

Prevenire la violenza di genere: il ruolo dell'educazione sessuale olistica (CSE) come strumento di contrasto

Eleonora Bonvini, Silvia Demozzi

Abstract – Gender-based violence represents a serious social issue that requires targeted and substantial interventions. Comprehensive Sexuality Education (CSE) emerges as a key factor in combating gender-based violence, providing essential tools and knowledge to promote healthy, respectful, and consensual relationships. This article aims to examine the role of this education in combating gender-based violence through a review of existing statistical reports and scientific literature. The results indicate that affective and sexual education, when implemented appropriately and inclusively, can positively influence individuals' perceptions, attitudes, and behaviours towards gender-based violence. Moreover, CSE can contribute to deconstructing harmful gender stereotypes, providing a critical understanding of inequalities and social norms perpetuating violence.

Riassunto – La violenza di genere rappresenta una grave questione sociale che richiede interventi mirati e sostanziali. L'educazione sessuale olistica (CSE) emerge come un fattore chiave nel contrasto alla violenza di genere, fornendo strumenti e conoscenze essenziali per promuovere relazioni sane, rispettose e consensuali. L'articolo si propone di esaminare il ruolo della CSE nel contrasto della violenza di genere attraverso una revisione di rapporti statistici e parte della letteratura scientifica esistente. I risultati indicano che l'educazione affettiva e sessuale, quando implementata in maniera adeguata e inclusiva, può influenzare positivamente le percezioni, le attitudini e i comportamenti degli individui nei confronti della violenza di genere. Inoltre, la CSE può contribuire a decostruire stereotipi di genere dannosi, fornendo una comprensione critica delle disuguaglianze e delle norme sociali che perpetuano la violenza.

Keywords – violenza di genere, educazione sessuale olistica, prevenzione, intersezionalità

Parole chiave – gender violence, comprehensive sexuality education, prevention, intersectionality

Silvia Demozzi è Professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dove insegna Pedagogia dell'Infanzia e Educazione all'affettività e alla Sessualità. I suoi interessi di ricerca si muovono tra approcci teorici di indagine attorno al costrutto di educazione al pensiero, da un lato, e educazione al genere e alla sessualità, dall'altro. È membro del direttivo del Centro Studi sul Genere e l'Educazione (CSGE) dell'Università di Bologna. Tra le sue recenti pubblicazioni: *La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza* (Brescia, Scholè, 2022); *Insegnare il genere e la sessualità* (in coll. con R. Ghigi, Milano, Mondadori, 2024).

Eleonora Bonvini è Dottoranda in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna. Attualmente conduce una ricerca sull'implementazione dell'educazione sessuale e affettiva nei contesti scolastici. I suoi ambiti di ricerca sono legati ai temi dell'educazione di genere, della sessualità e dell'affettività, dell'infanzia e delle famiglie, dell'orientamento formativo e delle disuguaglianze scolastiche in prospettiva intersezionale. È membro del Centro Studi sul Genere e l'Educazione (CSGE) dell'Università di Bologna.

L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le due Autrici. Ai soli fini delle attribuzioni, sono da ascrivere a Eleonora Bonvini i paragrafi 2, 3 e 5 e a Silvia Demozzi i paragrafi 1 e 4.

Esclusivamente per ragioni di scorrevolezza, in questo testo si è deciso di rinunciare, a volte, all'uso contemporaneo del femminile e del maschile e, sempre, all'uso dell'asterisco o della ø, nella consapevolezza, tuttavia, dell'importanza di un riconoscimento pubblico delle soggettività e delle esperienze femminili e non binarie. Il criterio che ha guidato la maggior parte delle scelte linguistiche è stata la volontà di cercare un equilibrio tra due necessità: la chiarezza, da un lato, e il fornire una rappresentazione che non escludesse nessun soggetto, dall'altro.

1. Premessa

La Convenzione di Istanbul del 2011 (ratificata dall'Italia nel 2013)¹ riconosce la violenza contro le donne come una manifestazione di rapporti di forza storicamente diseguali tra i sessi, che hanno portato alla dominazione degli uomini sulle donne e alla loro discriminazione e impedito, così, la loro piena emancipazione. La Convenzione invita gli Stati firmatari a intraprendere tutte le misure necessarie a promuovere i cambiamenti per eliminare pregiudizi, costumi, tradizioni e qualsiasi altra pratica basata sull'idea dell'inferiorità della donna o su modelli stereotipati dei ruoli di genere. In un passaggio chiave (Art.14), suggerisce di includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale.

Nel documento, la violenza contro le donne viene riconosciuta come «strutturale» e legata a rapporti di forza tra i generi poiché si inserisce in un quadro di discriminazioni e disuguaglianze, in cui la condizione di svantaggio è da una parte e non dall'altra, ovvero in una costruzione delle attese sociali intorno alla maschilità e alla femminilità.

Per queste ragioni, il ruolo dell'educazione in funzione di prevenzione e contrasto si rende cruciale, non soltanto per far luce e sensibilizzare sul fenomeno in quanto tale, ma soprattutto – attraverso l'esercizio del pensiero critico che decostruisce e della riflessività che richiede di partire da sé – per intervenire su quegli elementi culturali che supportano la subalternità e l'esercizio di potere all'interno delle relazioni. In questo senso, genere e violenza sono elementi fortemente interconnessi, ragione per cui risulta importante una messa in discussione dei rapporti di potere all'interno della loro relazione, in un'ottica trasformativa che smascheri e contrasti la violenza basata sul genere².

L'educazione e, in particolare, i contesti scolastici, si situano come dispositivi di riproduzione delle gerarchie di genere³, ragione per cui anche all'interno di essi è importante che si compia il processo di decostruzione degli stereotipi, dei ruoli e dell'immaginario legati al genere.

¹ Consiglio d'Europa, *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, Strasburgo, 2011.

² G. Serughetti, D. Belliti, *L'educazione per prevenire la violenza di genere e promuovere l'agency delle donne: lo stato delle politiche pubbliche in Italia*, in "Sicurezza e scienze sociali", VII, 3, 2019, pp 33-48.

³ G. Burgio, *Pedagogical Lexicon*, in "Education Sciences & Society", 6(2), 2015, pp. 181-190.

In relazione a ciò, l'educazione sessuale olistica (Comprehensive Sexuality Education-CSE)⁴ a scuola può rappresentare un fattore chiave nel contrasto alla violenza di genere, fornendo strumenti e conoscenze essenziali per promuovere relazioni sane, rispettose e consensuali, oltre che contribuire a decostruire stereotipi di genere dannosi, fornendo una comprensione critica delle disuguaglianze e delle norme sociali che perpetuano la violenza.

Infatti, i principali documenti internazionali e le ricerche svolte in tale ambito indicano che l'educazione affettiva e sessuale, quando implementata in maniera adeguata e inclusiva, può influenzare positivamente le percezioni, le attitudini e i comportamenti degli individui nei confronti della violenza di genere. Motivo per cui, come suggerisce Marco Ubbiali, la dimensione pedagogica, che spesso è assente, è di fondamentale importanza poiché:

ogni proposta educativa deve muoversi dall'idea che le scelte dell'individuo non sono deterministicamente connotate, ma che ogni essere umano ha una capacità (*agency*) di dirigere i propri comportamenti attraverso l'acquisizione di conoscenze relative al proprio comportamento sessuale o nelle relazioni con altri⁵.

Si tratta, in altre parole, di inscrivere le pratiche di CSE, all'interno del paradigma pedagogico della cura⁶, intesa come via privilegiata per la promozione dei progetti di vita di tutte le soggettività, nessuna esclusa, in un'ottica inclusiva e di valorizzazione delle differenze.

2. L'educazione sessuale (CSE)

Prima di definire le specificità della CSE, così come descritta dai principali documenti di riferimento, si vuole, seppur brevemente, richiamare i presupposti teorico-concettuali che

⁴ A partire dai documenti internazionali, quali gli Standard dell'OMS del 2010 e i documenti WHO del 2018, per quanto riguarda la traduzione dall'inglese della CSE, e in particolare per l'aggettivo "*comprehensive*", si è scelto di utilizzare la locuzione "olistica" in riferimento all'educazione sessuale. Si fa notare che un'espressione correlata, frequentemente utilizzata in letteratura, è educazione sessuale "estensiva" che viene spesso impiegata in contrapposizione agli approcci "abstinence only" ("solo astinenza"). Ritenendo l'educazione all'astinenza troppo limitata e non efficace (Cfr. J. S. Santelli, L. M. Kantor, S. A. Grilo, I. S. Speizer, L. D. Lindberg, J. Heitel. et al, *Abstinence-only-until-marriage: An updated review of US policies and programs and their impact*, in "Journal of Adolescent Health", 61(3), 2017, pp. 273-280), il termine "estensiva" fa riferimento a un modello che si concentra maggiormente sugli aspetti relativi alla prevenzione dei problemi di salute sessuale, comprendendo principalmente contenuti sulla contraccezione e i comportamenti sessuali sicuri. Invece, il focus dell'educazione "olistica", pur comprendendo gli aspetti preventivi, si concentra maggiormente sugli aspetti positivi della sessualità, intesa come dimensione di ricchezza della vita delle persone, verso cui esiste un diritto fondamentale di educazione per l'autodeterminazione di tutte e tutti.

⁵ M. Ubbiali, *Caso complesso della educazione alla sessualità: questioni teoretiche, scelte empiriche e genesi del progetto EduForIST*. In ISS, *Educare alla sessualità nelle scuole italiane: l'esperienza di un progetto tra analisi dell'evidenza, implementazione e valutazione*, in "Rapporto ITISAN" 23/22, 2023, p. 7.

⁶ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

stanno alla base dell'educazione alla sessualità e che ne costituiscono "l'ontologia e l'epistemologia"⁷. A questo proposito, Tiffany Jones ha messo in evidenza che i diversi modelli su cui si basano le possibili progettualità relative all'implementazione dell'educazione alla sessualità afferiscono, sostanzialmente, a quattro paradigmi: conservatore, liberale, critico e post-moderno⁸. L'approccio conservatore si basa su valori tradizionali riguardanti la sessualità, con un'enfasi sull'astinenza, sulla moralità e sulla famiglia tradizionale. L'obiettivo principale è spesso quello di prevenire comportamenti sessuali considerati rischiosi. Tuttavia, essendo gli studenti considerati semplici recettori passivi delle informazioni e soggetti vulnerabili da proteggere, questo tipo di approccio spesso rischia di essere inutile, se non dannoso. L'approccio liberale promuove l'idea che l'educazione sessuale debba essere inclusiva, accurata e non giudicante e si propone di offrire tutti gli strumenti attraverso cui i giovani possano diventare agenti consapevoli della propria vita sessuale. L'approccio critico mette in discussione le norme sociali dominanti riguardanti la sessualità e l'educazione sessuale. L'obiettivo è quello di promuovere una comprensione critica della sessualità, delle relazioni di potere e delle dinamiche sociali, dove la corporeità assume un ruolo centrale e gli studenti sono considerati come cittadini attivi e partecipanti nella costruzione di comunità eque. Infine, l'approccio post-moderno considera la sessualità come un'esperienza soggettiva e sfaccettata, influenzata da fattori sociali, culturali e personali. Si concentra sull'auto esplorazione, sull'accettazione della diversità sessuale e sulla costruzione di identità sessuali fluide. L'obiettivo è quello di promuovere l'autenticità e l'autonomia nell'espressione sessuale, evitando il binarismo e la rigidità delle categorie sessuali, resistendo ai discorsi culturali dominanti⁹.

A partire da questi presupposti teorici di riferimento si vuole ora considerare l'educazione sessuale olistica (CSE) descritta dalla World Health Organization (WHO) come un'educazione che vuole fornire ai giovani informazioni accurate e adeguate all'età sulla sessualità e sulla salute sessuale e riproduttiva, che sono fondamentali per la loro salute e sopravvivenza¹⁰. Inoltre, essa si prefigura come un programma dettagliato all'interno del quale i contenuti trattati – considerati vere e proprie life skills – hanno una valenza educativa in grado di abbracciare diversi ambiti della vita quali la famiglia e le relazioni, il rispetto, il consenso e l'autonomia corporea, l'anatomia, la pubertà e le mestruazioni, la contraccezione, la gravidanza e le infezioni sessualmente trasmissibili, compreso l'HIV¹¹. Il riferimento al valore multidisciplinare della CSE è sottolineato anche dall'UNESCO che, nel 2018, insieme a UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN

⁷ M. Ubbiali, *Caso complesso della educazione alla sessualità: questioni teoretiche, scelte empiriche e genesi del progetto EduForIST.*, p.8 cit.

⁸ Cfr. T. Jones, *A sexuality education discourses framework: Conservative, liberal, critical, and postmodern*, in "American journal of sexuality education", 6(2), 2011, pp. 133-175.

⁹ M. Ubbiali, *Caso complesso della educazione alla sessualità: questioni teoretiche, scelte empiriche e genesi del progetto EduForIST*, cit.

¹⁰ UNESCO (Sexual and Reproductive Health and Research), *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*, UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women & WHO, Paris, 2018.

¹¹ *Ivi*.

Women e WHO, pubblica una versione *dell'International technical guidance on sexuality education*¹² con l'intento di fornire linee guida sull'educazione sessuale inscritte in un quadro molto più ampio (che va oltre i meri aspetti sanitari e di prevenzione) e di allinearsi alla posizione dell'ONU rispetto alla progettazione e implementazione di un'educazione sessuale olistica basata sulle evidenze. Quindi, secondo la classificazione di Jones, l'orientamento proposto dalla CSE si situerebbe all'intersezione tra gli approcci liberale e critico, in quanto dichiaratamente inclusiva e basata su informazioni scientificamente accurate da un lato, ma anche improntata alla messa in discussione delle dinamiche di potere sottese alle dimensioni di genere e della sessualità, dall'altro, indentificando i soggetti, con i loro corpi al centro, come attivi e autodeterminati nel vivere una sessualità all'insegna del piacere e del rispetto.

In linea con questa riflessione, si ribadisce il ruolo fondamentale dell'educazione sessuale all'interno di un frame basato sui diritti umani¹³ e sull'uguaglianza di genere, col fine di supportare un apprendimento strutturato che affronti in modo positivo sia il tema della sessualità sia quello delle relazioni, con l'obiettivo di promuovere il benessere delle giovani generazioni. A questo proposito, l'UNESCO¹⁴ – in sinergia con quanto emerso da altri documenti internazionali¹⁵ – cerca di formalizzare l'educazione sessuale come un processo centrato su curricula di insegnamento e apprendimento:

riguardanti gli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità. (Con) lo scopo di fornire ai bambini e ai giovani conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori che li abiliteranno a: realizzare la propria salute, benessere e dignità; sviluppare relazioni sociali e sessuali rispettose; considerare come le loro scelte influenzino il proprio benessere e quello degli altri; e comprendere ed assicurare la protezione dei propri diritti per tutta la loro vita¹⁶.

L'approccio suggerito abbraccia una visione ampia della sessualità (cognitiva, emotiva, fisica e sociale), fondamentale per promuovere nei soggetti la capacità di perseguire il proprio benessere, anche sessuale, in modo autonomo e autodeterminato. Questa prospettiva sottolinea il consenso, il rispetto e le scelte di tutte le persone, incentivando lo sviluppo di competenze relazionali e comunicative efficaci per prendere decisioni consapevoli riguardo alla propria sessualità¹⁷. A questo proposito, l'enfasi sugli aspetti positivi ha un impatto sul benessere delle persone a partire dalla prima infanzia con effetti a lungo termine¹⁸. Come messo in luce da diversi studi, l'approccio proattivo alla CSE permette alle giovani generazioni di essere in grado

¹² Cfr. UNESCO (Sexual and Reproductive Health and Research), *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*, cit.

¹³ Cfr. World Association for Sexual Health (WAS), *Dichiarazione dei diritti sessuali*, Valencia, 1997.

¹⁴ Cfr. UNESCO (Sexual and Reproductive Health and Research), *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*, cit.

¹⁵ OMS, *Standard per l'educazione sessuale in Europa*, Colonia, 2010.

¹⁶ *Ivi*, p.16.

¹⁷ S. Demozzi, E. Bonvini, *Dalla maternità come destino alla scelta (o non-scelta) della genitorialità. Quale il ruolo dell'educazione alla sessualità?*, in "Women & Education", 1, 2023, pp. 26-31

¹⁸ E. Goldfarb, D. Lieberman, *Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education*, in "Journal of Adolescent Health", 68, 2021, pp. 13-27.

di accompagnare e gestire i cambiamenti fisici ed emotivi presenti durante la crescita (compresa pubertà e adolescenza), insegnare il rispetto verso sé stessi e gli altri, promuovere il consenso nelle relazioni, sapere dove rivolgersi nel caso in cui si abbia bisogno di aiuto. Questo, a sua volta, riduce i rischi di violenza, sfruttamento e abuso¹⁹.

Alla base della riflessione che ha visto la nascita di questi importanti riferimenti normativi, vi è una concezione estesa del valore e del significato del concetto di sessualità che L'OMS definisce come un:

aspetto centrale dell'essere umano lungo tutto l'arco della vita e comprende il sesso, le identità e i ruoli di genere, l'orientamento sessuale, l'erotismo, il piacere, l'intimità e la riproduzione. La sessualità viene sperimentata ed espressa in pensieri, fantasie, desideri, convinzioni, atteggiamenti, valori, comportamenti, pratiche, ruoli e relazioni. Sebbene la sessualità possa includere tutte queste dimensioni, non tutte sono sempre esperite o espresse. La sessualità è influenzata dall'interazione di fattori biologici, psicologici, sociali, economici, politici, etici, giuridici, storici, religiosi e spirituali²⁰.

In questo modo alla sessualità viene concesso uno spazio di sperimentazione ed espressione tramite "pensieri, fantasie, desideri, convinzioni, atteggiamenti, valori, comportamenti, pratiche, ruoli e relazioni"²¹. A partire, dunque, da questa definizione possiamo asserire che la cornice entro cui l'educazione sessuale e affettiva si inserisce implica non solo la considerazione degli aspetti preventivi – generalmente associati esclusivamente ai rischi e agli elementi più negativi o da evitare come gravidanze indesiderate o infezioni sessualmente trasmissibili – ma, soprattutto, di quelli legati a un approccio positivo e proattivo. Nonostante la svolta importante nella comprensione degli aspetti costitutivi della sessualità, va sottolineato come non tutti siano espressi o esperiti dai singoli soggetti allo stesso modo, poiché dipendenti dall'interazioni di altri fattori – sociali, culturali, storici, psicologici, biologici, economici, politici, giuridici, etici, religiosi e spirituali – spesso responsabili di percorsi segnati da esclusioni e disuguaglianze e non connessi direttamente alla responsabilità dei singoli poiché parte delle biografie personali e identitarie di ogni persona.

3. A che punto siamo?

La situazione italiana in merito all'educazione alla sessualità è abbastanza controversa e complessa. Come abbiamo visto, occuparsi a scuola di corpo, genere e sessualità significa promuovere un ambiente scolastico più sicuro e rispettoso, ed educare a relazioni di genere basate sulla parità e la stima di sé. È quanto, d'altra parte, è anche richiesto dalle linee guida

¹⁹ UNESCO (Sexual and Reproductive Health and Research), *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*, cit.

²⁰ Cfr. WHO, *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*, Geneva, 2006, p.5.

²¹ Cfr. WHO, *Regional Office for Europe, Definitions and indicators in family planning, maternal and child health and reproductive health used in the WHO Regional Office for Europe*, Copenhagen, 1999/2001, p.13.

nazionali del nostro Paese²² intitolate *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. Nonostante ciò, gli interventi risultano ancora frammentati e poco incisivi²³. I dati che abbiamo a disposizione ci dimostrano come un'educazione sessuale sia fondamentale anche rispetto a quei contenuti (prevenzione delle gravidanze indesiderate e delle infezioni sessualmente trasmissibili) che parrebbero essere i punti di forza dei (pochi) progetti che entrano nelle scuole. Da uno studio dell'Istituto Superiore di Sanità²⁴ su oltre 16 mila ragazzi fra i 16 e 17 anni, iscritti in 482 scuole d'Italia nel 2019, emerge come la percezione dei giovani sia quella di sapere più di quanto in realtà sanno a proposito di sessualità, affettività e malattie sessualmente trasmissibili. Il risultato è che il 10% di quelli che sono sessualmente attivi non usa alcun metodo contraccettivo, nemmeno il coito interrotto. Un adolescente su dieci pensa che il coito interrotto protegga dalle malattie, mentre il 9% dei ragazzi e il 7% delle ragazze è convinto che fare sesso calcolando i giorni fertili sia sufficiente per proteggersi dalle eventuali malattie sessualmente trasmesse. Inoltre, uno su cinque, fra ragazzi e ragazze, considera la pillola anticoncezionale un metodo valido per evitare infezioni. A fronte di questa 'ignoranza', emerge poi la difficoltà di trattare le questioni sessuali in ambito familiare: molti giovani non si sentono a proprio agio a parlare di sesso in famiglia; il 45% non ha mai parlato di contraccezione a casa, il 44% non ha mai affrontato il tema delle infezioni sessualmente trasmesse, il 42% non ha avuto conversazioni sui cambiamenti della pubertà e della maturità sessuale.

Anche gli ultimi dati ISTAT²⁵ relativi alla violenza contro le donne basata sul genere non sono incoraggianti: documentano quanto sia ancora diffusa, nel nostro Paese, la violenza fisica, sessuale e psicologica. I dati sui femminicidi nel 2023, sebbene lievemente inferiori rispetto all'anno precedente (dai 126 del 2022 ai 120 del 2023), indicano in misura pressoché stabile che più della metà degli omicidi sono attribuiti al partner o all'ex partner e circa il 20% ad altri parenti; questo significa che 4 omicidi su 5 avvengono nell'ambito familiare ristretto o allargato. Inoltre, le rilevazioni relative ai cosiddetti "reati spia", ovvero quelli che hanno una correlazione maggiore con il fenomeno, mettono in luce che la percentuale di vittime donne che denunciano è pari al 74% per gli atti persecutori, all'81% per i maltrattamenti in famiglia e al 91% per violenze sessuali²⁶. Quest'ultimo dato sulle violenze sessuali è particolarmente allarmante se si prende in considerazione l'età delle vittime: è nella fascia tra le giovani di 14-17 anni che si attesta la maggioranza dei casi (89,1 vittime per 100mila ragazze della stessa età). Anche l'ultimo report

²² Ci si riferisce all'art. 1 comma 16 L. 107/2015.

²³ A. Chinelli, M. C. Salfa, A. Cellini, L. Ceccarelli, M. Farinella, L. Rancilio, R. Galipò, P. Meli, A. Camposera, L. Colaprico, M. Oldrini, M. Ubbiali, A. Caraglia, D. Martinelli, L. Mortari, A.T. Palamara, B. Suligo, L. Tivoschi, *Sexuality education in Italy 2016-2020: a national survey investigating coverage, content and evaluation of school-based educational activities*, in "Sex Education", 23(6), 2023, pp. 756-768.

²⁴ Cfr. E. Pizzi, A. Spinelli, S. Andreozzi, S. Battilomo, ISS *Progetto "Studio Nazionale Fertilità": I risultati delle cinque indagini*, in "Rapporti ISTISAN" 20, 35, 2020, pp. 1-129.

²⁵ Cfr. ISTAT, *Commissione Parlamentare d'inchiesta sul femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere, Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica*, a cura di Saverio Gazzelloni, Roma, Istat, 2024.

²⁶ Per quanto riguarda questo tipo di reati le analisi mostrano che nel 2023 sono lievemente inferiori rispetto a quelli del 2022, tuttavia la composizione delle vittime tra i sessi è rimasta inalterata. Cfr. ISTAT, *Stereotipi di genere e immagine sociale della violenza*, Roma, Istat, 2023.

sugli *Stereotipi, sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza* mette in luce che per quasi la metà degli intervistati (48,7%), di età compresa tra i 18 e i 74 anni, permane almeno uno stereotipo sulla violenza sessuale come, per esempio, pensare che una donna - se davvero vuole - possa sottrarsi ad un rapporto sessuale (39,3% degli intervistati maschi), o che una delle possibili cause della violenza sia provocata dal modo in cui una donna è vestita (20% degli intervistati maschi). La stessa tendenza viene mantenuta anche dalle coorti più giovani; l'ultimo report di Save the Children²⁷ svela che nei giovani intervistati, tra i 14 e i 18 anni, persistono livelli simili di pregiudizi sulla violenza di genere²⁸. In maniera simile, anche i risultati forniti dal progetto *Giovani alla Prova* mostrano come gli adolescenti siano portatori di stereotipie rilevanti verso il genere²⁹. Infatti, 4 adolescenti su 10 (tra cui il 25% delle studentesse) credono che sia l'uomo a dover mantenere la famiglia a livello economico; 1 studente su 4 che sia sempre l'uomo a dover comandare e 1 adolescente maschio su 5 crede che il tradimento femminile sia più grave di quello maschile. Inoltre, l'indagine rileva che le ragazze, in ambito scolastico, sono più soggette all'esclusione dal gruppo rispetto ai ragazzi (il 40% delle studentesse contro il 20% degli studenti) e che il 31% delle femmine subisce insulti per l'aspetto fisico contro il 17% dei maschi, questo significa che almeno una adolescente su 10 viene offesa in quanto donna.

Alla luce di ciò, questi dati ribadiscono la necessità di definire adeguate politiche e percorsi educativi mirati fin dalla prima infanzia come strumento per riconoscere prematuramente i segnali della violenza sia in un'ottica preventiva, sia informativa in linea con i diritti sul benessere sessuale delle persone. In relazione a ciò, è importante citare una delle ricerche più esaustive sull'educazione alla sessualità nelle scuole italiane: gli studi *EduForIST1* e *EduForIST2*³⁰ i quali

²⁷ Cfr. Save the Children, *Le ragazze stanno bene? Indagine sulla violenza di genere online in adolescenza*, Roma, 2024.

²⁸ L'indagine che è stata condotta da IPSOS su un campione di 800 giovani di età compresa tra 14 e 18 mostra che "il 43% degli adolescenti, se davvero una ragazza non vuole avere un rapporto sessuale, il modo di sottrarsi lo può trovare. La percentuale di chi lo dichiara è più alta tra i ragazzi, parliamo del 46%, ma è elevata anche tra le ragazze. Un altro dato allarmante è che il 29% degli adolescenti intervistati, ritiene che le ragazze possano contribuire a provocare la violenza sessuale con il loro modo di vestire o di comportarsi, mentre il 24% pensa che, se una ragazza non dice espressamente "no" vuol dire che è consensuale e disponibile al rapporto sessuale (26% tra i ragazzi e 21% tra le ragazze). Infine, il 21%, sia di ragazzi che di ragazze, è molto o abbastanza d'accordo con il fatto che una ragazza, seppur sotto l'effetto di sostanze stupefacenti o di alcol, sia comunque in grado di acconsentire o meno ad avere un rapporto sessuale" (*ivi*, pp. 20-21).

²⁹ Lo studio promosso dall'Istituto di ricerche sulla popolazione e le politiche sociali del Consiglio nazionale delle ricerche (Cnr-Irpps) dal titolo *Ricerca su atteggiamenti e comportamenti degli adolescenti italiani* aveva l'obiettivo di misurare gli stereotipi di genere degli studenti e delle studentesse italiane frequentanti le scuole secondarie di secondo grado. La survey statistica GAP 2020 è stata condotta nell'anno 2019 a livello nazionale su un campione di 3.273 studenti e studentesse frequentanti le scuole secondarie di secondo grado; inoltre, il progetto è stato ideato e avviato precedente nel 2014 dal Cnr-Irpps e inserito all'interno di una progettazione più ampia che ha visto l'implementazione di altre indagini statisticamente rappresentative di gruppi di popolazione a livello locale (Cfr. *GAP Giovani alla Prova, Ricerca su atteggiamenti e comportamenti degli adolescenti italiani*, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, 2020).

³⁰ Si vuole sottolineare che i contributi presenti nel rapporto dello studio citato offre un'ampia panoramica delle analisi svolte sia rispetto alla costruzione del modello implementato (svolte nelle scuole secondarie di I e II grado in 4 Regioni), sia rispetto alle modalità di implementazione e valutazione e degli strumenti utilizzati: quantitativi (in relazione agli apprendimenti degli studenti) e qualitativi (sulla produzione riflessiva di educatori ed

hanno lo scopo di sviluppare una riflessione teorica e pratica in relazione agli strumenti per implementare interventi di educazione sessuale e prevenzione delle IST nelle scuole, e di realizzare a una mappatura dei progetti informativi e formativi rilevati sul territorio nazionale. Tale analisi è interessante poiché prende in considerazione più prospettive – sanitaria, pedagogica e filosofica – in un'ottica multidisciplinare. Tra i risultati, in merito alla mappatura dei progetti e alla valutazione degli stessi, emerge che gli interventi nelle scuole italiane sono spesso sporadici (a volte una o poche lezioni tenute da esperti esterni) e ciò solleva dubbi circa il loro valore educativo e il loro effettivo impatto in direzione di cambiamento. Inoltre, come già visto, emerge tra i giovani una scarsa conoscenza e consapevolezza in merito alla loro salute sessuale. Infine, tali progetti spesso mancano di una accurata e documentata valutazione dei risultati delle attività. Aspetto, quest'ultimo, importante non solo per i risultati attesi, ma anche in relazione alla pianificazione, implementazione e accoglienza di un intervento di CSE³¹.

Trattando di CSE e contrasto alla violenza di genere, non possiamo non comprendere nel discorso una forma di violenza molto presente nel nostro Paese, sin dalla più giovane età e all'interno dei contesti dell'educazione. Stiamo parlando di quella che in letteratura è nota come *omolesbobitransfobia*. Questo termine, che riconosce l'importanza di tutte le forme di discriminazione legate all'orientamento sessuale e all'identità di genere³², indica una serie di convinzioni, comportamenti, atteggiamenti discriminatori o ostili nei confronti delle persone lesbiche, gay, bisessuali, transgender, queer e intersex (LGBTQIA+). Nonostante il suffisso fobia, non si tratta di una paura irrazionale, bensì si fonda su un pregiudizio consapevole:

[...] fobia non appare in realtà da intendersi nel suo significato clinico ma – come, ad esempio, in xenofobia – in una più vasta accezione culturale. Se chi soffre, infatti, di aracnofobia evita il contatto con i ragni, ad esempio, o un soggetto claustrofobico evita i luoghi chiusi, definiamo invece omofobica una persona che può anche andare in cerca delle persone omosessuali per mostrare loro il proprio disgusto, evocando quindi una forma di odio più che di paura. Inoltre, l'uso di fobia rimanda a una patologizzazione dell'individuo, oscurando quella dimensione sociale di stereotipizzazione e pregiudizio che in realtà produce e sostanzia l'omofobia³³.

educatrici). Inoltre, il rapporto si conclude con una riflessione sul possibile futuro dell'educazione sessuale in ambito scolastico in Italia. Cfr. B. Sulligoi, M. C. Salfa, A. Chinelli, L. Tavoschi, *ISS Progetto Educare alla sessualità nelle scuole italiane: l'esperienza di un progetto tra analisi dell'evidenza, implementazione e valutazione*, in "Rapporti ISTISAN" 23/22 2023, pp. 1-133.

³¹ Cfr. A. Chinelli, M. C. Salfa, A. Cellini, L. Ceccarelli, M. Farinella, L. Rancilio, R. Galipò, P. Meli, A. Camposeragna, L. Colaprico, M. Oldrini, M. Ubbiali, A. Caraglia, D. Martinelli, L. Mortari, A.T. Palamara, B. Suligoi, L. Tavoschi, *Sexuality education in Italy 2016-2020: a national survey investigating coverage, content and evaluation of school-based educational activities*, cit.

³² G. Burgio, *Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education", 15(1), 2020, pp. 155-168.

³³ Per questo motivo alcuni autori preferiscono utilizzare altri termini: quello più diffuso è omonegatività (*ivi*, p.156).

Come messo in luce in letteratura, i contesti scolastici sono tra quelli più omofobi che gli studenti si trovano a frequentare³⁴. Nella scuola infatti, viene promossa, in forme sia implicite che esplicite, un'adesione rigida e "tradizionale" dei ruoli di genere dove chi non si conforma viene maggiormente discriminato e stigmatizzato³⁵. A questo proposito, i risultati del Monitoraggio del bullismo e del cyberbullismo a.s.2022/23³⁶, condotto su un campione di studenti delle scuole secondarie di secondo grado in Italia, evidenziano che l'8,1% del campione riporta di aver subito episodi di bullismo omofobico. Anche i dati ISTAT (2012) sull'omofobia mostrano che le persone omosessuali e bisessuali dichiarano di aver subito discriminazioni a scuola o all'università in misura maggiore rispetto ai coetanei eterosessuali (24% contro 14,2%) e con simili proporzioni anche negli ambienti lavorativi (22,1% contro il 12,7%). A livello europeo, i risultati delle indagini svolte per comprendere i livelli di discriminazione verso persone appartenenti a comunità LGBTQIA+ o percepite tali, mostrano percentuali elevate di omolesbotransfobia nei contesti scolastici. L'indagine *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance* condotta dall'Unione Europea³⁷ mette in evidenza che durante la scuola, in ogni Paese coinvolto nell'indagine, 8 intervistati su 10 hanno riferito di aver spesso o sempre sentito commenti o visto comportamenti negativi nei confronti di un compagno percepito come LGBT. Inoltre, due terzi del campione (67%) ha riferito di aver spesso o sempre nascosto o finto di essere LGBT durante la scuola prima dei 18 anni, con una percentuale maggiore degli uomini (gay e bisessuali) rispetto alle donne (lesbiche e bisessuali). Questi dati, così come quelli rilevati nell'ultima indagine della Fundamental Rights Agency³⁸ sulle persone LGBT in Europa, svelano quanto il contesto scolastico sia spesso teatro di discriminazioni e atti di abuso e violenza sulla base di un orientamento sessuale o identità di genere che non risponde ai canoni della norma cis-etero.

³⁴ G. Burgio, *Pedagogical Lexicon*, cit.; D. Bacchini, C. Esposito, G. Affuso, A.L. Amodeo, *The Impact of Personal Values, Gender Stereotypes, and School Climate on Homophobic Bullying: a Multilevel Analysis*, in "Sexuality Research and Social Policy", 18, 2021, pp. 598-611.

³⁵ I. Rivers, *Homophobic bullying, Research and Theoretical Perspectives*, Oxford University Press, 2011.

³⁶ Il monitoraggio è stato effettuato all'interno del progetto Elisa in collaborazione col Ministero dell'Istruzione e del Merito <https://www.piattaformaelisa.it/risultati-monitoraggio-a-s-2022-2023/>. La terza edizione (a.s. 2022/23) ha visto la partecipazione di 185.063 studenti e studentesse provenienti da 699 Istituzioni Scolastiche di scuola secondaria di I e II grado. La sintesi dati monitoraggio piattaforma elisa a.s. 2022-2023 è presente al seguente indirizzo: <https://www.foe.it/files/2023/12/Sintesi-del-Monitoraggio-Nazionale-2023.pdf>, consultato in data 11/03/2024.

³⁷ L'indagine LGBT dell'UE è stata condotta online in 28 Paesi (i 27 Stati membri dell'UE più la Croazia) tra aprile e luglio 2012 e ha raccolto informazioni da 93.079 persone di età pari o superiore ai 18 anni che si sono identificate come lesbiche, gay, bisessuali o transgender e che vivevano nell'UE o in Croazia, in merito alle loro esperienze di discriminazione, violenza e molestie e ad altre questioni chiave, Cfr. Fundamental Rights Agency (FRA), *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: Results at a glance*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2019.

³⁸ Cfr. *ivi*.

4. L'importanza dell'Educazione sessuale nel contrasto alla violenza di genere in un'ottica intersezionale

Come abbiamo visto, a livello internazionale viene da tempo messa in luce l'importanza di inserire la CSE nelle istituzioni educative per promuovere, fin dalla prima infanzia, una formazione di qualità verso i temi che coinvolgono la sessualità. Come evidenziato da molti studi, la CSE ha effetti ad ampio spettro sul benessere delle persone. I risultati includono l'apprezzamento della diversità sessuale, la prevenzione della violenza nelle relazioni di coppia e nelle relazioni di intimità, lo sviluppo di relazioni sane, la prevenzione degli abusi sessuali sui soggetti minori d'età, il miglioramento dell'apprendimento sociale ed emotivo³⁹.

Oltre a questo, l'impatto della CSE ha un ruolo centrale nel contrasto delle prevalenti forme di abuso e violenza. A questo proposito, Schneider e Hirsh⁴⁰ mostrano che l'implementazione della CSE, fin dai primi gradi della scuola (K-12), è potenzialmente efficace nel mitigare i fattori di rischio alla base dei comportamenti violenti (prevenzione primaria) e ridurre l'impatto. Inoltre, solide misurazioni hanno dato una serie di risultati positivi rispetto ai programmi di prevenzione della violenza nelle relazioni di coppia e nelle relazioni di intimità sia tra gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, sia tra quelli delle scuole di secondo grado⁴¹. Assieme alla prevenzione di gravidanze e malattie, la prevenzione della violenza è stato il tema dell'educazione sessuale a scuola che più si è valutato. Ci sono prove che i programmi possono aumentare la conoscenza, cambiare gli atteggiamenti e migliorare le competenze e possono effettivamente ridurre l'incidenza del fenomeno. Gli approcci più promettenti si sono concentrati sulla giustizia sociale⁴², sul cambiamento delle norme riguardo alle relazioni di coppia⁴³ e/o sui ruoli di genere⁴⁴, e sulle abilità di gestione dei conflitti⁴⁵. Le linee di intervento hanno utilizzato una varietà di metodi educativi, comprese le metodologie didattiche per l'apprendimento socio-emotivo, i

³⁹ E. Goldfarb, D. Lieberman, *Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education*, cit.

⁴⁰ M. Schneider, J. Hirsch, *Comprehensive sexuality education as a primary prevention strategy for sexual violence perpetration*, in "Trauma, Violence, & Abuse", 21, 3, 2020, pp. 439-455.

⁴¹ S. Ting, *Meta-analysis on dating violence prevention among middle and high schools*, in "Journal of School Violence", 8, 2009, pp. 328-337; V.A. Foshee, K.E. Bauman, S.T. Ennett, G.F. Linder, T. Benefield, C. Suchindran, *Assessing the long-term effects of the safe dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration*, in "Journal of Public Health", 94, 2004, pp. 619-624.

⁴² V.A. Foshee, K.E. Bauman, X.B. Arriaga, R.W. Helms, G.G. Koch, G.F. Linder, *An evaluation of safe dates, an adolescent dating violence prevention program*, in "Journal of Public Health", 88, 1998, pp. 45-50; C.V. Crooks, K. L. Scott, R. Broll, S. Zwarych, R. Hughes, D.A. Wolfe, *Does an evidence-based healthy relationships program for 9th graders show similar effects for 7th and 8th graders? Results from 57 schools randomized to intervention*, in "Health Education Research", 30, 2015, pp. 513-519.

⁴³ S. Ting, *Meta-analysis on dating violence prevention among middle and high schools*, cit.; V.A. Foshee, K.E. Bauman, W.F. Greene, G.G. Koch, G.F. Linder, J.E. MacDougall, *The safe dates program: 1-year follow-up results*, in "Journal of Public Health", 90, 2000, pp. 1619-1622.

⁴⁴ D. Kervin, J. Obinna, *Youth action strategies in the primary prevention of teen dating violence*, in "Journal of Family Social Work", 13, 2010, pp. 362-374.

⁴⁵ C.V. Crooks, K. L. Scott, R. Broll, S. Zwarych, R. Hughes, D.A. Wolfe, *Does an evidence-based healthy relationships program for 9th graders show similar effects for 7th and 8th graders? Results from 57 schools randomized to intervention*, cit.

giochi di ruolo, il teatro, l'educazione tra pari. I dati mostrano chiaramente che i programmi basati su un intervento in contesto scolastico hanno portato a un miglioramento nella conoscenza e negli atteggiamenti sulla violenza nelle relazioni intime, compresa la riduzione dei miti sullo stupro, della colpevolizzazione alle vittime e degli atteggiamenti sessisti⁴⁶.

Inoltre, come sottolineato da diversi autori, questo tipo di educazione rappresenta un valido strumento per contrastare forme di violenza omolebobitansfobica e per valorizzare tutte le identità di genere che abitano i contesti della scuola, facendo fronte a quella che, a tutti gli effetti, può essere considerata un'assenza ingiustificata⁴⁷. Non solo, le istituzioni educative che hanno un ruolo significativo nello sviluppo della società e dei suoi membri, hanno anche la responsabilità di creare spazi sicuri – oltre che educare – in cui tutte le persone possano esprimersi liberamente. In questo modo, l'insegnamento delle diversità sessuali e di genere e della loro valorizzazione può situarsi come un fattore importante, se non necessario, per rendere visibile la questione e, di conseguenza, assicurare spazi sicuri di ascolto ed espressione per tutti, membri della comunità LGBTQIA+ inclusi⁴⁸.

È importante, infine, considerare, che nell'esperienza quotidiana delle persone, è possibile rintracciare forme di violenza e abuso che possono prodursi sulla base di fattori ascritti o identitari oltre al genere, quali la razza/etnia, la provenienza geografica, lo stato sociale, la religione, l'età, la disabilità etc. La letteratura suggerisce da tempo che appartenere ad una di queste determinate categorie sociali rappresenti un fattore correlato o predittivo connesso a forme di stigmatizzazione della diversità (percepita o effettiva che sia) che possono produrre forme di esclusioni o disuguaglianze sulla base di meccanismi e processi messi in atto in maniera più e meno consapevole. Oltre a ciò, la compresenza di più fattori di svantaggio può comportare forme di discriminazione che possono avere effetti a volte moltiplicativi a volte contraddittori⁴⁹. A tal proposito, per leggere i diversi piani della discriminazione in una forma dinamica e complessa

⁴⁶ B. Taylor, N. Stein, F. Burden, *The effects of gender violence/harassment prevention programming in middle schools: A randomized experimental evaluation*, in "Violence Victims", 25, 2010, pp. 202-223; L. De La Rue, J.R. Polanin, D.L. Espelage, T.D. Pigott, *School-based interventions to reduce dating and sexual violence: A systematic review*, in "Campbell Systematic Review", 10, 2014, pp.1-11; P. Smith, S. Welchans, *Peer education: Does focusing on male responsibility change sexual assault attitudes?*, in "Violence Against Women", 6, 2000, pp.1255-1268; S.G. Sosa-Rubi, B. Saavedra-Avendano, C. Piras, S.J. Van Buren, S. Bautista-Arredondo, *True love: Effectiveness of a school-based program to reduce dating violence among adolescents in Mexico City*, in "Prev Sci", 18, 2017, pp. 804-817; C.K. Baker, R. Naai, J. Mitchell, C. Trecker, *Utilizing a train-the-trainer model for sexual violence prevention: Findings from a pilot study with high school students of Asian and Pacific Islander descent in Hawaii*, in "Asian Am Journal of Psychology", 5, 2014, pp. 106-115; M.J. Macgowan, *An evaluation of a dating violence prevention program for middle school students*, in "Violence Victims", 12, 1997, pp. 223-235.

⁴⁷ Cfr. F. Batini, *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, in "I quaderni della ricerca", 8, 2014, pp.1-96; F. Batini, B. Santoni, (a cura di), *L'identità sessuale a scuola: Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Napoli, Liguori, 2009.

⁴⁸ C.F. López-Orozco, E.O. López-Caudana, P. Ponce, *A systematic mapping literature review of education around sexual and gender diversities*, in "Frontiers Sociology", 7, 2022, pp.1-18.

⁴⁹ E. Bonvini, R. Ghigi, R. Impicciatore, *Rappresentazioni degli insegnanti e disuguaglianze nell'orientamento scolastico*, in "Polis, Ricerche e studi su società e politica", 3, 2023, pp. 357-392.

è utile considerare, anche dal punto di vista dell'educazione alla sessualità, un approccio noto in letteratura come intersezionale⁵⁰.

Si tratta di un framework teorico che riconosce come la razza/etnia, la classe, il genere, l'età, la nazionalità, l'identità sessuale, l'orientamento sessuale, l'appartenenza religiosa, la disabilità, il livello di istruzione etc. possano influenzare le esperienze vissute dalle persone. Secondo questo approccio, i diversi piani dell'esperienza interagiscono tra loro all'interno di sistemi di disuguaglianza che favorirebbero alcune posizioni rispetto ad altre. Gli studi che hanno usato l'approccio intersezionale si sono mossi su più fronti di comprensione, ad esempio analizzando e criticando le relazioni di potere e le disuguaglianze strutturali tra genere classe e razza che influenzano le esperienze vissute delle persone⁵¹, così come i micro-processi di significato che si realizzano durante le interazioni interpersonali⁵². Se applichiamo questo paradigma alle differenze relative all'identificazione sessuale delle persone, è possibile comprendere come esse vivano il rapporto con la propria sessualità a seconda dei diversi assi di appartenenza.

A questo proposito, uno studio condotto da Silva e Evans nel 2020, esamina le relazioni tra l'identità sessuale (nello specifico quella cis-etero), il genere, la razza/etnia, lo stato di immigrazione e l'istruzione. I risultati suggeriscono che l'identificazione eteronormativa è maggiore in relazione al genere, all'appartenenza etnica e allo stato di immigrazione. Per gli uomini le differenze di razza/etnia/stato di immigrazione si sono dimostrate inferiori e per lo più non statisticamente significative rispetto a quelle delle donne. Gli autori suggeriscono che questo potrebbe essere dovuto al fatto che gli uomini di tutte le razze/etnie/immigrati prese in considerazione nello studio potrebbero incarnare gli ideali maschili egemonici anche attraverso l'identificazione eterosessuale⁵³. Per la controparte femminile, invece, questi processi legati a razza/etnia e stato di immigrazione sembrano essere più complessi plasmando in misura maggiore la propensione delle donne a identificarsi esclusivamente come eterosessuali, soprattutto le donne asiatiche e latine. Sempre secondo gli autori, le ragioni potrebbero risiedere nel fatto che tra le donne immigrate asiatiche e latine l'eterosessualità sembra essere strettamente legata alla femminilità normativa, più che tra le loro controparti nate negli Stati Uniti, sia per apparire rispettose nei confronti delle comunità immigrata di cui fanno parte, sia per usare l'eterosessualità come modo per rafforzare il loro status a causa degli svantaggi basati su razza, origine nazionale e

⁵⁰ Cfr. K.W. Crenshaw, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, in "The University of Chicago Legal Forum", 1, 1989, pp. 139-167; P.H. Collins, *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Unwin Hyman, New York, Routledge, 1990.

⁵¹ S. Cho, K.W. Crenshaw, L. McCall., *Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis*, in "Signs", 38/4, 2013, pp. 785-810; H.Y. Choo, M.M. Ferree, *Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities*, in "Sociological Theory", 28/2, 2010, pp. 129-49; P.H. Collins, *Intersectionality's Definitional Dilemmas*, in "Annual Review of Sociology", 41/1, 2015, pp. 1-20; L. McCall, *The Complexity of Intersectionality*, in "Signs", 30/3, 2005, pp. 1771-1800.

⁵² H.Y. Choo, M.M. Ferree, *Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities*, cit.

⁵³ Cfr. R. Connell, *Gender and power: Society, the person, and sexual politics*, Stanford, Stanford University Press, 1987.

genere⁵⁴. Questo suggerisce che l'identificazione sessuale è plasmata da processi sociali che variano lungo differenti assi di marginalizzazione e appartenenze sociali così come la prospettiva intersezionale suggerisce.

Non meno importanti sono le discriminazioni delle persone che vivono in condizione di disabilità a cui spesso è negato il diritto alla sessualità⁵⁵ sancito come tale dall'ONU⁵⁶. Questo è spesso dovuto alla presenza di stereotipi culturali⁵⁷ che li descrivono come “soggetti vulnerabili, imperfetti, imprigionati in un'eterna infanzia, fragili e dunque da proteggere e assistere, incapaci di avere sia desideri sessuali, sia di accedere a relazioni con il proprio corpo”⁵⁸. In questo modo, di fatto, viene impedita a queste persone la possibilità di sperimentare la propria sessualità, di vivere all'interno di relazioni, di diventare genitori e di avere una adeguata educazione sessuale⁵⁹. A questo proposito, l'educazione sessuale delle persone con disabilità costituisce uno dei campi più sensibili all'interno della riflessione educativa che riguarda il loro percorso di vita⁶⁰.

Seguendo il filo di questa riflessione e alla luce degli studi presi in considerazione è possibile sottolineare l'importanza dell'apporto della prospettiva intersezionale nell'analisi dei diversi piani dell'esperienza individuale e identitaria all'interno delle traiettorie di vita di tutte le persone. Inoltre, questo approccio è altrettanto necessario se considerato in relazione al contributo offerto dall'educazione sessuale olistica (CSE) dove la prospettiva intersezionale potrebbe offrire sguardi più ampi in grado di promuovere la salute sessuale e il benessere di tutte le persone con l'obiettivo di valorizzare le differenze di cui ciascuna di esse è portatrice.

5. Per concludere: l'approccio Whole School e il ruolo delle famiglie

Come abbiamo visto, seppur brevemente, i dati disponibili mostrano che i contesti educativi spesso veicolano forme di ignoranza, indifferenza, stigmatizzazione, violenza, abuso, vergogna e negazione verso gli studenti e studentesse sulla base del loro genere, della loro identità o orientamento. In questo senso, un'ampia letteratura ormai ha mostrato che l'adozione da parte di insegnanti e dell'istituzione scolastica in generale di atteggiamenti e politiche inclusive verso

⁵⁴ Cfr. T. Silva, C. Evans, *Sexual Identification in the United States at the Intersections of Gender, Race/Ethnicity, Immigration, and Education*, in “Sex Roles”, 83, 2020, pp. 722-738.

⁵⁵ L. Decembrotto, *Educazione alla sessualità e disabilità*, in V. Friso, A. Ciani (a cura di), *Includere e progettare. Figure professionali a sostegno della disabilità adulta*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

⁵⁶ Cfr. ONU (Assemblea Generale ONU), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, 2006.

⁵⁷ P.S. Wolfe, *The influence of personal values on issues of sexuality and disability*, in “Sexuality and Disability”, 15, 1997, pp. 69-91.

⁵⁸ Cfr. V.P. Cesarano, *Narrare l'esperienza professionale di persone con la Sindrome di Down*, in “Italian journal of special education for inclusion”, 8/2, 2020, pp.208-220; S. Cho, K.W. Crenshaw, L. McCall., *Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis*, in “Signs”, 38/4, 2013, p. 387.

⁵⁹ F. Veglia, *Handicap e sessualità: il silenzio, la voce, la carezza*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

⁶⁰ G. Castelli, P. Vereda, M.E. Crotti, A. Villa, (a cura di), *Educare alla sessualità. Percorsi di educazione alla vita affettiva e sessuale per persone con disabilità intellettiva*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

le minoranze di genere, così come l'adozione di metodologie didattiche, la prevenzione del bullismo anche omofobico, la creazione di un ambiente in cui le persone si sentono accettate e protette nell'espressione delle proprie differenze, portano benefici in tutta la comunità scolastica, come il miglioramento del benessere scolastico, migliori risultati in termini di apprendimento, un clima scolastico più positivo, una diminuzione delle assenze ingiustificate, livelli più bassi di vittimizzazione, una diminuzione delle molestie scolastiche e un aumento del senso di sicurezza⁶¹.

Questo tipo di approccio noto in letteratura come *whole-school*⁶² considera il contesto scolastico come luogo di apprendimento in grado di coinvolgere tutti gli attori che ruotano attorno ai contesti educativi dal livello micro (studenti, insegnanti, collaboratori, dirigenti, genitori) a quella macro (amministrazioni politiche locali, istituzioni nazionali e internazionali). Tale approccio si concentra, quindi, sulle responsabilità delle parti interessate per garantire che tutti gli studenti siano accolti attraverso esperienze di apprendimento inclusive, dignitose, sicure e sostenibili; soprattutto coloro che sono maggiormente discriminati sulla base della loro appartenenza di genere, orientamento o identità sessuale⁶³. A questo proposito, come messo in evidenza nello studio precedentemente citato (EDUforIST1 e 2)⁶⁴, concepire la CSE come terreno "multidisciplinare e multisettoriale" implica che i professionisti specializzati nell'ambito della sessualità – sino essi afferenti al campo educativo, sanitario o clinico – siano coinvolti a partire dalla progettazione, selezione e adattamento dei programmi di educazione sessuale olistica (CSE). Questo sarebbe un utile punto di vista poiché nel processo di sviluppo e implementazione di un progetto di CSE, dovrebbe essere integrata una gamma diversificata di competenze e ambiti di intervento quali le questioni legate al genere, ai diritti umani e alla salute, oltre a comprendere i comportamenti a rischio che i giovani affrontano in base all'età, i fattori cognitivi e ambientali che influenzano il comportamento.

Un'ultima riflessione, riportando l'approccio Whole School, va fatta sul ruolo che le famiglie rivestono all'interno del processo. Spesso, infatti, tra le motivazioni addotte da coloro che si oppongono all'idea di una educazione affettiva e sessuale nelle scuole, troviamo quella per cui la questione debba essere gestita solo dalle famiglie. A scuola si insegnano le discipline, può esserci spazio per l'educazione ad alcune competenze ma la sessualità riguarda una sfera intima e privata che non deve varcare le soglie di una classe. Nei rapporti UNESCO⁶⁵ sono

⁶¹ T. Domínguez-Martínez, R. Robles, *Preventing Transphobic Bullying and Promoting Inclusive Educational Environments: Literature Review and Implementing Recommendations*, in "Arch Med Res", 50/8, 2019, pp. 543-555; K. Jones (a cura di), *Challenging Gender Stereotypes in Education*, London, Sage, 2020.

⁶² Cfr. C. Bartholomaeus, D. Riggs, *Whole-of-school approaches to supporting transgender students, staff, and parents*, in "International Journal of Transgenderism", 18, 2017, pp.1-6.

⁶³ S. Demozzi, R. Ghigi, *Insegnare il genere e la sessualità. Dal pregiudizio sessista al contrasto della violenza*, Milano, Mondadori, 2024, in press.

⁶⁴ Cfr. EDUforIST, *Linee di indirizzo per lo svolgimento di interventi di educazione all'affettività, alla sessualità e alla prevenzione delle infezioni sessualmente trasmesse in ambito scolastico in Italia*, Rapporto Tecnico, Roma, 2022.

⁶⁵ Cfr. UNESCO, *Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education, a global review*, Paris, 2015; UNESCO (Sexual and Reproductive Health and Research), *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*, cit.

raccolte alcune delle ragioni per cui le famiglie mostrano resistenza nei confronti dell'inserimento di alcuni temi nelle attività scolastiche dei figli. Una delle preoccupazioni è legata al fatto che l'educazione sessuale scolastica possa essere in conflitto con i valori familiari (per esempio, promuovendo comportamenti sessuali considerati immorali secondo i valori religiosi) o comunque troppo esplicita e prematura e, in quest'ultimo caso, potrebbe finire per incoraggiare ad essere più attivi sessualmente e a sperimentare comportamenti non appropriati all'età. Infine, l'educazione sessuale potrebbe affrontare argomenti su cui non si trova un consenso generalizzato come la contraccezione, il sesso sicuro, le questioni legate all'identità di genere e all'orientamento sessuale⁶⁶.

Nel progettare percorsi di educazione sessuale nelle scuole, è fondamentale quindi considerare attentamente le paure e le preoccupazioni di genitori e famiglie: le loro ragioni sono tutte legittime e comprensibili, derubricarle come posizioni conservatrici o ideologiche non aiuta il processo educativo. L'unico modo per riuscire a progettare interventi educativi efficaci passa per la condivisione degli obiettivi con le famiglie e, soprattutto nel caso di un tema così complesso e delicato – per l'ascolto di timori, preoccupazioni, obiezioni e disaccordo. Affrontare le paure dei genitori può contribuire a creare programmi di educazione sessuale bilanciati che rispettino una vasta gamma di prospettive e che tengano conto delle diverse sensibilità culturali e religiose. Inoltre, coinvolgere i genitori nel processo decisionale può aiutare a promuovere una maggiore accettazione e comprensione dell'importanza dell'educazione sessuale, creando un ponte tra scuola e famiglia per garantire una formazione il più possibile completa e integrata⁶⁷.

La presenza di un'educazione sessuale a scuola può inoltre favorire una migliore comunicazione in famiglia relativamente all'ambito della sessualità, che, come si è visto in letteratura, quando attiva e funzionante impatta sulla minore frequenza di rapporti sessuali precoci e sull'aumento nell'uso dei metodi contraccettivi⁶⁸. E non è vero che i genitori non vogliono che la scuola si occupi di educazione alla sessualità: nonostante la natura controversa dell'argomento, infatti, la maggioranza di loro crede che l'educazione sessuale sia rilevante e importante sin dalla scuola primaria⁶⁹ e ovviamente oltre⁷⁰.

Possiamo affermare dunque che l'educazione sessuale olistica (CSE) emerge come un fattore cruciale nel contrasto alla violenza di genere, promuovendo relazioni sane e rispettose.

⁶⁶ Demozzi, R. Ghigi, *Insegnare il genere e la sessualità. Dal pregiudizio sessista al contrasto della violenza*, cit.

⁶⁷ UNESCO, *Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education, a global review*, cit.; UNFPA, *The Evaluation of Comprehensive Sexuality Education Programmes: A Focus on the Gender and Empowerment Outcomes*, New York, 2015.

⁶⁸ D. Rosenthal, T. Senserrick, S. Feldman, *A Typology Approach to Describing Parents as Communicators about Sexuality*, in "Archives of Sexual Behavior", 30, 2001, pp. 463-482.

⁶⁹ K.H. Robinson, K.H., E. Smith, C. Davies, *Responsibilities, tensions and ways forward: parents' perspectives on children's sexuality education*, in "Sex Education. Sexuality, Society and Learning", 17/3, 2017, pp. 333-347.

⁷⁰ L. Kantor, N. Levitz, *Parents' views on sex education in schools: How much do Democrats and Republicans agree?*, in "Plos One", 12/7, 2017, pp. 1-9.

L'implementazione di programmi educativi inclusivi e multidisciplinari, come suggerito dall'UNESCO e da altre organizzazioni internazionali, può influenzare positivamente le percezioni, gli atteggiamenti e i comportamenti riguardo alla sessualità e alla violenza di genere.

I dati raccolti indicano il persistere di percezioni distorte e mancanza di conoscenze nonostante gli sforzi educativi, anche nel nostro Paese. Tale mancanza contribuisce al persistere di comportamenti a rischio e alla diffusione della violenza di genere, come dimostrano le statistiche sui femminicidi e gli atti di violenza sessuale in Italia.

È evidente la necessità di interventi educativi mirati che partano fin dalla prima infanzia e affrontino in modo completo e inclusivo temi quali la sessualità, il genere e la violenza. Inoltre, è importante considerare l'intersezionalità delle esperienze e delle identità delle persone, affinché gli interventi educativi siano sensibili alle differenze e alle disuguaglianze che possono influenzare la vulnerabilità alla violenza e all'abuso.

In conclusione, l'educazione sessuale rappresenta un potente strumento per contrastare la violenza di genere e promuovere la salute e il benessere delle persone, ma richiede un impegno continuo e un approccio intersezionale per essere veramente efficace nella creazione di spazi sicuri e rispettosi per tutti.

6. Bibliografia di riferimento

Bacchini D., Esposito C., Affuso G., Amodeo A.L., *The Impact of Personal Values, Gender Stereotypes, and School Climate on Homophobic Bullying: a Multilevel Analysis*, in "Sexuality Research and Social Policy", 18, 2021, pp. 598-611.

Baker CK, Naai R, Mitchell J, Trecker C., *Utilizing a train-the-trainer model for sexual violence prevention: Findings from a pilot study with high school students of Asian and Pacific Islander descent in Hawaii*, in "Asian Am Journal of Psychology", 5, 2014, pp. 106-115.

Bartholomaeus C., Riggs D., *Whole-of-school approaches to supporting transgender students, staff, and parents*, in "International Journal of Transgenderism", 18, 2017, pp.1-6.

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

Batini F., *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, in "I quaderni della ricerca", 8, 2014, pp.1-96.

Bonvini E., Ghigi R., Impicciatore R., *Rappresentazioni degli insegnanti e disuguaglianze nell'orientamento scolastico*, in "Polis, Ricerche e studi su società e politica", 3, 2023, pp. 357-392.

Burgio G., *Pedagogical Lexicon*, in "Education Sciences & Society", 6(2), 2015, pp. 181-190.

Burgio G., *Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education", 15(1), 2020, pp. 155-168.

Castelli G., Vereda P., Crotti M.E., Villa A., (a cura di), *Educare alla sessualità. Percorsi di educazione alla vita affettiva e sessuale per persone con disabilità intellettiva*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

- Cesarano V.P., *Narrare l'esperienza professionale di persone con la Sindrome di Down*, in "Italian journal of special education for inclusion", 8/2, 2020, pp.208-220.
- Chinelli A., Salfa M. C., Cellini A., Ceccarelli L., Farinella M., Rancilio L., Galipò R., Meli P., Camposeragna A., Colaprico L., Oldrini M., Ubbiali M., Caraglia A., Martinelli D., Mortari L., Palamara A.T., Suligo B., Tavoschi L., *Sexuality education in Italy 2016-2020: a national survey investigating coverage, content and evaluation of school-based educational activities*, in "Sex Education", 23(6), 2023, pp. 756-768.
- Cho S., KW Crenshaw K.W., McCall L., *Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis*, in "Signs", 38/4, 2013, pp. 785-810.
- Choo H. Y., Ferree M.M., *Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities*, in "Sociological Theory", 28/2, 2010, pp. 129-49.
- Collins P. H., *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Unwin Hyman, New York, Routledge, 1990.
- Collins P.H., *Intersectionality's Definitional Dilemmas*, in "Annual Review of Sociology", 41/1, 2015, pp. 1-20.
- Consiglio d'Europa, *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, Strasburgo, 2011.
- Connell R., *Gender and power: Society, the person, and sexual politics*, Stanford, Stanford University Press, 1987.
- Crenshaw K.W., *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, in "The University of Chicago Legal Forum", 1, 1989, pp. 139-167.
- Crooks C. V., Scott K. L., Broll R., Zwarych S., Hughes R., Wolfe, D. A., *Does an evidence-based healthy relationships program for 9th graders show similar effects for 7th and 8th graders? Results from 57 schools randomized to intervention*, in "Health Education Research", 30, 2015, pp. 513-519.
- Decembrotto L., *Educazione alla sessualità e disabilità*, in Friso V., Ciani A. (a cura di), *Includere e progettare. Figure professionali a sostegno della disabilità adulta*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 87-97.
- De La Rue L., Polanin J. R., Espelage D. L., Pigott T. D., *School-based interventions to reduce dating and sexual violence: A systematic review*, in "Campbell Systematic Re-view", 10, 2014, pp. 1-110.
- Demozzi S., Bonvini E., *Dalla maternità come destino alla scelta (o non-scelta) della genitorialità. Quale il ruolo dell'educazione alla sessualità?*, in "Women&Education", 2, 2023, pp. 26-31.
- Demozzi S., Ghigi R., *Insegnare il genere e la sessualità. Dal pregiudizio sessista al contrasto della violenza*, Milano, Mondadori, 2024, in press.
- Dominguez-Martínez T., Robles R., *Preventing Transphobic Bullying and Promoting Inclusive Educational Environments: Literature Review and Implementing Recommendations*, in "Arch Med Res", 50/8, 2019, pp. 543-555.

Eduforlist, *Linee di indirizzo per lo svolgimento di interventi di educazione all'affettività, alla sessualità e alla prevenzione delle infezioni sessualmente trasmesse in ambito scolastico in Italia. Rapporto Tecnico*, Roma, 2022.

European Union Agency for Fundamental Rights, *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance*, Vienna, 2013.

Foshee V. A., Bauman K. E., Arriaga X. B., Helms R. W., Koch G. G., Linder G. F., *An evaluation of safe dates, an adolescent dating violence prevention program*, in "Journal of Public Health", 88, 1998, pp. 45-50.

Foshee V. A., Bauman K. E., Greene W. F., Koch G. G., Linder G. F., MacDougall J. E., *The safe dates program: 1-year follow-up results*, in "Journal of Public Health", 90, 2000, pp.1619-1622.

Foshee V. A., Bauman K. E., Ennett S. T., Linder G. F., Benefield T., Suchindran C., *Assessing the long-term effects of the safe dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration*, in "Journal of Public Health", 94, 2004, pp. 619-624.

Fundamental Rights Agency (FRA), *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: Results at a glance*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.

Goldfarb E., Lieberman D., *Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education*, in "Journal of Adolescent Health", 68, 2021, pp. 13-27.

Jones K. (a cura di), *Challenging Gender Stereotypes in Education*, London, Sage, 2020.

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

ISTAT, *La popolazione omosessuale nella società italiana 2011*, Roma, 2012.

ISTAT, *Rapporto Vittime di omicidio anno 2022*, Roma, Istat, 2023.

ISTAT, *Stereotipi di genere e immagine sociale della violenza*, Roma, 2023.

ISTAT, *Commissione Parlamentare d'inchiesta sul femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere, Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica*, a cura di Saverio Gazzelloni, Roma, 2024.

Kantor L., Levitz N., *Parents' views on sex education in schools: How much do Democrats and Republicans agree?*, in "Plos One", 12/7, 2017, pp. 1-9.

Kervin D, Obinna J., *Youth action strategies in the primary prevention of teen dating violence*, in "Journal of Family Social Work", 13, 2010, pp.362-374.

López-Orozco C.F., López-Caudana E.O., Ponce P., *A systematic mapping literature review of education around sexual and gender diversities*, in "Frontiers Sociology", 7, 2022, pp.1-18.

Macgowan M.J., *An evaluation of a dating violence prevention program for middle school students*, in "Violence Victims", 12, 1997, pp. 223-235.

McCall L., *The Complexity of Intersectionality*, in "Signs", 30/3, 2005, pp. 1771-1800.

MIUR, *Linee guida nazionali Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, Roma, 2015.

Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

OECD, *Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2019.

OMS, *Standard per l'educazione sessuale in Europa*, Colonia, 2010.

- ONU (Assemblea Generale ONU), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, 2006.
- Pizzi E., Spinelli A., Andreozzi S., Battilomo S., ISS Progetto "Studio Nazionale Fertilità": I risultati delle cinque indagini, in "Rapporti ISTISAN" 20, 35, 2020, pp. 1-129.
- Rivers I., *Homophobic bullying, Research and Theoretical Perspectives*, Oxford University Press, 2011.
- Robinson K.H., Smith E., Davies C., *Responsibilities, tensions and ways forward: parents' perspectives on children's sexuality education*, in "Sex Education. Sexuality, Society and Learning", 17, 3, 2017, pp. 333-347.
- Rosenthal D., Senserrick T., Feldman S., *A Typology Approach to Describing Parents as Communicators about Sexuality*, in "Archives of Sexual Behavior", 30, 2001, pp. 463-482.
- Santelli J. S., Kantor L. M., Grilo S. A., Speizer I. S., Lindberg L. D., Heitel. J., Schalet A. T., Lyon M. E., Mason-Jones A.J., Terry McGovern J.D. ^a, Craig J. Heck, Rogers J., Ott M.A., *Abstinence-only-until-marriage: An updated review of US policies and programs and their impact*, in "Journal of Adolescent Health", 61(3), 2017, pp. 273-280.
- Save the Children, *Le ragazze stanno bene? Indagine sulla violenza di genere onlife in adolescenza*, Roma, 2024.
- Schneider M., Hirsch J., *Comprehensive sexuality education as a primary prevention strategy for sexual violence perpetration*, in "Trauma, Violence, & Abuse", 21, 3, 2020, pp. 439-455.
- Serughetti G., Belliti D. *L'educazione per prevenire la violenza di genere e promuovere l'agency delle donne: lo stato delle politiche pubbliche in Italia*, in "Sicurezza e scienze sociali", VII, 3, 2019, pp 33-48.
- Silva T., Evans C., *Sexual Identification in the United States at the Intersections of Gender, Race/Ethnicity, Immigration, and Education*, in "Sex Roles", 83, 2020, pp. 722-738.
- Smith P, Welchans S., *Peer education: Does focusing on male responsibility change sexual assault attitudes?*, in "Violence Against Women", 6, 2000, pp.1255-1268.
- Sosa-Rubi S. G., Saavedra-Avendano B., Piras C., Van Buren S. J., Bautista-Arredondo S., *True love: Effectiveness of a school-based program to reduce dating violence among adolescents in Mexico City*, in "Prev Sci", 18, 2017, pp. 804-817.
- Sulligoi B., Salfa M. C., Chinelli A., Tavošchi L., ISS Progetto Educare alla sessualità nelle scuole italiane: l'esperienza di un progetto tra analisi dell'evidenza, implementazione e valutazione, in "Rapporti ISTISAN" 23/22 2023, pp. 1-133.
- Taylor B, Stein N, Burden F., *The effects of gender violence/harassment prevention programming in middle schools: A randomized experimental evaluation*, in "Violence Victims", 25, 2010, pp. 202-223.
- Ting S., *Meta-analysis on dating violence prevention among middle and high schools*, in "Journal of School Violence", 8, 2009, pp. 328-337.
- M. Ubbiali, *Caso complesso della educazione alla sessualità: questioni teoretiche, scelte empiriche e genesi del progetto EduForIST*. In ISS, *Educare alla sessualità nelle scuole italiane: l'esperienza di un progetto tra analisi dell'evidenza, implementazione e valutazione*, Rapporto ITISAN 23/22, 2023, pp 1-133.

UNESCO, *Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education, a global review*, Paris, 2015.

UNESCO (Sexual and Reproductive Health and Research), *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*, UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women & WHO, Paris, 2018.

UNFPA, *The Evaluation of Comprehensive Sexuality Education Programmes: A Focus on the Gender and Empowerment Outcomes*, New York, 2015.

Veglia F., *Handicap e sessualità: il silenzio, la voce, la carezza*, Milano, Franco Angeli, 2000.

WHO, *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*, Geneva, 2006.

WHO Regional Office for Europe, *Definitions and indicators in family planning, maternal and child health and reproductive health used in the WHO Regional Office for Europe*, Copenhagen, 1999/2001.

Wolfe P.S., *The influence of personal values on issues of sexuality and disability*, in "Sexuality and Disability", 15, 1997, pp. 69-91.

World Association for Sexual Health (WAS), *Dichiarazione dei diritti sessuali*, Valencia, 1997.

Data di ricezione dell'articolo: 18 marzo 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 9 aprile e 7 maggio 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 13 maggio 2024