibilità di confronto tra paesi, la misurazione dell'efficacia delle politiche pubbliche e l'identificazione dei gruppi più a rischio (Breiding et al., 2015).

L'IPV rappresenta, anche in Italia, un fenomeno ampio e radicato. Secondo l'Indagine sulla sicurezza delle donne condotta dall'ISTAT tra il 2010 e il 2014, circa sei milioni e settecento mila donne hanno subito nel corso della vita una qualche forma di violenza fisica o sessuale. Il 20,2% ha riferito episodi di violenza fisica, il 21% violenza sessuale e il 5,4% violenze come stupri e tentati stupri. Le stime indicano che circa 652 mila donne hanno subito uno stupro e 746 mila un tentato stupro. La quasi totalità delle violenze più gravi avviene in ambito relazionale: il 62,7% degli stupri è commesso da un partner attuale o precedente, mentre gli autori delle molestie sessuali risultano, per la maggior

parte, estranei (76,8%). I dati rivelano alcuni aspetti critici: la prevalenza di stupri e tentati stupri (1,2%) non mostra sostanziali variazioni rispetto al 2006 e cresce la gravità degli episodi, con un aumento delle violenze che hanno causato ferite (dal 26,3% al 40,2%) e del numero di donne che hanno temuto per la propria vita (dal 18,8% al 34,5%). Infine, tre milioni e mezzo di donne (16,1%) hanno subito stalking nel corso della vita: tra queste, oltre 1,5 milioni da parte di un ex-partner (ISTAT, 2015). In un'ottica internazionale, un'importante meta-analisi condotta da Stöckl e colleghi (2013) su 1122 stime provenienti da 66 Paesi ha evidenziato che circa il 13,5% degli omicidi globali è commesso da un partner intimo, con un'incidenza sei volte superiore per i femminicidi rispetto agli omicidi ai danni degli uomini. In media, più di un terzo dei femminicidi (38,6%) sono perpetrati da un partner, contro il 6,3% degli omicidi ai danni di uomini. Negli ultimi anni, la ricerca epidemiologica ha posto crescente attenzione anche alle popolazioni con vulnerabilità specifiche, come le persone affette da disturbi mentali. Il gruppo *Women's Mental Health*, del *King's College* di Londra, ha pubblicato una serie di studi che mostrano una correlazione statisticamente significativa tra disturbi psichiatrici e rischio di subire IPV. In una revisione sistematica e meta-analisi su 42 studi. Le donne con disturbo depressivo presentano una prevalenza *lifetime* di IPV pari al 45,8% e una prevalenza annuale del 35,3%. Per le donne con disturbi d'ansia, la prevalenza *lifetime* si attesta intorno al 27,6%, mentre per quelle con disturbo post-traumatico da stress (PTSD) raggiunge il 61%, con una probabilità di esposizione oltre sette volte maggiore rispetto alla popolazione generale (Howard et al., 2010). Le ricerche successive hanno confermato tali risultati anche per i cosiddetti disturbi mentali comuni (*common mental disorders*, CMD), che comprendono forme depressive e ansiose non psicotiche: in questa categoria, la prevalenza *lifetime* di IPV si attesta intorno al 48%. Uno studio nazionale su oltre 7000 partecipanti (Trevillion et al., 2013) ha stimato che il 15,2% delle donne con CMD ha vissuto episodi di violenza da partner nell'anno precedente, contro percentuali molto inferiori tra le donne senza

disturbi mentali. Ulteriori ricerche condotte nel Regno Unito hanno messo in evidenza come le persone con malattie mentali gravi (*severe mental illnesses*, SMI) siano particolarmente esposte. In un'indagine comparativa su 303 pazienti psichiatrici e 22 606 persone della popolazione generale (Khalifeh et al., 2015), la prevalenza *lifetime* di violenza domestica risultava del 69% nelle donne con SMI (contro il 33% nei controlli) e del 49% negli uomini con SMI (contro il 17%). Le donne con disturbi gravi riportavano tassi significativamente più alti di violenza sessuale (61% contro 21%) e di tentativi di suicidio come conseguenza dell'abuso (53% contro 3%). Un secondo studio (Oram et al., 2015) ha analizzato oltre 23.000 soggetti adulti, evidenziando che la prevalenza di IPV nell'anno precedente era del 20% tra le donne con disturbi mentali cronici, rispetto al 5,3% tra le donne senza tali patologie. Inoltre, in caso di violenza subita, la popolazione con disturbi mentali cronici riportava esiti di salute psicologica più severi e una maggiore probabilità di tentativi di suicidio, ma anche una più alta tendenza a chiedere aiuto ai professionisti della salute rispetto ai network informali. Nel complesso, queste ricerche confermano che la violenza da parte del partner intimo costituisce non solo un problema di salute pubblica di ampia portata, ma anche un importante determinante di salute mentale, accentuando il rischio di disagio psicologico, suicidio e ricorso ai servizi sanitari. Tale intreccio tra vulnerabilità psichica e violenza interpersonale mette in luce la necessità di approcci integrati nei servizi di salute mentale e nei programmi di prevenzione, in cui la valutazione del rischio di IPV diventi parte integrante del percorso di cura e di tutela delle vittime (Santambrogio et al., 2019).

1.3 Fattori di rischio dell'IPV: una prospettiva ecologica

Lo studio della violenza nelle relazioni intime richiede una prospettiva multilivello capace di considerare la complessità dei processi in cui si intrecciano elementi individuali, relazionali, comunitari e socioculturali (Hardesty & Ogolsky, 2020). L'analisi dei fattori di rischio viene collocata

all'interno di un paradigma socio-ecologico (Bronfenbrenner, 1979), secondo il quale ogni episodio di violenza rappresenta il prodotto dinamico dell'interazione tra disposizioni personali, caratteristiche del legame di coppia e condizioni ambientali più ampie. I rischi associati all'IPV non derivano dunque da una singola causa, ma da un insieme di determinanti interconnessi che agiscono su diversi livelli dell'esperienza individuale e sociale. Questa visione trova un'importante radice concettuale nella cosiddetta metafora ecologica (Santinello, Vieno & Lenzi, 2009), originariamente sviluppata in psicologia di comunità per comprendere la relazione reciproca tra individuo e ambiente. L'ecologia, in quanto studio delle relazioni tra gli organismi e il loro habitat, applicata alle scienze sociali diventa una cornice interpretativa interdisciplinare atta ad analizzare le interdipendenze tra le persone e i sistemi sociali dell'IPV. I fenomeni osservabili non possono essere compresi isolando l'individuo dal suo contesto, ma soltanto osservando come caratteristiche personali e ambientali si condizionano reciprocamente.

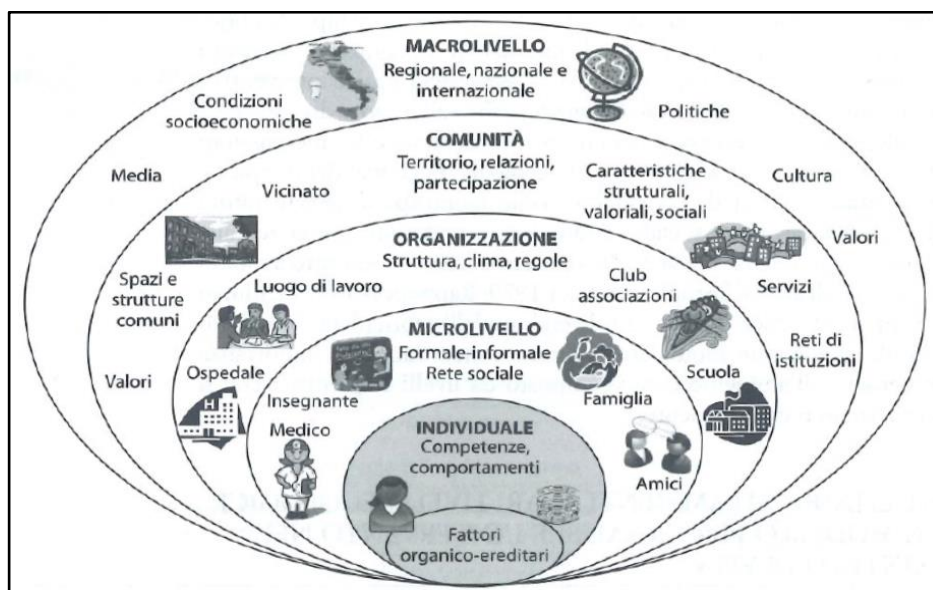


Figura 1 La metafora ecologica e i livelli concentrici di interazione tra individuo e contesto, da Santinello, M., Vieno, A., & Lenzi, M. (2018). *La metafora ecologica: implicazioni e applicazioni*, in M. Santinello, A. Vieno, M. Lenzi, & D. D. Perkins (Eds.), F

La metafora ecologica implica quindi un cambio di paradigma: lo sguardo del ricercatore si sposta dall'individuo considerato come entità autonoma all'individuo-nel-contesto. Ciò significa che l'attenzione deve rivolgersi sia ai fattori interni (tratti di personalità, esperienze, credenze, strategie emotive) sia a quelli esterni (famiglia, relazioni affettive, comunità, strutture di potere, politiche e valori culturali) che influenzano i comportamenti. L'interazione tra questi livelli dà forma a un vero e proprio ecosistema della relazione di coppia, una rete di influenze che può favorire o ostacolare il benessere e l'equilibrio relazionale. Nel contesto dell'IPV, adottare la metafora ecologica consente di interpretare la violenza come un prodotto sistemico, anziché come un fenomeno lineare con una sola causa individuabile. Per analizzare i rischi associati alla violenza di coppia, è utile visualizzare l'ecosistema umano come una serie di cerchi concentrici (Figura 1.), ciascuno dei quali rappresenta un ambiente interconnesso con gli altri.

Il livello individuale (centro del sistema) riguarda le caratteristiche personali, biologiche, temperamentali, emotive e cognitive dell'individuo. In relazione all'IPV, i fattori di rischio includono: esperienze infantili di violenza e trauma, che alimentano processi di trasmissione intergenerazionale; esperienza pregressa di TDV (*Teen Dating Violence*) scarsa regolazione emotiva, impulsività, rabbia, gelosia patologica; distorsioni cognitive sui ruoli di genere e sulla legittimità della violenza come risposta al conflitto; bassa autostima, scarsa assertività e dipendenza affettiva, che rendono difficile uscire dalla relazione violenta; uso di sostanze o condizioni psicopatologiche che riducono la capacità inibitoria e aumentano la reattività aggressiva. L'approccio ecologico invita a non confinare tali fattori all'interno della sfera individuale: essi sono espressioni adattive ai contesti esperienziali precedenti (principio di adattamento reciproco. Kelly, 2006).

Il livello microsistemico è costituito dai contesti di relazione diretta e comprende gli ambienti nei quali la persona interagisce quotidianamente: la famiglia, la relazione di coppia, il gruppo di pari, il contesto lavorativo o

scolastico. Nel caso dell'IPV, il microsistema rappresenta la sede primaria delle interazioni affettive e dei processi di scambio emotivo e simbolico (Bronfenbrenner, 1979; Hardesty & Ogolsky, 2020; Santinello, Vieno & Lenzi, 2018). Tra i principali fattori di rischio emergono:

- Relazioni caratterizzate da alta conflittualità e scarsa comunicazione, in cui il conflitto diventa modalità abituale di gestione dell'emotività. Tale condizione è associata a dinamiche di escalation e a scarsa competenza comunicativa nella regolazione dei conflitti (Babcock et al., 2000; Capaldi et al., 2012).
- Pattern di controllo coercitivo, dove uno dei partner assume il dominio psicologico, economico o fisico sull'altro. Si tratta della forma di violenza sistematica descritta da Johnson (2008) nel suo modello tipologico di "*intimate terrorism*", caratterizzato da un uso deliberato del controllo e della paura per mantenere potere nella relazione (Johnson, M. P., 2008).
- Assenza di sostegno e isolamento relazionale, che riducono la possibilità di chiedere aiuto o di riconoscere la violenza. L'isolamento è stato individuato come un fattore chiave della vulnerabilità delle vittime di violenza di coppia (Coker et al., 2002; Santinello et al., 2018), poiché limita le reti di riferimento sociale e il capitale relazionale (Levine, 1969).
- Presenza di figli in contesti disfunzionali, che può amplificare il conflitto e perpetuarne la trasmissione intergenerazionale. Studi longitudinali mostrano che l'esposizione dei minori alla violenza domestica aumenta il rischio di internalizzare modelli coercitivi di relazione e di riprodurli in età adulta (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990; Ehrensaft et al., 2003; Margolin & Gordis, 2004).

Secondo il principio dell'interdipendenza di (1990), gli eventi che avvengono nel microsistema non sono isolati, ma influenzano e vengono influenzati dagli altri ambienti di vita. Un clima familiare segnato da stress economico, disoccupazione o precarietà colpisce la relazione di coppia e, di riflesso, la salute psicologica di tutti i membri (Conger et al., 1994; Peled & Edleson, 1997). Allo stesso modo, rafforzare la qualità del sostegno formale (servizi di ascolto, mediazione, tutela) e informale (rete di amici, parenti, vicinato) può interrompere i circoli di rinforzo della violenza (Goodman & Smyth, 2011; Hardesty & Ogolski, 2020).

Il mesosistema comprende le connessioni tra più microsistemi: i legami tra famiglia, lavoro, scuola, servizi sociali, comunità religiosa o rete sanitaria (Bronfenbrenner, 1979; Hardesty & Ogolsky, 2020). È un livello che può amplificare o attenuare gli effetti dei fattori di rischio microsistemici, a seconda della qualità dell'integrazione tra i diversi contesti di vita (Santinello, Vieno & Lenzi, 2018). Nel contesto dell'IPV, una scarsa comunicazione e collaborazione interistituzionale, ad esempio tra forze dell'ordine, tribunali e servizi sociali, può generare ritardi o incoerenze nella protezione delle vittime (Rizzo et al., 2014; Gutowski & Goodman, 2020). Al contrario, una rete di coordinamento integrata migliora il riconoscimento precoce della violenza e la tempestività della risposta (Wells, 2011; Sullivan & Bybee, 1999). Un altro elemento di rischio a livello mesosistemico è la mancanza di coerenza nei messaggi educativi fra famiglia, scuola e media, che può contribuire alla normalizzazione della violenza di genere e alla persistenza degli stereotipi relazionali (Flood & Pease, 2009; ONU Women, 2022). Quando i modelli comportamentali e comunicativi trasmessi nei diversi ambienti sono discordanti, le persone costruiscono rappresentazioni confuse di ciò che è accettabile in termini di potere e aggressività (Walker, 2017). Inoltre, la mancanza di una presenza costante di figure adulte significative in diversi ambiti, ciò che Santinello et al. (2009) descrivono come deficit di continuità relazionale nel mesosistema, priva l'individuo di modelli di riferimento

coerenti e di opportunità di socializzazione prosociale (Resnick et al., 1997). Quando un sistema (ad esempio, un'istituzione o una scuola) fallisce nel suo ruolo di contenimento o supporto, l'effetto di rischio si propaga agli altri livelli dell'ecosistema relazionale.

Il livello esosistemico include quegli ambienti che non coinvolgono direttamente l'individuo, ma che influenzano fortemente i contesti a lui prossimi (Bronfenbrenner, 1979). In questa cornice, si trovano le politiche sociali, i tempi e i luoghi di lavoro, i media, la disponibilità di servizi e la cultura organizzativa delle istituzioni. I fattori di rischio associati a questo livello comprendono: l'assenza di politiche di conciliazione lavoro-famiglia e di protezione economica, che aumenta lo stress e la dipendenza nelle relazioni violente. La letteratura conferma come l'instabilità lavorativa e la mancanza di sostegno economico possano incrementare la pressione familiare e diminuire le possibilità di uscita dalle relazioni coercitive (Conger et al., 1994; Benfante et al., 2024); le rappresentazioni mediatiche stereotipate della violenza o della maschilità dominante, che favoriscono la tolleranza culturale verso la violenza di genere (Morgan & Shanahan, 2010; Cavender & Juri, 2012). Questi modelli mediali agiscono da fattori di rinforzo simbolico, influenzando le percezioni sociali dell'aggressore e della vittima (Santinello et al., 2018; ONU Women, 2022); l'inefficacia o frammentarietà dei servizi (sanitari, sociali, legali), che ostacola la presa in carico e la continuità dell'aiuto. La mancanza di interoperabilità tra istituzioni pubbliche, centri antiviolenza e organizzazioni di volontariato riduce l'efficacia degli interventi (Bomsta & Sullivan, 2018; Hester, 2009).

In base al principio del "circolo delle risorse" di Kelly (1979), la qualità della risposta di un sistema sociale dipende da come le risorse umane, economiche e simboliche, circolano tra gli ambienti. Quando le risorse restano bloccate o distribuite in modo ineguale, la vulnerabilità collettiva cresce (Levine, 1969; Gore, 1990). Le politiche territoriali basate sulla cooperazione interorganizzativa e sulla diffusione delle conoscenze (come la formazione

congiunta di operatori sanitari, magistrati e assistenti sociali) possono creare catene virtuose di adattamento tra sistemi, migliorando l'efficacia della rete di prevenzione e assistenza (De Keseredy & Dragiewicz, 2018).

Il macrosistema rappresenta il livello più ampio del modello ecologico, comprendendo i valori culturali, le norme sociali, le credenze religiose, gli assetti economici e politici, oltre alle ideologie che definiscono i rapporti di genere e di potere nella società (Bronfenbrenner, 1979; Santinello, Vieno & Lenzi, 2018). Questo livello determina la cornice simbolica e normativa entro cui si articolano i processi microsistemici, mesosistemici ed esosistemici, influenzando il modo in cui le comunità percepiscono, legittimano o contrastano determinate forme di violenza.

Le ideologie patriarcali e androcentriche legittimano l'asimmetria di potere tra uomini e donne e costituiscono il terreno simbolico su cui si radica l'IPV (Heise, 1998; Dobas & Dobash, 1979). La socializzazione di genere tradizionale tende a incoraggiare la dominanza maschile, la competizione e l'aggressività, mentre assegna alle donne ruoli di cura e obbedienza (Connell & Messerschmidt, 2005). In culture dove la rigidità dei ruoli è più marcata, l'IPV risulta statisticamente più frequente e socialmente meno sanzionata (Jewkes, 2013; UN Women, 2023). Credenze religiose che enfatizzano la subordinazione della donna, la famiglia come spazio privato inviolabile o la preservazione del matrimonio "a tutti i costi" tendono ad aumentare la tolleranza verso la violenza (Gracia & Merlo, 2016; Yick, 2001). Al contrario, comunità orientate alla giustizia sociale e all'equità di genere possono svolgere un ruolo fondamentale nell'offrire sostegno e legittimazione alle vittime (Fioravanti & Valera, 2020).

Il macrosistema comprende anche le strutture socio-economiche che sostengono o contrastano la violenza: disuguaglianza economica, marginalità occupazionale e discriminazioni istituzionali aumentano la vulnerabilità delle donne e delle minoranze (Heise & Kotsadam, 2015; Wagman et al., 2018). Sistemi politici che investono in politiche di parità di genere, empowerment

economico e tutela legale mostrano tassi ridotti di IPV (World Health Organization [WHO], 2021). La presenza di leggi antiviolenza efficaci, integrate con strategie educative e culturali, agisce da fattore protettivo sistemico (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2014; EIGE, 2019).

Il discorso mediatico e il linguaggio pubblico contribuiscono alla costruzione del significato sociale della violenza. Un racconto che enfatizza la colpa della vittima o rappresenta la violenza come evento privato e isolato, anziché come problema strutturale, rafforza l'invisibilità culturale del fenomeno (Cuklanz & Moorti, 2009; Cohen & Jackson, 2016). Viceversa, la promozione di narrazioni di empowerment, solidarietà e responsabilità collettiva favorisce processi di cambiamento culturale e la ridefinizione delle norme sociali (Fraser & Altheide, 2020).

In base alla logica circolare e dinamica della metafora ecologica (Gore, 1990; Bronfenbrenner, 2000), il macrosistema non agisce in modo deterministico ma interagisce con gli altri livelli. Le trasformazioni a livello politico, culturale e simbolico, come l'adozione di linguaggi inclusivi o politiche di parità, possono propagarsi a cascata, generando cambiamenti nei microsistemi familiari e nelle istituzioni intermedie.



Figura 2_Adattato da Bronfenbrenner (2000), Heise (1998), Santinello et al. (2018).

1.4 L'IPV come disfunzione ecologica

La prospettiva ecologica rappresenta una cornice teorica capace di interpretare l'IPV come un fenomeno complesso, sistemico e multilivello, radicato nelle interazioni dinamiche tra individuo, relazione, comunità e cultura (Bronfenbrenner, 1979, 2000; Heise, 1998; Dutton, 2006). In questa prospettiva, la violenza non è il risultato di un semplice deficit personale o di una patologia individuale, ma il prodotto dell'interdipendenza fra fattori psicologici, relazionali, organizzativi e socio-culturali. L'IPV costituisce dunque una disfunzione ecologica: un'espressione del fallimento del sistema nel mantenere equilibrio, adattamento e distribuzione equa delle risorse relazionali.

Nel microsistema, dove si collocano le relazioni più intime e immediate, la violenza emerge come forma di regolazione patologica della distanza, del controllo e del potere tra i partner (Stith et al., 2004; Johnson, 2008). Gli squilibri di potere e le difficoltà nella comunicazione e nella gestione dei conflitti si traducono in comportamenti coercitivi e abusivi, mettendo in crisi la capacità della relazione di garantire sicurezza e sostegno reciproco (Kelly, 1968). L'IPV può quindi essere vista come una perdita delle funzioni adattive della coppia: quando la reciprocità e la flessibilità relazionale si irrigidiscono, la violenza diventa una strategia disfunzionale di mantenimento del controllo o di compensazione delle insicurezze personali. Nel mesosistema, che include le reti familiari, sociali e comunitarie, le credenze collettive, le norme sociali e i modelli di ruolo giocano un ruolo determinante nella costruzione o nella tolleranza dei comportamenti violenti (Campbell, 2004; Capaldi et al., 2012). Comunità caratterizzate da bassi livelli di coesione sociale o da una scarsa fiducia reciproca possono tendere a isolare le vittime, minimizzare gli episodi di violenza e a limitare l'accesso alle risorse di supporto. Al contrario, i contesti comunitari solidali, capaci di riconoscere il problema e di mobilitare risposte collettive, fungono da fattore protettivo riducendo l'incidenza e la gravità dell'IPV (Jewkes, 2002; Banyard et al., 2007). L'esosistema, che comprende le istituzioni e le organizzazioni sociali, influisce sulla possibilità di intervenire efficacemente contro la violenza. Le politiche pubbliche, i servizi sociali e i sistemi di giustizia possono costituire risorse fondamentali o, in caso contrario, ostacoli che perpetuano la disuguaglianza e l'impunità (Garcia-Moreno et al., 2015; De Keseredy & Dragiewicz, 2017). Seguendo i principi di Levine e Perkins (1997), l'attenzione si sposta dal singolo individuo al setting di intervento, riconoscendo che il cambiamento sostenibile si realizza agendo nel contesto stesso in cui la violenza si manifesta. Interventi che rafforzano la coesione comunitaria, promuovono risorse endogene e costruiscono reti di sostegno reciproco che generano adattamenti positivi e duraturi nel tempo. Infine, il macrosistema comprende i valori, le credenze e le

strutture culturali che plasmano il modo in cui la società interpreta il potere il genere e la violenza. Le cornici culturali che legittimano la dominanza, la maschilità egemonica o la subordinazione delle donne producono un terreno fertile per la riproduzione dell'IPV (Connell, 1987; Dobash & Dobash, 1998; Flood & Pease, 2009). In tal senso, l'IPV riflette una cultura relazionale distorta, dove le norme sostengono forme di controllo e di disuguaglianza invece che di reciprocità e cura. Le strutture culturali e istituzionali che normalizzano la violenza e il dominio maschile rappresentano il livello più profondo dell'ecosistema della violenza di intimità (Heise, 1998). I principi di Kelly (1968) evidenziano come i sistemi sociali siano per loro natura dinamici, interdipendenti e in costante adattamento reciproco.

Laddove l'interdipendenza diventa disfunzionale, quando le risorse non circolano, le reti si chiudono o il potere si concentra in modo asimmetrico, la violenza emerge come risposta entropica del sistema, come segnale di un fallimento nella capacità autoregolativa. I principi di Levine e Perkins (1997) integrano e ampliano questa visione sottolineando che l'efficacia degli interventi dipende dall'azione sui contesti, dalla valorizzazione delle competenze locali e dalla promozione di ambienti che favoriscano l'empowerment collettivo.

Da tale prospettiva, l'IPV non può essere intesa unicamente come inclinazione individuale, ma come problema ecologico e culturale, espressione di relazioni sociali e simboliche strutturate intorno alla disuguaglianza di genere e al mantenimento del potere (World Health Organization, 2022; Herman, 2015). Il modello ecologico invita pertanto a concepire la prevenzione e l'intervento in chiave multilivello e sistemica, combinando politiche pubbliche, azioni comunitarie, programmi educativi e sostegni terapeutici orientati alla ricostruzione dei legami sociali e alla parità relazionale. Un approccio integrato, fondato su questa lettura ecologica, può ristabilire equilibrio tra fattori individuali, relazionali e strutturali, trasformando gli

ambienti di vita in contesti ecologicamente sani, equi e protettivi contro la violenza nelle relazioni intime.

1.5 La violenza nei primi appuntamenti sentimentali – Teen Dating Violence

La violenza nelle relazioni sentimentali adolescenziali, definita nella letteratura internazionale come *Teen Dating Violence* (TDV), è oggi considerata una delle principali minacce al benessere fisico e psicologico dei giovani. Essa si manifesta attraverso comportamenti eterogenei (fisici, sessuali, psicologici, verbali e/o digitali) che mirano a controllare, dominare o danneggiare un partner all'interno di un legame affettivo o sessuale. Studi epidemiologici hanno evidenziato che la TDV colpisce una percentuale consistente di adolescenti, rendendola una problematica di salute pubblica globale (Exner-Cortens et al., 2013; Wincentak et al., 2017). Gli effetti negativi di tali esperienze non si limitano al momento in cui si verificano, ma tendono a protrarsi nel tempo: ansia, depressione, sintomi post-traumatici, uso di sostanze, comportamenti sessuali rischiosi e difficoltà scolastiche sono conseguenze ampiamente documentate (Foshee et al., 2013; Reyes et al., 2016; Temple et al., 2018). In una prospettiva longitudinale, la violenza nelle relazioni adolescenziali rappresenta inoltre un fattore predittivo per il futuro coinvolgimento nella violenza di coppia, agita e/o subita, in età adulta, ovvero l'IPV (Exner-Cortens et al., 2013).

Nel corso dell'ultimo decennio, la ricerca ha dedicato crescente attenzione alla vulnerabilità specifica degli adolescenti appartenenti a minoranze sessuali e di genere (Sulla et al., 2025a). Questa popolazione, definita in letteratura come *sexual and gender minority youth* (SGMY), include giovani che si identificano come lesbiche, gay, bisessuali, transgender, queer, non-binari o che comunque si discostano dalle identità e dagli orientamenti eterosessuali e

cisgender dominanti (Meyer, 2003). Numerosi studi hanno mostrato che tali adolescenti riportano tassi significativamente più alti di TDV rispetto ai coetanei etero-cis, un dato che si spiega non solo alla luce delle difficoltà individuali, ma soprattutto dei meccanismi psicologici e sociali dello stress da minoranza (Marshall et al., 2011; Coulter et al., 2017; Birkett et al., 2015). Questa condizione nasce dall'interiorizzazione dello stigma, dalle aspettative di rifiuto, dalla necessità di nascondere parti del proprio sé agli altri e dalla mancanza di supporto sociale, elementi che si traducono in una pressione emotiva costante e in un'aumentata vulnerabilità ai comportamenti abusivi. A ciò si aggiunge il fatto che molti adolescenti LGBTQIA+ affrontano percorsi di affermazione di genere in ambienti familiari e scolastici ancora poco accoglienti, in cui la discriminazione e la paura dell'esclusione fungono da fattori di ulteriore rischio (Edwards & Sylaska, 2013).

Le stime disponibili indicano che la percentuale di giovani che subiscono o agiscono comportamenti violenti all'interno della coppia adolescenziale varia, nelle minoranze sessuali e di genere, tra un minimo dell'11 % e punte superiori al 40% (Dank et al., 2014; Edwards et al., 2021; Martin-Storey et al., 2021). Tuttavia, la comprensione del fenomeno resta limitata da alcune criticità metodologiche, ad esempio, la variabilità con cui sono definiti i termini "minoranze sessuali" e "minoranze di genere" ostacola la comparabilità dei risultati e impedisce di cogliere sfumature importanti. Emerge per esempio che gli adolescenti bisessuali riportano frequentemente livelli elevati di disagio psicologico e di comportamenti autolesionistici rispetto ai coetanei eterosessuali o gay e lesbiche (Baams, 2018), e che i giovani transgender e non-binari subiscono forme specifiche di aggressione, come la *misgenderizzazione* intenzionale o le minacce di *outing*, spesso escluse dagli strumenti tradizionali di rilevazione (Stroem et al., 2021).

Un ulteriore limite riscontrato nella letteratura riguarda la tendenza a considerare la violenza come un processo unidirezionale, centrato esclusivamente sulla vittimizzazione. Tuttavia, la ricerca sull'IPV ha ormai

messo in luce come, soprattutto in età adolescenziale, la violenza tenda ad assumere forme bidirezionali, dove la vittimizzazione e la perpetrazione si influenzano reciprocamente (Capaldi et al., 2012; Johnson, 2011). Alcuni studi sulle relazioni tra pari e sulle coppie dello stesso genere indicano addirittura una maggiore frequenza di violenza reciproca rispetto alle coppie eterosessuali (Allen & LeFebvre, 2019), ma la maggior parte delle indagini su adolescenti continua a concentrarsi sulle sole dimensioni fisiche o sessuali della violenza (Hamby & Turner, 2013).

Le evidenze oggi disponibili permettono di individuare un insieme articolato di fattori di rischio distribuiti su più livelli ecologici. A livello individuale, i disturbi internalizzanti, come depressione, ansia, scarsa autostima e ideazione suicidaria, si accompagnano spesso a condotte esternalizzanti quali uso di sostanze, comportamenti delinquenti o sessualità precoce (Edwards et al., 2021; Fix et al., 2022; Hazelwood, 2023). Questi elementi non solo rappresentano espressioni di disagio psicologico, ma possono agire da catalizzatori dell'esperienza di violenza, contribuendo a normalizzarla o a renderne più difficile il riconoscimento. Sul piano relazionale, il ruolo della famiglia è cruciale. Il rifiuto genitoriale, la mancanza di comunicazione e il deficit di supporto emotivo mantengono l'adolescente in una condizione di maggiore vulnerabilità, favorendo il consolidarsi di relazioni di dipendenza o di accettazione passiva dei comportamenti abusivi (Martin-Storey et al., 2021; Herbitter et al., 2022). A ciò si sommano le forme di bullismo e marginalizzazione tra pari, che amplificano il senso di isolamento e il bisogno di appartenenza, spingendo molti giovani a rimanere in relazioni dannose pur di ottenere approvazione o vicinanza affettiva (Petit et al., 2023). Numerosi studi evidenziano anche un effetto di continuità intergenerazionale: adolescenti esposti a conflitti o violenza domestica durante l'infanzia risultano più inclini a riprodurre dinamiche analoghe nelle proprie relazioni romantiche (Widom & Wilson, 2015). Tra le forme più peculiari di TDV che riguardano i giovani LGBTQIA+, la letteratura ha individuato quella riconducibile

all'*identity abuse*, ovvero l'utilizzo dell'identità sessuale come strumento di controllo o minaccia. Tale forma di violenza può includere la rivelazione non consensuale dell'orientamento sessuale o la negazione deliberata dell'identità di genere, fino all'uso manipolatorio del *deadname* per umiliare o intimidire il partner (Woulfe & Goodman, 2018). Questi comportamenti esercitano un impatto psicologico particolarmente dannoso, poiché toccano direttamente il senso di sé e possono compromettere la sicurezza personale e sociale dell'adolescente.

A livello strutturale, il rischio di TDV si intreccia con il contesto scolastico e comunitario. Ambienti educativi privi di politiche inclusive, programmi affettivo-sessuali limitati a modelli eteronormativi e assenza di figure adulte supportanti aumentano la vulnerabilità e la solitudine percepita (Sabina et al., 2022; Petit et al., 2023). Viceversa, la presenza di insegnanti formati su tematiche di genere e sessualità, curricula che valorizzano la diversità e spazi di confronto sicuri rappresentano importanti fattori protettivi. La vulnerabilità cresce ulteriormente quando alle discriminazioni di genere si aggiungono condizioni di svantaggio economico, appartenenza a minoranze razziali o a contesti sociali caratterizzati da elevata violenza comunitaria (Peters et al., 2017; Thaxton et al., 2023). In queste circostanze, lo stigma legato alla sessualità e al genere interagisce con altre forme di oppressione, dando luogo a dinamiche complesse di discriminazione intersezionale.

La comprensione della TDV richiede dunque un approccio ecologico che consideri l'intreccio tra fattori individuali, relazionali e strutturali. Non si tratta di un problema privato o confinato agli aspetti psicologici dell'adolescente, ma di un fenomeno che riflette e riproduce assetti di potere, norme culturali e disuguaglianze sociali. Prevenire la violenza nelle relazioni giovanili significa operare su più livelli: formativo, attraverso programmi educativi inclusivi che promuovano l'uguaglianza e il rispetto; familiare, facendo sentire sostenute e accolte le identità marginalizzate; e politico-sociale, con interventi mirati contro l'omofobia, la transfobia e il sessismo istituzionale. Solo un'azione

coordinata e basata sull'equità può interrompere la continuità che collega le prime esperienze di TDV con l'IPV in età adulta, favorendo la costruzione di relazioni affettive sicure, rispettose e consapevoli per tutti gli adolescenti.

Le forme di IPV e di TDV descritte finora non vanno considerate fenomeni isolati, ma manifestazioni specifiche di un quadro più ampio. Il termine violenza di genere costituisce infatti un concetto ombrello che comprende tutte le forme di violenza fisica, psicologica, emotiva, economica e sessuale esercitate in virtù del genere di appartenenza o come “punizione” per la non adesione alle norme di genere accettate socialmente. In questa prospettiva, l'IPV e la TDV rappresentano declinazioni relazionali e contestuali della violenza di genere, accomunate dalla stessa matrice culturale di squilibrio di potere (Volpato, 2019.)

Passare dallo studio della violenza tra partner al livello più generale della violenza di genere significa quindi spostare lo sguardo dal piano fenomenologico al piano strutturale, analizzando le radici cognitive, simboliche e sociali che sostengono la legittimazione della disparità tra uomini e donne.

1.7 Il continuum della violenza di genere: dalle credenze implicite ai comportamenti abusivi.

Il fenomeno della violenza di genere può essere compreso solo adottando una prospettiva sistemica e processuale, che consideri la connessione profonda tra le rappresentazioni culturali della disuguaglianza e le condotte violente che ne costituiscono l'espressione estrema. L'idea di un continuum della violenza di genere (Kelly, 1988; ONU Women, 2022) consente di superare una visione episodica o individualizzante del problema, mostrando come gli atti di violenza poggino su una base cognitiva e simbolica fatta di stereotipi, sessismo e miti sociali che ne mantengono la legittimazione sociale.

Alla base della piramide della violenza (ONU Women, 2022) si collocano quelle credenze implicite che definiscono ruoli di genere rigidi, stabilendo ciò

che uomini e donne “dovrebbero” essere o fare. Tali rappresentazioni, apprese precocemente attraverso i processi di socializzazione familiare, scolastica e mediale (Bigler & Liben, 2006; Leaper & Brown, 2018), operano come cornice cognitiva che orienta percezioni, aspettative e interpretazioni dei comportamenti interpersonali. Quando questi schemi si combinano con norme culturali patriarcali e relazioni di potere asimmetriche, producono un terreno fertile per l'accettazione di comportamenti discriminatori e per la normalizzazione della violenza relazionale (Ferrer-Pérez et al., 2020; Capaldi et al., 2012).

Le evidenze recenti mostrano come la scuola e la formazione degli insegnanti svolgano un ruolo cruciale nella trasmissione, o nella possibile interruzione, di questi modelli di pensiero. Nel contesto scolastico, infatti, stereotipi e aspettative di genere si manifestano attraverso micro-pratiche quotidiane: differenze nel linguaggio, nella valutazione delle competenze, nel modo in cui si incoraggiano o si scoraggiano certe aspirazioni professionali (Nielsen et. al., 2021). Queste pratiche, spesso inconsapevoli, rinforzano la distinzione tra “abilità maschili” e “abilità femminili”, veicolando immagini distorte della competenza, dell'autorità o della cura.

Possiamo distinguere tre livelli di sessismo, mutuati dal modello di Glick e Fiske (1996):

1. Il sessismo ostile, che si manifesta in giudizi espliciti di svalutazione o esclusione delle donne;
2. Il sessismo benevolo, apparentemente positivo, che maschera la disuguaglianza dietro la retorica della protezione e della complementarità (“gli uomini forti devono occuparsi delle donne”);
3. Il sessismo interiorizzato, nel quale le stesse donne assimilano e riproducono, spesso inconsciamente, le logiche culturali che le pongono in posizione subalterna.

Queste tre forme non rappresentano piani separati, ma livelli interconnessi

dello stesso continuum cognitivo-affettivo: il passaggio da atteggiamenti paternalistici a veri e propri comportamenti discriminatori o abusanti è reso possibile proprio dalla loro convivenza e reciprocità (Gutiérrez & Leaper, 2023). All'interno di questo quadro, i miti romantici, come l'idea che la gelosia sia una prova d'amore o che il sacrificio personale nobiliti il legame affettivo, agiscono come rinforzo emotivo delle disuguaglianze di potere (Cinquegrana et al., 2022; Delaney, 2023) e della gestione e dell'idealizzazione delle relazioni sotto un'ottica di controllo e codipendenza. Essi legittimano dinamiche di controllo e possesso, trasformandole simbolicamente in espressioni di dedizione o protezione, soprattutto durante l'adolescenza, fase in cui i modelli relazionali vengono interiorizzati e consolidati (Villanueva-Blasco et al., 2024). La prospettiva del *continuum* implica dunque che credenze e comportamenti non siano stadi distinti, ma manifestazioni di un unico sistema ecologico di significati, rafforzato dal contesto sociale e istituzionale. Il paradigma ecologico-culturale (Bronfenbrenner, 1979; Prilleltensky & Prilleltensky, 2007) permette di leggere la violenza di genere come il risultato di un intreccio di forze: individuali (atteggiamenti e bias impliciti), relazionali (dinamiche familiari e scolastiche), comunitarie (norme e aspettative collettive) e strutturali (valori, linguaggi e organizzazioni sociali). Tale prospettiva converte la prevenzione della violenza in un processo di trasformazione cognitiva e culturale collettiva, che deve essere avviato molto prima dell'insorgere di comportamenti abusivi.

In conclusione, il modello ecologico e la piramide della violenza di genere, mostrano la presenza di diversi fattori che sottendono la manifestazione della violenza fisica, verbale e sessuale, che facciamo ancora fatica a riconoscere.

Nel contesto universitario e formativo, questa linea di lettura si traduce nella necessità di attivare interventi educativi orientati al cambiamento delle credenze, che aiutino studenti e futuri insegnanti a riconoscere, nominare e decostruire le forme sottili di sessismo e le rappresentazioni stereotipiche che le sostengono. La scuola e l'università possono così diventare contenitori di

riflessione critica sull'esperienza emotiva dell'identità di genere, sui linguaggi che la descrivono e sulle narrazioni che la legittimano.

Comprendere la violenza come continuum implica, infine, accettare che l'intervento educativo non debba limitarsi al livello comportamentale, ma agire a monte. Le credenze implicite sono, in questa prospettiva, la materia prima sulla quale lavorare: modificandone la struttura si creano le premesse per un'autentica prevenzione cognitiva (Lewandowsky et al., 2012; Ecker et al., 2019).

In conclusione, il modello socio-ecologico consente di leggere la violenza nelle relazioni adolescenziali non soltanto come espressione di fattori individuali, ma come esito di dinamiche multilivello che coinvolgono i vari contesti di vista: la famiglia, la scuola, i pari e i modelli culturali di riferimento.

Capito 2

Ecologia del sessismo e benessere di genere: dinamiche educative e percorsi di cambiamento

2.1 Introduzione

La comprensione della violenza di genere richiede un'analisi che vada oltre la dimensione comportamentale, per includere i meccanismi cognitivi e culturali che ne sostengono la persistenza. In tale prospettiva, la violenza non rappresenta un evento isolato, bensì l'espressione finale di un sistema di rappresentazioni sociali, norme implicite e schemi di pensiero che strutturano la percezione della differenza di genere (Ellemers, 2018; Fiske & Taylor, 2013). Lo studio di questi processi consente di individuare le radici profonde della disuguaglianza e di comprendere come la quotidiana riproduzione di aspettative stereotipiche contribuisca a legittimare le pratiche discriminatorie e le diverse forme di violenza.

Gli stereotipi di genere forniscono modelli semplificati e rigidi dei comportamenti considerati appropriati per uomini e donne, influenzando la percezione di sé e dell'altro e condizionando scelte formative, lavorative e relazionali (Hyde, 2014). Il loro potere deriva dal fatto che operano spesso in modo implicito e automatico, guidando la valutazione sociale attraverso processi di categorizzazione che tendono a confermare le aspettative preesistenti (Greenwald & Banaji, 1995; Ellemers, 2018).

L'analisi conclusiva del primo capitolo ha mostrato come la violenza di genere non rappresenti un fenomeno isolato, ma l'esito estremo di un continuum di credenze, atteggiamenti e pratiche radicate nei processi cognitivi e culturali che strutturano la socializzazione di genere. In tale prospettiva, la comprensione delle rappresentazioni implicite e degli stereotipi non può

esaurirsi in una riflessione teorica; occorre esplorare gli ambiti e le condizioni in cui tali rappresentazioni si producono, si trasmettono e si possono trasformare. È in questo spazio di indagine, quello dell'educazione e delle relazioni quotidiane, che si colloca il presente capitolo.

La scuola, la famiglia e i gruppi dei pari costituiscono microsistemi privilegiati nei quali si plasmano le identità di genere e si consolidano gli schemi cognitivi e valoriali che regolano i rapporti tra uomini e donne. Come evidenziato da Sulla e colleghi (2025), in un'indagine qualitativa condotta su studenti e docenti delle scuole secondarie pugliesi, il sessismo si configura come un sistema ecologico complesso, un intreccio di fattori individuali, relazionali, istituzionali e socioculturali che agiscono reciprocamente nel definire comportamenti, aspettative e ruoli. Tale prospettiva, definita *ecologia del sessismo*, riconosce che le disuguaglianze si rigenerano attraverso pratiche quotidiane spesso invisibili (dal linguaggio ai materiali didattici, dalle norme implicite agli atteggiamenti) e che l'educazione, come spazio di interazione e di costruzione di significato, rappresenta un punto strategico per interrompere tale riproduzione.

Parallelamente, la promozione dell'uguaglianza di genere non può essere concepita unicamente come contrasto alla discriminazione, ma come azione di sviluppo del benessere psicosociale. Il benessere, inteso in senso ecologico secondo il modello di Prilleltensky (2007), emerge dall'equilibrio tra dimensioni personali, relazionali, organizzative e sociali. Applicata alla questione di genere, tale visione consente di comprendere come la disuguaglianza non sia solo un problema etico e politico, ma anche una condizione che compromette la qualità della vita, ostacolando l'autenticità, la partecipazione e la crescita personale di uomini e donne.

In questa cornice, il presente capitolo si propone di analizzare in profondità le dinamiche educative attraverso cui stereotipi e atteggiamenti sessisti si formano, si perpetuano o possono essere trasformati, e di evidenziare il ruolo

che la scuola e gli attori della comunità educativa possono svolgere nella promozione del benessere di genere.

L'obiettivo è dunque quello di comprendere il funzionamento sistemico, individuando nei contesti educativi i fattori di rischio per la riproduzione degli stereotipi e i potenziali fattori di protezione per la costruzione di una cultura paritaria e inclusiva. In questo quadro, la formazione degli insegnanti, le pratiche didattiche, i modelli linguistici e i processi di socializzazione familiare e di gruppo saranno esaminati come nodi essenziali dell'ecologia del sessismo, e al tempo stesso come possibili leve di trasformazione verso un'educazione capace di generare benessere, autonomia e rispetto reciproco.

2.2 L'ecologia del sessismo: un modello multilivello

Lo studio di Sulla e colleghi (2025) propone di leggere il sessismo come un fenomeno sistemico e complesso, articolato in un'ecologia del sessismo, cioè una rete di interazioni e influenze reciproche tra livelli individuali, relazionali, istituzionali e socioculturali. Tale prospettiva si fonda su un paradigma ecologico di matrice psicologica e sociologica, elaborato inizialmente da Bronfenbrenner (1979) e ripreso in ambito psicosociale da Prilleltensky (2007; 2008), secondo cui il comportamento umano è sempre situato entro un contesto multilivello in cui persone, ambienti e culture co-costruiscono significati e opportunità. Applicato al sessismo, questo paradigma consente di comprendere le disuguaglianze di genere non come semplici convinzioni individuali, ma come prodotti sociali radicati in sistemi di pensiero, pratiche educative e norme culturali che tendono a riprodursi nel tempo.

Nel livello più immediato, quello individuale, il sessismo si manifesta attraverso credenze, atteggiamenti e schemi cognitivi interiorizzati che orientano la percezione di sé e degli altri in termini di genere. Gli studi di Glick & Fiske (1996; 2001) hanno mostrato che tali schemi assumono spesso la forma

del sessismo ambivalente, composto da una componente ostile (*hostile sexism*) e da una componente benevola (*benevolent sexism*). Se il primo implica la denigrazione esplicita delle donne considerate non conformi alla rappresentazione stereotipata della donna stessa, il secondo opera in modo più sottile, attribuendo qualità apparentemente positive come la purezza, la dolcezza o la vocazione alla cura, che tuttavia presuppongono una posizione di subordinazione (Ellemers, 2018). Questa ambivalenza è particolarmente persistente perché socialmente approvata e interiorizzata anche da chi la subisce, generando un processo di auto-stereotipizzazione (Sinclair, Hardin & Lowery, 2006) per cui le persone tendono ad adattare i propri comportamenti e le proprie aspirazioni alle aspettative culturali di genere. Nella ricerca di Sulla e colleghi (2025) è emerso chiaramente che studenti e insegnanti, pur dichiarandosi contrari alla discriminazione, riproducono inconsciamente giudizi e linguaggi stereotipici: la convinzione che “le ragazze siano più sensibili e ordinate” o che “i ragazzi siano naturalmente più portati per le scienze” viene espressa come semplice osservazione empirica, non come pregiudizio. Si tratta, in realtà, di credenze implicite che agiscono al di sotto della consapevolezza e contribuiscono a consolidare ruoli tradizionali (Sulla et al., 2025b), confermando quanto osservato da Hyde (2014) con la *gender similarities hypothesis* sul carattere ancora profondamente androcentrico degli standard cognitivi e prestazionali. Benché le differenze cognitive tra uomini e donne risultino statisticamente minime, gli standard attraverso cui la società valuta intelligenza, razionalità e competenza restano costruiti su modelli maschili di riferimento, che privilegiano tratti come la competitività, l'autonomia e la prestazione individuale. Di conseguenza, ciò che appare come merito o abilità naturale è spesso il risultato di criteri di valutazione androcentrici, incorporati nelle pratiche educative e professionali (Hyde, 2014).

Tali rappresentazioni individuali si formano e si rinforzano entro il livello relazionale, costituito principalmente dalla famiglia e dal gruppo dei pari. In linea con il modello dell'apprendimento sociale (Bandura, 1977), il genere

rappresenta uno dei più potenti dispositivi di socializzazione primaria: fin dalla prima infanzia, le bambine e i bambini apprendono cosa ci si aspetta dal proprio genere attraverso l'osservazione e l'imitazione di figure significative. I genitori tendono, spesso inconsapevolmente, a rafforzare stereotipi tradizionali offrendo opportunità diverse a figli e figlie: alle bambine vengono assegnati compiti legati alla cura e alla cooperazione, ai maschi ruoli più esplorativi e competitivi (Tenenbaum & Leaper, 2003; Leaper & Gutierrez, 2024). Questo pattern educativo permane nel contesto italiano, dove la cura e la protezione della figlia femmina vengono percepite come naturali, mentre la libertà del figlio maschio è incoraggiata in nome dell'autonomia personale (Sulla et al., 2025). Un'analoga dinamica emerge nei rapporti tra pari: il gruppo, durante l'adolescenza, agisce come contesto di apprendimento di micronorme sociali che stabiliscono cosa sia accettabile per un ragazzo e per una ragazza. Il linguaggio quotidiano, le battute sessiste o scambi apparentemente innocui di body shaming funzionano come meccanismi di controllo identitario e di regolazione del comportamento (Pascoe, 2007). In questo senso, le relazioni primarie e secondarie costituiscono il terreno su cui gli individui apprendono non solo modelli di genere, ma modalità di relazione fondate su gerarchie di potere. Quando tali relazioni incluse nella cerchia di prossimità riescono a introdurre modelli egualitari e dialogici, diventano invece fattori di protezione e fonti di empowerment, coerentemente con l'idea di Prilleltensky (2008) secondo la quale il benessere reale nasce dal bilanciamento tra autonomia e appartenenza, potere personale e giustizia relazionale.

Il terzo livello dell'ecologia riguarda le istituzioni, in particolare la scuola, intesa come luogo in cui la cultura si riproduce e allo stesso tempo può trasformarsi. Le istituzioni educative operano come dispositivi di legittimazione simbolica: definiscono ciò che è normale, desiderabile e meritevole di approvazione (Bourdieu, 1998). La scuola, pur dichiarando l'obiettivo della parità, continua frequentemente a riprodurre modelli di genere

tradizionali, sia attraverso i curricula impliciti sia tramite le pratiche comunicative dell'insegnamento. In molti contesti osservati, gli insegnanti tendono a incoraggiare diversamente maschi e femmine nelle discipline scientifiche o umanistiche, rinforzando aspettative stereotipate (Sulla et al., 2025). Queste micro-differenze, spesso giustificate con motivazioni pedagogiche, si sommano fino a generare vere e proprie profezie autoavveranti (Rosenthal & Jacobson, 1968). Inoltre, la scarsità di percorsi di formazione specifici su genere e discriminazione fa sì che il tema venga percepito come "secondario" o "extra-curriculare" (Biemmi, 2020). Da un punto di vista ecologico, ciò rappresenta una forma di malessere istituzionale: quando la scuola non favorisce la riflessione critica e inclusiva, contribuisce essa stessa alla riproduzione della disuguaglianza. Al contrario, un'istituzione che promuove consapevolezza, linguaggi inclusivi e curricula sensibili al genere diventa un luogo di benessere comunitario, capace di trasformare le relazioni di potere in processi di partecipazione condivisa (Prilleltensky, 2007).

Infine, il livello socioculturale costituisce lo sfondo su cui si intrecciano tutte le altre dimensioni. È il piano delle rappresentazioni collettive, dei linguaggi e dei sistemi simbolici che assegnano significato alle differenze. Il genere è una pratica performativa che si rinnova attraverso la ripetizione di norme sociali e linguistiche (Butler, 1990; 2004); pertanto, il sessismo si configura come un dispositivo culturale di potere che stabilisce cosa è considerato legittimo e cosa deviante. Nelle testimonianze raccolte da Sulla et al. (2025) emerge una forte persistenza di modelli binari, fondati sull'idea di complementarità naturale dei generi, rafforzata dai media digitali e dai social network, i quali diffondono rappresentazioni iper-sessualizzate e ruoli stereotipati (Gill & Gill, 2007; Harrington, 2021). L'uso dei social media, per molti adolescenti, diventa un luogo di confronto e di controllo, dove la visibilità del corpo femminile e la forza maschile si pongono come parametri di riconoscimento. Qui il sessismo non è più solo esterno ma interiorizzato collettivamente, manifestandosi in una sorta di auto-sorveglianza identitaria.

A questo livello, il linguaggio assume un ruolo cruciale: l'uso del maschile sovraesteso, la svalutazione delle forme femminili delle professioni o la riduzione delle donne a categorie estetiche perpetuano invisibilmente la gerarchia di genere (Cameron, 1992; Biemmi, 2020). Al contempo, l'adozione di pratiche linguistiche inclusive può agire come strumento di trasformazione simbolica, rendendo pensabili e dicibili nuove configurazioni identitarie. In tal senso, intervenire sul piano culturale significa operare una rieducazione collettiva dello sguardo e della parola, capace di spezzare la circolarità tra linguaggio, pensiero e dominio (Scott, 1986).

L'insieme di questi quattro livelli compone un sistema in cui il sessismo si riproduce per retroazione reciproca: le credenze individuali vengono alimentate dalle relazioni, sostenute dalle istituzioni e naturalizzate dalla cultura. Al tempo stesso, ogni livello offre la possibilità di un intervento trasformativo. L'ecologia del sessismo mostra dunque che la disuguaglianza di genere è un fenomeno interdisciplinare e sistemico, e che la sua prevenzione richiede un approccio integrato capace di agire simultaneamente sulle dimensioni psicologica, educativa e sociale. In questa prospettiva, la promozione del benessere di genere diventa il contraltare positivo della lotta al sessismo: trasformare i contesti in cui si forma la disuguaglianza significa generare ambienti in cui ciascun individuo possa sviluppare sé stesso in condizioni di equità, libertà ed equilibrio relazionale (Sulla et al., 2025). Il prossimo paragrafo approfondirà, in tale direzione, il ruolo dei microsistemi educativi – famiglia, scuola e gruppo dei pari – come luoghi in cui queste dinamiche si concretizzano e in cui l'educazione può agire come leva primaria di cambiamento culturale e di costruzione del benessere.

2.3 Il ruolo dei microsistemi educativi

Nell'ottica ecologica, i microsistemi educativi costituiscono i luoghi primari in cui si origina l'esperienza sociale e affettiva del soggetto, nonché le prime

forme di apprendimento dei modelli di genere. Famiglia, scuola e gruppo dei pari concorrono a formare un sistema di relazioni interdipendenti nel quale l'individuo interiorizza norme, ruoli e rappresentazioni che definiscono la struttura simbolica del femminile e del maschile, e non solo. Ogni microsistema agisce come dispositivo di socializzazione e riproduzione culturale, in grado di trasmettere credenze e aspettative che orientano, fin dall'infanzia, la percezione del possibile e del legittimo.

La famiglia si configura come il primo ambiente di apprendimento del genere e delle sue norme a cui aderire. Rappresenta inoltre, il nucleo in cui si consolidano i modelli affettivi e relazionali che accompagneranno la persona lungo tutto il ciclo di vita. I figli apprendono dai genitori, attraverso mimetismo, rinforzo e osservazione, che cosa è appropriato per il proprio genere e che cosa non lo è, in termini di linguaggio emotivo, interessi e comportamenti. Le pratiche educative familiari riflettono spesso strutture valoriali di matrice patriarcale, in cui la cura, la disponibilità e la docilità sono attribuite come qualità femminili, mentre l'autonomia, la competizione e la forza decisionale sono associate al maschile. Tale costruzione dicotomica, pur ridimensionata negli ambienti urbani, conserva forza nei territori decentrati, dove la scarsità di servizi e il radicamento delle tradizioni amplificano l'influenza dei modelli culturali locali. Nelle aree interne, la famiglia opera dunque come principale vettore di conservazione del ruolo di genere, sostenuta da un'organizzazione economica e simbolica che tende a riprodurre la dipendenza femminile e la centralità maschile nelle scelte produttive e decisionali (Bussey & Bandura, 1999; Lavanga, 2025).

L'interdipendenza tra struttura familiare e disuguaglianze territoriali evidenzia come i fattori socio-economici influenzino la costruzione del sé. La carenza di opportunità lavorative e la scarsa disponibilità di servizi di cura consolidano la divisione dei ruoli, con un carico emotivo e operativo che grava principalmente sulle donne. L'immagine femminile, fortemente legata alla sfera domestica e assistenziale, diviene così parte integrante del sistema

identitario di comunità, alimentando una circolarità tra struttura economica, rappresentazioni culturali e socializzazione primaria. Solo una riorganizzazione dei modelli educativi familiari, fondata su reciprocità, corresponsabilità e riconoscimento delle diversità, può trasformare il nucleo domestico in un microsistema di benessere comunitario, in cui autonomia e appartenenza non siano vissute in opposizione ma come dimensioni complementari dell'agire relazionale (Prilleltensky, 2008; Lavanga, 2025).

Nel sistema ecologico, la scuola rappresenta il principale agente di mediazione tra individuo, famiglia e società. Oltre alla funzione istruttiva, essa svolge un ruolo simbolico e politico nella definizione dei modelli di cittadinanza e nella legittimazione dei ruoli di genere. Nelle aree interne, dove la scuola è spesso l'unico presidio istituzionale stabile, essa assume compiti che trascendono la sfera educativa, configurandosi come spazio di coesione sociale e di rigenerazione culturale. Nel processo di costruzione sociale della differenza, anche il gruppo dei pari ricopre un ruolo decisivo. Esso funge da spazio di riconoscimento e di regolazione dell'identità, in cui i comportamenti conformi alle norme di genere vengono premiati e quelli divergenti sanzionati. Le relazioni tra coetanei influenzano non solo la socialità quotidiana, ma anche la percezione del successo, dell'autonomia e dell'accettabilità. Nei contesti piccoli e comunitari, la prossimità sociale accentua tali dinamiche di controllo, rendendo più complesso il superamento degli stereotipi. Tuttavia, quando il gruppo è orientato da modelli cooperativi e inclusivi, può costituire una risorsa per la crescita e il benessere collettivo: le pratiche di peer education, la collaborazione e l'apprendimento socio-emotivo creano infatti spazi di sperimentazione identitaria in grado di legittimare la differenza senza trasformarla in disuguaglianza (Pascoe, 2007; Connell, 2009; Lavanga, 2025).

L'interconnessione che lega famiglia, scuola e gruppo dei pari dà forma a un mesosistema educativo nel quale i messaggi di ciascun contesto si rispecchiano e si amplificano. Quando le relazioni tra questi livelli sono coerenti con un modello patriarcale, il sessismo si radica in modo sistemico,

assumendo valore normativo. Al contrario, quando gli stessi livelli vengono uniti da pratiche inclusive e riflessive, diventano catalizzatori di equità e innovazione sociale. L'azione pedagogica deve perciò operare simultaneamente su più fronti: sostenere le famiglie nel riconoscimento della condivisione paritaria delle responsabilità; formare docenti capaci di progettare curricula critici e partecipativi; promuovere contesti relazionali giovanili orientati alla cooperazione e alla corresponsabilità.

Investire nei microsystemi educativi significa agire sul cuore stesso della riproduzione culturale del sessismo. È in questi ambienti che gli individui apprendono a valutare sé stessi e gli altri, a riconoscere i diritti e a negoziare i significati di differenza e uguaglianza. La trasformazione di tali spazi, attraverso una formazione docente sensibile al genere, un'educazione affettiva consapevole e una rete di relazioni paritarie, rappresenta la via più concreta per generare equità duratura. La scuola può diventare il fulcro di un nuovo modello di sviluppo comunitario capace di unire parità, innovazione e coesione sociale.

In questo orizzonte, l'investimento nella formazione insegnanti e nella cultura della parità non risponde soltanto a un'esigenza etica, ma a una strategia di sostenibilità sociale e territoriale, in linea con l'Agenda 2030 e con le politiche europee di inclusione e rigenerazione delle aree marginali (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2021; ISTAT, 2023; Lavanga, 2025).

In questo scenario, la scuola assume un ruolo cruciale non solo come dispositivo di trasmissione culturale, ma anche come potenziale motore di trasformazione dei modelli di genere e delle disuguaglianze di potere. Le modalità con cui tale funzione educativa si realizza saranno approfondite nel paragrafo successivo, dedicato specificamente all'educazione di genere e alla prospettiva ecofemminista.

2.4 Educazione di genere e prospettiva ecofemminista

L'educazione di genere rappresenta oggi una dimensione fondamentale nei processi di costruzione del benessere e della cittadinanza. Comprendere come la scuola contribuisca, a volte inconsapevolmente, alla riproduzione dei ruoli di genere significa riconoscere la sua duplice natura: istituzione di emancipazione e, allo stesso tempo, spazio di trasmissione culturale.

All'interno di questo ruolo, la distinzione tra curriculum esplicito e curriculum implicito è fondamentale per comprendere come la scuola contribuisca, volontariamente o meno, a plasmare il sistema di significati che orienta la costruzione dell'identità di genere. Il curriculum esplicito coincide con la parte visibile dell'azione educativa: programmi, finalità, contenuti disciplinari e metodologie didattiche formalmente definite nei documenti ministeriali e nelle pratiche di pianificazione didattica. È ciò che gli insegnanti dichiarano di voler insegnare: la conoscenza formale, l'educazione ai valori universali, la formazione civica e morale degli studenti. Nelle linee guida più recenti, tale curriculum si propone di promuovere la cittadinanza attiva, l'uguaglianza e la parità di genere, in linea con le agende politiche europee e con l'Agenda 2030.

Tuttavia, già nei primi decenni del Novecento, gli studi pedagogici mostrano come una parte significativa dell'apprendimento avvenga in modo indiretto e non intenzionale. Dewey (1938) introduce la nozione di apprendimento collaterale, sottolineando che le esperienze quotidiane sviluppate negli ambienti scolastici e comunitari generano saperi e atteggiamenti che trascendono i contenuti formali. In questa prospettiva, l'educazione si configura come processo socioculturale in cui sviluppo individuale e riproduzione culturale si intrecciano, determinando una forma di

apprendimento implicito che incide profondamente sulla formazione morale e relazionale della persona.

La distinzione tra curriculum esplicito e curriculum implicito, introdotta da Jackson (1968), rappresenta dunque una chiave interpretativa essenziale per comprendere come la scuola contribuisca, anche inconsapevolmente, alla riproduzione delle disuguaglianze.

In tale dimensione sommersa, la scuola veicola messaggi ideologici funzionali al mantenimento dell'ordine sociale esistente, come mostrano Giroux e Penna (1979) nelle loro analisi sulla scuola come luogo di socializzazione politica, e riproduce valori culturali dominanti che tendono a legittimare le differenze di classe, di potere e di genere. I saperi presentati come oggettivi e neutri rispecchiano in realtà l'egemonia culturale di specifici gruppi sociali, rinforzando gerarchie preesistenti (Apple, 1979).

Il curriculum nascosto ha conseguenze rilevanti sul piano sia individuale che sociale. A livello personale, gli studenti interiorizzano modelli di competizione, adattamento e conformità che condizionano l'autostima e la percezione delle proprie capacità. Nei contesti scolastici fortemente normativi, l'insuccesso non è percepito soltanto come un limite di rendimento, ma come un deficit identitario, generando stress, isolamento o forme di auto-svalutazione, particolarmente nelle fasi di passaggio e confronto (Kärner & Schneider, 2024). Sul piano collettivo, il curriculum nascosto prepara gli studenti ad adattarsi a un mercato del lavoro tardo-capitalista e flessibile, caratterizzato da precarietà e richiesta di obbedienza (Bowles & Gintis, 1976), riproducendo così, all'interno della scuola, le dinamiche di controllo e subordinazione tipiche del sistema economico contemporaneo.

In ottica di genere, questo meccanismo produce effetti ulteriori: la scuola può trasmettere, anche senza intenzionalità, aspettative differenziate tra ragazzi e ragazze. Le studentesse interiorizzano spesso una minore aspettativa di successo nelle discipline STEM o una maggiore responsabilità nella cura, mentre i coetanei maschi apprendono che assertività e leadership sono

caratteristiche socialmente riconosciute e premianti. In tal modo, oltre ai contenuti formali, la scuola veicola messaggi impliciti che rispecchiano assetti ideologici e rapporti di potere tradizionali, contribuendo a consolidare le disuguaglianze già presenti nei contesti sociali (Giroux & Penna, 1979; Apple, 1979; Lavanga, 2025).

Promuovere la parità di genere nelle aree interne attraverso la scuola significa pertanto riconoscere e rielaborare questi processi latenti, trasformando il curriculum implicito in spazio di consapevolezza e di emancipazione. La formazione docente assume in questo senso un valore strategico: solo insegnanti consapevoli dei propri pregiudizi e delle logiche simboliche che attraversano la relazione educativa possono evitare di riprodurre, anche involontariamente, stereotipi e aspettative diseguali (UNESCO, 2015; Condrón et al., 2025).

Il curriculum implicito si rivela così un potente strumento pedagogico, non soltanto di trasmissione, ma anche di trasformazione culturale. Attraverso pratiche riflessive, percorsi di formazione alla parità e metodologie partecipative, la scuola può diventare luogo generativo di equità, sviluppando forme di apprendimento capaci di integrare conoscenze disciplinari e competenze relazionali.

La consapevolezza di tale doppio livello educativo è cruciale per la formazione degli insegnanti. L'educatore che riconosce la propria partecipazione a un sistema simbolico di ruoli e aspettative può intervenire su di esso, trasformando il curriculum implicito da strumento di riproduzione a dispositivo di emancipazione. Promuovere una riflessione metacognitiva sulle pratiche didattiche, introdurre modelli di insegnamento partecipativi e creare ambienti scolastici paritari significa rendere la scuola un laboratorio di cittadinanza e di benessere collettivo (Lavanga, 2025).

Accanto alla riflessione sul curriculum, emerge la questione dell'educazione sessuale come ambito di cittadinanza critica. La Comprehensive Sexuality Education proposta a livello internazionale non si

limita alla dimensione anatomico-biologica, ma mira a sviluppare competenze emotive, comunicative e relazionali basate sul consenso, sul rispetto e sulla libertà personale. Nonostante le numerose evidenze sull'efficacia di tali programmi nel prevenire discriminazioni e violenza di genere, in Italia l'introduzione sistematica della CSE incontra ancora ostacoli culturali, resistenze morali e carenze formative. Nelle aree interne, tali resistenze risultano accentuate da un contesto comunitario che tende a preservare i tabù legati alla corporeità e al discorso sessuale, perpetuando così una pedagogia del silenzio. Il rifiuto o l'evitamento del tema si traduce di fatto in una forma di curriculum parallelo, che conferma la subordinazione del corpo femminile e la negazione della pluralità dei modelli identitari (UNESCO, 2009; Ketting, 2018; Jones, 2011; Bonvini & Demozzi, 2025; Lavanga, 2025). Superare questa pedagogia del silenzio significa promuovere un'educazione fondata sulla cura, sull'interdipendenza e sulla valorizzazione dei corpi, principi che trovano corrispondenza nella prospettiva ecofemminista contemporanea.

In continuità con le prospettive della CSE, l'educazione di genere trova un terreno di ulteriore espansione nella pedagogia ecofemminista, che collega le disuguaglianze di genere alle crisi ambientali e sociali. L'ecofemminismo, nella sua dimensione educativa, non si limita a denunciare i parallelismi tra lo sfruttamento delle donne e quello della natura, ma propone un modello formativo fondato su cura, interdipendenza e responsabilità relazionale (De Vita, 2024). In tale orizzonte, l'apprendimento non è più orientato all'adattamento ma alla rigenerazione: costruire relazioni sostenibili significa infatti rivedere i processi di conoscenza, l'organizzazione degli spazi educativi e i linguaggi della convivenza.

L'approccio ecofemminista consente di integrare le pratiche di parità con una pedagogia della cura ecologica, che riconosce nell'essere umano e nell'ambiente due dimensioni reciprocamente interconnesse. La scuola, in questo quadro, non è solo luogo di apprendimento cognitivo, ma anche ecosistema relazionale in cui si coltivano empatia, cooperazione e rispetto dei

limiti naturali. Interventi di Outdoor Education o laboratori esperienziali in contesti naturali possono diventare spazi privilegiati per esercitare un sapere corporeo e affettivo, in grado di contrastare la frammentazione e la competitività tipiche dei modelli educativi tradizionali (Strongoli, 2023). L'esperienza diretta con la natura favorisce infatti pratiche di decentramento, di ascolto e di cooperazione, restituendo valore alla dimensione sensibile e comunitaria dell'apprendere. L'adozione di una prospettiva ecofemminista nei percorsi di educazione di genere permette di superare la separazione tra educazione sociale e ambientale, riconoscendo che la diseguaglianza e la crisi ecologica sono espressioni di una stessa logica di dominio. Attraverso la cura come principio epistemologico e politico, la scuola può formare soggetti consapevoli della relazione tra giustizia di genere, giustizia ambientale e benessere collettivo. Si tratta di promuovere una cittadinanza ecologica e paritaria, capace di pensarsi in termini di reciprocità piuttosto che di competizione, di interdipendenza piuttosto che di controllo (Finestrone, Lavanga, Rizzi, & Toto, 2025).

In questa direzione, la formazione degli insegnanti riveste un ruolo decisivo: coltivare la cura come pratica quotidiana nella didattica, nella gestione degli spazi e nelle relazioni di classe significa trasformare la cultura educativa alla radice. L'educazione di genere e quella ambientale convergono così in una pedagogia della sostenibilità, dove il concetto di "cura" non rappresenta una competenza accessoria, ma la condizione essenziale del vivere insieme.

Chiudendo il cerchio teorico aperto all'inizio del capitolo, si può affermare che la prospettiva ecofemminista non aggiunge semplicemente una nuova tematica alla formazione, ma ne ridefinisce l'orizzonte etico: promuovere l'equità di genere e la responsabilità ecologica significa costruire le premesse del benessere integrale che sarà approfondito nel paragrafo successivo.

2.5 Ostilità, benevolenza e invisibilità del sessismo

Il termine sessismo designa l'insieme delle credenze, emozioni e pratiche che riproducono la gerarchia di genere, in forma aperta o implicita. Le sue manifestazioni più evidenti coincidono con atteggiamenti di discriminazione esplicita o violenza, ma la ricerca psicologica e pedagogica ha mostrato come, nella società contemporanea, esso assuma spesso forme più sottili e ambigue. A partire dai lavori di Glick (1996) e Fiske (2001), il sessismo viene interpretato come un sistema ambivalente costituito da due componenti complementari: una ostile, che svaluta e punisce le donne percepite come non conformi alle aspettative tradizionali, e una benevola, che idealizza la femminilità attraverso un linguaggio apparentemente positivo e protettivo, ma che di fatto rafforza le disuguaglianze. Questa ambivalenza garantisce la persistenza di un ordine simbolico in cui le differenze di genere vengono presentate come naturali, inevitabili e persino desiderabili.

Il sessismo benevolo, nella sua versione più diffusa, lega la donna alla sfera privata, alla cura e alla dipendenza affettiva, ricompensandone la dedizione e la docilità. Tale processo produce una eteronomia emotiva che limita la possibilità femminile di autodeterminarsi e di esercitare agency, pur sotto la maschera della valorizzazione (Leaper & Gutierrez, 2024). In molti contesti educativi e sociali, la differenza tra i due poli del sessismo si manifesta nell'interazione quotidiana: l'elogio della sensibilità e della grazia nelle bambine convive con la svalutazione della loro assertività; al contrario, la competenza e la forza nei ragazzi vengono premiate, mentre l'espressione emotiva è scoraggiata. Questi piccoli episodi reiterati costituiscono un processo che forma, oltre le parole, visioni del mondo e concezioni implicite del potere.

Il carattere invisibile del sessismo si radica nella sua normalità percepita. Gli atteggiamenti sessisti spesso operano a livello preconscious, come schemi cognitivi e associazioni automatiche interiorizzate fin dall'infanzia (Greenwald & Banaji, 1995; Bussey & Bandura, 1999). Stereotipi "sottili", per esempio l'idea

che le donne siano naturalmente più empatiche e gli uomini più razionali, continuino a orientare valutazioni e aspettative, anche in soggetti che si dichiarano egualitari (Ellemers, 2018). Questi bias impliciti rappresentano il nucleo di ciò che potremmo definire sessismo invisibile: una rete di micro-asimmetrie, espressioni linguistiche, abitudini relazionali e immagini culturali che, anche senza intento consapevole, riproducono la subordinazione del femminile.

Tale invisibilità è il motivo per cui il sessismo persiste anche in contesti educativi apparentemente sensibili alla parità. Le ricerche condotte da Sulla e colleghi (2025) su studenti e docenti delle scuole superiori italiane evidenziano come stereotipi e narrazioni di ruolo continuino a influenzare la percezione di sé e dell'altro, generando dissonanze tra convinzioni dichiarate e comportamenti effettivi. Nel loro studio qualitativo, gli autori mostrano che molti adolescenti riconoscono la disuguaglianza di genere a livello teorico ma, nelle pratiche relazionali, riproducono linguaggi e abitudini sessiste spesso giustificate da "normalità" o "ironia". Questa discrepanza fra consapevolezza e comportamento conferma che il sessismo contemporaneo si alimenta di contraddizioni e ambiguità emotive: si può rifiutare la discriminazione ma continuare a sostenere narrazioni e modelli che la legittimano.

L'elemento affettivo e simbolico è cruciale. In molte rappresentazioni mediatiche e culturali, il sessismo benevolo si intreccia con i miti romantici, secondo cui l'amore autentico implica fusione totale, sacrificio e dipendenza. Queste narrazioni, ereditarie della tradizione patriarcale e del melodramma culturale occidentale, creano un quadro affettivo in cui il controllo maschile o la gelosia vengono ricodificati come espressioni di cura o passione. Molte persone interpretano comportamenti di possesso o gelosia come segni di coinvolgimento emotivo, mostrando la persistenza di una concezione romantica della relazione che difficilmente si concilia con l'autonomia e la parità (Sulla et al., 2025). Il legame fra sessismo e miti romantici è particolarmente rilevante poiché suggerisce che la disuguaglianza si perpetua

attraverso l'amore: un dispositivo culturale che trasforma la subordinazione in dedizione e l'obbedienza in desiderio.

La dimensione psico-sociale di queste dinamiche testimonia quanto il sessismo non sia soltanto un problema individuale, ma un sistema di potere. Il benessere umano è inseparabile dalle strutture di equità e partecipazione: là dove si produce subordinazione, il benessere stesso è negato (Prilleltensky, 2007; 2008). Nelle comunità educative, un clima sessista, anche quando travestito da umorismo o cortesia, genera micro-oppressioni che minano la fiducia, il senso di appartenenza e la percezione di autoefficacia. Esposito e colleghi (2024), nella loro revisione sulle tecnologie digitali orientate al benessere di genere, sottolineano che la prevenzione del sessismo passa attraverso interventi di alfabetizzazione affettiva e digitale, capaci di decostruire i modelli di comunicazione e le rappresentazioni veicolate dai media. Ciò implica una ridefinizione della responsabilità educativa: non solo trasmettere conoscenze, ma promuovere consapevolezza critica dei messaggi impliciti che la cultura e la rete veicolano ogni giorno.

Osservando il panorama contemporaneo, il sessismo appare dunque come un fenomeno fluido che si adatta alle logiche della modernità. Alla negazione aperta della parità si è sostituita l'ironia, la minimizzazione, il paternalismo o la sedicente "difesa della differenza naturale dei ruoli". Ma queste nuove strategie discorsive hanno il medesimo effetto delle vecchie: mantenere inalterato il potere simbolico e materiale. L'educazione, pertanto, è chiamata a intervenire non solo a livello cognitivo ma anche emotivo, linguistico e culturale, aiutando i soggetti a riconoscere come le proprie credenze e rappresentazioni contribuiscano a sostenere o a scardinare l'ordine di genere.

Parlare di sessismo ostile e benevolo non significa, quindi, tracciare una progressione lineare, ma svelare le interconnessioni tra forme manifeste e latenti di sessismo, i nessi fra affetto e dominio, protezione e controllo, potere e amore. Solo mettendo a fuoco la loro coesistenza e la loro mutuale legittimazione sarà possibile progettare percorsi educativi realmente

trasformativi. In questo senso, la consapevolezza delle dinamiche sessiste non è fine a sé stessa ma costituisce la condizione preliminare per il benessere e la giustizia relazionale.

2.6 Il linguaggio come architettura del sessismo: parole, stereotipi e violenza simbolica

Il linguaggio costituisce una delle architetture più profonde attraverso le quali la società riproduce e legittima le disuguaglianze di genere. Non è soltanto un veicolo neutro di comunicazione, ma una struttura di pensiero intrinsecamente intrecciata alla realtà sociale, capace di modellare ciò che una comunità vede, nomina e riconosce come possibile. Parlare di sessismo linguistico significa dunque interrogare le modalità con cui la lingua contribuisce a costruire gerarchie di valore, ruoli di potere e immaginari collettivi. Come sostiene Pierre Bourdieu (1998), l'ordine simbolico si trasmette attraverso parole che sembrano naturali, ma che in realtà operano come atti di dominio. La violenza simbolica, di cui il linguaggio è lo strumento privilegiato, agisce proprio nella sua invisibilità: non chiede consenso, perché ottiene accettazione. Le parole organizzano la realtà in un sistema di valori che distingue, gerarchizza e legittima posizioni di potere. In tal senso, il sessismo linguistico rappresenta una forma di violenza simbolica che si manifesta non solo negli insulti diretti, ma nella quotidianità delle narrazioni, dei proverbi, delle metafore e dei rituali discorsivi.

Il linguaggio è un potere distribuito, un luogo di responsabilità collettiva: le parole definiscono il perimetro del dicibile e, di conseguenza, del pensabile. In *Potere alle parole* la sociolinguista Vera Gheno afferma che ogni volta che scegliamo o meno di utilizzare una parola, contribuiamo a modellare la società in cui viviamo. (Vera Gheno, 2019). È in questo senso che la lingua diventa architettura del sessismo, perché fin dai primi apprendimenti educa a una visione della differenza sessuale come dissimmetria naturale.

Su questa linea si collocano gli studi di Vera Gheno, che ha ripreso il concetto di piramide dell'odio, elaborato dalla Anti-Defamation League e in Italia dalla Commissione parlamentare "Jo Cox" contro intolleranza, xenofobia, razzismo e odio, per illustrare la continuità tra linguaggio, discriminazione e violenza. Tale modello descrive un continuum di comportamenti: alla base della piramide si trovano stereotipi, false rappresentazioni, linguaggio offensivo o banalizzato, seguiti da discriminazioni pratiche, quindi dal linguaggio d'odio esplicito, e infine dai crimini d'odio veri e propri. La Commissione, nella Relazione finale (Camera dei Deputati, 2017), ha dimostrato come ogni livello alimenti il successivo: i pregiudizi linguistici costituiscono la soglia iniziale che rende socialmente accettabili le forme più gravi di esclusione e violenza. La Relazione Jo Cox fornisce un quadro numerico che dimostra la portata di questa costruzione simbolica. Il 32,9% degli italiani ritiene che gli uomini siano dirigenti migliori delle donne e quasi il 50% non considera necessario aumentare la presenza femminile nelle cariche pubbliche. Il 43% pensa che una madre occupata non possa stabilire un buon rapporto con i figli, mentre il 34% continua a credere che l'uomo debba provvedere economicamente alla famiglia (Jo Cox Commission 2017). Dietro tali percentuali si celano gli effetti di un immaginario linguistico che equipara la mascolinità all'autorità e la femminilità alla cura (cfr. Biemmi 2020). Le indagini VOX (2016) citate dalla Relazione mostrano che il 63 % dei tweet d'odio in Italia è diretto contro le donne, un dato che conferma come il *sex speech* sia la prima forma di violenza digitale. L'Inter-Parliamentary Union (2016) evidenzia inoltre che l'80 % delle parlamentari in 39 Paesi dichiara di essere stata vittima di violenza psicologica o minacce sessiste, a sostegno dell'ipotesi che la degradazione linguistica preceda e normalizzi la violenza fisica.

Le micro-discriminazioni linguistiche, accumulate nel tempo, generano una tacita legittimazione dell'asimmetria sociale tra uomini e donne.

L'hate speech" non è soltanto una manifestazione di disprezzo, ma anche il riflesso di un sistema di rappresentazioni che separa chi ha diritto di parola da chi ne è escluso (Vera Gheno, 2018). Questa visione coincide con quella proposta da Judith Butler (2021), la quale interpreta le parole come atti performativi: esse non si limitano a descrivere, ma producono effetti reali sui soggetti. Un insulto, un appellativo svalutante, o il rifiuto di nomi e pronomi corretti costruiscono ciò che Butler chiama ferita discorsiva, capace di incidere sull'identità e sull'autostima di chi la riceve. Il linguaggio agisce dunque come biologia sociale del pensiero. Nominare qualcosa equivale a stabilirne i confini cognitivi. Quando i testi o i discorsi pubblici usano il maschile come universale ("gli uomini di scienza, i politici, i cittadini") producono l'invisibilità delle donne e l'esclusione semantica delle identità non binarie. È in queste scelte lessicali e morfologiche che si radica il sessismo sistemico. (Ghenò, 2023; Whorf, 2012). L'unico antidoto a questa invisibilità è l'educazione al dubbio linguistico: imparare a riconoscere che le parole non sono la realtà, ma strumenti provvisori per interpretarla (Ghenò, 2021). Tale apertura critica, unita alla consapevolezza del potere performativo della lingua, diventa anche una forma di difesa contro la violenza simbolica (Bourdieu, 1998). L'uso riflessivo della lingua, cioè il "pensare parlando", costituisce il primo esercizio di emancipazione.

Ghenò (2023), insiste sul valore politico della sensibilità linguistica: «non è debolezza, ma consapevolezza che il rispetto è anche una questione di lessico». Il linguaggio rappresenta la forma più diffusa e accettata di sessismo quotidiano; ciò che appare satira, ironia o semplice modo di dire diventa il mattone base della costruzione discriminatoria Priulla (2019).

La comunicazione di genere rimane strutturata da codici diversi: la donna assertiva è etichettata aggressiva mentre l'uomo determinato è definito deciso (Tannen, 1990; Leaper & Gutierrez, 2024). Anche nelle interazioni quotidiane, il linguaggio regola chi può interrompere, tenere la parola o essere ascoltato:

fenomeni osservati in azienda, nei contesti accademici e nei media (Priulla 2019).

La rappresentazione delle donne nei media italiani resta fortemente sbilanciata verso la dimensione del corpo e dell'estetica. Le donne compaiono come figure di contorno e raramente come analiste o esperte (Relazione Jo Cox, 2017). Questa narrazione visiva e linguistica riflette il binomio del doppio registro del potere simbolico (Ghenò, 2021): la donna-immagine, visibile ma non udibile, e l'uomo-voce, udibile ma raramente oggettivato. Un'impostazione che si traduce in disuguaglianza nella diffusione delle parole: che cosa possiamo dire e chi può dirlo.

Inoltre, il lessico affettivo, le metafore rivestite di gentilezza, il paternalismo comunicativo veicolano una forma di sessismo benevolo: la benevolenza come strategia di controllo (Ghenò, 2024).

La riflessione linguistica si traduce così in progetto pedagogico. Le raccomandazioni della Relazione Jo Cox sottolineano l'urgenza di rafforzare nelle scuole l'educazione di genere e alla cittadinanza linguistica, come leva per il rispetto reciproco e contro la diffusione del linguaggio d'odio. Lo stesso principio guida i programmi di gender-transformative education promossi dall'UNESCO (2015) e dal Council of Europe (2019), che mirano a insegnare una lingua capace di rappresentare equamente la pluralità dei soggetti.

La lingua non cambia il mondo da sola, ma nessun cambiamento avviene senza passare dalle parole. La didattica del linguaggio di genere deve quindi insegnare a:

- riconoscere gli stereotipi e le metafore sessiste;
- interrogare proverbi, titoli e formule mediatiche;
- usare consapevolmente i femminili professionali e le forme inclusive;
- riflettere sul potere delle denominazioni (Ghenò, 2023).

Queste pratiche non hanno solo un valore linguistico, ma psicosociale e relazionale. Secondo Prilleltensky (2007; 2008), la giustizia linguistica è prerequisito del benessere: dove il linguaggio esclude, il benessere non è raggiungibile. L'educazione linguistica delle nuove generazioni, in questo senso, è prevenzione primaria della violenza di genere.

La lingua non è un campo neutro ma uno spazio in cui si gioca la democrazia quotidiana. Ogni parola inclusiva allarga i confini dell'umano riconosciuto; ogni silenzio o insulto li restringe. La responsabilità linguistica diventa allora un dovere etico e politico, un impegno quotidiano che riguarda la cittadinanza intera.

In conclusione, comprendere il linguaggio come architettura del sessismo significa interpretarlo come spazio di costruzione e di resistenza. La trasformazione linguistica è il primo passo verso una società realmente paritaria.

Le parole sono strumenti: possono fungere da muri oppure da ponti (Ghenò, 2018). Sceglierle bene è, in fondo, la prima forma di educazione civica.

2.7 Stereotipi e miti romantici: la grammatica dell'amore idealizzato

L'intreccio fra linguaggio, stereotipi e miti romantici rappresenta una delle forme più radicate con cui la cultura patriarcale continua a esercitare potere simbolico sulle relazioni affettive. Le rappresentazioni idealizzate dell'amore sono costituite da narrazioni linguistiche e sociali che naturalizzano la dipendenza, la gelosia e il sacrificio come prove di autenticità emotiva, traducendo la disparità di genere in sentimento.

Il modello dell'amore romantico tipico delle società occidentali si fonda su un paradigma eteronormativo e monogamico basato sulla complementarità degli opposti: l'uomo, figura attiva e dominante, è investito del ruolo di

protettore, mentre la donna è socializzata alla passività, alla cura e alla dedizione assoluta (Jiménez-Picón et al., 2022). Tale visione pervade l'educazione affettiva, i media e il linguaggio quotidiano, generando una cornice culturale che presenta la fusione e la perdita di sé nell'altro, come espressione dell'amore più genuino. Secondo la *Triangular Theory of Love* (Sternberg, 1986), l'amore nasce dalla combinazione di intimità, passione e impegno, ma nella cultura contemporanea la preminenza della passione e dell'irrazionalità lo deforma in un ideale assoluto e incondizionato. In questo contesto emergono i cosiddetti miti dell'amore romantico, ovvero credenze collettive fittizie, ma socialmente legittimate, riguardanti la natura del sentimento amoroso: il mito della "metà perfetta", dell'"amore eterno", dell'"onnipotenza dell'amore" e del "matrimonio come traguardo" appartengono alla dimensione dell'idealizzazione; accanto a essi si collocano i miti della "gelosia" e della "compatibilità fra amore e maltrattamento", che legittimano relazioni di controllo e dipendenza (Yela 2003; Bosch et al. 2007; Rodríguez-Castro et al. 2013). La revisione sistematica e meta-analisi di Jiménez-Picón e colleghi (2022), condotta nella popolazione spagnola, mostra come i miti più accettati siano quelli dell'"eterna passione" (72 %), del "matrimonio" (70 %), dell'"onnipotenza" (68 %) e della "corrispondenza perfetta" (52 %), mentre risultano meno diffusi, ma comunque presenti, i miti della "gelosia" (19 %) e del "legame amore-maltrattamento" (6 %). Tali credenze sono correlate a variabili socio-demografiche come età, livello di istruzione e genere: le donne tendono a esprimere maggiore adesione alle dimensioni idealizzanti, gli uomini a quelle legate al dominio e alla giustificazione del controllo. La conferma empirica più recente proviene dal lavoro di Fernández et al. (2023), che ha valutato le proprietà psicometriche della *Myths, Fallacies and Erroneous Beliefs about the Ideal of Romantic Love Scale* (De la Peña et al., 2011) su un campione rappresentativo di adolescenti spagnoli. L'analisi fattoriale ha rivelato che le diverse forme di distorsione romantica tendono a co-occorrere e a configurarsi come un unico fattore latente

di *romantic beliefs*. Il costrutto si associa significativamente al sessismo ambivalente (Glick & Fiske, 1996), a conferma della relazione tra idealizzazione amorosa, ruoli di genere tradizionali e giustificazione della disuguaglianza.

I maschi riportano punteggi mediamente più elevati rispetto alle femmine, mentre il fatto di avere o meno una relazione non influisce sui risultati. Queste evidenze empiriche dimostrano che i miti romantici non costituiscono meri residui narrativi, ma fattori sociali e psicologici che alimentano la persistente normalizzazione della violenza di genere. L'assunzione di credenze come "l'amore può tutto" o "la gelosia è una prova d'amore" incrementa la tolleranza verso condotte manipolative e abusive e ostacola la capacità di riconoscere la violenza nelle sue forme precoci (Jiménez-Picón et al., 2022).

Tali convinzioni sono associate a comportamenti di controllo nelle relazioni online e a modalità di comunicazione violente nei contesti giovanili. L'interiorizzazione dei miti romantici, particolarmente diffusa durante l'adolescenza, coincide quindi con la fase in cui si strutturano i modelli di attaccamento e gli schemi linguistici dell'affettività; per questo costituisce un campo privilegiato di intervento educativo (Borrajo et al., 2015; Villora et al., 2019).

Educare ai linguaggi dell'amore demitizzato significa insegnare a distinguere cura da possesso, impegno da annullamento, reciprocità da dipendenza.

La prevenzione della violenza di genere passa attraverso la decostruzione precoce dei miti romantici e la promozione di relazioni fondate su autonomia, rispetto e parità simbolica (Jiménez-Picón et al., 2022).

Alla luce della prospettiva socio-ecologica, il presente progetto di ricerca di dottorato che si colloca nell'ambito del progetto nazionale *C.O.R.E. in TDV (PRIN 2022 PNRR)*, ha previsto una prima fase di ricerca qualitativa volta a esplorare come insegnanti e studenti percepiscano e traducano quotidianamente nella pratica scolastica i concetti di equità di genere, consenso e prevenzione della violenza relazionale.

Il capitolo successivo presenta lo Studio 1, dedicato a questa fase esplorativa. Lo Studio 2 invece, esposto nel capitolo 4, presenta un'indagine sperimentale che intende quindi proseguire su questa linea, esplorando come tali credenze si manifestano e se interventi linguistico-educativi mirati possano ridurre l'influenza, restituendo all'amore la dignità di spazio libero dalla retorica del dominio, eteronormativa.

Capitolo 3

Studio 1:

Prevenzione della violenza nelle relazioni all'interno del contesto scolastico.

3.1 Introduzione

La TDV costituisce una forma specifica di violenza relazionale tra adolescenti, i cui fattori di rischio e di protezione si articolano su più livelli del contesto di sviluppo (Sulla et al., 2025a). Secondo le più recenti stime internazionali, circa un terzo delle persone adolescenti sperimenta, nel corso della propria vita, una qualche forma di violenza negli appuntamenti sentimentali (Exner-Cortens et al., 2021).

Gli effetti di tale violenza risultano persistenti nel tempo, mantenendosi ben oltre la conclusione della relazione e determinando conseguenze rilevanti sul piano emotivo, relazionale e psicologico. Inoltre, la letteratura indica che la TDV rappresenta un predittore significativo del successivo coinvolgimento nell'IIPV in età adulta (Piolanti et al., 2023).

Il progetto C.O.R.E. in TDV (PRIN 2022 PNRR), all'interno del quale si inserisce il presente lavoro di ricerca, adotta come cornice teorica un approccio integrato e multidimensionale, fondato sul modello ecologico multilivello proposto da Bronfenbrenner (1989). Tale modello si è rivelato particolarmente efficace, nel fornire un quadro interpretativo dei fenomeni complessi come la violenza di genere, grazie alla sua capacità di cogliere l'interdipendenza dinamica tra fattori individuali, relazionali, comunitari e strutturali (Agueli et al., 2024).

La scuola rappresenta un contesto privilegiato per la promozione del benessere, dell'equità e della prevenzione della violenza. Essa, infatti, oltre a

svolgere una funzione istruttiva, agisce come spazio di socializzazione primaria in cui si costruiscono valori, identità e modelli relazionali.

Tuttavia, recenti indagini qualitative condotte nel Sud Italia (Sulla et al., 2025b) hanno evidenziato che, secondo le percezioni di insegnanti e studenti della scuola secondaria di secondo grado, stereotipi e credenze sessiste continuano a manifestarsi, sia in forme esplicite (attraverso linguaggi, materiali o esempi didattici), sia in forme implicite (attraverso aspettative, ruoli e comportamenti quotidiani). Tali dinamiche possono contribuire a rinforzare rappresentazioni di genere tradizionali e, di conseguenza, ostacolare la piena realizzazione dell'equità.

In questa prospettiva, le Linee guida nazionali per l'educazione civica (MIUR, 2020) sottolineano la necessità di valorizzare i talenti individuali, promuovere responsabilità e rispetto reciproco, e sviluppare competenze di cittadinanza attiva fondate sul riconoscimento e sulla tutela dei diritti fondamentali della persona, con l'obiettivo di formare cittadini consapevoli, critici e inclusivi.

3.2 Obiettivi e ipotesi

Lo scopo dello *Studio 1* è esplorare il ruolo del curricolo scolastico esplicito e implicito nella promozione dell'equità di genere e nella prevenzione della violenza nelle relazioni sentimentali adolescenziali.

Gli obiettivi principali sono:

1. Indagare in che modo i contenuti espliciti del curricolo (lezioni, materiali didattici, educazione civica) integrino temi di equità di genere, rispetto e consenso.

2. Esaminare come il curriculum implicito (regole non scritte, clima di classe, comunicazione e linguaggio) contribuisca alla trasmissione di valori legati all'equità.
3. Esplorare le percezioni di insegnanti e studenti rispetto al ruolo della scuola nel riconoscere e contrastare la Teen Dating Violence e i comportamenti relazionali disfunzionali.

Ipotesi di ricerca:

- H1. Attraverso il curriculum esplicito si veicolano messaggi che promuovono l'equità di genere e il rispetto delle differenze.
- H2. Nel curriculum implicito emergono discrepanze più marcate tra le percezioni di insegnanti e studenti.
- H3. Nell'ambito delle relazioni affettive, si rileva una possibile discrepanza fra la percezione docente e quella studentesca circa il ruolo della scuola nel riconoscimento e nella gestione di comportamenti precursori di violenza.

3.3 Metodologia

3.3.1 Partecipanti

Al presente studio hanno partecipato complessivamente 152 persone, suddivise in due sottocampioni distinti: uno composto da insegnanti e l'altro da studenti, selezionati in modo da rappresentare differenti prospettive del contesto scolastico.

Il gruppo composto da insegnanti (*Figura 3*) era formato da 70 partecipanti reclutati all'interno di corsi di specializzazione universitari

(TFA (Tirocinio Formativo Attivo) e corsi abilitanti 30/60 CFU). L'età media del campione era di 42 anni ($DS = 8.2$), con un range compreso tra 23 e 58 anni. L'esperienza di insegnamento risultava in media pari a 3.41 anni ($DS = 4.2$), con una variabilità che rifletteva la presenza sia di docenti alle prime esperienze sia di insegnanti più esperti.

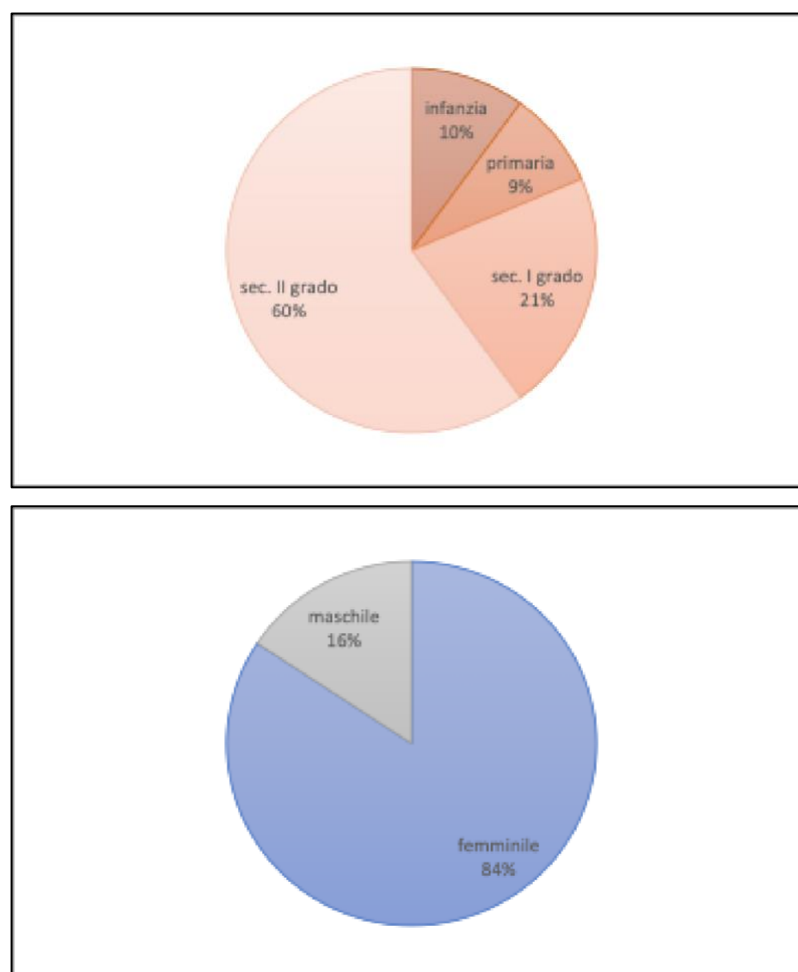


Figura 3_ Campione composto da persone insegnati

Il gruppo composto da studenti (*Figura 4*) invece, studenti comprendeva invece 82 partecipanti, provenienti da tre istituti tecnici situati nella provincia di Barletta-Andria-Trani (BAT), una delle aree scolastiche coinvolte nel progetto *C.O.R.E. in TDV*. L'età media degli studenti era di 16.21 anni

($DS = 0.51$), con un intervallo compreso tra 14 e 17 anni. Il campione era composto da un solo studente del primo anno e da 81 studenti del terzo anno della scuola secondaria di secondo grado.

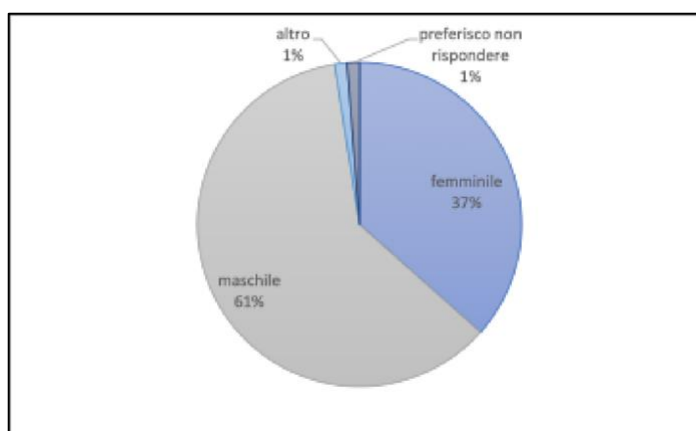


Figura 4_ Campione composto da persone studenti

È importante sottolineare che i due sottocampioni non appartenevano agli stessi istituti scolastici: di conseguenza, il confronto tra insegnanti e studenti è stato concepito in termini di analisi indiretta, volta cioè a esplorare differenze di prospettiva tra categorie educative diverse, piuttosto che a individuare corrispondenze dirette all'interno delle medesime comunità scolastiche.

3.3.2 Strumenti e procedura

Per rilevare le percezioni e le rappresentazioni legate all'equità di genere e ai comportamenti nelle relazioni affettive, è stato costruito e somministrato un questionario semi-strutturato, disponibile in due versioni parallele: una destinata alle persone insegnanti e una agli studenti e alle studentesse. La progettazione dello strumento ha seguito una logica di specularità: le due versioni contenevano le stesse aree tematiche, differendo solo per l'adattamento linguistico necessario a rendere le domande coerenti con il ruolo di appartenenza del rispondente.

Ciascun questionario era suddiviso in tre sezioni principali:

- Il curriculum esplicito, volto a esplorare come i contenuti didattici, i materiali utilizzati e le pratiche d'insegnamento integrino o tralascino temi legati alla parità di genere, al rispetto e alla valorizzazione delle differenze.
- Il curriculum implicito, focalizzato sugli aspetti meno visibili ma altrettanto significativi della vita scolastica, come il linguaggio quotidiano, il clima di classe, le interazioni e le norme non scritte che possono favorire o ostacolare un ambiente inclusivo.
- Le relazioni affettive e il ruolo della scuola, sezione mirata a indagare come vengano affrontati, riconosciuti e discussi temi quali il consenso, la gelosia, il controllo o la gestione dei conflitti nelle relazioni sentimentali tra adolescenti.

All'interno di ciascuna sezione erano presenti quattro item a risposta chiusa, ai quali i partecipanti rispondevano su una scala Likert a cinque punti (da "per niente d'accordo" a "molto d'accordo"). Queste domande consentivano di misurare, in termini comparativi, il grado di accordo con una serie di affermazioni relative alle pratiche scolastiche e alle percezioni della cultura di genere trasmessa a scuola. Accanto alle domande chiuse, ogni sezione includeva una domanda aperta che invitava i partecipanti a esprimere riflessioni personali, esempi concreti o considerazioni critiche. Le risposte qualitative hanno rappresentato una componente preziosa per comprendere in profondità non solo ciò che le persone pensano, ma anche come formulano e argomentano le proprie idee rispetto ai temi affrontati.

La raccolta dei dati è stata realizzata attraverso la piattaforma Google Moduli, che ha consentito una diffusione efficiente e una partecipazione flessibile, nel pieno rispetto delle normative sulla privacy e sul trattamento dei dati personali. La partecipazione era volontaria, anonima e preceduta da un consenso informato, nel caso degli studenti minorenni, integrato dall'autorizzazione dei genitori o dei tutori legali.

Gli insegnanti hanno ricevuto il link al questionario tramite *mailing list* universitarie e canali interni ai corsi TFA e 30/60 CFU.

Per gli studenti, la somministrazione si è svolta in orario scolastico, alla presenza di un docente referente e di un componente del gruppo di ricerca, che hanno garantito il corretto svolgimento della compilazione e offerto eventuali chiarimenti. Il tempo medio di compilazione si è attestato intorno ai 15 minuti, e la percentuale di completamento è stata molto elevata. Questo può essere interpretato come segnale di un buon livello di coinvolgimento.

3.4 *Analisi delle risposte*

Il materiale raccolto, attraverso la compilazione dei questionari, è stato sottoposto ad un'analisi mista, integrando procedure quantitative e qualitative. Le risposte chiuse sono state elaborate con analisi descrittive (frequenze, medie, percentuali) e rappresentate graficamente attraverso diagrammi a barre sovrapposte per evidenziare con immediatezza le differenze di percezione tra insegnanti e studenti. Le risposte aperte sono state oggetto di una analisi qualitativa tematica ispirata ai principi della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967).

Attraverso un processo di codifica aperta, assiale e selettiva, due ricercatori indipendenti hanno individuato categorie emergenti e pattern ricorrenti, successivamente confrontati per verificare la coerenza inter-valutatore. Questa procedura ha consentito di approfondire le rappresentazioni soggettive del ruolo della scuola e di far emergere sfumature e vissuti personali che i soli dati numerici non avrebbero potuto cogliere.

L'integrazione fra approccio quantitativo e qualitativo ha permesso di costruire un quadro ricco e articolato del fenomeno indagato. Da un lato, i dati numerici hanno evidenziato tendenze generali e differenze sistematiche tra gruppi; dall'altro, le narrazioni testuali hanno restituito la

complessità delle esperienze e delle riflessioni individuali. Questa triangolazione metodologica, coerente con il modello socio-ecologico di riferimento, ha reso possibile non soltanto misurare le percezioni di insegnanti e studenti, ma anche comprenderne il significato all'interno del più ampio contesto culturale e relazionale della scuola italiana.

3.5 Risultati e discussioni

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di delineare un quadro articolato delle percezioni che insegnanti e studenti hanno rispetto ai temi dell'equità di genere, del clima educativo e del ruolo formativo della scuola nella prevenzione della violenza nelle relazioni. Nel complesso, i risultati suggeriscono la presenza di una consapevolezza diffusa circa l'importanza di affrontare tematiche di genere a scuola, ma anche di alcune discrepanze significative tra i due gruppi in termini di priorità attribuite, atteggiamenti sottostanti e percezione della responsabilità educativa. Per chiarezza espositiva, i risultati vengono illustrati seguendo le tre aree tematiche sui cui si articola lo strumento di rilevazione: il curriculum esplicito, il curriculum implicito e le relazioni affettive e il ruolo della scuola.

3.5.1 Il curriculum esplicito

Nella prima area, dedicata al curriculum esplicito, emergono differenze interessanti per quanto concerne la percezione di quanto i temi legati all'equità di genere e al rispetto degli altri siano effettivamente integrati nei contenuti delle attività didattiche.

La prima area del questionario è dedicata al curriculum esplicito, ossia all'insieme dei contenuti, materiali e attività didattiche che affrontano in modo dichiarato e intenzionale i temi della diversità, dell'equità di genere e del

rispetto delle differenze. In questa sezione sono stati analizzati quattro item a risposta chiusa su scala Likert (1 = per niente d'accordo; 5 = molto d'accordo), aggregati in tre categorie ("Disaccordo" 1-2, "Neutro" 3, "Accordo" 4-5) e una domanda aperta, proposta in versione speculare a docenti e studenti.

Nel complesso, i risultati quantitativi confermano l'ipotesi che attraverso il curricolo esplicito vengano veicolati messaggi orientati all'equità, ma rivelano al tempo stesso una parzialità e una non sistematicità dell'integrazione di tali contenuti, nonché significative discrepanze percettive tra i due gruppi.

Il primo item indaga la presenza di esempi che valorizzano la diversità all'interno delle lezioni.

Le risposte, rappresentate nel Grafico 1 a barre impilate, mostrano che per entrambi i gruppi prevalgono le posizioni di accordo, ma con intensità e letture differenti.

Le persone insegnanti tendono a collocarsi prevalentemente nell'area dell'accordo, segnalando di proporre con una certa frequenza esempi che mettono in discussione i modelli tradizionali di famiglia e di ruolo di genere. Gli studenti e le studentesse, pur riconoscendo che tali esempi esistono, restituiscono una percezione più prudente e discontinua: una quota non trascurabile si colloca nell'area neutra, e una parte riferisce di non cogliere in modo chiaro questa valorizzazione della diversità.

Questa divergenza interpretativa suggerisce che il messaggio di inclusività trasmesso dal curricolo esplicito, pur inteso come obiettivo educativo dal corpo docente, non risulti pienamente riconoscibile agli occhi degli studenti nel vissuto didattico quotidiano.



Grafico 1_A scuola, alcune lezioni includono esempi che valorizzano la diversità (es. famiglie diverse, ruoli di genere non stereotipati). *Risposte aggregate: Disaccordo (1–2), Neutro (3), Accordo (4–5)*

Il secondo item indaga se i materiali didattici mostrano persone di tutti i generi in ruoli diversi, ad esempio quelli di potere.

Dal Grafico 2, anche in questo caso, l'aggregazione delle risposte in Disaccordo/Neutro/Accordo evidenzia un quadro sfaccettato. Una parte consistente del campione docente ritiene che i materiali adottati offrano una rappresentazione almeno parzialmente equilibrata dei generi, mentre una quota non marginale riconosce che i testi e le risorse in uso riflettono ancora modelli tradizionali, in cui figure maschili risultano sovrarappresentate nei ruoli di prestigio e potere (scientifici, politici, decisionali).

Dal lato delle persone studenti, la percezione è tendenzialmente più critica: molti segnalano che i libri di testo e le risorse multimediali continuano a proporre in misura prevalente personaggi maschili, mentre le figure femminili e le identità non conformi ai ruoli tradizionali risultano meno visibili. Questa discrepanza è coerente con la letteratura sugli stereotipi di genere nei materiali scolastici (Tietz, 2007), che documenta una persistente sottorappresentazione delle donne in alcuni ambiti disciplinari e professionali. I dati suggeriscono dunque che, anche laddove i docenti siano sensibili al tema, i vincoli strutturali dei materiali editoriali continuano a rappresentare un limite, richiedendo uno sforzo aggiuntivo di selezione critica e integrazione di risorse alternative.

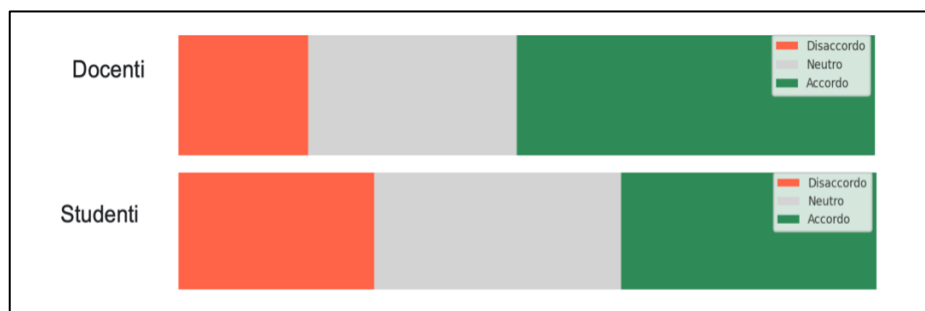


Grafico 2 _I materiali didattici (libri, slide, video, ecc.) mostrano persone di tutti i generi in ruoli diversi (es. scienziate, infermieri, atlete). Risposte aggregate: Disaccordo (1–2), Neutro (3), Accordo (4–5).

Il terzo item, declinato nelle due versioni per docenti e per studenti, affronta in modo diretto la messa a fuoco critica degli stereotipi di genere, rappresentando uno dei punti più interessanti. Il Grafico 3 mostra un livello di accordo complessivamente elevato tra le persone insegnanti, che dichiarano di affrontare il tema in modo piuttosto esplicito, utilizzando esempi tratti dai media, dalla pubblicità e dal linguaggio quotidiano. Le risposte degli studenti, però, registrano una quota maggiore di neutralità o disaccordo, indicando che non tutti percepiscono di essere accompagnati in modo sistematico in questo lavoro di decostruzione. Alcuni potrebbero interpretare tali interventi come occasionali, legati a singoli episodi (ad es. commenti sessisti in classe, cronaca di femminicidi) più che come parte integrante del percorso formativo.

Questa divergenza conferma un elemento già osservato nel curriculum implicito: l'intenzionalità educativa percepita dai docenti non coincide sempre con la percezione di intenzionalità da parte degli studenti. Affinché lo sforzo di decostruire gli stereotipi sia efficace, sembra necessario renderlo più frequente, riconoscibile e strutturato, evitando che resti confinato a momenti reattivi o emergenziali.



Grafico 3_ D: Io spiego che esistono stereotipi di genere e aiuto i miei studenti a riconoscerli nei media, nella pubblicità, nei testi scolastici, nel linguaggio; S: Le persone insegnanti della tua classe spiegano che esistono stereotipi di genere e ci aiutano a riconoscerli nei media, nei testi scolastici, nella pubblicità, nel linguaggio. Risposte aggregate: Disaccordo (1–2), Neutro (3), Accordo (4–5).

L'ultimo item quantitativo esplora il modo in cui i docenti utilizzano esempi inclusivi durante le spiegazioni:

Come mostrato dal Grafico 4, i dati indicano che la maggior parte dei docenti si colloca nell'area dell'accordo, dichiarando di prestare attenzione al linguaggio e di alternare nomi maschili e femminili, includendo, quando possibile, riferimenti a persone non binarie o a figure che sfidano i ruoli di genere tradizionali.

Le persone studenti riconoscono in parte questo impegno, ma una quota significativa rimane neutra o in disaccordo, suggerendo che l'uso di un linguaggio realmente inclusivo non è ancora percepito come norma condivisa, ma come pratica che dipende dalla sensibilità del singolo insegnante.

Dal punto di vista educativo, ciò evidenzia il rischio che la promozione dell'equità attraverso il linguaggio resti un atto individuale e non sistemico, con forti variazioni tra classi, materie e istituti.



Grafico 4_ D: Io faccio esempi che promuovono la parità tra generi durante le spiegazioni (es. alterno nomi maschili e femminili, cito persone non binarie); S: Le persone insegnanti della tua classe spiegano che esistono stereotipi di genere e ci aiutano a riconoscerli nei media, nei testi scolastici, nella pubblicità, nel linguaggio: Risposte aggregate: Disaccordo (1–2), Neutro (3), Accordo (4–5).

Le risposte alle domande aperte infine, permettono di approfondire la rappresentazione di come e dove l'equità di genere venga affrontata nel curriculum.

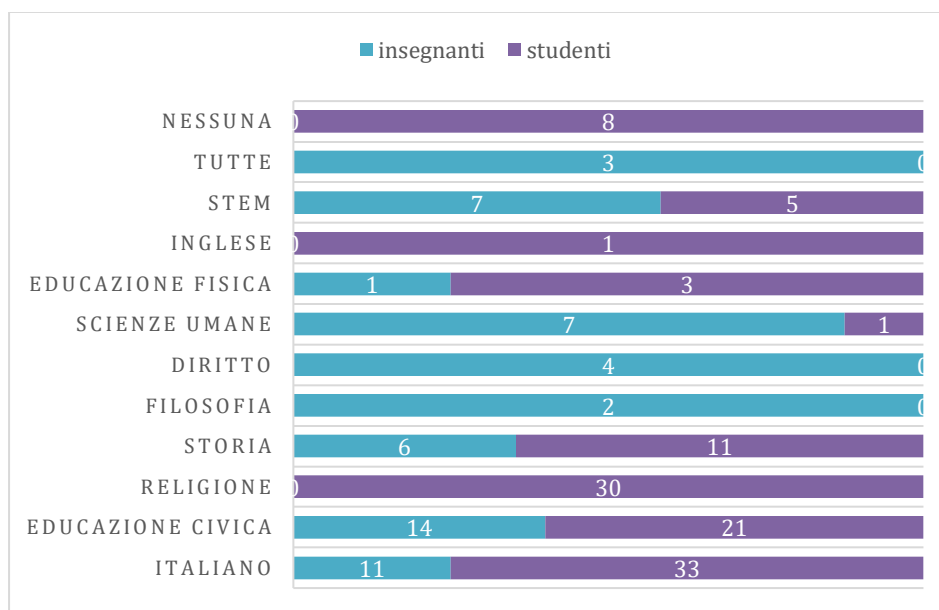


Grafico 5_ D: In quali materie, secondo te, si parla di più di equità di genere? Pensi che la tua materia possa contribuire? se sì, come? altrimenti, perché no?; S: In quali materie, secondo te, si parla di più di equità di genere? Hai qualche esempio?

Il grafico 5 delle frequenze disciplinari riporta, per docenti e studenti, il numero di volte in cui sono state citate diverse materie (Italiano, Educazione civica, Religione, Storia, Filosofia, Diritto, Scienze umane, Educazione fisica, Inglese, STEM, tutte, nessuna). I dati mostrano un pattern molto chiaro: le persone insegnanti tendono a vedere il tema dell'equità di genere come più distribuito e trasversale, infatti, diverse discipline vengono indicate come potenzialmente coinvolte (Italiano, Storia, Educazione civica, Scienze umane, perfino materie STEM o Scienze motorie), e alcune risposte individuano la possibilità di parlare di equità "in tutte" le materie; le persone studenti, al contrario, concentrano la presenza di questi contenuti in un numero ristretto di discipline, principalmente Italiano, Religione ed Educazione civica, e in alcuni casi affermano esplicitamente di non incontrare mai tali temi ("nessuna").

Le persone insegnanti vedono un curriculum esplicito più distribuito e trasversale; mentre le persone studenti concentrano l'equità di genere in poche discipline e talvolta percepiscono un'assenza di questi contenuti entro il curriculum esplicito. In altri termini, mentre i docenti dichiarano un'idea potenzialmente trasversale dell'educazione all'equità, gli studenti percepiscono tali contenuti come confinati ad alcune materie "umanistiche" o ad ambiti specifici di educazione civica o religiosa.

L'analisi qualitativa delle citazioni offre ulteriori spunti interpretativi attraverso cui è possibile affermare che le persone insegnanti, soprattutto nelle materie letterarie, interpretano l'equità di genere come riconoscimento della presenza femminile nella letteratura e nella storia, sottolineando il bisogno di aggiornare i canoni. In ambito scientifico e tecnico, invece, si evidenzia una difficoltà percepita di trattare il tema in modo naturale. Una risposta rappresentativa, data da una persona insegnante, dice testualmente "in

matematica è più difficile, ma quando possibile collego l'argomento a figure femminili della scienza" (Figura 5).

Gli studenti, invece, spesso confondono l'equità con la semplice presenza di figure femminili nei manuali, talvolta ancora rappresentate in ruoli tradizionali come moglie, regina e/o musa ispiratrice. Questa osservazione porta a interrogarsi criticamente su quanto ciò che viene percepito come equità corrisponda realmente a una educazione alla parità e alla de-stereotipizzazione di genere.

	Insegnanti	Studenti
Come?	Italiano: lettura di testi (1); dibattito (1)	Italiano: visione di video (1); dibattito (1); lettura e analisi del testo (2)
Esempi specifici?	"Si potrebbe fare di più in tutte le materie. Come docente di italiano spero che nei testi di letteratura si inseriscano sempre più scrittrici donne e sempre più temi inclusivi" (donna, 28 anni, secondaria di II grado) "Nella mia materia che è accoglienza turistica, è possibile farlo, perché forma la figura di receptionist che può essere uomo o donna indistintamente" (donna, 49 anni, secondaria di II grado) Discussioni - È realmente equità ciò che loro percepiscono come equità? "Con la mia materia, matematica, è più difficile per il programma stesso del corso che rende meno facile l'approccio al discorso. Nulla toglie che non mi sono sottratto ad affrontare l'argomento quando se n'è presentata la necessità." (uomo, 58 anni, secondaria di II grado) Discussioni - matematica non si presta, almeno se parliamo di curriculum esplicito considerandolo staccato da curriculum implicito. In realtà, serve un motivo per parlare di equità che prescindano dalla materia; è stato sufficiente inserire l'educazione civica?) "Si io insegno scienze e matematica e ci sono tantissime donne che hanno dato un contributo enorme al progredire delle conoscenze" (donna, 48 anni, scuola primaria) "Penso che scienze motorie possa contribuire e aiutare ognuno a raggiungere il proprio successo" (uomo, 31 anni, secondaria di I grado)	"la differenza tra passato e presente" (1); ed-civica (voto delle donne) (1); "Religione, quando il professore parlò dell'amore"; "religione quando parliamo delle persone straniere senza lavoro per strada"; italiano: "ad esempio in letteratura si arriva a parlare molto delle parità di genere come quando abbiamo iniziato a studiare boccaccio abbiamo osservato che esso fosse stato il primo a dare voce nei suoi testi ad una donna dando voce anche ai suoi pensieri e sentimenti" (ragazza, 16 anni) "le materie che parlano molto di equità di genere sono molto italiane, storia perché si fa riferimento sempre in tutti gli argomenti di persone maschili e femminili come per italiano i poeti la vita dei poeti o come per storia per le conquiste di imperi oppure per le conquiste del trono" (ragazza, 17 anni) Discussione - Donna come musa ispiratrice? Donna come moglie/regina? È realmente equità ciò che loro percepiscono come equità?

Figura 5_ D: In quali materie, secondo te, si parla di più di equità di genere? Pensi che la tua materia possa contribuire? se sì, come? altrimenti, perché no?; S: In quali materie, secondo te, si parla di più di equità di genere? Hai qualche esempio?

L'insieme dei dati quantitativi e qualitativi relativi al curriculum esplicito mostra un quadro coerente ma non privo di discordanze. Le persone insegnanti dichiarano un elevato impegno nel proporre esempi, materiali e spiegazioni che valorizzano la diversità e decostruiscono gli stereotipi di genere; tendono a concepire il tema dell'equità come potenzialmente trasversale a più materie, non limitato alle discipline letterarie o civiche. Le persone studenti, pur riconoscendo alcuni spazi di discussione, percepiscono tali contenuti come concentrati in poche discipline, soprattutto Italiano, Religione ed Educazione civica e, talvolta, come assenti dal curriculum esplicito. Inoltre, ciò che viene identificato come equità è spesso a livello superficiale attraverso la presenza di figure femminili accanto a quelle maschili, più che una riflessione critica sulle disuguaglianze e sui ruoli di genere.

Ne deriva l'immagine di un curriculum esplicito che, pur veicolando messaggi importanti di valorizzazione delle differenze, rimane: parziale, perché concentrato in specifiche discipline e affidato a docenti particolarmente sensibili; non sistematico, perché non sorretto da linee guida condivise o da una programmazione integrata a livello di istituto; ambivalente, perché la stessa idea di "equità di genere" è talvolta interpretata in modo riduttivo, sia da docenti sia da studenti.

In questa prospettiva, i risultati confermano l'ipotesi 1 solo in parte: il curriculum esplicito è effettivamente un canale attraverso cui passano messaggi di equità e rispetto, ma la loro portata trasformativa è limitata dal carattere frammentario, dalla dipendenza dall'iniziativa individuale e dalla mancanza di un quadro curricolare organico.

Tali evidenze sottolineano la necessità di spostare l'equità di genere da tema aggiuntivo o celebrativo a componente strutturale dell'offerta formativa, stabilmente integrata nei curricula, nei materiali, nelle metodologie e valutabile nel tempo in termini di impatto educativo.

3.5.2 *Il curriculum implicito*

La transizione dal curriculum esplicito a quello implicito consente di passare dall'analisi dei messaggi dichiarati e formalizzati nei materiali didattici e nei programmi, a quella dei significati veicolati in modo indiretto attraverso il clima scolastico, il linguaggio quotidiano e le relazioni interpersonali.

Se il curriculum esplicito mostra un impegno dichiarativo ma parziale, il curriculum implicito rivela invece le dinamiche quotidiane con cui la scuola costruisce o limita l'equità di genere nella pratica quotidiana, spesso al di là delle intenzioni educative dei docenti.

La prima dimensione riguarda il modo in cui le persone insegnanti e studenti percepiscono il clima relazionale: se ciascuno viene incoraggiato a partecipare, esprimersi e sentirsi riconosciuto senza distinzioni di genere.

Le risposte al primo item, illustrate nel Grafico 6 mostrano ancora una volta una discrepanza consistente: mentre i docenti dichiarano di impegnarsi attivamente per garantire pari opportunità di parola e di coinvolgimento, gli studenti riferiscono una percezione più ambigua. Molti si dicono incerti o in disaccordo, suggerendo che la parità di partecipazione non è sempre percepita come effettiva o costante. Ciò può riflettere non solo differenze nelle pratiche, ma anche la presenza di microasimmetrie relazionali (ad esempio, un'attenzione maggiore ai contributi maschili o la tendenza a interrompere più spesso le ragazze) di cui gli insegnanti potrebbero non essere pienamente consapevoli.



Grafico 6_ D: lo incoraggio allo stesso modo tutte (senza distinzioni di genere) a partecipare, fare domande, esprimere opinioni; S: Il corpo docente incoraggia allo stesso modo tutte (senza distinzioni di genere) a partecipare, fare domande, esprimere opinioni.

Un secondo item esplora l'uso del linguaggio inclusivo e il rispetto dei pronomi e dei nomi preferiti da ciascun studente.

I docenti tendono ad attribuirsi un alto punteggio di accordo (Grafico 7), segnalando un'attenzione intenzionale a queste scelte comunicative; tuttavia, le persone studenti mostrano una valutazione più prudente, collocandosi spesso nel campo neutro.

Questo disallineamento rileva un aspetto cruciale del curriculum implicito: non è sufficiente agire in modo inclusivo, se le pratiche non risultano riconoscibili e condivise dagli studenti come segnali di rispetto e accoglienza. Il dato invita dunque a una formazione specifica sul linguaggio di genere e sull'uso sistematico di formule inclusive, per favorire un riconoscimento reciproco esplicito, soprattutto nei contesti adolescenziali dove l'identità di genere rappresenta una dimensione in costruzione.



Grafico 7_D: io mi rivolgo agli/alle student* usando i pronomi e i nomi che ciascuna preferisce; S: Le persone insegnanti si rivolgono alla student* usando i pronomi e i nomi che ciascuna preferisce.

La terza dimensione indaga se la scuola sia vissuta come un contesto in cui tutti possano esprimere liberamente la propria identità di genere senza sentirsi giudicati. Il pattern delle risposte è coerente con le precedenti: il gruppo dei docenti tende a sovrastimare la libertà espressiva percepita, mentre gli studenti evidenziano vincoli e timori (Grafico 8). Molti si fermano nella zona neutra perché non hanno esperienza diretta o non percepiscono lo spazio scolastico come luogo sicuro dove parlare apertamente di sé. Questo divario riflette il cuore del curriculum implicito: i valori inclusivi dichiarati nel curriculum esplicito trovano limiti concreti se il contesto relazionale non garantisce un clima realmente accogliente e privo di sanzioni implicite.



Grafico 8: A scuola c'è un clima in cui tutti possono esprimere liberamente la propria identità di genere senza sentirsi giudicati.

Il quarto item analizza la prontezza ad intervenire in caso di battute, insulti o comportamenti discriminatori. Le persone insegnanti si dichiarano in larga parte molto d'accordo con la propria reattività, interpretandola come parte integrante del ruolo educativo. Tuttavia, gli studenti e le studentesse riportano una percezione più discontinua: sebbene alcuni riconoscano l'intervento di singoli docenti in situazioni esplicite, altri segnalano che episodi di derisione o linguaggio discriminatorio restano spesso non affrontati, soprattutto quando avvengono tra pari.

Questo dato segnala il rischio che il curriculum implicito riproduca passivamente tolleranze microsociali verso l'offesa o l'ironia basate sul genere, minando la coerenza con i valori del curriculum esplicito.



Grafico 9_ D: Io intervengo quando sento battute, insulti o comportamenti discriminatori legati al genere; S: Le persone insegnanti intervengono quando sentono battute, insulti o comportamenti discriminatori legati al genere

Le domande aperte hanno permesso di esplorare come i docenti descrivono le proprie azioni e come gli studenti ne percepiscono l'efficacia.

Tra i docenti, emergono soprattutto quattro categorie:

1. Parlarne, meglio e di più: sensibilizzare attraverso il dialogo e l'educazione civica;
2. Andare oltre la didattica tradizionale: attività laboratoriali, progetti, role-playing, lavori di gruppo;
3. Promozione auto-percepita dell'equità: enfatizzare la propria attenzione al rispetto e alla valorizzazione delle differenze;
4. Atteggiamento negativo o passivo: una minoranza esplicita dubbi sull'utilità o la pertinenza di trattare il tema nella propria disciplina.

Queste quattro categorie delineano un quadro composito della percezione docente rispetto all'educazione all'equità di genere nel curriculum implicito. Da un lato emerge una quota di insegnanti che dimostra una chiara intenzionalità pedagogica, cercando di integrare la riflessione sulle differenze in modo trasversale alla disciplina o attraverso pratiche laboratoriali e dialogiche. Questi soggetti assumono l'equità di genere come parte integrante della propria identità professionale, facendone un criterio di relazione educativa quotidiana. Dall'altro lato, vi è una componente che riconosce il tema come opportuno ma marginale, vincolato all'educazione civica o ad alcuni momenti progettuali; la loro azione rimane dunque episodica e funzionale più alla sensibilizzazione che a un cambiamento strutturale del clima scolastico.

Non mancano infine atteggiamenti più difensivi o titubanti, che rimandano la responsabilità dell'intervento alla natura non pertinente della propria disciplina d'insegnamento o la riducono a un gesto etico individuale. Questa posizione segnala la presenza di resistenze implicite e di una difficoltà a concepire l'equità come dimensione pedagogica trasversale, non confinabile a uno specifico ambito di insegnamento.

L'insieme di queste risposte (Tabella 1), dunque, mostra come il curriculum implicito venga caratterizzato da pratiche eterogenee, in cui le convinzioni personali giocano un ruolo determinante. Tale eterogeneità costituisce una

ricchezza, ma anche una criticità strutturale: l'assenza di riferimenti comuni o di una cultura condivisa di istituto rischia di generare discontinuità percepite dagli studenti e di vanificare la coerenza educativa complessiva.

Tra gli studenti, invece, le risposte oscillano tra apprezzamento e critica: molti chiedono di “parlarne di più”, “fare più progetti”, “discuterne apertamente”; altri segnalano una assenza di coerenza tra quanto detto e quanto vissuto (“a volte se ne parla ma poi non cambia nulla”); alcuni riportano resistenze di gruppo o mancanza di ascolto da parte degli adulti.

Queste differenze rivelano una distanza di prospettiva: per i docenti, la promozione dell'equità passa attraverso valori e atteggiamenti personali; per gli studenti, deve tradursi in attività visibili, strutturate e condivise nel quotidiano scolastico.

Docenti		Studenti	
Codici	Categorie	Codici	Categorie
Sensibilizzare (4)	Parlare, meglio e di più (4)	Dialogo (30)	Parlarne meglio e di più (6)
Attività di promozione (3)	Andare oltre la didattica tradizionale (14)	Approfondimento strutturati (20)	Andare oltre la didattica tradizionale (10)
Bene civico e norme morali (1)	Promozione auto-percepita (13)	Più progetti (4)	Risultati auspicati (13)
Insegnare al rispetto delle differenze (3)	Atteggiamento negativo (1)	Sensibilizzare (8)	Atteggiamento negativo (9)
Rispetto verso gli altri (3)		Giornate dedicate (1)	
No giudizio (2)		Lavori di gruppo (3)	
Mentalità aperta (2)		Maggiore giustizia (1)	

“servirebbe ancor più sensibilizzazione, specie nelle famiglie” (1) Filmati (1)	Sfiducia (1)
Approfondimenti strutturali (1) Modeling (1)	Resistenza cognitiva dei compagni di classe (1) Equità di genere percepita (2) Proposte non necessarie (2)
Desiderio di estendere l’educazione sessuale ed emotiva a tutte le istituzioni scolastiche, sia pubbliche che private (1) Dialogo (7)	Assenza di dialogo percepita (1)
Valorizzazione delle competenze individuali (1) Role playng (1)	Lezione interattiva (1) Giochi (1)
“Compiti di realtà” (1) Trasmettere uguaglianza (4)	Assenza proposte (4) Maggiore inclusività (1) Maggiore rispetto dell’identità degli alunni (2)
Intervenire in discussioni (1)	Lavori di gruppo misti (1)

Non lo so (2)	Accrescere la consapevolezza (1)
Maggiore inclusività (2)	Partecipare ai litigi (1)
Rispetto preesistente (2)	Migliorare l'ascolto (2)
Lavori di gruppo (1)	Comprendere le opinioni e le esigenze degli studenti (2)
Parlare per comprendersi (1)	Collegamento tra didattica e diversità sociale (1)
Favorire la coesione (1)	No giudizio (2)
Più progetti strutturati per insegnanti (1)	Normalizzare la diversità (2)
Riflettere (1)	Percezione che gli studenti ritengano inutile trattare il tema (1)
Comprendere le opinioni e le esigenze degli studenti (1)	Evitare l'invisibilizzazione delle minoranze (1)
Supportare gli studenti (2)	Non ignorare (2)
Lavorare sull'empatia (1)	Rispetto verso gli altri (1)
Materiali didattici (1)	Rispettare la diversità (2)
Lavoro sulle emozioni (1)	“non dovrebbero promuoverla”
Lavoro sul linguaggio (1)	Non lo so (8)

Intervenire	nelle
discussioni (3)	
Parlare	per
comprendersi (1)	
Cambiamento	che
parte dalla scuola e	
si	espande
all'esterno (1)	
Esperienze pratiche	
(1)	
“si finisce solo a	
parlarne”	
Insegnare il rispetto	
delle differenze (2)	

Tabella 1_Domanda aperta. D: In quanto insegnante cosa senti di fare che mira a promuovere l'equità di genere e il rispetto delle differenze? Pensi che quello che fai o meno in questa direzione sia influenzato dalla dirigenza/politiche scolastiche?; S: Secondo te, cosa potrebbero fare di più o di diverso le persone insegnanti per promuovere l'equità di genere e il rispetto delle differenze?

Un segmento specifico del questionario è stato dedicato a comprendere quanto le pratiche per l'equità di genere siano influenzate dalle politiche di istituto o dalla dirigenza.

Le risposte dei docenti (Tabella 2) mostrano che l'azione educativa in tal senso viene percepita come prevalentemente autonoma indipendentemente da policy o direttive. Solo pochi riferiscono un sostegno esplicito della dirigenza. Altri segnalano ostacoli o assenza di cornici istituzionali.

Questa indipendenza, se da un lato evidenzia la motivazione personale, dall'altro conferma l'assenza di un coordinamento sistemico, lasciando l'educazione all'equità affidata alla discrezionalità individuale.

È qui che il curriculum implicito rivela la sua dimensione strutturale: senza politiche e linee guida chiare, anche gli sforzi più virtuosi rischiano di restare invisibili e frammentati.

		N
Codici	Categorie	
Promozione indipendente dalla policy/dirigenza (4)	Lo faccio, indipendentemente da/perché non sento influenza/perché sento che scuola più inclusiva e c'è progresso	6
No (10)	Sentono l'influenza totale/parziale che ostacola	4
Sì (8)		
Supporto percepito (2)		
Scuola inclusiva (1)		
Potrebbero verificarsi divieti (2)		
Percezione di progresso (1)		
Assenza di libertà percepita (1)		
Parzialmente (1)		
È più forte l'influenza delle materie che quella della dirigenza (1)		

Tabella 2_ Domanda aperta. D: In quanto insegnante cosa senti di fare che mira a promuovere l'equità di genere e il rispetto delle differenze? Pensi che quello che fai o meno in questa direzione sia influenzato dalla dirigenza/politiche scolastiche? S: Secondo te, cosa potrebbero fare di più o di diverso le persone insegnanti per promuovere l'equità di genere e il rispetto delle differenze?

Il confronto tra docenti e studenti mette in luce uno scarto percettivo e operativo che attraversa l'intero curriculum implicito.

Le persone insegnanti si percepiscono come promotori attivi di equità, ma le loro azioni si muovono spesso su un piano individuale e implicito, non sempre percepito come educativa intenzionale. Gli studenti e le studentesse, al contrario, chiedono azioni più riconoscibili, dialogiche e sistematiche, capaci di trasformare davvero il clima e le relazioni scolastiche.

L'assenza di un supporto istituzionale e di politiche condivise riduce la visibilità sistemica degli sforzi e ne limita la coerenza educativa.

In continuità con quanto osservato per il curriculum esplicito, il curriculum implicito mostra dunque una contraddizione interna: la volontà di promuovere giustizia e parità convive con pratiche quotidiane e strutture organizzative che, se non coordinate, rischiano di riprodurre le stesse disparità che si vogliono superare.

3.5.3 Relazioni affettive e ruolo della scuola

L'area dedicata alle relazioni affettive indaga in che misura la scuola affronti temi come consenso, rispetto, gelosia, controllo e violenza nelle relazioni.

Questa area si compone di quattro item a risposta chiusa e una domanda aperta, somministrati in forma speculare a docenti e studenti. Gli item, valutati su scala Likert da 1 ("per niente d'accordo") a 5 ("molto d'accordo"), esplorano: trattazione esplicita dei temi del consenso, del rispetto e della comunicazione nelle relazioni; messa in discussione dei miti romantici che giustificano gelosia e controllo (ad es. "se è geloso, vuol dire che ti ama"); intervento educativo degli insegnanti in situazioni di relazioni definite "tossiche" o violente; uso di esempi e riferimenti mediali (film, serie, romanzi, articoli) come strumenti di riflessione sui modelli relazionali.

La domanda aperta chiede di riportare eventuali messaggi ascoltati a scuola che possano, direttamente o indirettamente, giustificare o minimizzare

comportamenti di gelosia, controllo o violenza nelle relazioni, specificando, se possibile, da chi provenivano (docenti, compagni, altri adulti scolastici) e in quale contesto.

I dati quantitativi mostrano con chiarezza la presenza di una discrepanza sistematica tra le risposte di insegnanti e studenti. In tutti gli item, le persone insegnanti tendono a valutarsi su livelli medio-alti di accordo, indicando che la scuola affronta i temi del consenso e del rispetto, discute i limiti tra amore e controllo, interviene di fronte a relazioni problematiche e utilizza esempi mediali come strumenti educativi.

Le persone studenti, invece, mostrano valori di accordo inferiori, accompagnati da una quota rilevante di risposte neutre. Questo suggerisce che, anche laddove gli insegnanti pongano in essere attività o discussioni pertinenti, tali iniziative non sono sempre percepite come parte integrante del curriculum scolastico, ma appaiono piuttosto come occasioni episodiche o collegate alla sensibilità individuale dei docenti.

La Figura 1 evidenzia questa divergenza nel pattern delle risposte del primo item che mira a rilevare in che misura la scuola affronti esplicitamente i temi della comunicazione e del consenso nelle relazioni affettive.

Le persone insegnanti hanno espresso livelli di accordo molto elevati, indicando nella maggior parte dei casi di trattare questi temi, almeno in modo episodico, all'interno delle lezioni o di progetti specifici.

Le persone studenti, al contrario, mostrano risposte più distribuite e con frequente scelta del valore neutro, segno che molti non riconoscono tali argomenti come parte strutturata del percorso scolastico.

Il divario tra i due gruppi appare particolarmente marcato, suggerendo che numerose iniziative educative sui temi del rispetto e della comunicazione non vengano percepite come intenzionali o sistemiche.



Grafico 10_ D: A scuola affronto temi come il consenso, il rispetto e la comunicazione nelle relazioni; S: Le persone insegnanti affrontano temi come il consenso, il rispetto e la comunicazione nelle relazioni

Il secondo item (Grafico 11) indaga se, a scuola, si discute criticamente il mito romantico secondo cui la gelosia o il controllo possano essere segnali di amore.

Anche qui le persone insegnanti dichiarano un alto livello di accordo, segnalando che nelle loro pratiche didattiche viene spesso sottolineato il valore del rispetto reciproco e del confine tra affetto e possesso. Le persone studenti, invece, riportano valori medio-bassi di accordo, indicando che tale tipo di riflessione non è ampiamente visibile o riconosciuta.

Il risultato suggerisce che, pur in presenza di intenzioni educative, la decostruzione dei miti romantici faticosi a tradursi in una didattica esplicita o riconoscibile agli occhi dei ragazzi e delle ragazze.



Grafico 11_ D/S: A scuola si mette in discussione l'idea che l'amore giustifichi il controllo o la gelosia (es., si contrastano messaggi come "se è gelosa vuol dire che ti ama davvero")

Con il terzo item si è vuole indagare se, secondo docenti e studenti, a scuola si interviene di fronte a relazioni problematiche.

Le risposte delle persone insegnanti mostrano una forte convinzione rispetto alla propria prontezza a intervenire, evidenziando un senso di responsabilità educativa e di tutela.

Le persone studenti, invece, forniscono valutazioni molto più caute: molti ritengono che gli insegnanti intervengano solo in presenza di episodi evidenti o gravi, non nelle situazioni più ambigue o nelle dinamiche di coppia non esplicitamente violente.

Il Grafico 12 mostra i risultati dell'item di riferimento evidenziando la presenza di una sottovalutazione del rischio e una percezione di scarsa visibilità dell'intervento educativo, spesso confinato a eventi eccezionali.



Grafico 12_ D: A scuola intervieni quando senti parlare di relazioni tossiche o violente; S: Le persone insegnanti intervengono quando sentono parlare di relazioni 'tossiche' o violente.

Il quarto item esplora l'uso didattico di materiali integrativi (film, romanzi, serie TV, articoli, testi letterari) per stimolare la riflessione sui modelli di relazione.

Le persone insegnanti hanno riportato tassi di accordo elevati, dichiarando di ricorrere frequentemente a tali esempi per rendere più immediata e accessibile la discussione sulle relazioni.

Le persone studenti, invece, hanno mostrato valori più bassi e una maggiore variabilità nelle risposte. Alcuni riconoscono l'uso di film o racconti come strumenti di discussione, ma molti dichiarano di non ricordare momenti in cui tali materiali siano stati collegati esplicitamente ai temi di rispetto, consenso o gelosia.

Il dato (Grafico 13) suggerisce che l'impiego di esempi mediali, pur presente, non è sempre contestualizzato come attività educativa sull'affettività, ma può essere percepito come un diversivo narrativo o un semplice supporto didattico.



Grafico 13_ D: A scuola usi esempi (film, romanzi, serie TV, articoli, libri di testo...) per far riflettere sui modelli di relazione; **S:** Le persone insegnanti usano esempi (film, romanzi, serie TV, articoli...) per far riflettere sui modelli di relazione.

Dopo aver descritto gli item quantitativi, l'analisi delle risposte aperte consente di approfondire come studenti e insegnanti danno significato al ruolo della scuola rispetto alle relazioni affettive, alla gelosia e ai comportamenti di controllo o violenza.

La domanda aperta chiede, in forma speculare a studenti e docenti, se fosse mai capitato di sentire a scuola (da insegnanti, compagni, colleghi o altro personale scolastico) messaggi che giustificano comportamenti di gelosia, controllo o violenza nelle relazioni, e di riportare eventuali esempi concreti.

Insegnanti	Categorie	Studenti
Codici		Codici
No (19)	No (1)	No (71)
Si (28)	Si, generico assenzo ed esplicitazione del dove e da chi (7)	Si (3)
Colleghi (1)	Comportamenti di gelosia, controllo e/o violenza nelle relazioni (11)	Si, se si trattava di “gelosia tossica” (3)
Alunni (8)		Si, da alunni (2)
Si, soprattutto nelle donne (3)		“ai professori non interessa” (1)
Coprirsi (1)		
Messaggi ex fidanzato (1)		
Conflitti (1)		
Modalità relazionali (1)		
Rispondere tempestivamente al telefono (1)		
Gelosia mascherata dalla morale (1)		

All'interno delle
riflessioni sul
femminicidio (1)

“ci tiene troppo, ti ha
vista crescere, sei
sempre il suo mondo” (1)

“si mette la minigonna
inesistente, se l'è
cercata” (1)

“non è facile capirmi” (1)

Relazioni genitoriali (1)

Collaboratrice scolastica
(1)

Violenza fisica (1)

Eccessiva libertà (1)

Tabella 3_ Domanda aperta. D: Ti è mai capitato di sentire a scuola (da studenti o colleghi o altro personale scolastico) messaggi che giustificano comportamenti di gelosia, controllo o violenza nelle relazioni? Hai qualche esempio?; S: Ti è mai capitato di sentire a scuola (da insegnanti o durante le lezioni) messaggi che giustificano comportamenti di gelosia, controllo o violenza nelle relazioni? Hai qualche esempio?

Nelle risposte degli studenti emerge un quadro caratterizzato da un forte silenzio discorsivo. La maggioranza risponde semplicemente “no” alla domanda se a scuola abbia mai sentito messaggi che in qualche modo giustificano la gelosia o la violenza nelle relazioni. Tuttavia, dietro questo apparente rifiuto dei messaggi problematici si nasconde qualcosa di più sfumato: in alcuni casi significa “no, e per fortuna”, esprimendo fiducia nel fatto che gli/le insegnanti non sosterebbero apertamente tali messaggi; in altri significa “no, perché non se ne parla in classe”, segnalando un vuoto tematico più che un rifiuto consapevole; altre volte ancora è attenuato da formule come

“sì, ma preferisco non parlarne” o “sì, ma solo tra pari”, che rimandano a timori, vergogna o al fatto che certe dinamiche restano confinate alle interazioni fra coetanei, senza mediazione adulta. Colpisce, nelle risposte studentesche, la povertà e la ripetitività del lessico: poche parole, frasi brevi, assenza di esempi dettagliati. Questo stile linguistico suggerisce una scarsa alfabetizzazione emotiva e relazionale e una difficoltà non solo nel raccontare, ma prima ancora nel riconoscere come problematici comportamenti e discorsi legati alla gelosia, al controllo digitale, all’isolamento, alla manipolazione emotiva. La letteratura conferma questo scenario: un’adolescente su due non considera la gelosia una forma di controllo e oltre il 60% tende a interpretare i comportamenti possessivi come segni d’amore (Save the Children, 2021), mentre studi italiani recenti (Sorrentino et al., 2023;) mostrano che la violenza psicologica ed emotiva è meno riconosciuta e più tollerata rispetto a quella fisica o sessuale. In questo contesto, il “non ho mai sentito” rimanda più a un indice di inconsapevolezza che a prova dell’assenza del problema.

Solo pochissimi casi riportano episodi in cui il tema della gelosia o del controllo è emerso, quasi sempre in contesti informali e raramente come parte di un discorso educativo strutturato.

Le risposte fornite dalle persone insegnanti si collocano invece su un piano discorsivo molto diverso. Oltre un terzo di loro riporta di aver assistito o ascoltato in ambito scolastico frasi che, direttamente o indirettamente, giustificano comportamenti di controllo o possesso nelle relazioni. In alcuni casi vengono menzionate dinamiche di coppia fra studenti con tratti di controllo digitale o verbale, resi evidenti da messaggi, limiti imposti nelle interazioni sociali o da conflitti pubblici durante le lezioni. Riportano con maggiore frequenza episodi concreti e, talvolta, gravi: una studentessa che mostra messaggi minacciosi del partner, situazioni di controllo sugli spostamenti o sulle amicizie, commenti tra pari che colpevolizzano la vittima o romanticizzano la gelosia. Di fronte a queste situazioni, molti raccontano di intervenire, di provare a parlare con la classe o con i singoli, di correggere

espressioni sessiste, di mettere in discussione l'idea che "se è geloso ti ama di più".

Anche qui, tuttavia, il filo conduttore è l'assenza di un quadro condiviso: gli interventi nascono dall'iniziativa individuale, non sono sostenuti da policy di istituto, da protocolli chiari o da una formazione sistematica sulla prevenzione della TDV.

Ne deriva una gestione discontinua e poco sistematica, in cui molto dipende dalla prontezza e dalle competenze del singolo, e in cui gli studenti spesso non riconoscono questi momenti come parte di un progetto educativo intenzionale. In sintesi, la scuola non è affatto neutra: messaggi, valori e pratiche legati all'equità di genere e alle relazioni affettive circolano, a volte con grande impegno personale di docenti sensibili. Tuttavia, in assenza di una cornice curricolare esplicita, di linee guida e di un lavoro collegiale strutturato, questo patrimonio resta parziale, invisibile e diseguale. Per rispondere alle richieste molto chiare degli studenti ("parlarne di più", "fare più lezioni", "introdurre progetti e attività di sensibilizzazione") e per valorizzare l'impegno già presente tra le persone insegnanti, appare necessario un passaggio dalla buona volontà individuale a un approccio realmente sistemico: rendere esplicito ciò che oggi è implicito, integrare stabilmente equità di genere ed educazione affettiva nel curriculum e dotare le scuole di strumenti, policy e formazione che consentano di affrontare in modo coerente e continuativo le dinamiche di gelosia, controllo e violenza nelle relazioni giovanili.

3.6 Conclusione

I risultati dello Studio 1 evidenziano come la scuola rappresenti simultaneamente un contesto di potenziale promozione dell'equità di genere e, al tempo stesso, uno spazio in cui persistono discontinuità, asimmetrie e zone d'ombra che ne limitano l'efficacia formativa. In linea con il modello

socio-ecologico di Bronfenbrenner (1989), che considera lo sviluppo come esito dell'interazione multilivello tra individuo, relazioni e contesto, i dati mostrano che il curriculum scolastico, sia nella sua componente esplicita, sia in quella implicita, funge da luogo privilegiato di trasmissione di norme, valori e rappresentazioni di genere. Tuttavia, tale trasmissione appare eterogenea, non sistematica e fortemente dipendente dall'iniziativa individuale.

L'insieme dei dati suggerisce che la scuola, pur muovendosi nella direzione auspicata di equità e prevenzione, presenta una struttura di intervento caratterizzata da forte variabilità, dipendenza dall'iniziativa personale e mancanza di una visione istituzionale condivisa. Come mostrano numerosi studi internazionali (Stanley et al., 2015; Fellmeth et al., 2013), la prevenzione efficace della TDV richiede interventi continuativi, integrati e multiprofessionali, che coinvolgano non solo i docenti ma l'intera comunità scolastica, sostenuti da policy chiare, da materiali didattici aggiornati e da percorsi formativi specifici. Quando tali caratteristiche non sono presenti, gli interventi restano frammentati e perdono la capacità di incidere sui fattori culturali e normativi che, nei contesti educativi, sostengono o limitano la riproduzione degli stereotipi di genere.

In conclusione, lo Studio 1 mostra come la scuola rappresenti un contesto di grande potenzialità trasformativa, ma al momento solo parzialmente realizzata. Per amplificare la capacità preventiva ed educativa del curriculum, appare necessario un passaggio da una logica individuale a una logica sistemica: integrare stabilmente la prospettiva di genere nei documenti di istituto; prevedere formazione obbligatoria e continuativa per il personale docente e non docente; adottare materiali didattici privi di bias; strutturare percorsi verticali e interdisciplinari su equità, affettività e cittadinanza; rendere esplicito ciò che oggi rimane implicito. Solo in questo modo la scuola può diventare un ambiente realmente capace di prevenire la Teen Dating Violence e di promuovere relazioni paritarie.

3.7 Limiti e sviluppi futuri

Il presente studio, pur offrendo risultati significativi in termini di comprensione del ruolo della scuola nella prevenzione della Teen Dating Violence e nella promozione dell'equità di genere, presenta alcune limitazioni che orientano la riflessione sui futuri sviluppi di ricerca. In primo luogo, il campione disallineato rappresenta un elemento critico: studenti e docenti non appartenevano agli stessi istituti, rendendo il confronto tra le due prospettive indiretto e mediato da variabili contestuali differenti. Tale disallineamento limita la possibilità di trarre inferenze dirette sulla coerenza percepita tra pratiche educative e vissuto formativo degli studenti. Analogamente, la rappresentatività del campione docente risulta parziale, in quanto gli insegnanti coinvolti provenivano da percorsi di formazione universitari (TFA, corsi di specializzazione) e dunque presentavano profili eterogenei per grado scolastico e sensibilità al tema. Questo elemento potrebbe aver prodotto una sovrarappresentazione di soggetti già motivati o formati sui temi dell'equità di genere, restituendo un quadro più positivo delle pratiche di quanto non avverrebbe in un campione casuale di docenti attivi nelle scuole.

Dal punto di vista metodologico, la rilevazione qualitativa si è basata su risposte scritte brevi a domande aperte, garantendo ampiezza di partecipazione ma non profondità narrativa. Ciò ha limitato la possibilità di esplorare in modo più articolato le dimensioni soggettive delle percezioni e la complessità dei contesti scolastici. Inoltre, la formulazione e la natura degli item potrebbero aver favorito una percezione socialmente desiderabile da parte dei docenti, portandoli a enfatizzare la propria consapevolezza o equità nelle pratiche didattiche.

Gli sviluppi futuri dovranno orientarsi verso un miglioramento sistematico del disegno di ricerca. Da un lato, sarà cruciale allineare i campioni, coinvolgendo studenti e insegnanti appartenenti agli stessi istituti e, ove

possibile, alle stesse classi, per consentire un confronto diretto tra pratiche dichiarate e percezioni vissute. Dall'altro, risulterà opportuno strutturare un disegno longitudinale, che preveda la somministrazione di strumenti pre e post formazione per i docenti, e momenti di rilevazione successivi per gli studenti, così da osservare l'evoluzione delle rappresentazioni e delle pratiche educative nel tempo. Sul piano qualitativo, sarà utile integrare interviste semi-strutturate e strumenti di osservazione partecipata, così da arricchire la profondità interpretativa dei dati e cogliere le dinamiche scolastiche nella loro dimensione relazionale e istituzionale. In prospettiva comparativa, l'estensione della ricerca anche a figure dirigenziali consentirebbe di analizzare più compiutamente i processi decisionali, le strategie organizzative e le policy scolastiche che influenzano l'inclusione della prospettiva di genere nei curricula.

Un'attenzione particolare andrà inoltre riservata alla selezione dei contesti scolastici, al fine di evitare che il campione sia composto esclusivamente da scuole già sensibili o coinvolte in progetti affini. Coinvolgere anche realtà meno attive sul piano dell'educazione alle relazioni e alla parità di genere permetterebbe di rilevare ostacoli istituzionali, criticità sistemiche e resistenze culturali, elementi fondamentali per comprendere la reale capacità trasformativa delle politiche educative. In questa prospettiva, i risultati mostrano che lo scarto tra le percezioni di studenti e docenti non deriva tanto da un deficit di volontà o consapevolezza degli insegnanti, quanto piuttosto dalla mancanza di linee guida ministeriali, di supporto istituzionale e di policy scolastiche coerenti, in grado di tradurre in pratiche quotidiane una visione sistemica dell'equità di genere.

Nel complesso, emerge con chiarezza che la scuola rappresenta un ambiente cruciale per la prevenzione della TDV, ma il suo potenziale resta in gran parte vincolato dalle condizioni organizzative e politiche entro cui opera. Il curriculum implicito gioca un ruolo determinante: senza cornici istituzionali

chiare e condivise, l'impegno dei docenti rischia di disperdersi in iniziative frammentate o invisibili, prive di riconoscimento strutturale. Perché l'azione educativa diventi realmente trasformativa, è necessario concepire la prevenzione come un processo strutturato, continuativo e intersezionale, che includa percorsi di formazione integrata per studenti, docenti e dirigenti, e che affronti in modo critico e riflessivo gli stereotipi di genere e i miti romantici che ancora permeano la cultura scolastica e sociale. Solo in questo quadro la scuola potrà esprimere appieno la propria funzione di contesto di prevenzione primaria, favorendo la costruzione di relazioni affettive paritarie e consapevoli tra le nuove generazioni

Capitolo 4

Studio 2:

Un intervento sperimentale tramite refutation text sui miti dell'amore romantico

4.1 Introduzione

La progettazione dello studio sperimentale si colloca all'interno di una letteratura che mostra come l'ideologia dell'amore romantico, i miti romantici ad esso associati e le credenze sessiste costituiscano un dispositivo culturale centrale nella normalizzazione e legittimazione della violenza nelle relazioni intime. Studi condotti in ambito psicosociale hanno messo in luce che l'adesione a un modello di amore romantico caratterizzato da idealizzazione del partner, esclusività, gelosia come prova d'amore, sacrificio incondizionato e onnipotenza dell'amore è positivamente associata a forme di legittimizzazione dell'IPV, quali la minore gravità percepita delle condotte violente, una maggiore colpevolizzazione della vittima e una maggiore tendenza ad assolvere l'autore di violenza (Lelaurain et al., 2021). In particolare, evidenze mostrano che quanto più le/i partecipanti aderiscono all'ideologia dell'amore romantico, tanto più attribuiscono responsabilità alla vittima e giustificano l'autore di violenza, e che questa relazione è mediata da due costrutti: il sessismo ambivalente e i miti sulla violenza domestica (Lelaurain et al., 2021). L'amore romantico, quindi, funge da cornice simbolica che, attraverso la mediazione di ideologie patriarcali, rende socialmente comprensibile e in parte giustificabile la violenza di partner.

Parallelamente, la letteratura sui miti dell'amore romantico documenta livelli elevati di accettazione di credenze quali il mito della "persona predestinata" (*perfect match*), dell'"amore onnipotente" che supera ogni ostacolo, della "passione eterna" e del matrimonio come coronamento necessario dell'amore, mentre risultano meno condivisi, ma non assenti, i miti

che legano amore e maltrattamento o che normalizzano la gelosia e il controllo (Jiménez-Picón et al., 2022). Tale internalizzazione dei miti romantici è associata a una maggiore tolleranza della violenza di genere, a una minore capacità di riconoscerne i segnali precoci e a una maggiore vulnerabilità a relazioni di coppia diseguali, sia per le vittime sia per gli autori (Jiménez-Picón et al., 2022). Tali convinzioni sono il prodotto di processi di socializzazione di genere in contesti patriarcali ed evidenziano la necessità di interventi educativi che ne favoriscano la decostruzione.

Un ulteriore filone di ricerca ha evidenziato la “faccia oscura” del romanticismo eterosessuale, mostrando come l’endorsement di credenze romantiche apparentemente positive possa tradursi in una maggiore accettazione di comportamenti controllanti da parte del partner e, indirettamente, in un maggior rischio di violenza. Emergono tre dimensioni di credenze romantiche:

- l’ideologia di romanticismo (es. “l’amore vero vince tutto”);
- l’alta valorizzazione delle relazioni di coppia;
- la convinzione che la gelosia sia “buona”.

Tali credenze sono associate a una tendenza a romanticizzare comportamenti di vigilanza, monopolizzazione del tempo, manipolazione emotiva, controllo di abiti e contatti sociali. A loro volta, tali comportamenti controllanti romanticizzati risultano positivamente associati sia all’esperienza di violenza psicologica sia a quella di violenza fisica nella relazione (Papp et al., 2017). In questa prospettiva, copioni culturali e prodotti mediali che intrecciano amore, gelosia e controllo contribuiscono a far percepire come gesti di cura o prova d’amore condotte che, sul piano relazionale, rappresentano segnali di rischio per l’IPV.

Il ruolo pervasivo dell’ideologia romantica emerge anche negli studi sulle narrazioni delle donne che subiscono violenza da parte del partner. Towns e Adams (2000), analizzando i resoconti di donne in Nuova Zelanda, mostrano come molte di esse interpretino e giustifichino la violenza maschile attraverso

un discorso centrato sull'amore, sulla propria responsabilità di "salvare" il partner o di "amarlo abbastanza" perché lui stia bene. Tale cornice narrativa non solo sostiene la permanenza nella relazione, ma alimenta potenti forme di autocolpevolizzazione e di minimizzazione della violenza, spostando il focus dal comportamento dell'autore ai presunti fallimenti affettivi della vittima. Risultati convergenti, seppur su un piano diverso, emergono dagli studi sul mancato riconoscimento dello stupro in contesti di relazione intima: le donne vittime di stupro da parte di un partner intimo (marito o fidanzato) sono meno inclini a etichettare l'esperienza come tale rispetto alle vittime di aggressori non intimi, e tale mancato riconoscimento è associato a minori attribuzioni sia di autocolpevolizzazione sia di colpa al perpetratore (Jaffe et al., 2019).

Anche al di fuori del contesto eterosessuale, la letteratura suggerisce che rappresentazioni idealizzate dell'amore e insicurezze relazionali possano costituire uno sfondo vulnerabilizzante per la violenza di partner. Tognasso et al. (2022), in un campione di donne lesbiche italiane, mostrano che uno stile di attaccamento romantico insicuro (sia ansioso sia evitante) è positivamente associato alla violenza psicologica e fisica perpetrata nella relazione, e che tale associazione è parzialmente mediata dall'omonegatività interiorizzata. In una cornice di *minority stress*, gli autori interpretano l'uso della violenza come una strategia disfunzionale di regolazione di affetti negativi (vergogna, svalutazione di sé) derivanti dall'interiorizzazione dello stigma sessuale, intrecciati a schemi di attaccamento che amplificano la ricerca o il rifiuto del contatto intimo. Complessivamente, queste evidenze confermano che dispositivi simbolici e affettivi – romanticismo idealizzato, copioni di sacrificio e dipendenza, insicurezze relazionali – operano come fattori di contesto che facilitano la legittimazione e la messa in atto della violenza, oltre che la difficoltà nel riconoscerla.

Alla luce di questo quadro, emerge l'urgenza di interventi educativi volti a demitizzare l'amore romantico e a rendere espliciti i legami tra miti romantici,

sessismo e violenza di genere, soprattutto nei contesti formativi che preparano figure chiave della socializzazione come le/gli insegnanti (Jiménez-Picón et al., 2022). La scuola e l'università sono infatti identificate come spazi cruciali per la prevenzione primaria, in cui promuovere modelli di relazione basati su uguaglianza, rispetto reciproco e autonomia, in alternativa a narrazioni che naturalizzano il controllo e la gelosia.

4.2 Obiettivi e ipotesi

Sulla base del quadro teorico delineato, il presente studio sperimentale si propone di esaminare se e in che misura una breve esposizione a un contenuto testuale (*Refutation text*) esplicitamente orientato alla critica di un mito dell'amore romantico possa modificare, nel breve periodo, alcune credenze chiave che la letteratura identifica come fattori culturali di rischio per l'IPV: i miti romantici, le credenze sessiste (in particolare nelle loro forme ambivalenti) e gli atteggiamenti verso i ruoli di genere. In linea con la letteratura di riferimento (Lelaurain et al., 2021; Jiménez-Picón et al., 2022; Papp et al., 2017), l'obiettivo principale è valutare l'efficacia di un *refutation text* nel ridurre l'adesione alle distorsioni dei miti romantici.

Inoltre, dato che il sessismo ambivalente, e in particolare la sua componente benevola, intrecciata a rappresentazioni idealizzanti delle donne, risulta positivamente associato alla legittimazione della violenza di partner (Lelaurain et al., 2021) e ai miti dell'amore romantico (Jiménez-Picón et al., 2022), un ulteriore obiettivo è verificare se la decostruzione mirata di un mito romantico si accompagni a una riduzione dei punteggi di sessismo ambivalente e a un indebolimento di atteggiamenti tradizionali sui ruoli di genere.

Alla luce del ruolo centrale che i contesti educativi svolgono nella riproduzione o nella messa in discussione dei miti romantici e delle disuguaglianze di genere, il presente studio si focalizza su un campione di

insegnanti in formazione, intesi come figure chiave della socializzazione futura di bambine/i e adolescenti.

- H1: Le/i partecipanti esposte/i al testo di confutazione del mito romantico, rispetto a coloro che leggeranno il testo di controllo, mostreranno una riduzione significativa dell'adesione ai miti romantici nella valutazione post-intervento.

- H2: Le/i partecipanti della condizione sperimentale, rispetto al gruppo di controllo, presenteranno una diminuzione dei livelli di sessismo ambivalente, con un effetto particolarmente marcato sulla componente benevola.

- H3: si prevede che le/i partecipanti del gruppo sperimentale mostrino, rispetto al gruppo di controllo, un indebolimento di atteggiamenti tradizionali verso i ruoli di genere e una maggiore aderenza a posizioni egualitarie, immediatamente dopo la lettura del testo.

In una prospettiva più esplorativa, lo studio si propone inoltre di verificare se la risposta all'intervento vari in funzione di variabili individuali quali il genere, l'età o l'eventuale precedente partecipazione a percorsi formativi su equità e violenza di genere.

4.3 Metodo

4.3.1 Partecipanti e procedura di campionamento

Il campione iniziale dello studio era composto da 530 persone che hanno compilato il questionario nella fase pre-intervento. Si trattava di insegnanti o futuri insegnanti iscritti a corsi di laurea erogati dal Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali e Scienze della Formazione dell'Università

di Foggia. In particolare, le/i partecipanti provenivano da due percorsi formativi distinti: da un lato, il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e i corsi di TFA sostegno, rivolti a insegnanti in alta formazione post-universitaria per il conseguimento della specializzazione sul sostegno.

Il campionamento è stato di tipo non probabilistico di convenienza: hanno partecipato le/gli studenti presenti alle lezioni nei giorni in cui era prevista la somministrazione. Dopo la fase pre, non tutte le persone hanno preso parte anche alla seconda rilevazione; per le analisi con misure ripetute sono stati quindi inclusi solo i casi per cui erano disponibili sia il pre sia il post, ottenendo un campione analitico di 210 partecipanti (Età, Min. = 19; max. = 52; $M = 28.4$; D.S. = 8.56).

La distribuzione di genere (Grafico 14) risultava fortemente sbilanciata: l'89,5% delle/gli intervistati si identificava come donna (N = 188), mentre il 10,5% come uomo (N = 22).

Per quanto riguarda il percorso formativo (Tabella 4), 142 partecipanti (67,6%) erano iscritti/e a Scienze della Formazione Primaria e 68 (32,4%) ai corsi di TFA sostegno. Dal punto di vista geografico Tabella (5), la quasi totalità del campione proveniva dalla Puglia (96,2%), con una piccola quota di persone residenti in altre regioni italiane (Abruzzo, Basilicata, Campania, Lombardia).

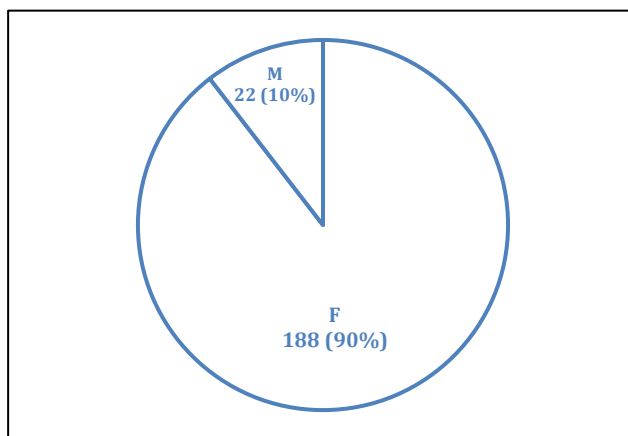


Grafico 14_Partecipanti

	Frequency	Percent
Insegnanti in formazione universitaria	142	67.6
Insegnanti in alta formazione	68	32.4
Total	210	100.0

Tabella 4_*Distribuzione partecipanti Percorso formativo*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Abruzzo	2	1.0	1.0	1.0
Basilicata	3	1.4	1.4	2.4
Campania	2	1.0	1.0	3.3
Lombardia	1	.5	.5	3.8
Puglia	202	96.2	96.2	100.0
Total	210	100.0	100.0	

Tabella 5_*Distribuzione campione per regioni*

4.3.1 Disegno sperimentale

Lo studio adotta un disegno sperimentale con misure ripetute pre-post e due condizioni.. Tutte le/gli insegnanti hanno compilato un primo questionario (pre) prima dell'intervento e un secondo questionario (post) immediatamente dopo la lettura di un testo assegnato.

Nel gruppo sperimentale le/gli insegnanti hanno letto un *refutation text* centrato su un mito dell'amore romantico, relativo alla presunta necessità di totale trasparenza nella coppia.

Nel gruppo di controllo le/gli insegnanti hanno letto un *refutation text* costruito con la stessa struttura formale, ma su un tema neutro rispetto alle relazioni affettive e ai ruoli di genere, nello specifico il sonno.

All'interno di ciascun gruppo, durante la seconda somministrazione, i/le partecipanti presenti sono stati/e assegnati/e in modo casuale a una delle due condizioni, dividendo all'incirca a metà il gruppo e assegnando le due diverse versioni del questionario. Si tratta dunque di una randomizzazione praticata su un campione di convenienza.

4.3.3 Strumenti

Il questionario comprende diverse sezioni, dedicate sia al rilevamento delle variabili socio-demografiche, sia alla misurazione dei costrutti teorici di interesse: miti dell'amore romantico, sessismo ambivalente, atteggiamenti verso i ruoli di genere, desiderabilità sociale. Una sintesi delle scale utilizzate (numero di item e formato di risposta) è consultabile in Appendice.

Le credenze distorte sull'amore romantico sono state misurate attraverso *Escala de mitos hacia el amor romántico* elaborata da De la Peña e colleghi (2011) e successivamente studiata da Fernández et al. (2023). La scala, nella versione utilizzata, tradotta in italiano, è composta da 18 coppie di affermazioni riferite a situazioni tipiche delle relazioni di coppia. Per ogni item vengono presentate due frasi alternative, una delle quali esprime un mito romantico (ad esempio l'onnipotenza dell'amore, la predestinazione della metà perfetta, la confusione tra amore e gelosia, l'idea della fusione totale) e l'altra una posizione più critica o realistica. Le/gli insegnanti devono scegliere l'affermazione con cui si sentono maggiormente d'accordo.

Il sessismo ambivalente è stato valutato mediante la versione breve italiana dell'*Ambivalent Sexism Inventory* (ASI) proposta da Rollero, Glick e Tartaglia (2014), basata sull'originale di Glick e Fiske (1996). La versione short comprende 12 item, di cui 6 misurano il sessismo ostile e 6 il sessismo benevolo

(idealizzazione delle donne come pure, fragili e bisognose della protezione maschile). Le risposte sono fornite su scala *Likert* a 6 punti, da “per niente d’accordo” a “totalmente d’accordo”.

Gli atteggiamenti verso i ruoli di genere sono stati misurati con una versione italiana ridotta del *Social Roles Questionnaire* (SRQ) (Baber e Tucke, (2006). Il questionario comprende 13 item che esplorano credenze su quali ruoli e responsabilità siano ritenuti appropriati per uomini e donne in diversi ambiti (famiglia, cura dei figli, lavoro, leadership). Le/gli insegnanti esprimono il loro grado di accordo su una scala *Likert* a 7 punti, da “fortemente in disaccordo” a “fortemente d’accordo”.

Per controllare la possibile influenza della desiderabilità sociale sulle risposte, è stata somministrata la versione breve italiana del *Balanced Inventory of Desirable Responding* (BIDR 6) (Bobbio e Manganelli, 2011), derivata dalla scala di Paulhus (1991). Questa versione contiene 16 item, suddivisi in due sottoscale di otto item ciascuna: la *Self-Deceptive Enhancement* (SDE), che misura la tendenza a percepirsi e descriversi in modo eccessivamente positivo, e l'*Impression Management* (IM), che rileva invece la gestione della propria immagine sociale attraverso risposte culturalmente desiderabili. Le risposte sono fornite su scala *Likert* a 5 punti. Nel presente studio la BIDR non rientra negli obiettivi principali, ma è utilizzata come strumento di controllo.

Infine, il questionario comprendeva una breve sezione socio-demografica (genere, età, regione di provenienza, percorso formativo) e un item relativo alla precedente esperienza di formazione sui temi dell’equità e della violenza di genere, utilizzato come fattore tra-soggetti nelle analisi.

4.3.4 Materiali sperimentali: il *refutation text* sull'amore romantico

L'elemento centrale dell'intervento è rappresentato dal *refutation text*, un formato testuale specificamente progettato per favorire il conceptual change. La ricerca in questo ambito mostra che uno dei modi più efficaci per modificare convinzioni radicate è richiamare esplicitamente la misconcezione, metterla in crisi e offrire una spiegazione alternativa che si basi sulle conoscenze accettate dalla comunità scientifica o dagli esperti del dominio (Olaogun & Hunsu, 2025; Hunsu, 2016; Hunsu et al., 2023; Tippet, 2010).

Il *refutation text* può assumere forme diverse, fino a includere materiali audiovisivi e video (Schroeder, 2016; Schroeder & Siegle, 2022), ma presenta tre componenti fondamentali che non possono mancare. In primo luogo, il testo espone una *misconception* comunemente diffusa, ad esempio un luogo comune o un mito di senso comune, formulato in modo riconoscibile per il lettore. In secondo luogo, include un rifiuto esplicito di tale misconcezione, con una particolare enfasi sull'informazione corretta o più aggiornata. In terzo luogo, fornisce un segnale di confutazione (*refutation cue*), ovvero un indizio linguistico che richiama l'attenzione sulla presenza di una alternativa alla credenza iniziale, ad esempio introducendo espressioni del tipo “In realtà non è così”, “Al contrario”, “Le ricerche mostrano che...”.

Questa struttura non ha solo una funzione retorica, ma si lega a un preciso modello di elaborazione delle informazioni. Secondo il quadro teorico dei *Knowledge Revision Components (KReC)* (Kendeou e O'Brien, 2014), gli effetti del *refutation text* si basano su alcuni principi chiave. Un primo principio è quello dell'encoding, per cui le informazioni, una volta integrate in memoria a lungo termine, non vengono semplicemente cancellate, ma restano potenzialmente attivabili; un secondo principio è quello dell'attivazione passiva, per cui leggere o ascoltare riferimenti a una vecchia informazione può riattivarla automaticamente e influenzare la comprensione del testo (Myers &

O'Brien, 1998; O'Brien & Myers, 1999). Accanto a questi assunti generali, il KReC individua tre condizioni operative perché avvenga un vero aggiornamento delle conoscenze: l'attivazione contemporanea della nuova informazione corretta e della vecchia credenza errata, la loro integrazione in una rappresentazione più coerente e il meccanismo di attivazione competitiva, in base al quale, man mano che la nuova informazione viene rafforzata, la vecchia viene progressivamente inibita e diviene meno accessibile in memoria (Kendeou & van den Broek, 2007; van den Broek & Kendeou, 2008; Zengilowski et al., 2021; Kendeou, 2024).

Numerosi studi hanno mostrato che i *refutation text* sono in grado di produrre cambiamenti concettuali significativi, talvolta più stabili e duraturi rispetto ad altri strumenti, come le discussioni tra pari centrate sulla confutazione (Hynd et al., 1994). Alcuni lavori evidenziano inoltre un mantenimento degli effetti a distanza di settimane o mesi, sia in studenti di diverse fasce scolastiche, sia tra insegnanti (Maria & Johnson, 1989; Tippet, 2004; 2010; Guzzetti et al., 1993), suggerendo che questo formato può favorire non solo modifiche immediate, ma anche un vero e proprio aggiornamento duraturo delle concezioni ingenue.

Più recentemente, il *refutation text* è stato impiegato anche per esplorare il legame tra conceptual change e attitudinal change, ossia il cambiamento nella valutazione globale di un oggetto o di un tema espresso attraverso atteggiamenti, credenze e comportamenti (Eagly & Chaiken, 1993; Sinatra & Seyranian, 2016; Thacker et al., 2020).

Alla luce di questa letteratura, nel presente studio si è scelto di utilizzare un *refutation text* per intervenire su un mito specifico dell'amore romantico: quello della totale trasparenza e assenza di privacy nella coppia, secondo cui dirsi tutto e sapere tutto della/del partner è considerato non solo desiderabile, ma addirittura indispensabile come prova di fiducia e di "vero amore". Analisi descrittive preliminari sul campione indicavano che questo mito era, tra quelli rilevati dalla scala di De la Peña et al. (2011), uno di quelli con livelli medi più

alti di adesione, e quindi particolarmente rilevante e condiviso nel gruppo di insegnanti in formazione.

Il testo sperimentale, riportato integralmente in Appendice, è stato costruito seguendo fedelmente la struttura del *refutation text*: nella prima parte viene presentato il mito romantico in forma narrativa ed esemplificata, richiamando situazioni di controllo e richiesta di accesso totale alla vita privata della/del partner; in un passaggio successivo, introdotto da espressioni del tipo “In realtà non è così” o “Le ricerche mostrano che...”, la credenza viene esplicitamente messa in discussione, richiamando concetti di autonomia personale, confini, privacy e dinamiche di potere nella relazione; infine, viene proposta una visione alternativa dell'intimità di coppia, in cui la fiducia è associata al rispetto dei confini e alla possibilità di mantenere spazi personali, anziché alla fusione totale e alla sorveglianza reciproca.

Per il gruppo di controllo è stato elaborato un testo parallelo, sul tema del sonno, che riprendeva alcune credenze diffuse, per poi confutarle presentando informazioni scientifiche sull'impatto della privazione di sonno. In questo modo si è cercato di minimizzare le differenze con il *refutation text* del gruppo sperimentale isolando la trattazione del tema di riferimento.

Al termine della lettura del testo assegnato, alle/gli insegnanti è stato somministrato un breve test di comprensione con 2 domande a scelta multipla sul contenuto appena letto, allo scopo di verificare se il testo fosse stato effettivamente letto.

4.3.5 Procedura di somministrazione

La raccolta dati si è svolta in due incontri distinti, programmati all'interno dell'orario di lezione dei corsi coinvolti. Nel primo incontro (fase pre), dopo una breve presentazione dello studio e la spiegazione delle garanzie di anonimato e volontarietà, è stato distribuito il questionario pre.

Nel secondo incontro (fase post), avvenuto a distanza di 15/20 giorni dalla prima somministrazione, le/gli studenti presenti sono stati informati che avrebbero partecipato a una seconda breve attività di ricerca. All'interno di ogni aula, il gruppo è stato suddiviso in due sottogruppi di dimensioni simili e a ciascun sottogruppo è stata assegnata una versione diversa del questionario: una contenente il *refutation text* sul mito romantico, l'altra il *refutation text* sul sonno. Le/i partecipanti hanno avuto il tempo necessario per leggere il testo (circa 2-4 minuti), dopodiché hanno completato il questionario post, che riproponeva le stesse scale già somministrate al pre, più il test di comprensione del testo appena letto. La durata complessiva di questa seconda sessione è stata di circa 20–30 minuti.

I questionari sono stati raccolti in forma anonima e codificati con un sistema di abbinamento che ha permesso di collegare le risposte pre e post di ciascun partecipante senza comprometterne la riservatezza.

4.3.6 Piano di analisi dei dati

Le analisi sono state svolte utilizzando modelli misti con misure ripetute. In primo luogo sono state calcolate le statistiche descrittive per tutte le variabili di interesse al pre e al post, separando sistematicamente il gruppo sperimentale dal gruppo di controllo. Per verificare l'adeguatezza dei presupposti dei test parametrici, la distribuzione dei punteggi è stata esaminata tramite i test di normalità di Kolmogorov–Smirnov (Massey, 1951) e Shapiro–Wilk (Shapiro & Wilk, 1965), condotti distintamente per i due gruppi e per i due tempi di rilevazione.

Poiché il questionario include una misura di Desiderabilità sociale, è stata condotta un'analisi preliminare delle correlazioni tra i punteggi di desiderabilità sociale e le variabili di esito (distorsioni nei miti romantici, sessismo ambivalente e sottodimensioni e atteggiamenti verso i ruoli di genere). In presenza di deviazioni dalla normalità, le associazioni sono state

stimate mediante il coefficiente di correlazione di Spearman (ρ , Spearman, 1904), interpretato alla luce delle indicazioni di Cohen (1992) sull'ampiezza degli effetti.

Prima delle analisi principali è stata inoltre verificata l'equivalenza dei gruppi rispetto alla comprensione del testo (refutation text vs testo di controllo), tramite un test del chi-quadrato di indipendenza tra gruppo di appartenenza (sperimentale vs controllo) e correttezza delle risposte alle domande di comprensione.

L'efficacia dell'intervento è stata esaminata mediante una serie di ANOVA a misure ripetute con disegno misto $2 \times 2 \times 2$. Per ciascuna variabile di esito è stato specificato un fattore entro-soggetti (*Tempo*: pre vs post) e due fattori tra-soggetti (*Gruppo*: sperimentale vs controllo; *Esperienza pregressa di formazione* sui temi dell'equità/violenza di genere: sì vs no). Le RM-ANOVA sono state applicate a: distorsioni nei miti dell'amore romantico, sessismo ambivalente totale e sue componenti (sessismo benevolo, sessismo ostile), atteggiamenti verso i ruoli di genere (punteggio complessivo e sottoscale *Acceptance of Traditional Gender Roles* e *Gender Linked*).

Per ciascun esito sono stati considerati l'effetto principale di Tempo, l'interazione Tempo×Gruppo (indicatore principale dell'effetto dell'intervento), l'interazione Tempo×Esperienza pregressa e l'interazione a tre vie Tempo×Gruppo×Esperienza pregressa. Per tutte le analisi è stato adottato un livello di significatività di $\alpha = .05$, a due code, e per gli effetti principali e di interazione è stata calcolata la dimensione dell'effetto tramite η^2 parziale (η_p^2).

4.4 Risultati

4.4.1 Valutazione dei prerequisiti

I controlli preliminari sulla forma delle distribuzioni, condotti sulle principali variabili di esito, hanno evidenziato alcune deviazioni dalla normalità (Tabella 6), soprattutto per le misure relative ai ruoli di genere, alle

distorsioni nei miti romantici e al sessismo ambivalente, considerate separatamente per gruppo e tempo di rilevazione. In diversi casi, i test di Kolmogorov–Smirnov e di Shapiro–Wilk risultano infatti significativi ($p < .05$), indicando scostamenti dalla distribuzione normale, non inaspettati data la natura psicologica delle variabili e la presenza di lievi asimmetrie.

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
GRUPPO		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
POST Social roles tot	controllo	.078	106	.112	.968	106	.012
	sperimentale	.103	104	.008	.949	104	<.001
PRE Social roles tot	controllo	.078	106	.124	.954	106	.001
	sperimentale	.086	104	.055	.949	104	<.001
distorsioni (post)	controllo	.152	106	<.001	.937	106	<.001
	sperimentale	.103	104	.009	.949	104	<.001
distorsioni pre	controllo	.112	106	.002	.956	106	.001
	sperimentale	.123	104	<.001	.960	104	.003
POST SESSISMO	controllo	.139	106	<.001	.950	106	<.001
AMBIVALENTE TOTALE	sperimentale	.108	104	.004	.972	104	.024
sessismo ambivalente	controllo	.075	106	.173	.968	106	.011
totale	sperimentale	.094	104	.024	.974	104	.041
a. Lilliefors Significance Correction							

Tabella 6_ Test of Normality

In accordo con il piano di analisi, è stato dapprima esaminato il ruolo della desiderabilità sociale rispetto alle variabili di esito. Poiché alcune variabili non risultavano distribuite normalmente, per le correlazioni si è utilizzato il coefficiente non parametrico di Spearman (Tabelle 7 e 8). Le correlazioni fra il punteggio di desiderabilità sociale (pre e post) e gli indicatori considerati (distorsioni nei miti romantici, atteggiamenti verso i ruoli di genere e le diverse dimensioni del sessismo ambivalente) risultano sistematicamente basse.

Nel pre-test (Tabella 7), le associazioni più elevate si osservano per il sessismo benevolo ($\rho \approx .20$, circa il 4% di varianza condivisa) e per il sessismo ambivalente totale ($\rho \approx .16$, circa il 2,5%); le restanti correlazioni con la

desiderabilità sociale si collocano intorno a .10 o non raggiungono la significatività statistica.

		desiderabi lità sociale totale	distorsi oni	Gende r Roles	sessismo benevolo totale	sessismo ostile totale	sessismo ambivalen te totale
desiderabilità sociale totale	Correlation		.102	.002	.201**	.091	.158*
	Coefficient						
	Sig. (2-tailed)		.142	.981	.003	.187	.022
	N		210	210	210	210	210
	Sig. (2-tailed)		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
distorsioni	N		210	210	210	210	210
	Correlation			.205**	.328**	.277**	.351**
	Coefficient						
	Sig. (2-tailed)			.003	<.001	<.001	<.001
	N			210	210	210	210
Gender Roles	Correlation				.114	.223**	.186**
	Coefficient						
	Sig. (2-tailed)				.099	.001	.007
	N				210	210	210
	Sig. (2-tailed)				<.001	<.001	<.001
sessismo benevolo totale	N				210	210	210
	Correlation					.569**	.885**
	Coefficient						
	Sig. (2-tailed)					<.001	<.001
	N					210	210
sessismo ostile totale	Correlation						.876**
	Coefficient						
	Sig. (2-tailed)						<.001
	N						210
	Correlation						
sessismo ambivalente totale	Coefficient						
	Sig. (2-tailed)						

Tabella 7_ Spearman's rho - Misure pre

Nel post-test (Tabella 8), tutte le correlazioni tra desiderabilità sociale totale e le medesime variabili sono molto prossime allo zero e non risultano significative. In nessun caso i coefficienti si avvicinano alle soglie che, nella prospettiva di Cohen (1992), contraddistinguono effetti di ampiezza almeno media. Nel complesso, tali risultati suggeriscono che la desiderabilità sociale è

solo debolmente associata agli esiti di interesse e non sembra introdurre una distorsione sistematica nelle risposte, né al pre né al post.

		desiderabilità sociale totale	Distorsioni	Gender roles totale	Sessismo ambivalente	Sessismo ambivalente ostile	Sessismo ambivalente benevolo
desiderabilità sociale totale post	Correlation Coefficient		.022	-.077	-.013	-.077	.063
	Sig. (2-tailed)		.756	.268	.848	.269	.364
	N		210	210	210	210	210
	Sig. (2-tailed)		<.001	.	<.001	<.001	<.001
	N		1	210	210	210	1
distorsioni	Correlation Coefficient			.383**	.452**	.393**	.387**
	Sig. (2-tailed)			<.001	<.001	<.001	<.001
	N			210	210	210	1
	Sig. (2-tailed)			.070	<.001	.009	<.001
	N			210	210	210	1
gender roles totale	Correlation Coefficient				.596**	.553**	.482**
	Sig. (2-tailed)				<.001	<.001	<.001
	N				210	210	1
sessismo ambivalente totale	Correlation Coefficient					.892**	.857**
	Sig. (2-tailed)					<.001	<.001
	N					210	1
sessismo ambivalente ostile totale	Correlation Coefficient						.568**
	Sig. (2-tailed)						<.001
	N						1
sessismo ambivalente benevolo totale	Correlation Coefficient						.210
	Sig. (2-tailed)						

Tabella 8_ Spearman's rho - Misure post

È stata inoltre verificata l'equivalenza dei gruppi rispetto alla comprensione del testo presentato (refutation text vs testo di controllo). A tal

fine è stata costruita una variabile dicotomica che distingue tra comprensione e non comprensione, sulla base delle risposte al test di comprensione somministrato dopo la lettura. La distribuzione delle frequenze (Tabella 9) mostra che, nel gruppo di controllo, circa il 30% dei partecipanti risponde correttamente (32 su 106), mentre nel gruppo sperimentale la proporzione è molto simile (circa il 28%, 29 su 103); nel complesso, oltre il 70% del campione commette almeno un errore nel test.

		GRUPPO		
		controllo	sperimentale	Total
comprensione	non	74	74	148
	comprensione			
	compreso	32	29	61
Total		106	103	209

Tabella 9_ comprensione X gruppo

Il chi-quadrato di indipendenza (Tabella 10) indica che la comprensione non è associata in modo significativo al gruppo di appartenenza, $\chi^2(1, N = 209) = 0.11$, $p = .746$ ($\phi \approx .02$). Anche la correzione di continuità e il test esatto di Fisher confermano l'assenza di differenze rilevanti ($p = .864$ e $p = .763$, rispettivamente). Si può quindi concludere che i due gruppi non differiscono per la proporzione di partecipanti che hanno compreso il testo, sebbene la maggioranza del campione presenti almeno una risposta errata, rendendo impossibile distinguere con certezza tra mancata lettura e mancata comprensione.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.105 ^a	1	.746		
Continuity Correction ^b	.029	1	.864		
Likelihood Ratio	.105	1	.746		
Fisher's Exact Test				.763	.432
Linear-by-Linear Association	.104	1	.747		
N of Valid Cases	209				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30.06
b. Computed only for a 2x2 table

Tabella 10 *Chi-Square Test*

Considerata la numerosità del campione (N = 210) e la relativa robustezza delle ANOVA a misure ripetute rispetto a moderate violazioni della normalità, si è deciso di procedere comunque con analisi parametriche, integrandole con controlli di coerenza sulle distribuzioni e sulle correlazioni.

4.4.2 Distorsioni nei miti romantici

	GRUPPO	Mean	Std. Deviation	N
distorsioni pre	controllo	5.6509	3.07693	106
	sperimentale	5.9808	3.15915	104
	Total	5.8143	3.11483	210
distorsioni (post)	controllo	5.4057	3.37435	106
	sperimentale	5.5577	3.15560	104
	Total	5.4810	3.26092	210

Tabella 11 *Descrittive distorsioni nei miti romantici*

È stata condotta un'analisi di varianza a misure ripetute 2 (tempo: pre vs post, entro-soggetti) $\times$ 2 (gruppo: sperimentale vs controllo, tra-soggetti) $\times$ 2 (esperienza pregressa di formazione: sì vs no, tra-soggetti) sulle distorsioni nei miti romantici. Nonostante la riduzione dei punteggi (Tabella 11) sia numericamente più marcata nel gruppo sperimentale (pre: M = 5.98, SD =

3.16; post: $M = 5.56$, $SD = 3.16$; $\Delta = -0.42$; $n = 104$) rispetto al gruppo di controllo (pre: $M = 5.65$, $SD = 3.08$; post: $M = 5.41$, $SD = 3.37$; $\Delta = -0.25$; $n = 106$), l'interazione tempo $\times$ gruppo non risulta significativa, $F(1, 206) = 0.24$, $p = .627$, $\eta_p^2 = .001$. Al contrario, emerge un effetto principale del tempo significativo e di ampiezza piccola-media, $F(1, 206) = 18.87$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .084$, che indica una diminuzione complessiva delle distorsioni dal pre al post indipendentemente dalla condizione sperimentale (Figura 6).

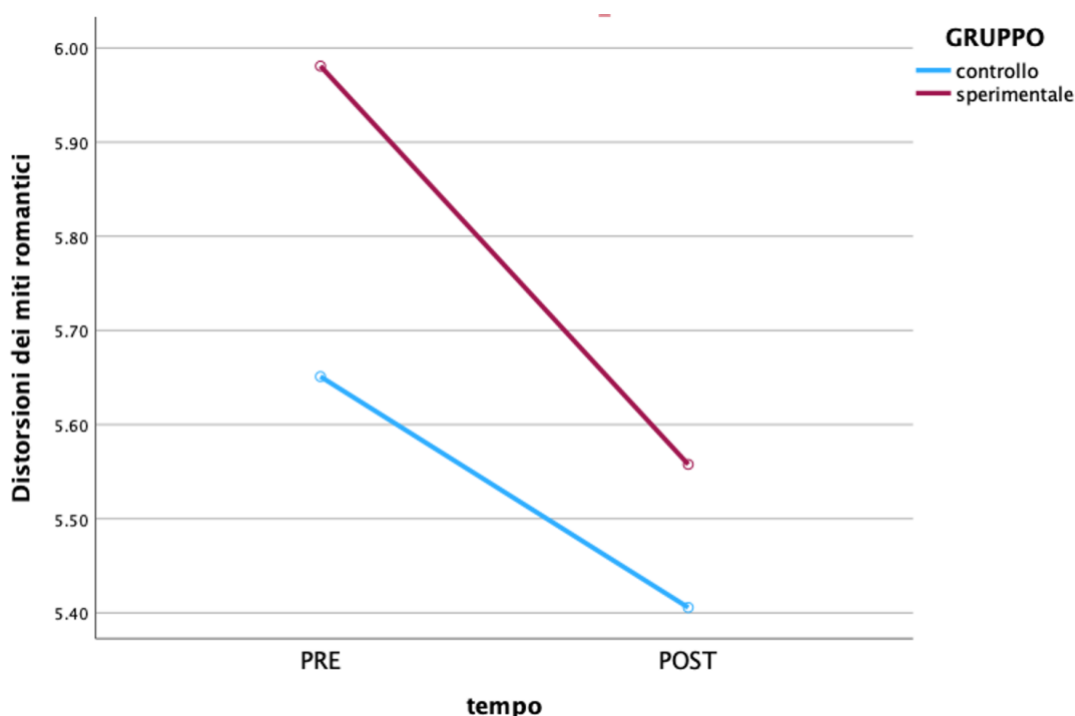


Figura 6_ Punteggi medi nelle distorsioni dei miti romantici al pre e al post nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale.

L'interazione tempo $\times$ esperienza pregressa risulta di entità piccola ma significativa, $F(1, 206) = 4.35$, $p = .038$, $\eta_p^2 = .02$: dalle medie descrittive si

osserva che, tra le/i partecipanti senza esperienze pregresse di formazione sull'equità di genere, i punteggi di distorsioni tendono a ridursi nel tempo, mentre tra chi riferisce esperienze pregresse partendo da livelli inizialmente più bassi si registra un leggero incremento dal pre al post. L'interazione a tre vie tempo $\times$ gruppo $\times$ esperienza, invece, non raggiunge la significatività statistica, $F(1, 206) = 0.00$, $p = .970$, indicando che il pattern di cambiamento associato all'esperienza pregressa non differisce in modo sistematico tra gruppo sperimentale e di controllo (Tabella 12). Nel complesso, quindi, il refutation text non sembra produrre un effetto aggiuntivo rispetto alla tendenza generale a una riduzione delle distorsioni nel periodo considerato.

Analisi preliminari condotte con un modello più semplice, limitato ai soli fattori tempo (pre vs post) e gruppo (sperimentale vs controllo), cioè una RM-ANOVA 2×2 , restituiscono un quadro sovrapponibile (Tabella 12). Anche in questo caso si osserva un effetto principale del tempo di ampiezza piccola ma significativo, $F(1, 208) = 4.19$, $p = .042$, $\eta_p^2 = .02$, e un'interazione tempo $\times$ gruppo non significativa, $F(1, 208) = 0.30$, $p = .586$, $\eta_p^2 < .01$. L'inclusione del fattore esperienza pregressa nel modello $2 \times 2 \times 2$ non modifica quindi l'interpretazione complessiva dei risultati relativi alle distorsioni, ma permette di evidenziare una modulazione del cambiamento in funzione dell'aver già partecipato a percorsi formativi sul tema.

4.4.3 Sessismo ambivalente

Per il sessismo ambivalente totale è stata condotta la stessa RM-ANOVA 2 (tempo: pre vs post) $\times$ 2 (gruppo: sperimentale vs controllo) $\times$ 2 (esperienza pregressa: sì vs no).

Source	Measure	tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
tempo	sessismo_a mbivalente	Linear	3.439	1	3.439	14.606	<.001	.066
	ASI_benev olo	Linear	1.211	1	1.211	4.277	.040	.020
	ruoli_di_ge nere	Linear	1.833	1	1.833	5.713	.018	.027
	ASI_ostile	Linear	2.983	1	2.983	9.064	.003	.042
	distorsioni	Linear	6.804	1	6.804	18.873	<.001	.084
	gender_T	Linear	26.929	1	26.929	95.943	<.001	.318
	gender_L	Linear	.008	1	.008	.003	.957	.000
tempo *	sessismo_a mbivalente	Linear	.609	1	.609	2.586	.109	.012
GRUP PO	ASI_benev olo	Linear	1.608	1	1.608	5.680	.018	.027
	ruoli_di_ge nere	Linear	2.559	1	2.559	7.974	.005	.037
	ASI_ostile	Linear	.944	1	.944	2.869	.092	.014
	distorsioni	Linear	.086	1	.086	.237	.627	.001
	gender_T	Linear	1.327	1	1.327	4.729	.031	.022
	gender_L	Linear	1.375	1	1.375	.495	.483	.002
tempo *	sessismo_a mbivalente	Linear	1.282	1	1.282	5.446	.021	.026
esperie nza_pr egress a	ASI_benev olo	Linear	1.025	1	1.025	3.620	.058	.017
	ruoli_di_ge nere	Linear	1.678	1	1.678	5.228	.023	.025
	ASI_ostile	Linear	.153	1	.153	.465	.496	.002
	distorsioni	Linear	1.569	1	1.569	4.351	.038	.021
	gender_T	Linear	2.596	1	2.596	9.250	.003	.043
	gender_L	Linear	8.717	1	8.717	3.137	.078	.015
tempo *	sessismo_a mbivalente	Linear	.204	1	.204	.867	.353	.004
GRUP PO *	ASI_benev olo	Linear	.858	1	.858	3.030	.083	.014
esperie nza_pr egress a	ruoli_di_ge nere	Linear	1.893	1	1.893	5.899	.016	.028
	ASI_ostile	Linear	.083	1	.083	.253	.615	.001
	distorsioni	Linear	.001	1	.001	.001	.970	.000
	gender_T	Linear	.628	1	.628	2.237	.136	.011
	gender_L	Linear	.505	1	.505	.182	.670	.001

Tabella 12_ Analisi di varianza a misure ripetute 2 (tempo: pre vs post, entro-soggetti) × 2 (gruppo: sperimentale vs controllo, tra-soggetti) × 2 (esperienza pregressa di formazione: sì vs no, tra-soggetti)

I risultati (Tabella 12) mostrano un effetto principale del tempo significativo e di ampiezza piccola-media, $F(1, 206) = 14.61$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .066$, che indica un aumento complessivo dei punteggi dal pre al post. Come illustrato nelle medie descrittive (Tabella 14), il sessismo ambivalente nel gruppo di controllo passa da una media di 2.33 (DS = 0.80) a una media di 2.54 (DS = 0.77); il gruppo sperimentale invece da una media di 2,41 (DS = 0,74) a una media di 2,50 (DS = 0,78) mostrando un incremento più modesto (Figura 7).

	Measure	tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
tempo	sessismo_am bivalente	Linear	2.269	1	2.269	9.449	.002	.043
	ASI_benevol o	Linear	.254	1	.254	.879	.349	.004
	ruoli_di_gene re	Linear	9.063	1	9.063	27.708	<.001	.118
	ASI_ostile	Linear	6.293	1	6.293	17.260	<.001	.077
	distorsioni	Linear	11.725	1	11.725	4.194	.042	.020
tempo *	gender_T	Linear	20.883	1	20.883	30.363	<.001	.127
	gender_L	Linear	138.888	1	138.888	339.211	<.001	.620
	sessismo_am bivalente	Linear	.415	1	.415	1.729	.190	.008
	ASI_benevol o	Linear	.721	1	.721	2.493	.116	.012
	ruoli_di_gene re	Linear	1.296	1	1.296	3.963	.048	.019
GRU PPO	ASI_ostile	Linear	.193	1	.193	.530	.467	.003
	distorsioni	Linear	.830	1	.830	.297	.586	.001
	gender_T	Linear	.529	1	.529	.769	.381	.004
	gender_L	Linear	1.977	1	1.977	4.828	.029	.023

Tabella 13_ Anova 2x2 limitato ai soli fattori tempo (pre vs post) e gruppo (sperimentale vs controllo),

sessismo_ambivalente

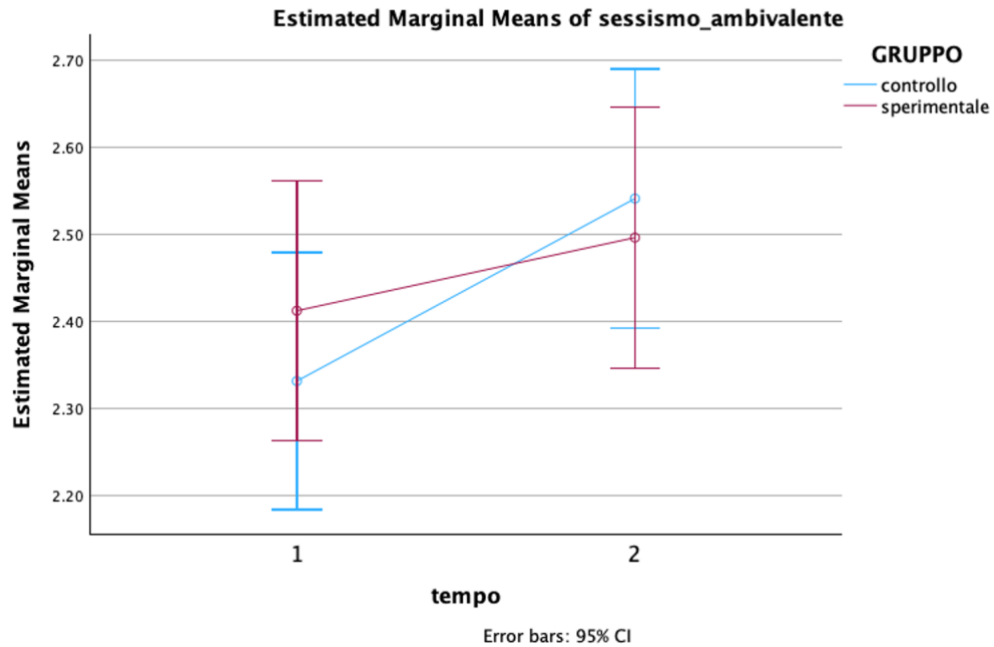


Figura 7_ Punteggi medi stimati di sessismo ambivalente totale al pre (tempo 1) e al post (tempo 2) nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale

	GRUPPO	Mean	Std. Deviation	N
sessismo ambivalente pre	controllo	2.3310	.80372	106
	sperimentale	2.4119	.74053	104
	Total	2.3710	.77229	210
sessismo ambivalente post	controllo	2.5409	.77291	106
	sperimentale	2.4960	.78375	104
	Total	2.5187	.77676	210

Tabella 14_ Descrittive sessismo ambivalente

L'interazione tempo $\times$ gruppo non risulta significativa, $F(1, 206) = 2.59$, $p = .109$, suggerendo che l'andamento nel tempo non differisce in modo sistematico tra partecipanti esposti al refutation text e partecipanti esposti al

testo di controllo. Diversamente, emerge un'interazione tempo $\times$ esperienza pregressa significativa, $F(1, 206) = 5.45$, $p = .021$, $\eta_p^2 = .026$: il cambiamento nel sessismo ambivalente totale varia in funzione dell'aver già seguito in precedenza percorsi di educazione o formazione sull'equità di genere. In particolare, chi non riporta esperienze pregresse parte da livelli leggermente più elevati di sessismo ambivalente e tende a mostrare incrementi più marcati tra pre e post, mentre tra le persone con esperienza pregressa, che partono in media da valori più bassi, l'aumento è più contenuto. L'interazione a tre vie tempo $\times$ gruppo $\times$ esperienza pregressa non è significativa, indicando che questo pattern di modulazione legato all'esperienza non differisce in maniera sistematica tra il gruppo sperimentale e quello di controllo (Tabella 12).

Nel complesso, dunque, i risultati per il sessismo ambivalente totale non forniscono evidenza di un effetto specifico del refutation text rispetto al testo di controllo; piuttosto, indicano un incremento medio del sessismo ambivalente nel periodo di osservazione, con variazioni lievemente diverse in base all'esposizione pregressa a percorsi formativi sull'equità di genere.

4.4.4 Sessismo benevolo

Per la componente benevola del sessismo ambivalente (ASI benevolo) è stata condotta una ANOVA a misure ripetute 2 (tempo: pre vs post) $\times$ 2 (gruppo: sperimentale vs controllo) $\times$ 2 (esperienza pregressa: sì vs no), con il tempo come fattore entro-soggetti e gruppo ed esperienza come fattori tra-soggetti (Tabella 12).

L'effetto principale del tempo risulta significativo, $F(1,206) = 4.28$, $p = .040$, $\eta_p^2 = .020$, indicando una variazione complessiva dei punteggi di sessismo benevolo tra pre e post di entità piccola.

Più rilevante, ai fini delle ipotesi di ricerca, è l'interazione tempo $\times$ gruppo, che risulta significativa, $F(1,206) = 5.68$, $p = .018$, $\eta_p^2 = .027$. Come si osserva nelle medie descrittive (Tabella), nel gruppo di controllo i punteggi di sessismo

benevolo mostrano un lieve incremento dal pre ($M = 2.61$, $DS = 0.94$) al post ($M = 2.74$, $DS = 0.84$), mentre nel gruppo sperimentale si mantengono sostanzialmente stabili, con una leggera diminuzione passando da 2.71 ($DS = 0.81$) a 2.67 ($DS = 0.87$). In altri termini, in assenza dell'intervento, la componente benevola del sessismo tende ad aumentare leggermente nel tempo, mentre la lettura del refutation text sembra contenere tale incremento, mantenendo i livelli di sessismo benevolo pressoché invariati.

	GRUPPO	Mean	Std. Deviation	N
sessismo benevolo pre	controllo	2.6116	.94076	106
	sperimentale	2.7083	.80811	104
	Total	2.6595	.87682	210
sismo benevolo post	controllo	2.7437	.84364	106
	sperimentale	2.6747	.87158	104
	Total	2.7095	.85623	210

Figura 8 _Descrittive sessismo benevolo

Le interazioni che coinvolgono l'esperienza pregressa non raggiungono la significatività statistica: tempo $\times$ esperienza, $F(1,206) = 3.62$, $p = .058$, e tempo $\times$ gruppo $\times$ esperienza, $F(1,206) = 3.03$, $p = .083$. Sebbene l'effetto tempo $\times$ esperienza si collochi al limite della significatività convenzionale, nel complesso non vi sono evidenze robuste che il pattern pre–post differisca sistematicamente in funzione dell'aver già partecipato in passato a percorsi formativi sui temi di genere.

Nel complesso, dunque, l'ASI benevolo mostra un cambiamento di piccola entità, ma con un andamento differenziale tra gruppi: nel controllo si osserva un lieve aumento nel tempo, mentre nel gruppo sperimentale tale aumento non si verifica.

ASI_benevolo

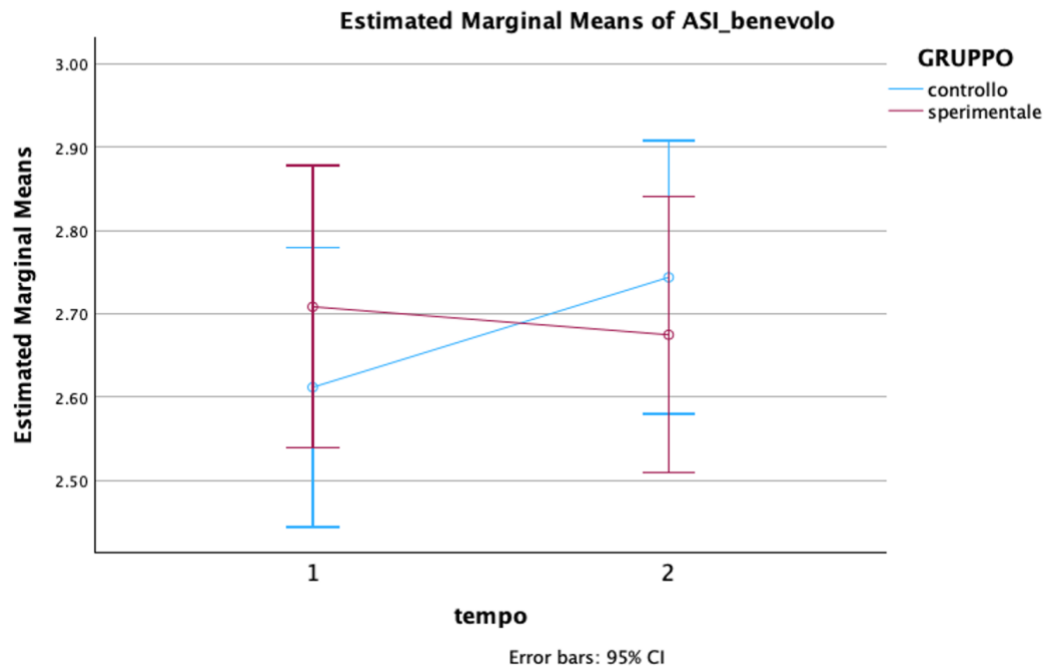


Figura 9_ *Punteggi medi stimati di sessismo benevolo al pre (tempo 1) e al post (tempo 2) nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale*

4.4.5 Sessismo ostile

Per la componente ostile del sessismo ambivalente è stata condotta una ANOVA a misure ripetute 2 (tempo: pre vs post) $\times$ 2 (gruppo: sperimentale vs controllo) $\times$ 2 (esperienza pregressa: sì vs no), con il tempo come fattore entro-soggetti e gruppo ed esperienza come fattori tra-soggetti (Tabella 12).

L'effetto principale del tempo risulta significativo, $F(1,206) = 9.06$, $p = .003$, $\eta^2_p = .042$, indicando una variazione complessiva dei punteggi di sessismo ostile tra pre e post, di entità piccola-media. Le medie descrittive mostrano che, nel gruppo di controllo i punteggi di sessismo ostile mostrano un lieve incremento dal pre ($M = 2.05$, $DS = 0.88$) al post ($M = 2.33$, $DS = 0.92$), così come nel gruppo sperimentale passando da 2.12 ($DS = 0.88$) a 2.32

(DS = 0.86) (Tabella 15). Anche in questo caso, l'incremento risulta minore per il gruppo sperimentale.

	GRUPPO	Mean	Std. Deviation	N
sessismo ostile pre	controllo	2.0503	.87625	106
	sperimentale	2.1154	.88316	104
	Total	2.0825	.87818	210
sessismo ostile post	controllo	2.3381	.91878	106
	sperimentale	2.3173	.85506	104
	Total	2.3278	.88573	210

Tabella 15 _Descrittive sessismo ostile

L'interazione tempo $\times$ gruppo non risulta significativa, $F(1,206) = 2.87$, $p = .092$, $\eta^2_p = .014$, suggerendo che l'andamento pre–post del sessismo ostile è simile nei due gruppi. In altre parole, il refutation text non sembra produrre un pattern di cambiamento differenziale rispetto alla condizione di controllo sulla componente ostile del sessismo.

Anche le interazioni che coinvolgono l'esperienza pregressa non raggiungono la significatività statistica: tempo $\times$ esperienza, $F(1,206) = 0.47$, $p = .496$, $\eta^2_p = .002$, e tempo $\times$ gruppo $\times$ esperienza, $F(1,206) = 0.25$, $p = .615$, $\eta^2_p = .001$. Ciò indica che l'aver già partecipato in passato a percorsi formativi sui temi di genere non modula in modo sistematico il cambiamento del sessismo ostile nel tempo, né in modo diverso tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Nel complesso, quindi, la componente ostile del sessismo ambivalente mostra un cambiamento significativo ma di ampiezza contenuta tra pre e post, che tuttavia non appare attribuibile in modo specifico all'intervento basato sul refutation text, né influenzato dall'esperienza formativa pregressa.

ASI_ostile

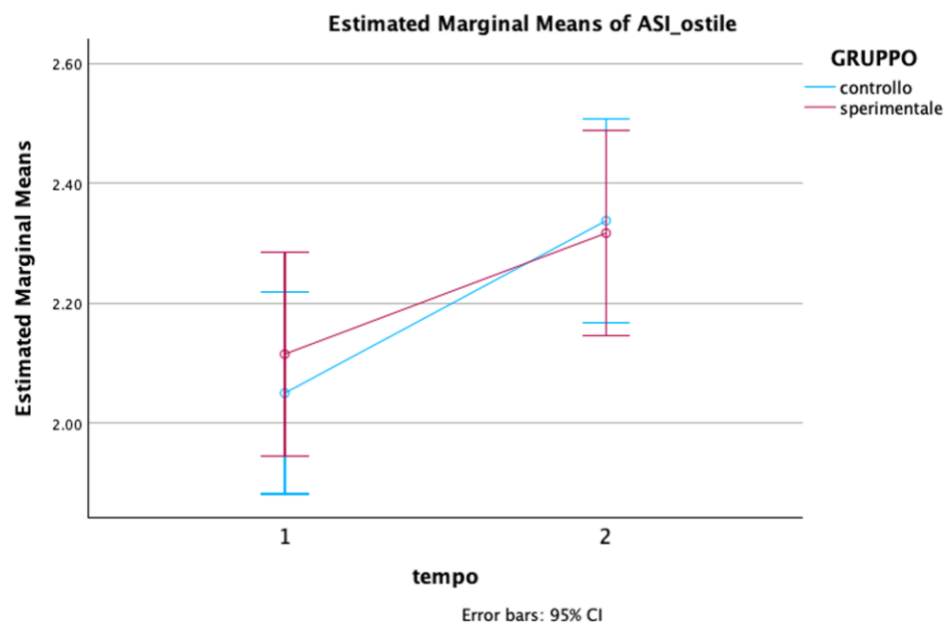


Figura 10_ Punteggi medi stimati di sessismo ostile al pre (tempo 1) e al post (tempo 2) nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale.

4.4.6 Ruoli di genere

Per la misura di accettazione dei ruoli di genere tradizionali è stata condotta una RM-ANOVA 2 (tempo: pre vs post) $\times$ 2 (gruppo: sperimentale vs controllo) $\times$ 2 (esperienza pregressa: sì vs no), con il tempo come fattore entro-soggetti e gruppo ed esperienza come fattori tra-soggetti (Tabella 12).

L'effetto principale del tempo risulta significativo, $F(1,206) = 5.71$, $p = .018$, $\eta^2_p = .027$, indicando un incremento complessivo, di entità piccola, nell'accettazione dei ruoli di genere tradizionali dal pre al post intervento. Come mostrato nelle medie complessive (Tabella X), il punteggio medio passa infatti da 1.72 (DS = 0.90) al pre a 2.16 (DS = 1.15) al post.

L'interazione tempo $\times$ gruppo è significativa, $F(1,206) = 7.97$, $p = .005$, $\eta^2_p = .037$, segnalando che l'andamento pre-post differisce tra condizione sperimentale e controllo. Nelle descrittive per gruppo (Tabella 16) si osserva che, nel gruppo di controllo, l'accettazione dei ruoli tradizionali aumenta da 1.71 (DS = 0.92) a 2.23 (DS = 1.19), mentre nel gruppo sperimentale l'aumento è più contenuto, da 1.72 (DS = 0.88) a 2.09 (DS = 1.11).

Tra i partecipanti senza esperienza pregressa entrambi i gruppi mostrano un aumento simile ($\approx +0.21$ punti), mentre tra coloro che riferiscono di aver già svolto in passato attività di educazione/formazione sull'equità di genere il pattern è diverso: nel gruppo di controllo l'accettazione dei ruoli tradizionali aumenta in modo marcato ($\approx +0.38$), mentre nel gruppo sperimentale rimane pressoché invariata ($\approx +0.01$). In altri termini, l'esposizione al refutation text sembra contrastare l'aumento dei ruoli di genere tradizionali che si osserva invece nel gruppo di controllo, soprattutto tra i soggetti con esperienza pregressa.

	GRUPPO	Mean	Std. Deviation	N
Acceptance of	controllo	1.7132	.92294	106
Traditional Gender	sperimentale	1.7173	.88069	104
Roles - Pre	Total	1.7152	.90011	210
Acceptance of	controllo	2.2302	1.18845	106
Traditional Gender	sperimentale	2.0923	1.10846	104
Roles - Post	Total	2.1619	1.14886	210

Tabella 16_Descrittive ruoli di genere

Questa lettura è supportata anche dalle ulteriori interazioni che coinvolgono l'esperienza. L'interazione tempo $\times$ esperienza è significativa, $F(1,206) = 5.23$, $p = .023$, $\eta^2_p = .025$, indicando che il cambiamento nel tempo è più pronunciato tra chi ha già svolto percorsi formativi sul genere rispetto a chi non li ha svolti. Inoltre, l'interazione tempo $\times$ gruppo $\times$ esperienza risulta significativa, $F(1,206) = 5.90$, $p = .016$, $\eta^2_p = .028$, mostrando che questa differenza dipende dal gruppo di appartenenza: tra i partecipanti con

esperienza pregressa, solo il gruppo di controllo mostra un chiaro incremento nell'accettazione dei ruoli tradizionali, mentre nel gruppo sperimentale i punteggi rimangono sostanzialmente stabili.

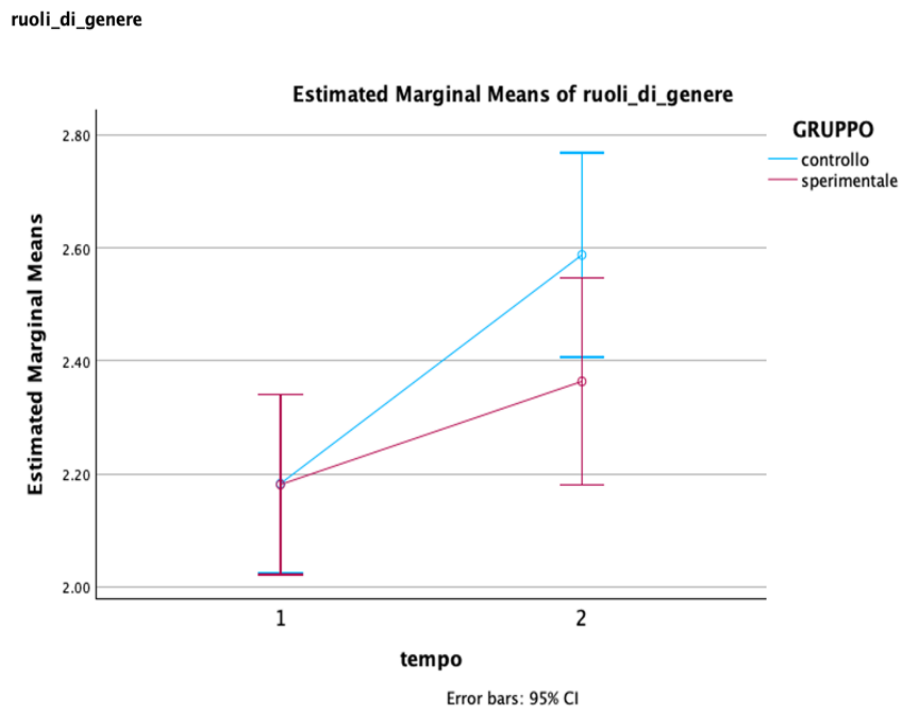


Figura 11_ Punteggi medi stimati di accettazione dei ruoli di genere al pre (tempo 1) e al post (tempo 2) nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale.

Nel complesso, quindi, sui ruoli di genere si osserva un aumento medio nel tempo, ma con un pattern differenziale: l'intervento basato sul refutation text sembra svolgere una funzione di contenimento rispetto alla tendenza ad accrescere l'adesione ai ruoli tradizionali, soprattutto tra le persone che avevano già avuto esperienze formative sul tema dell'equità di genere, sebbene l'entità degli effetti risulti piccola ($\eta^2_p \approx .03$).

4.5 Discussione

L'obiettivo principale dello Studio 2 è verificare l'efficacia di un *refutation text* su un campione di insegnanti in formazione, nel ridurre l'adesione ai miti

romantici e, in modo conseguente, nel contenere i livelli di sessismo ambivalente e di accettazione dei ruoli di genere tradizionali. Alla luce della letteratura, ci si attendeva che la confutazione mirata di un mito specifico dell'amore romantico potesse produrre, almeno nel breve termine, un indebolimento delle distorsioni romantiche e delle credenze sessiste che ne condividono la matrice patriarcale (Lelaurain et al., 2021; Jiménez-Picón et al., 2022; Papp et al., 2017).

Nel complesso, i risultati mostrano un quadro articolato: da un lato, H1 non trova conferma in termini di effetti differenziali sui miti romantici; dall'altro, H2 e H3 ricevono un sostegno parziale, con alcuni effetti di piccola ampiezza ma teoricamente coerenti, in particolare sulla componente benevola del sessismo e sugli atteggiamenti verso i ruoli di genere. Accanto agli effetti statisticamente significativi, emergono inoltre tendenze non significative ma convergenti con l'ipotesi di una funzione di contenimento del refutation text, che meritano comunque di essere discusse in chiave esplorativa.

Rispetto all'ipotesi H1, le analisi sulle distorsioni nei miti romantici indicano un robusto effetto principale del tempo ($\eta_p^2 \approx .08$), con una riduzione complessiva dei punteggi dal pre al post indipendentemente dalla condizione sperimentale. Sia il gruppo che ha letto il refutation text sul mito della trasparenza, sia il gruppo che ha letto il testo di controllo sul sonno mostrano, in media, una minore adesione ai miti romantici nella rilevazione post.

L'interazione tempo $\times$ gruppo non risulta significativa e la differenza tra le variazioni nei due gruppi è numericamente molto piccola. A livello puramente descrittivo, la diminuzione appare leggermente più marcata nel gruppo sperimentale, ma la dimensione dell'effetto è trascurabile e non consente di attribuire tale differenza al refutation text con un sufficiente grado di certezza.

Questi risultati suggeriscono che il calo delle distorsioni romantiche possa essere dovuto a fattori non specifici dell'intervento, come: la riflessione indotta dal questionario nel suo complesso, che invita a soffermarsi su sessismo, ruoli

di genere e violenza relazionale; una possibile influenza del contesto formativo: le/gli insegnanti in formazione appartengono a percorsi universitari e di alta formazione nei quali temi di equità e cittadinanza sono, almeno in parte, già presenti nel curriculum esplicito o implicito.

Un ulteriore elemento da considerare è dato dalla natura dello strumento utilizzato per misurare i miti romantici che copre un ampio spettro di credenze (onnipotenza dell'amore, perfect match, gelosia, sacrificio, compatibilità amore-maltrattamento, ecc.). Il refutation text, tuttavia, era focalizzato su un solo mito specifico (la totale trasparenza come prova d'amore). In questa prospettiva, è plausibile che un intervento così mirato produca effetti più sottili, che si disperdono quando il cambiamento viene misurato attraverso un indice globale che ingloba molteplici dimensioni non direttamente oggetto di confutazione.

Infine, va ricordato che il test di comprensione del testo ha evidenziato come oltre il 70% del campione abbia commesso almeno un errore nelle due domande di verifica. Ciò rende ragionevole ipotizzare che una parte consistente delle/dei partecipanti non abbia letto con sufficiente attenzione il refutation text, o non lo abbia integrato a fondo con le proprie rappresentazioni pregresse, limitando così il potenziale di cambiamento concettuale che la letteratura attribuisce a questo tipo di materiali (Tippett, 2010; Kendeou & O'Brien, 2014; Hunsu et al., 2023).

L'ipotesi H2 prevedeva una diminuzione dei livelli di sessismo ambivalente, con particolare attenzione alla componente benevola, nel gruppo sperimentale rispetto al controllo. I risultati offrono un sostegno parziale a questa ipotesi.

Per il sessismo ambivalente si osserva un aumento significativo nel tempo in entrambi i gruppi. L'interazione tempo $\times$ gruppo non raggiunge la significatività statistica ma la differenza tra le variazioni è comunque interessante. Pur trattandosi di un effetto piccolo e non significativo, il pattern

suggerisce che, nel periodo osservato, il sessismo ambivalente tenda ad aumentare spontaneamente, e che il refutation text possa aver esercitato una modesta funzione di contenimento. Questo dato è coerente con la letteratura che vede il sessismo ambivalente, soprattutto in contesti culturali patriarcali, come un sistema di credenze profondamente radicato e resistente al cambiamento (Glick & Fiske, 1996; 2001; Ellemers, 2018).

La distinzione tra le due componenti del sessismo ambivalente consente però di affinare l'interpretazione.

- Per il sessismo ostile, l'effetto principale del tempo è significativo, indicando un lieve aumento dei punteggi in entrambi i gruppi. L'interazione tempo $\times$ gruppo non è significativa ma anche qui l'incremento è leggermente più alto nel controllo che nel gruppo sperimentale. Si tratta di differenze molto piccole, che non consentono di parlare di un vero effetto dell'intervento, ma che si dispongono nella stessa direzione osservata per il sessismo ambivalente totale: l'appartenenza al gruppo sperimentale sembra associarsi a un aumento meno marcato dei punteggi, senza tuttavia evitare il trend globale di crescita.

- Sulla componente benevola si registra il risultato più chiaro. L'interazione tempo $\times$ gruppo è significativa: nel gruppo di controllo il sessismo benevolo cresce mentre nel gruppo sperimentale rimane sostanzialmente stabile, mostrando una piccolissima diminuzione.

Questo pattern suggerisce che il refutation text, pur non riducendo attivamente il sessismo benevolo, agisca come una sorta di freno rispetto a una tendenza spontanea all'aumento. Considerata la letteratura che collega il sessismo benevolo alla legittimazione di ruoli di genere complementari, alla normalizzazione di miti romantici e, indirettamente, alla giustificazione della violenza di partner (Glick & Fiske, 1996; 2018; Lelaurain et al., 2021; Jiménez-Picón et al., 2022; Gutiérrez & Leaper, 2024), anche un effetto di contenimento assume rilievo teorico e applicativo.

In sintesi, H2 è parzialmente confermata: non si osserva un calo generalizzato del sessismo ambivalente; tuttavia, il refutation text sembra

prevenire l'aumento del sessismo benevolo che si registra invece nel gruppo di controllo, e si associa a incrementi leggermente minori nelle componenti ostile e totale, seppur con effetti piccoli e spesso non significativi.

L'ipotesi H3 prevede che il gruppo sperimentale mostri, rispetto al controllo, un indebolimento degli atteggiamenti tradizionali sui ruoli di genere, o quantomeno una minore tendenza all'aumento.

Nel complesso, si osserva un incremento significativo nell'accettazione dei ruoli di genere tradizionali. Tuttavia, l'interazione tempo $\times$ gruppo è significativa, indicando che la traiettoria di cambiamento differisce tra le condizioni sperimentale/controllo.

Pur aumentando in entrambi i gruppi, l'adesione ai ruoli tradizionali cresce in misura minore nel gruppo sperimentale. Anche in questo caso il refutation text non produce una conversione verso posizioni più egualitarie.

L'analisi che include il fattore esperienza pregressa di formazione su equità/violenza di genere mette in evidenza un aspetto ancora più interessante: l'interazione tempo $\times$ esperienza e l'interazione tempo $\times$ gruppo $\times$ esperienza sono entrambe significative. Tra chi non ha esperienza pregressa, entrambi i gruppi aumentano in modo simile ($\approx +0.21$ punti); tra chi ha già svolto percorsi formativi, il gruppo di controllo mostra un forte incremento nell'accettazione dei ruoli tradizionali ($\approx +0.38$), mentre il gruppo sperimentale rimane quasi invariato ($\approx +0.01$).

Questi risultati, pur di ampiezza piccola suggeriscono che il refutation text possa avere agito come fattore protettivo soprattutto nei confronti di chi aveva già intrapreso percorsi di formazione di genere. In altre parole, tra le/gli insegnanti con esperienza pregressa, l'esposizione al testo di controllo sembra associarsi a una sorta di rimbalzo verso ruoli più tradizionali, mentre il testo di confutazione mantiene stabili i punteggi.

In questo senso, H3 può dirsi anch'essa parzialmente confermata: non si osserva un'inversione di tendenza (i punteggi globali aumentano comunque),

ma l'appartenenza al gruppo sperimentale riduce tale aumento, soprattutto tra le/gli insegnanti già sensibilizzati.

Un tratto trasversale dei risultati è la presenza di piccole differenze coerenti nella direzione dell'ipotesi, ma spesso non significative dal punto di vista statistico:

- per le distorsioni romantiche, la riduzione è leggermente maggiore nel gruppo sperimentale;
- per il sessismo ambivalente totale e per il sessismo ostile, gli incrementi sono un po' più contenuti nel gruppo sperimentale;
- per i ruoli di genere, l'aumento è sistematicamente meno marcato nel gruppo sperimentale, con un effetto più chiaro e statisticamente significativo tra chi ha già fatto formazione.

Le direzioni osservate sono costanti: dove emergono divergenze tra gruppi, sono sempre nella direzione di un maggiore contenimento nel gruppo sperimentale; tali micro-differenze risultano teoricamente plausibili, alla luce del ruolo dei miti romantici e del sessismo benevolo nella giustificazione della violenza di partner (Lelaurain et al., 2021; Jiménez-Picón et al., 2022; Gutierrez & Leaper, 2024).

4.6 Limiti e prospettive future

L'interpretazione dei risultati dello Studio 2 deve essere letta alla luce di alcuni limiti metodologici e contestuali, che riducono la possibilità di trarre conclusioni forti sull'efficacia del refutation text e indicano al tempo stesso piste di approfondimento per ricerche future.

- Ampiezza dei costrutti misurati rispetto al target dell'intervento

Il refutation text interveniva in modo mirato su un mito specifico dell'amore romantico (la totale trasparenza come prova d'amore), mentre gli strumenti di esito utilizzati misuravano costrutti più ampi: un insieme

articolato di credenze romantiche, il sessismo ambivalente complessivo e gli atteggiamenti generali verso i ruoli di genere. È plausibile che cambiamenti circoscritti al mito oggetto di confutazione non emergano con chiarezza all'interno di indici globali, che includono anche dimensioni non direttamente toccate dall'intervento.

- Coinvolgimento cognitivo ed emotivo nella lettura

Il basso tasso di risposte corrette al test di comprensione del testo suggerisce che una quota consistente delle/dei partecipanti abbia letto il materiale in modo solo parzialmente attento, o comunque senza una piena elaborazione dei contenuti. Le ricerche sul conceptual change concordano nel sottolineare che la sola esposizione al contenuto non è sufficiente: il cambiamento di concezioni richiede la combinazione di attivazione del conflitto cognitivo, riflessione guidata ed elaborazione attiva (Myers & O'Brien, 1998; Kendeou & O'Brien, 2014). Il formato di somministrazione scelto (lettura autonoma, in tempi ristretti, senza attività successive) limita verosimilmente la forza dell'intervento.

- Caratteristiche del campione

Il campione era composto da insegnanti e futuri insegnanti, in larga maggioranza donne, iscritti a corsi umanistici o di sostegno e presumibilmente già sensibili ai temi dell'equità di genere.

Inoltre, la forte concentrazione territoriale (quasi esclusivamente Puglia) limita la possibilità di generalizzare i risultati ad altri contesti regionali e culturali.

- Assenza di misure baseline su variabili potenzialmente moderatrici

Non sono state raccolte, nella fase pre-intervento, misure relative a variabili che avrebbero potuto modulare in modo significativo la risposta al refutation text, quali: l'interesse personale per i temi trattati; la motivazione alla lettura del testo sperimentale; la familiarità pregressa con i contenuti specifici. L'assenza di queste informazioni rende difficile valutare se e quanto le differenze tra gruppi dipendano da diversi livelli di coinvolgimento o da

profili motivazionali eterogenei. È plausibile, ad esempio, che chi fosse maggiormente interessato al tema abbia letto il testo in modo più approfondito, traendo un beneficio maggiore rispetto a chi mostrava scarso coinvolgimento.

- Mancanza di misure specifiche di conceptual change

Sebbene l'intervento sia stato disegnato all'interno del paradigma dei refutation text e del knowledge revision (Kendeou & O'Brien, 2014; Kendeou, 2024), le misure di outcome utilizzate sono state quasi esclusivamente scale di atteggiamento. Oltre a un breve test di comprensione a due item, non sono stati inseriti strumenti mirati a rilevare: la capacità di applicare i concetti a situazioni nuove (ad es. valutare vignette che rappresentano dinamiche di controllo e privacy nella coppia); eventuali cambiamenti nel tempo in termini di ricordo o di ricostruzione argomentativa dei contenuti. In assenza di tali misure, non è possibile stabilire se abbia avuto luogo un effettivo conceptual change in senso stretto, distinto dalla semplice variazione nei punteggi attitudinali.

- Assenza di misure longitudinali

La rilevazione post-intervento è stata effettuata immediatamente dopo la lettura del testo. Non sono disponibili misure di follow-up a distanza di settimane o mesi, che avrebbero consentito di valutare la stabilità temporale degli eventuali cambiamenti. Dato che il conceptual change e il cambiamento attitudinale sono processi lenti e cumulativi, la mancanza di una prospettiva longitudinale rappresenta un ulteriore limite, sia sul piano teorico sia su quello applicativo.

- Struttura del refutation text

Il testo potrebbe essere troppo lungo, ricco di riferimenti scientifici e di non facile lettura.

Alla luce di questi limiti, le ricerche future dovrebbero affinare la corrispondenza tra intervento e misure, includendo: subscale o item focalizzati sul mito specifico oggetto di confutazione; strumenti dedicati a rilevare il

conceptual change (prove di comprensione, compiti di applicazione, misure di richiamo in differita); rilevare variabili moderatrici già nella fase pre-intervento (interesse per il tema, motivazione alla lettura, familiarità pregressa, orientamento politico-valoriale), per comprendere meglio quali profili traggono maggior beneficio dall'esposizione ai refutation text; estendere il disegno a campioni più eterogenei, includendo: docenti in servizio a diversi ordini di scuola; contesti formativi non umanistici; una maggiore varietà geografica e culturale, così da testare la robustezza degli effetti in ecosistemi educativi differenti; integrare una prospettiva longitudinale, prevedendo follow-up a medio termine per valutare la tenuta dei cambiamenti e, se possibile, la loro eventuale traduzione in pratiche didattiche concrete.

Queste direzioni potranno contribuire a chiarire in che misura e a quali condizioni i refutation text possano costituire uno strumento efficace, all'interno della formazione insegnanti, per mettere in discussione miti romantici, credenze sessiste e atteggiamenti tradizionali sui ruoli di genere.

In conclusione, lo Studio 2 mette in luce da un lato le difficoltà di modificare, con un singolo intervento testuale, credenze romantiche e sessiste radicate, dall'altro la possibilità di ottenere micro-effetti protettivi su sessismo benevolo e ruoli di genere tradizionali, soprattutto tra insegnanti già formati/e sul tema.

Conclusione

La tesi si è mossa a partire dall'idea che la violenza di genere, nelle sue diverse manifestazioni, non possa essere compresa né contrastata se non all'interno di una cornice socio-ecologica più ampia, che intreccia dimensioni individuali, relazionali, istituzionali e culturali. In questa prospettiva, i miti dell'amore romantico e il sessismo, in particolare nelle sue forme più sottili e benevole, non rappresentano un corollario marginale, ma costituiscono un dispositivo centrale di legittimazione delle disuguaglianze nelle relazioni intime, inclusa la Teen Dating Violence e la Intimate Partner Violence. La scuola, e in particolare le/gli insegnanti, si collocano come attori chiave in questa ecologia come figure che quotidianamente contribuiscono a costruire o mettere in crisi narrazioni sul genere, sull'amore, sul potere nelle relazioni.

All'interno di questo quadro, la tesi ha perseguito un duplice obiettivo. Da un lato, comprendere meglio come miti romantici, sessismo ambivalente e atteggiamenti verso i ruoli di genere si articolino nel mondo insegnante, con particolare attenzione alle ambivalenze, alle tensioni e ai possibili spazi di trasformazione. Dall'altro, esplorare in via sperimentale se e in che misura un intervento linguistico-educativo breve, costruito nella forma del *refutation text*, possa incidere – almeno nel breve periodo – su questi stessi costrutti, suggerendo piste per la progettazione di percorsi formativi rivolti a docenti e futuri docenti.

Lo Studio 1 ha permesso di fotografare un quadro complesso e sfaccettato. Emergono segnali di forte sensibilità e consapevolezza rispetto alla violenza di genere e alla necessità di contrastarla a livello educativo. Inoltre, si rileva la persistenza di credenze romantiche idealizzate e di forme di sessismo. Miti quali l'idea dell'amore come fusione totale, della gelosia come prova di coinvolgimento autentico, si intrecciano con atteggiamenti benevoli nei confronti delle donne, che ne esaltano la cura, la dedizione, la vocazione

relazionale, finendo però per confermarne una posizione subordinata e asimmetrica. Questo intreccio si riflette anche nella percezione della TDV e della IPV: se da un lato vengono condannate e riconosciute come problematiche gravi, dall'altro alcuni comportamenti di controllo, gelosia o invadenza possono essere ancora letti come "normali" o persino romanticizzati, soprattutto in riferimento alle relazioni adolescenziali.

Lo Studio 2 ha provato a innestarsi su questo scenario con un intervento mirato, centrato sulla confutazione di un mito specifico dell'amore romantico: quello della totale trasparenza come prova d'amore e garanzia di assenza di violenza. L'uso del *refutation text* si colloca all'incrocio tra la letteratura sul *conceptual change* e quella sulla prevenzione della violenza di genere, nell'ipotesi che cambiare il modo in cui si pensa e si parla delle relazioni intime possa rappresentare una leva, per quanto piccola, di trasformazione. I risultati quantitativi hanno restituito un quadro meno lineare di quanto ipotizzato. Non si sono osservati cambiamenti netti e differenziali nei miti romantici complessivi, né riduzioni marcate del sessismo a favore del gruppo esposto al testo di confutazione. Al contrario, nel periodo osservato si registra in generale una tendenza all'aumento del sessismo e di atteggiamenti più favorevoli ai ruoli di genere tradizionali.

Tuttavia, una lettura attenta dei pattern di dati suggerisce che il *refutation text* possa aver esercitato una funzione di contenimento rispetto a questa deriva: nel gruppo sperimentale l'incremento del sessismo benevolo e dell'adesione a ruoli tradizionali risulta sistematicamente più contenuto, quando non assente, rispetto al gruppo di controllo. Sembra contribuire a frenare un movimento regressivo che, in assenza di intervento, si manifesta anche in un campione di insegnanti e futuri insegnanti già sensibilizzati. Si tratta di micro-effetti, di dimensione ridotta e circoscritti a misure specifiche, che non autorizzano conclusioni forti sull'efficacia del formato testuale in sé, ma che indicano la possibilità che interventi linguistici mirati possano svolgere

una fragile ma non trascurabile funzione protettiva rispetto al riattivarsi di narrazioni sessiste e romanticizzanti.

Letti insieme, i due studi restituiscono l'immagine di un campo profondamente ambivalente. Da un lato, insegnanti e futuri insegnanti appaiono come soggetti in larga parte allineati, sul piano dichiarativo, a valori di uguaglianza di genere, di rifiuto della violenza, di attenzione alle relazioni. Dall'altro, nelle pieghe dei miti romantici e del sessismo ambivalente si colgono zone di resistenza, nostalgie per assetti relazionali tradizionali, fatiche nel rinunciare a scenari d'amore che, pur problematici, risultano rassicuranti perché culturalmente condivisi. La formazione ricevuta, o la sua assenza, si rivela un fattore importante, ma non risolutivo: aver partecipato in passato a percorsi sulla violenza di genere o sull'educazione affettiva non garantisce, da solo, l'assenza di credenze problematiche, e in alcuni casi sembra persino accompagnarsi a dinamiche di irrigidimento difensivo di fronte a richieste di cambiamento percepite come eccessive o colpevolizzanti.

In questa cornice, la tesi sul piano teorico, mette in dialogo la prospettiva socio-ecologica della violenza di genere con un'attenzione particolare alla dimensione linguistica e narrativa delle relazioni intime, facendo dei miti romantici non semplicemente un contorno culturale, ma un vero e proprio snodo attraverso cui si articolano potere, dipendenza, vulnerabilità. L'adozione di una lente ecofemminista consente di leggere questi fenomeni non solo in termini di rapporti tra i sessi, ma come espressione di un più ampio regime di dominio che attraversa corpi, territori, relazioni e che si riproduce anche nelle micro-pratiche quotidiane della scuola. In questo senso, il lavoro prova a spostare l'attenzione dal solo riconoscimento degli episodi di violenza alla cura dei contesti relazionali e simbolici in cui tali episodi diventano pensabili, narrabili, giustificabili.

Sul piano metodologico, la tesi esplora la possibilità di importare nella formazione insegnanti strumenti elaborati in altri ambiti. Pur nei suoi limiti, lo

Studio 2 mostra che è possibile progettare materiali testuali mirati su miti romantici specifici, integrarli in percorsi formativi e valutarne in modo sistematico gli effetti, anche quando questi si rivelano più deboli del previsto.

Sul piano applicativo, i risultati invitano a prendere sul serio, nella formazione docenti, il ruolo dei miti romantici e del sessismo benevolo, delle questioni di genere in generale e dell'educazione sessuo-affettiva. Ciò implica andare oltre le sole formazioni emergenziali in risposta a casi di cronaca, per costruire percorsi continuativi che lavorino sulle narrazioni dell'amore, della coppia, della gelosia, della cura, del conflitto, intrecciandole con riflessioni sulla giustizia di genere e sulla prevenzione della TDV/IPV. I micro-effetti osservati suggeriscono che anche interventi brevi, se ben collocati all'interno di itinerari più ampi, possono contribuire a mantenere aperto uno spazio critico, a contrastare lo scivolamento verso forme di naturalizzazione delle asimmetrie e della violenza.

Naturalmente, la tesi nel suo complesso è attraversata da limiti che ne circoscrivono la portata. Questi limiti non invalidano ciò che è emerso, ma indicano piuttosto la necessità di proseguire il lavoro con disegni più articolati, campioni più diversificati, metodologie miste che combinino quantitativo e qualitativo, osservazione e autoriflessione.

In conclusione, questa tesi non pretende di aver trovato risposte definitive su come prevenire la TDV e la IPV attraverso la formazione insegnanti, né di aver individuato la tecnica risolutiva. Essa prova a mostrare che lavorare sui miti romantici e sul sessismo, dentro e attraverso l'educazione sessuo-affettiva a scuola, è possibile, necessario e tutt'altro che neutro. Significa entrare nel vivo delle narrazioni che strutturano il modo in cui si immagina l'amore, si vive la dipendenza, si tollera o si rifiuta la violenza. Significa riconoscere alle/ai docenti un ruolo non solo di trasmissione di saperi, ma di co-costruzione di mondi relazionali, di possibilità affettive, di orizzonti politici.

Bibliografia

Anderson, K. L. (2013). Why do we fail to ask "why" about gender and intimate partner violence?. *Journal of Marriage and family*, 75(2), 314-318.

Anti-Defamation League. (2018) ADL Pyramid of Hate. Retrieved November,2025, from <https://www.adl.org/sites/default/files/documents/pyramid-of-hate.pdf>

Apple, M., & Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Agueli, B., Esposito, C., Carnevale, S., Arcidiacono, C., & Di Napoli, I. (2024). Bridging real and virtual: An ecological approach to prevent cyberviolence against women. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 34(6), e70010.

Baams, L. (2018). Disparities for LGBTQ and gender nonconforming adolescents. *Pediatrics*, 141(5).

Babcock, J. C., Waltz, J., Jacobson, N. S., & Gottman, J. M. (1993). Power and violence: the relation between communication patterns, power discrepancies, and domestic violence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 61(1), 40.

Baber, K. M., & Tucker, C. J. (2006). The Social Roles Questionnaire: A new approach to measuring attitudes toward gender. *Sex Roles*, 54(7-8), 459-467. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9018-y>

Banyard, V. L., Moynihan, M. M., & Plante, E. G. (2007). Sexual violence prevention through bystander education: An experimental evaluation. *Journal of community psychology*, 35(4), 463-481.

Bates, E. A. (2016). Current controversies within intimate partner violence: Overlooking bidirectional violence. *Journal of family violence*, 31(8), 937-940.

Benfante, A., Stelitano, L., Castelli, L., Freilone, F., & Zara, G. (2024). «Money is not the only thing economic violence is made of»: a scoping review of economic violence in Intimate Partner Violence/«Non di solo denaro è fatta la violenza economica»: una scoping review sulla violenza economica nell'Intimate Partner Violence. *RASSEGNA ITALIANA DI CRIMINOLOGIA*, 4, 251-268.

Biemmi, I. (2020). *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in child development and behavior*, 34, 39-89.

Birkett, M., Newcomb, M. E., & Mustanski, B. (2015). Does it get better? A longitudinal analysis of psychological distress and victimization in lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning youth. *Journal of adolescent health*, 56(3), 280-285.

Bobbio, A., & Manganelli, A. M. (2011). Measuring social desirability responding: A short version of Paulhus' BIDR 6. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 18(2), 117–135. <https://doi.org/10.4473/TPM.18.2.4>

Bomsta, H., & Sullivan, C. M. (2018). IPV survivors' perceptions of how a flexible funding housing intervention impacted their children. *Journal of family violence*, 33(6), 371–380.

Bonvini, E., Demozzi, S., & Ghigi, R. (2025). Educazione sessuale completa dalla prima infanzia. Le ricerche a supporto di un approccio di genere e trasformativo. *Scuola democratica*, 17(1), 27–46.

Borrajó, E., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *Psicothema*, 27(4), 327–333.

Bosch, E., Ferrer, M. V., García, M. E., Ramis, M. C., Mas, M. C., Navarro, C. & Torrens, G. (2007). Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja. Madrid: Instituto de la Mujer.

Bourdieu, P. (2016). *La domination masculine*. Média Diffusion.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America* (Vol. 57). New York: Basic Books.

Breiding, M., Basile, K. C., Smith, S. G., Black, M. C., & Mahendra, R. R. (2015). Intimate partner violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements. Version 2.0.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (Vol. 352). Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. (2000). *Ecological systems theory*. American Psychological Association.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. routledge.

Butler, J. (2021). *Excitable speech: A politics of the performative*. routledge.

Butler, J., & Trouble, G. (1990). Feminism and the Subversion of Identity. *Gender trouble*, 3(1), 3–17.

Cameron, D. (1992). *Feminism and linguistic theory*. Springer.

Campbell, J. C. (2002). Health consequences of intimate partner violence. *The lancet*, 359(9314), 1331–1336.

Campbell, J. C. (2004). Helping women understand their risk in situations of intimate partner violence. *Journal of interpersonal violence*, 19(12), 1464–1477.

Capaldi, D. M., Knoble, N. B., Shortt, J. W., & Kim, H. K. (2012). A systematic review of risk factors for intimate partner violence. *Partner Abuse*, 3(2), 231–280.

Cinquegrana, V., Marini, M., & Galdi, S. (2022). From endorsement of ambivalent sexism to psychological IPV victimization: The role of attitudes supportive of IPV, legitimating myths of IPV, and acceptance of psychological aggression. *Frontiers in psychology*, 13, 922814.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>.

Coker, A. L., Smith, P. H., Thompson, M. P., McKeown, R. E., Bethea, L., & Davis, K. E. (2002). Social support protects against the negative effects of partner violence on mental health. *Journal of women's health & gender-based medicine*, 11(5), 465-476.

Condron, C., Power, M., Mathew, M., Lucey, S., Henn, P., Dean, T., Scott, M.K., Eppich, W. & Lucey, S. M. (2025). Gender equality training for students in higher education: Scoping review. *JMIR Medical Education*, 11, e60061.

Conger, R. D., Ge, X., Elder Jr, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child development*, 65(2), 541-561.

Connell, R. (2020). *Gender: In world perspective*. John Wiley & Sons.

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.

Council of Europe. (2019). *Gender equality strategy 2018–2023*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

Cuklanz, L. M., & Moorti, S. (2006). Television's “new” feminism: Prime-time representations of women and victimization. *Critical Studies in Media Communication*, 23(4), 302-321.

De Vita, A. (2024). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere della transizione ecosociale* (pp. 9-122). Franco Angeli.

Delaney, A. X. (2023). Socio-cultural contexts for normative gender violence: Pathways of risk for intimate partner violence. *Social Sciences*, 12(7), 378.

De la Peña Palacios, E. M., Ramos Matos, E., Luzón Encabo, J. M., & Recio Saboya, P. (2011). *Andalucía Detecta: Sexismo y violencia de género en la juventud andaluza e impacto de su exposición en menores*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer / Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad.

Devries, K. M., Mak, J. Y., Garcia-Moreno, C., Petzold, M., Child, J. C., Falder, G., ... & Watts, C. H. (2013). The global prevalence of intimate partner violence against women. *Science*, 340(6140), 1527-1528.

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.

Dobash, R. E. (1998). *Rethinking violence against women* (Vol. 9). Sage.

Dobash, R. E., & Dobash, R. (1979). *Violence against wives: A case against the patriarchy* (Vol. 15). New York: Free Press.

Ecker, U. K., Lewandowsky, S., & Tang, D. T. (2010). Explicit warnings reduce but do not eliminate the continued influence of misinformation. *Memory & cognition*, 38(8), 1087-1100.

Edwards, K. M., & Sylaska, K. M. (2013). The perpetration of intimate partner violence among LGBTQ college youth: The role of minority stress. *Journal of youth and adolescence*, 42(11), 1721-1731.

Edwards, K. M., Banyard, V. L., Charge, L. L., Kollar, L. M. M., & Fortson, B. (2021). Experiences and correlates of violence Among American Indian and Alaska Native youth: a brief report. *Journal of interpersonal violence*, 36(23-24), 11808-11821.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich. (scholars.northwestern.edu)

Ehrensaft, M. K., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E., Chen, H., & Johnson, J. G. (2003). Intergenerational transmission of partner violence: a 20-year prospective study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71(4), 741.

Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual review of psychology*, 69(1), 275-298

Esposito, C.; Sulla, F.; Toto, G.A.; Berardinetti, V.; Lavanga, A.; Savino, F.P.; Iuso, S.; Logrieco, M.G.M.; Ascorra Costa, M.E.P. Promoting Well-Being from a Gender Perspective: A Systematic Review of Interventions Using Digital Tools and Serious Games. *Behav. Sci.* 2024, 14, 1052.

European Institute for Gender Equality (EIGE). (2019). Measuring Femicide in the EU and Internationally, an Assessment.

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2014). *Violence Against Women: An EU-Wide Survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., & Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, 131(1), 71-78.

Exner-Cortens, D., Sharma, S., & Craig, W. (2025). Research on Law and Policy to Prevent Teen Dating Violence: Scoping Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15248380251320994.

Fellmeth, G. L., Heffernan, C., Nurse, J., Habibula, S., & Sethi, D. (2013). Educational and skills-based interventions for preventing relationship and dating violence in adolescents and young adults: a systematic review. *Campbell systematic reviews*, 9(1), i-124.

Fernández, I., Navarro-Pérez, J. J., Carbonell, Á., & Oliver, A. (2023). Psychometric properties on a romantic love myths scale: The case of the myths, fallacies and erroneous beliefs about the ideal of romantic love scale. *Current Psychology*, 42(3), 1665-1675.

Ferrer-Perez, V. A., Bosch-Fiol, E., Ferreiro-Basurto, V., Delgado-Alvarez, C., & Sánchez-Prada, A. (2020). Comparing implicit and explicit attitudes toward intimate partner violence against women. *Frontiers in Psychology*, 11, 2147.

Finestrone, F., Lavanga, A., Rizzi, A., & Toto, G. A. (2025). *L'ecofemminismo come paradigma educativo intersezionale: due approcci educativi per ripensare le relazioni tra umanità e natura*. In M. Baldini & S. Olivieri (Eds), *Ecofemminismo e educazione: Percorsi critici tra pedagogia, ambiente e cura*. Pisa: Edizioni ETS. ISBN 978-88-467-7282-4

Fiske, S. T. T., & Taylor, S. E. (2020). *Social cognition: From brains to culture*. Sage Publication.

Flood, M., & Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, violence, & abuse*, 10(2), 125-142.

Foshee, V. A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types and injuries. *Health education research*, 11(3), 275-286.

Frède, V., Nobes, G., Frappart, S., Panagiotaki, G., Troadec, B., & Martin, A. (2011). The acquisition of scientific knowledge: The influence of methods of questioning and analysis on the interpretation of children's conceptions of the Earth. *Infant and Child Development*, 20(6), 432-448. <https://doi.org/10.1002/icd.730>

Gheno, V. (2016). *Guida pratica all'italiano scritto:(senza diventare grammarnazi)*. Franco Cesati editore.

Gheno, V. (2018). Come ci si comporta e come si "parla" in rete. In *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano, volume per la XVIII Settimana della lingua italiana nel mondo 2018* (pp. 79-99). Goware.

Gheno, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Giulio Einaudi Editore spa.

Gheno, V. (2021). *Le ragioni del dubbio. L'arte di usare le parole*. Giulio Einaudi Editore spa.

Gheno, V. (2023). *Chiamami così: Normalità, diversità e tutte le parole nel mezzo*. Il margine.

Gheno, V. (2023). Linguaggio ampio: una possibile strada verso la convivenza delle differenze. *Quanti generi di diversità*, 57-68.

Gheno, V. (2024). *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole* (pp. 1-142). Giulio Einaudi Editore spa.

Gheno, V. (Ed.). (2023). *Parole d'altro genere*. Rizzoli.

Gill, R., & Gill, R. C. (2007). *Gender and the Media*. Polity.

Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). Grounded theory: The discovery of grounded theory. *Sociology the journal of the British sociological association*, 12(1), 27-49.

Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>

Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American psychologist*, 56(2), 109.

Glick, P., & Fiske, S. T. (2018). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. In *Social cognition* (pp. 116-160). Routledge.

Glick, P., & Fiske, S. T. (2018). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. In *Social cognition* (pp. 116-160). Routledge.

Goodman, L. A., & Smyth, K. F. (2011). A call for a social network-oriented approach to services for survivors of intimate partner violence. *Psychology of Violence, 1*(2), 79.

Gore, J. A., Kelly, J. R., & Yount, J. D. (1990). Application of ecological theory to determining recovery potential of disturbed lotic ecosystems: research needs and priorities. *Environmental Management, 14*(5), 755-762.

Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological review, 102*(1), 4.

Gutierrez, B. C., & Leaper, C. (2024). Linking ambivalent sexism to violence-against-women attitudes and behaviors: A three-level meta-analytic review. *Sexuality & Culture, 28*(2), 851-882.

Gutowski, E., & Goodman, L. A. (2020). "Like I'm invisible": IPV survivor-mothers' perceptions of seeking child custody through the family court system. *Journal of family violence, 35*(5), 441-457.

Guzzetti, B. J., Snyder, T. E., Glass, G. V., & Gamas, W. S. (1993). Promoting conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly, 28*(2), 116-159. <https://doi.org/10.2307/747886>

Hardesty, J. L., & Ogolsky, B. G. (2020). A socioecological perspective on intimate partner violence research: A decade in review. *Journal of marriage and family, 82*(1), 454-477.

Hardesty, J. L., & Ogolsky, B. G. (2020). A socioecological perspective on intimate partner violence research: A decade in review. *Journal of marriage and family, 82*(1), 454-477.

Harrington, C. (2021). What is "toxic masculinity" and why does it matter?. *Men and masculinities, 24*(2), 345-352.

Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence against women, 4*(3), 262-290.

Heise, L. L., & Kotsadam, A. (2015). Cross-national and multilevel correlates of partner violence: an analysis of data from population-based surveys. *The Lancet Global Health, 3*(6), e332-e340.

Herbitter, C., Norris, A. L., Nelson, K. M., & Orchowski, L. M. (2022). Understanding associations between exposure to violent pornography and teen dating violence among female sexual minority high school students. *Journal of interpersonal violence, 37*(17-18), NP17023-NP17035.

Hynd, C., McWhorter, J., Phares, V., & Suttles, C. (1994). The role of instructional variables in conceptual change in high school physics topics. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(9), 933-946. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310908>

Holten, E. (2024). *Deficit: Perché l'economia femminista salverà il mondo*. Torino, Italia: Einaudi.

Howard, L. M., Trevillion, K., Khalifeh, H., Woodall, A., Agnew-Davies, R., & Feder, G. (2010). Domestic violence and severe psychiatric disorders: prevalence and interventions. *Psychological medicine*, 40 (6), 881–893.

Hunsu, N. J. (2016). Effects of text format, reader factors and comprehension strategies on science learning and conceptual change. Washington State University.

Hunsu, N. J., Adesope, O. O., & McCrudden, M. T. (2023). The effects of text structure on students' use of comprehension strategies and cognitive outcomes during science text processing. *Frontiers in Education*, 8, 1112804. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1112804>

Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual review of psychology*, 65(1), 373-398.

ISTAT. (2023). Rapporto annuale sulla situazione del Paese 2023. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2015). *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia*. Roma: ISTAT.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2022). *Statistiche sulla violenza di genere*. Roma: ISTAT.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jaffe, A. E., Steel, A. L., DiLillo, D., Messman-Moore, T. L., & Gratz, K. L. (2021). Characterizing sexual violence in intimate relationships: An examination of blame attributions and rape acknowledgment. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1–2), 469–490. <https://doi.org/10.1177/0886260517726972>

Jewkes, R. (2002). Intimate partner violence: causes and prevention. *The lancet*, 359(9315), 1423-1429.

Jiménez-Picón, N., Romero-Martín, M., Romero-Castillo, R., Palomo-Lara, J. C., & Alonso-Ruiz, M. (2023). Internalization of the romantic love myths as a risk factor for gender violence: A systematic review and meta-analysis. *Sexuality research and social policy*, 20(3), 837-854.

Jo Cox Commission on Intolerance, Xenophobia, Racism and Hatred. (2017). *Relazione finale: La piramide dell'odio in Italia*. Roma, Italia: Camera dei Deputati, XVII Legislatura.

Johnson, M. P. (2012). *A typology of domestic violence: Intimate terrorism, violent resistance, and situational couple violence*. Upne.

Johnson, M. P. (2017). Patriarchal terrorism and common couple violence: Two forms of violence against women. In *Domestic violence* (pp. 3-14). Routledge.

Jones, T. (2011). A sexuality education discourses framework: Conservative, liberal, critical, and postmodern. *American journal of sexuality education*, 6(2), 133-175.

Kärner, T., & Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *Research in Education Curriculum and Pedagogy: Global Perspectives*.

Kelly, J. G. (1968). Towards an ecological conception of preventive interventions.

Kelly, J. G. (1979). 'Tain't what you do, it's the way that you do it. *American Journal of Community Psychology*, 7(3), 239.

Kelly, J. G. (2006). *Becoming ecological: An expedition into community psychology*. Oxford University Press.

Kelly, L. (1988). *Surviving Sexual Violence* University of Minnesota Press.

Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2014). 16 the knowledge revision components (KReC) framework: processes and mechanisms. *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences*, 353

Kendeou, P. (2024). A theory of knowledge revision: The development of the KReC framework. *Educational Psychology Review*, 36(2), Article 44. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09885-y>

Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567–1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>

Ketting, E., Friele, M., & Michielsen, K. (2018). Comprehensive sexuality education in Europe and Central Asia: An overview of current policies and practices. Cologne: BZgA / UNFPA.

Khalifeh, H., Moran, P., Borschmann, R., Dean, K., Hart, C., Hogg, J., Osborn, D., Johnson, S. & Howard, L. M. (2015). Domestic and sexual violence against patients with severe mental illness. *Psychological medicine*, 45(4), 875–886.

Lavanga, A. (2025). *Promuovere la parità di genere nelle aree interne: il ruolo strategico della formazione insegnanti*. In G. A. Toto & G. Peconio (Eds.), *Sviluppare la cultura nelle aree interne. Un approccio imprenditoriale* (pp. 261–268). Venezia: Marcianum Press. ISBN 979-12-5627-176-4.

Leaper, C., & Brown, C. S. (2018). Sexism in childhood and adolescence: Recent trends and advances in research. *Child Development Perspectives*, 12(1), 10–15.

Leaper, C., & Gutierrez, B. C. (2024). Sexism and gender-based discrimination. In *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 545–561). Academic Press.

Lelaurain, S., Fonte, D., Giger, J.-C., Guignard, S., & Lo Monaco, G. (2021). Legitimizing intimate partner violence: The role of romantic love and the mediating effect of patriarchal ideologies. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13–14), 6351–6368. <https://doi.org/10.1177/0886260518818427>

Levine, M. (1969). Some postulates of community psychology practice. *The psycho-educational clinic papers and research studies*. Springfield, MA: Department of Mental Health.

Levine, M., & Perkins, D. V. (1997). *Community psychology: Perspectives and applications*.

Lewandowsky, S., Ecker, U. K., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological science in the public interest*, 13(3), 106–131.

Machado, A., Sousa, C., & Cunha, O. (2024). Bidirectional Violence in Intimate Relationships: A Systematic Review. *Trauma, violence & abuse*, 25(2), 1680–1694.

Margolin, G., & Gordis, E. B. (2004). Children's exposure to violence in the family and community. *Current Directions in psychological science*, 13(4), 152-155.

Maria, K., & Johnson, J. M. (1989, November). *Correcting misconceptions: Effects of type of text* (Rapporto di ricerca). National Reading Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315749).

Massey, F. J. (1951). The Kolmogorov–Smirnov test for goodness of fit. *Journal of the American Statistical Association*, 46(253), 68–78.
<https://doi.org/10.1080/01621459.1951.10500769>.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* Roma: Ministero dell'Istruzione. Disponibile su <https://www.miur.gov.it/web/guest/educazione-civica> (consultato il 25/22/2025).

Myers, J. L., & O'Brien, E. J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, 26(2–3), 131–157.

Nielsen, M., Fong, F. T., & Whiten, A. (2021). Social learning from media: The need for a culturally diachronic developmental psychology. *Advances in child development and behavior*, 61, 317-334.

O'Brien, E. J., & Myers, J. L. (1999). Text comprehension: A view from the bottom-up. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (a cura di), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 35–53). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Olaogun, O. P., & Hunsu, N. J. (2025). A systematic review of factors that predict and mediate conceptual change. *European Journal of Psychology of Education*, 40(2), Articolo 58.
<https://doi.org/10.1007/s10212-025-00959-1>

ONU Women. (2022). *The pyramid of gender-based violence: Understanding the continuum of harm*. New York: United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women.

Palmetto, N., Davidson, L. L., Breitbart, V., & Rickert, V. I. (2013). Predictors of physical intimate partner violence in the lives of young women: victimization, perpetration, and bidirectional violence. *Violence & Victims*, 28(1).

Papp, L. J., Liss, M., Erchull, M. J., Godfrey, H., & Waaland-Kreutzer, L. (2017). The dark side of heterosexual romance: Endorsement of romantic beliefs relates to intimate partner violence. *Sex Roles*, 76(1–2), 99–109. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0668-0>

Pascoe, C. J. (2011). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school, with a new preface*. Univ of California Press.

Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17–59). San Diego, CA: Academic Press.

Peled, E. (1997). Intervention with children of battered women: A review of current literature. *Children and Youth Services Review*, 19(4), 277-299.

Petit, M. P., Blais, M., & Hébert, M. (2023). Dating violence victimization disparities across sexual orientation of a population-based sample of adolescents: An adverse childhood experiences perspective. *Psychology of sexual orientation and gender diversity*, 10(2), 217.

Piolanti, A., Waller, F., Schmid, I. E., & Foran, H. M. (2023). Long-term adverse outcomes associated with teen dating violence: A systematic review. *Pediatrics*, 151(6).

Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2021). Strategia nazionale per la parità di genere 2021 – 2026. Roma: Dipartimento per le Pari Opportunità.

Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of community psychology*, 36(2), 116-136.

Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of community psychology*, 36(2), 116-136.

Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2006). *Promoting well-being: Linking personal, organizational, and community change*. John Wiley & Sons.

Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2007). Webs of well-being: The interdependence of personal, relational, organizational and communal well-being. In J. Haworth, & G. Hart (Eds.), *Well-being* (pp. 57–74). Palgrave Macmillan.

Priulla, G. (2014). Parole tossiche: cronache di ordinario sessismo.

Rizzo, C. J., Esposito-Smythers, C., Swenson, L., Hower, H. M., Wolff, J., & Spirito, A. (2014). Dating violence victimization, dispositional aggression, and nonsuicidal self-injury among psychiatrically hospitalized male and female adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 44(3), 338-351.

Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, M. V., & Vallejo-Medina, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *International Journal of Social Psychology*, 28(2), 157-168.

Rollero, C., Glick, P., & Tartaglia, S. (2014). Psychometric properties of short versions of the Ambivalent Sexism Inventory and Ambivalence Toward Men Inventory. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 21(2), 149–159. <https://doi.org/10.4473/TPM21.2.3>

Rosey, & Jacobson, L. (1968). *Pygmatism in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart & Winston.

Sabatini, A. (1987). Il sessismo nella lingua italiana. Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana. Rome: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.

Sabina, C., Wills, C., Robles, G., & Cuevas, C. A. (2022). Victimization of sexual minority Latinx youth: results from a national survey. *Journal of interpersonal violence*, 37(23-24), NP23513-NP23526.

Santinello, M., Vieno, A., & Lenzi, M. (2018). La metafora ecologica: implicazioni e applicazioni. In M. Santinello et al. (Eds.), *Fondamenti di psicologia di comunità* (2^a ed., pp. 53–85). Bologna: Il Mulino.

Schroeder, N. L. (2016). A preliminary investigation of the influences of refutation text and instructional design. *Technology, Knowledge and Learning*, 21(3), 325–340.

Schroeder, N. L., Siegle, R. F., Verma, V., & Craig, S. D. (2022). When refutation and deep reasoning questions lose their edge: The case of short, narrated videos. *Journal of Educational Computing Research*, 60(5), 1197–1219. <https://doi.org/10.1177/07356331211070534>

Schroeder, N. L., Chiou, E. K., Siegle, R. F., & Craig, S. D. (2023). Trusting and learning from virtual humans that correct common misconceptions. *Journal of Educational Computing Research*, 61(4), 790–816. <https://doi.org/10.1177/07356331221139859>

Scott, J. W. (1986). Gen-der: A Useful Category of Historical Analysis, 91 *Am. Hist. Rev.*, 1053.

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.

Sinatra, G. M., & Seyranian, V. (2016). Warm change about hot topics: The role of motivation and emotion in attitude and conceptual change about controversial science topics. In L. Corno & E. Anderman (a cura di), *Handbook of educational psychology* (3^a ed., pp. 245–256). New York, NY: Routledge.

Stanley, N., Ellis, J., Farrelly, N., Hollinghurst, S., & Downe, S. (2015). Preventing domestic abuse for children and young people: A

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological review*, 93(2), 119.

Stöckl, H., Devries, K., Rotstein, A., Abrahams, N., Campbell, J., Watts, C., & Moreno, C. G. (2013). The global prevalence of intimate partner homicide: a systematic review. *The Lancet*, 382(9895), 859-865.

Stroem, I. F., Goodman, K., Mitchell, K. J., & Ybarra, M. L. (2021). Risk and protective factors for adolescent relationship abuse across different sexual and gender identities. *Journal of youth and adolescence*, 50(8), 1521-1536.

Strongoli, R. C. (2023). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze ed educazione alla pace. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 242-257.

Sulla, F., Agueli, B., Lavanga, A., Logrieco, M. G. M., Fantinelli, S., & Esposito, C. (2025b). Analysis of the Development of Gender Stereotypes and Sexist Attitudes Within a Group of Italian High School Students and Teachers: A Grounded Theory Investigation. *Behavioral Sciences*, 15(2), 230.

Sulla, F., Fiorentino, G., La Selva, G., Merafina, N., Leone, S. A., & Monacis, L. (2025a). Risk Factors for Teen Dating Violence Among Sexual and Gender Minority Youths: A Systematic Review. *Adolescents*, 5(3), 37.

Sullivan, C. M., & Bybee, D. I. (1999). Reducing violence using community-based advocacy for women with abusive partners. *Journal of consulting and clinical psychology*, 67(1), 43.

Tannen, D. (1990). You Just Don't Understand: Women and Men. *Conversation*. New York: Ballantine books.

Temple, J. R., Choi, H. J., Elmquist, J., Hecht, M., Miller-Day, M., Stuart, G. L., ... & Wolford-Clevenger, C. (2016). Psychological abuse, mental health, and acceptance of dating violence among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 59(2), 197-202.

Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities?. *Developmental psychology*, 39(1), 34.

Thacker, I., Sinatra, G. M., Muis, K. R., Danielson, R. W., Pekrun, R., Winne, P. H., & Chevrier, M. (2019). Using persuasive refutation texts to prompt attitudinal and conceptual change. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1085.

Tietz, W. M. (2007). Women and men in accounting textbooks: Exploring the hidden curriculum. *Issues in Accounting Education*, 22(3), 459-480.

Tippett, C. D. (2004). *Conceptual change: The power of refutation text* (Tesi di dottorato non pubblicata). University of Victoria, Victoria, Canada.

Tippett, C. D. (2010). Refutation text in science education: A review of two decades of research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 951-970. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9203-x>

Tognasso, G., Trombetta, T., Gorla, L., Ramon, S., Santona, A., & Rollè, L. (2022). Romantic attachment, internalized homonegativity, and same-sex intimate partner violence perpetration among lesbian women in Italy. *Frontiers in Psychology*, 13, 870921. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870921>

Towns, A., & Adams, P. (2000). "If I really loved him enough, he would be okay": Women's accounts of male partner violence. *Violence Against Women*, 6(6), 558-585. <https://doi.org/10.1177/10778010022182038>

Thacker, I., Sinatra, G. M., Muis, K. R., Danielson, R. W., Pekrun, R., Winne, P. H., & Chevrier, M. (2020). Using persuasive refutation texts to prompt attitudinal and conceptual change. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1085-1099. <https://doi.org/10.1037/edu0000434>

UNESCO. (2009). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Guide for gender equality in teacher education policy and practices*. Paris, France: UNESCO Publishing

Union, I. P. (2016). Sexism, harassment and violence against women parliamentarians: issues brief.

van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 335–351. <https://doi.org/10.1002/acp.1418>

Villanueva-Blasco, V. J., Iranzo, B., Mateu-Mollá, J., Carrascosa, L., Gómez-Martínez, S., Corral-Martínez, M., ... & Hernández-Jiménez, M. J. (2024). Teen dating violence: predictive role of sexism and the mediating role of empathy and assertiveness based on gender. *Frontiers in psychology*, 15, 1393085.

Víllora, B., Navarro, R., & Yubero, S. (2019). Abuso online en el noviazgo y su relación con el abuso del móvil, la aceptación de la violencia y los mitos sobre el amor. *Suma Psicológica*, 26(1), 46-54.

Volpato, C. (2019). Le radici psicologiche della disuguaglianza. Gius. Laterza & Figli Spa.

Vox Diritti. (2016). *Mappe dell'intolleranza: Analisi dei tweet d'odio in Italia*. Roma, Italia: Associazione Vox Diritti.

Walters, M. L., Black, M. C., Basile, K. C., Breiding, M. J., Smith, S. G., Merrick, M. T., ... & Chen, J. (2011). The national intimate partner and sexual violence survey (NISVS): 2010 summary report.

Whorf, B. L. (2012). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT press.

Widom, C. S., & Wilson, H. W. (2014). Intergenerational transmission of violence. *Violence and mental health: Its manifold faces*, 27-45.

Women, U. N. (2022). Progress on the sustainable development goals: The gender snapshot 2022. (No Title).

World Health Organization. (2010). Preventing intimate partner and sexual violence against women: Taking action and generating evidence. In *Preventing intimate partner and sexual violence against women: taking action and generating evidence*.

World Health Organization. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women*. World Health Organization.

Woulfe, J. M., & Goodman, L. A. (2021). Identity abuse as a tactic of violence in LGBTQ communities: Initial validation of the identity abuse measure. *Journal of interpersonal violence*, 36(5-6), 2656-2676.

Yela García, C. (2003). *La otra cara del amor: Mitos, paradojas y problemas*. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263–267.

Zengilowski, A., Schuetze, B. A., Nash, B. L., & Schallert, D. L. (2021). A critical review of the refutation text literature: Methodological confounds, theoretical problems, and possible solutions. *Educational Psychologist*, 56(3), 175–195. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1861948>

Appendice

Refutation text

CONTROLLO

Introduzione al tema

Molti studi scientifici confermano che dormire a sufficienza non serve solo a sentirsi riposati, ma ha effetti diretti sulla nostra capacità di attenzione e memoria. Il sonno è un processo biologico complesso durante il quale il cervello si occupa di rielaborare le informazioni apprese durante la giornata.

Spiegazione del fenomeno e basi scientifiche

Nelle ore di riposo, e in particolare durante la fase REM, le connessioni neurali si riorganizzano, rendendo più stabile l'apprendimento e migliorando la concentrazione nel giorno successivo. Quando le ore di sonno diminuiscono in modo significativo, si osservano cali evidenti nella vigilanza e nella rapidità di reazione. Le ricerche condotte in ambito cognitivo mostrano che, dopo una notte insonne, il cervello fatica a mantenere l'attenzione sostenuta su un compito, e anche la capacità di prendere decisioni risulta compromessa. A lungo termine, la carenza di sonno incide sul tono dell'umore, rendendo più difficile la gestione dello stress quotidiano.

Implicazioni pratiche per la vita quotidiana

Tra le buone pratiche per favorire un riposo regolare, gli esperti consigliano di rispettare orari costanti, evitare caffeina nelle ore serali e ridurre l'esposizione alla luce blu emessa da smartphone e computer. Quest'ultima, interferendo con la produzione di melatonina, ha effetti negativi sull'addormentamento. Alcuni studi suggeriscono che anche l'attività fisica moderata, svolta con regolarità, contribuisce a migliorare la qualità del sonno. Benché la durata ideale vari da persona a persona, la maggior parte degli adulti ha bisogno di dormire tra le sette e le otto ore per funzionare in modo ottimale.

Conclusione

Un sonno adeguato favorisce non solo la prontezza mentale, ma anche la salute generale dell'organismo, sostenendo il sistema immunitario e la regolazione ormonale. Curare le proprie abitudini di sonno è quindi un investimento semplice ma fondamentale per mantenere equilibrio, produttività e benessere psicologico nel lungo periodo.

SPERIMENTALE

Misconception

Molte persone pensano che una relazione sia davvero sincera solo se i partner si raccontano ogni cosa. Secondo questa idea, amare significa non avere segreti, condividere ogni pensiero e confessare qualunque dettaglio, perché solo così si costruisce fiducia. Questa idea è talmente diffusa che parlare di “spazi privati” può sembrare sospetto o addirittura sbagliato: se il partner non ha niente da nascondere, perché dovrebbe voler mantenere riservate alcune parti di sé? Quindi chi rifiuta di dire tutto viene spesso interpretato come distante o poco innamorato.

Refutation cue

In realtà, nessuna ricerca sostiene che la totale assenza di segreti renda le relazioni più solide. Studi sulla comunicazione di coppia mostrano che la rivelazione completa di ogni aspetto personale non aumenta automaticamente la fiducia; al contrario, può generare ansia, dipendenza emotiva e senso di perdita della propria individualità (Prager, 1995; Sillars & Kalbfleisch, 2002).

Informazione corretta

Le più recenti ricerche sulle relazioni intime (Amirkhani et al., 2025) mostrano che l'assenza di segreti non equivale necessariamente a maggiore fiducia. L'intimità autentica si fonda sull'equilibrio tra apertura e rispetto dei confini personali. Gli studi sulla regolazione dei confini (Boundary Regulation Theory; Petronio, 2002) spiegano che la fiducia non nasce dall'assenza di segreti, ma dalla capacità di comunicare limiti e desideri personali. Le coppie più stabili non sono quelle senza confini, ma quelle che sanno negoziare e rispettare gli spazi reciproci, anche in ambito digitale. Mantenere aree di riservatezza, come la libertà di avere conversazioni private, pensieri individuali o momenti di solitudine, non significa nascondere qualcosa, ma salvaguardare la propria identità e il proprio benessere. Parlare apertamente di cosa si desidera condividere e di cosa invece si preferisce tenere per sé è segno di maturità relazionale, non di sfiducia (Amirkhani et al., 2025). Credere che “chi si ama non ha segreti” può apparire romantico, ma rischia di alimentare forme sottili di controllo e di inibire la comunicazione autentica. Al contrario, riconoscere che fiducia e privacy possono coesistere permette di costruire relazioni più libere e sicure. La vera intimità non nasce dal sapere tutto dell'altro, ma dall'accettare che ogni persona conservi parti solo proprie, sapendo che queste saranno rispettate.

Amare significa avere il coraggio di fidarsi anche del silenzio dell'altro, non pretendere di riempirlo di spiegazioni

Questionario

* Indica una domanda obbligatoria

Informazioni sullo studio e consenso informato

Benvenut* e grazie per il tuo tempo!

Questa indagine fa parte di un progetto universitario di ricerca condotto presso l'Università di Foggia, sotto la supervisione delle Professoressa Giusi Antonia Toto, coordinatrice del Learning Sciences institute. Per qualsiasi chiarimento può contattarmi all'indirizzo  andreana.lavanga@unifg.it

Lo scopo della ricerca è comprendere come le persone percepiscono alcune opinioni diffuse e temi social.

Nel questionario troverai alcune affermazioni e, in alcuni casi, brevi letture. La compilazione richiede circa 20-25 minuti e potrai procedere liberamente, senza risposte giuste o sbagliate.

Le tue risposte resteranno completamente anonime: verranno analizzate solo in forma aggregata, nel pieno rispetto del Regolamento (UE) 2016/679 (GDPR) e utilizzate esclusivamente per scopi di ricerca scientifica.

La partecipazione è volontaria e puoi interrompere la compilazione in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza.

Proseguendo nel modulo dichiari di aver letto queste informazioni e acconsenti a partecipare volontariamente alla ricerca.

1. **Io sottoscritto/a, preso atto della presente informativa ai sensi del** *
Decreto legislativo 10 agosto 2018, n. 101. Disposizioni per
l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del
regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio,
del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con
riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera
circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE
(regolamento generale sulla protezione dei dati), esprimo il
consenso al trattamento dei miei dati sensibili per scopi di ricerca

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Acconsento
☐ Non acconsento

Creazione del codice

Ti chiedo di creare insieme un codice da poter associare alle tue risposte, in modo da poterti garantire l'anonimato.

Inserisci le prime 2 lettere del suo nome, seguite dalle prime 2 lettere del tuo cognome, seguite dalle ultime 2 cifre del tuo anno di nascita e dal numero civico del tuo indirizzo di residenza.

Non sarà quindi necessario scrivere il vostro nome e cognome per esteso.

Esempio: Mario Rossi nato nel 1999 e residente in via Roma 5 dovrà scrivere MARO995.

Mario Rossi nato nel 1999 residente in Via Roma n° 5

MA RO 99 5

=

MARO995|

2. **Inserisci qui il tuo codice** *

Anagrafica

3. Età (in cifre) *

4. Genere *

Contrassegna solo un ovale.

☐ F

☐ M

☐ Non binary

☐ Preferisco non specificare

☐ Altro:

5. Regione di provenienza *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Abruzzo
- ☐ Basilicata
- ☐ Calabria
- ☐ Campania
- ☐ Emilia-Romagna
- ☐ Friuli Venezia Giulia
- ☐ Lazio
- ☐ Liguria
- ☐ Lombardia
- ☐ Marche
- ☐ Molise
- ☐ Piemonte
- ☐ Puglia
- ☐ Sardegna
- ☐ Sicilia
- ☐ Toscana
- ☐ Trentino-Alto Adige
- ☐ Umbria
- ☐ Valle d'Aosta
- ☐ Veneto

6. Anni di esperienza in ambito scolastico (in cifre). Se student* inserire 0

*

Scrivere '0' se l'esperienza è inferiore ad un anno.

7. Corso di Laurea a cui si è iscritt* *

Se insegnant* inserire il titolo di studio

8. Anno di corso a cui si è iscritt* *

Se insegnant*, rispondere 0

9. Ha avuto esperienza personale di educazione o formazione sul tema dell'equità di genere. *

Contrassegna solo un ovale.

☐ Si *Passa alla domanda 10.*

☐ No *Passa alla domanda 11.*

Se hai risposto "si" alla domanda precedente**10. Descriva il tipo di esperienza ***

Parte 1

Indica in che misura sei d'accordo con ciascuna affermazione, in una scala che va da *per niente d'accordo* a *completamente d'accordo*.

1 = Per niente d'accordo

2 = Poco d'accordo

3 = Abbastanza in disaccordo

4 = Nè in disaccordo nè d'accordo

5 = Abbastanza d'accordo

6 = Molto d'accordo

7 = Completamente d'accordo

11. **1.Le persone possono essere sia aggressive sia premurose, indipendentemente dal loro sesso** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

12. **2.Le persone dovrebbero essere trattate allo stesso modo, qualunque sia il loro sesso** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

13. **3.La libertà concessa ai bambini dovrebbe dipendere dalla loro età e dal loro livello di maturità, non dal sesso** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

14. **4.I compiti domestici non dovrebbero essere assegnati in base al sesso** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

15. **5.Dovremmo smettere di pensare alle persone come maschi o femmine e concentrarci invece su altre caratteristiche** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

16. **6.La principale responsabilità di un padre è quella di provvedere economicamente ai propri figli.** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

17. **7. Gli uomini sono più orientati al sesso delle donne.** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

18. **8.Alcuni tipi di lavoro non sono adatti alle donne.** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

19. **9. Le madri dovrebbero prendere la maggior parte delle decisioni su come crescere i figli.** *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	
Per	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Completamente d'accordo

20. **10. Le madri dovrebbero lavorare solo se è necessario.** *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	
Per	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Completamente d'accordo

21. **11. Le ragazze dovrebbero essere protette e controllate più dei ragazzi.** *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	
Per	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Completamente d'accordo

22. **12. Solo alcuni tipi di lavoro sono adatti sia agli uomini sia alle donne.** *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	
Per	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Completamente d'accordo

23. **13. Per molti lavori importanti, è meglio scegliere uomini piuttosto che donne.** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

Parte 2

24. **1. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ I difetti di un partner non contano, se mi ama veramente cambierà.
- ☐ A prescindere da ciò che si dice, le persone non cambiano, nemmeno per amore.

25. **2. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per ognuno di noi esiste da qualche parte una persona predestinata, la propria metà
- ☐ L'idea che esista per tutti un'anima gemella perfetta è una favola in cui non credo.

26. **3. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ La frequenza dei litigi non indica quanto una coppia si ama
- ☐ Come dice il detto: "l'amore non è bello se non è litigarello".

27. **4. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo**

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Se il tuo partner tende a diventare geloso senza motivo, sei nei guai: questa gelosia non è compatibile con l'amore.
- ☐ Se il tuo partner diventa geloso senza motivo, è comprensibile: la gelosia è una prova d'amore.

28. **5. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo**

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ L'amore non ha segreti, amarsi significa sapere tutto l'uno dell'altro.
- ☐ È vero amore anche se non si sa tutto dell'altra persona e non ci si racconta ogni cosa.

29. **6. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo**

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Amare il proprio partner e ferirlo sono cose incompatibili.
- ☐ Come si dice spesso delle relazioni: chi ti ama davvero ti fa piangere.

30. **7. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo**

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Quando due persone si innamorano è perché sono fatte l'una per l'altra.
- ☐ Il fatto che due persone si innamorino non è una garanzia che siano fatte l'una per l'altra.

31. **8. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ L'amore perdona tutto.
- ☐ Amare qualcuno non significa dover perdonare tutto.

32. **9. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Trovare l'amore significa trovare la persona che darà significato alla propria vita.
- ☐ L'amore romantico non è ciò che dà significato alla propria vita.

33. **10. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Non esiste un unico vero amore.
- ☐ Si ama davvero una sola volta nella vita.

34. **11. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sposarsi o vivere insieme per sempre è uno degli obiettivi di vita.
- ☐ Il "Vissero felici e contenti" è solo una favola.

35. **12. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Amarsi davvero è necessario ma non basta per far funzionare una relazione.
- ☐ Il vero amore vince tutto: basta crederci per superare ogni ostacolo.

36. **13. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Nel vero amore, la passione iniziale dura per sempre.
- ☐ Si può amare anche senza provare la stessa passione dell'inizio.

37. **14. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per amore si è capaci di dare tutto senza aspettarmi nulla in cambio.
- ☐ Per amore si è capaci di mettersi in gioco e di donarsi completamente, ma non a qualunque prezzo.

38. **15. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo** *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Preferirei rinunciare alla persona che amo piuttosto che smettere di essere me stesso/a.
- ☐ Cambierei qualcosa che mi piace di me stesso/a per conquistare la persona che amo.

39. **16. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo**

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Chi trova il vero amore trova la persona che lo renderà felice nella vita.
- ☐ Ognuno è responsabile della propria felicità.

40. **17. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo**

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ In amore "gli opposti si attraggono" e vanno più d'accordo.
- ☐ Più cose hanno in comune le coppie, più vanno d'accordo.

41. **18. Per favore, indica con quale delle seguenti affermazioni sei maggiormente d'accordo**

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ L'amore romantico non è necessario per sentire che la propria vita è completa.
- ☐ L'amore romantico è molto importante perché serve a sentirsi completi nella vita.

Parte 3

Indica in che misura sei d'accordo con ciascuna affermazione, in una scala che va da *Fortemente in disaccordo* a *Fortemente d'accordo*.

1 = Fortemente in disaccordo

2 = Abbastanza in disaccordo

3 = Nè in disaccordo nè d'accordo

4 = Abbastanza d'accordo

5 = Fortemente d'accordo

42. **1.Molte donne hanno una qualità di purezza che pochi uomini posseggono** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

43. **2.Le donne dovrebbero essere coccolate e protette dagli uomini** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

44. **3. Le donne cercano di acquisire potere tenendo a freno gli uomini** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

45. **4. Ogni uomo dovrebbe avere una donna da adorare** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

46. **5. Gli uomini sono incompleti senza le donne ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

47. **6. Le donne tendono a ingigantire i problemi che hanno sul lavoro ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

48. **7. Quando una donna ha indotto un uomo a dichiararsi, generalmente cerca di mettergli il guinzaglio**

*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

49. **8. È tipico delle donne lamentarsi di essere state discriminate quando perdono in una competizione corretta con gli uomini**

*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

50. **9. Ci sono molte donne che provano piacere a provocare gli uomini mostrandosi sessualmente disponibili e rifiutando poi i loro approcci** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

51. **10. Le donne tendono ad avere una maggior sensibilità morale rispetto agli uomini** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemente d'accordo

52. **11. Per mantenere economicamente le loro donne, gli uomini dovrebbero essere disposti a sacrificare il proprio benessere** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

53. **12. Le femministe pretendono dagli uomini cose irragionevoli** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

54. **1. Anche se entrambi i membri di una coppia lavorano, la donna dovrebbe essere attenta a prendersi cura del proprio uomo a casa** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

55. **2. Quando gli uomini si danno da fare per "aiutare" le donne, spesso tentano di dimostrare che sono migliori di loro** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

56. **3. Ogni donna ha bisogno di un compagno che si prenda cura di lei** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

57. **4. Una donna non sarà mai veramente appagata nella vita se non avrà una relazione impegnativa e a lungo termine con un uomo** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

58. **5. Quando sono ammalati, gli uomini agiscono come bambini ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

59. **6. Gli uomini si batteranno sempre per avere, nella società, un maggior controllo rispetto alle donne ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

60. **7. Gli uomini sono utili soprattutto per dare sicurezza finanziaria alle donne ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemente d'accordo

61. **8. Anche gli uomini che dichiarano di essere sensibili ai diritti delle donne in realtà vogliono a casa una relazione di tipo tradizionale, in cui la donna assolve alla maggior parte delle cure della casa e dei figli ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

62. **9. Gli uomini sono più disposti a mettere se stessi in pericolo per proteggere gli altri** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

63. **10. Quando le cose non vanno bene, molti uomini sono in realtà come bambini** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

64. **11. Rispetto alle donne, gli uomini sono più disposti a rischiare** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

65. **12. Molti uomini molestano sessualmente le donne, anche se solo in modo sottile, quando si trovano in posizione di potere rispetto ad esse** *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Forl ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fortemented'accordo

Parte 4

Indica in che misura sei d'accordo con ciascuna affermazione, in una scala che va da *Fortemente in disaccordo* a *Fortemente d'accordo*.

1= Completamente in disaccordo

2 = Abbastanza in disaccordo

3 = Nè in disaccordo nè d'accordo

4 = Abbastanza d'accordo

5 = Completamente d'accordo

66. **1. La prima impressione che ho sulla gente di solito si rivela ***
corretta

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	
Con	☐	☐	☐	☐	☐	Completamente d'accordo

67. **2. A volte mento, se devo farlo ***

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	
Con	☐	☐	☐	☐	☐	Completamente d'accordo

68. **3. Ci sono state occasioni in cui ho approfittato di qualcuno ***

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	
Con	☐	☐	☐	☐	☐	Completamente d'accordo

69. **4. So sempre perché qualcosa mi piace ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

70. **5. Una volta che ho preso una decisione, raramente gli altri riescono a farmi cambiare idea ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

71. **6. Obbedisco sempre alle leggi, anche quando è improbabile che venga scoperto/a ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

72. **7. Ho il completo controllo del mio destino ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

73. **8. Ho parlato male di un/a amico/a alle sue spalle ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

74. **9. Non mi pento mai delle mie decisioni ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

75. **10. Non ho mai gettato sporcizia per la strada ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

76. **11. Sono una persona completamente razionale ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

77. **12. Sono molto sicuro/a dei miei giudizi ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

78. **13. Ho fatto delle cose che non racconterei ad altri ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

79. **14. Se capita che io non piaccia a qualcuno, mi sento comunque a posto con me stesso/a ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

80. **15. Mi sono assentato/a per malattia, dal lavoro o da scuola, anche se non ero veramente malato/a ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

81. **16. Ho alcune pessime abitudini ***

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente d'accordo

Grazie mille per aver partecipato alla ricerca.

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli