



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata-
FISPPA

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia Clinico-Dinamica

Elaborato finale

L'educazione sessuale in Italia: sfide e prospettive future basate
sul modello CSE (*Comprehensive Sexuality Education*)

*Sexual Education in Italy: Challenges and Future Perspectives Based on the CSE
(Comprehensive Sexuality Education) Model*

Relatrice

Prof.ssa Sabrina Bonichini

Correlatrice

Dott.ssa Valentina Manca

Laureanda: Milena Regazzo

Matricola: 2081053

Anno Accademico 2023-2024

Indice

Capitolo primo- LA COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION, CSE	5
1.1 Cos'è e come nasce	5
1.2 Finalità e metodologie	10
1.3 Coinvolgere tutti gli stakeholder e formare i formatori	16
1.4 Evidenze degli effetti su individuo e società	19
Capitolo secondo- L'EDUCAZIONE AFFETTIVA E SESSUALE NELLE SCUOLE ITALIANE	23
2.1 Cenni storici sull'educazione sessuale nelle scuole italiane	23
2.2 La situazione attuale in altri paesi europei	28
2.3 L'educazione sessuale nelle scuole italiane oggi: normative, iniziative e sfide	31
Capitolo terzo- LA CSE E L'INTERAZIONISMO SIMBOLICO: UNA VISIONE COSTRUTTIVISTA PER EDUCARE ALLE DIFFERENZE	35
3.1 Vantaggi dell'adozione del paradigma antropomorfo-costruttivista dell'interazionismo simbolico	35
3.2 Educare alle differenze per sfidare la norma – il genere come archetipo delle differenze umane	38
3.3 Valorizzare la soggettività incarnata di chi ha il compito di educare	45
Capitolo quarto- UN INTERVENTO ISPIRATO ALLA CSE NELLE SCUOLE ITALIANE- ESPERIENZA PRESSO LE SCUOLE PRIMARIE DI DOLO	48
4.1 L'associazione <i>Epimeleia</i> e la rete nazionale <i>Educare alle Differenze</i>	48
4.2 Il progetto " <i>Tutto Cambia! – Un viaggio alla scoperta di emozioni, differenze, corporeità</i> "	50
4.2.1 Caratteristiche di efficacia e obiettivi specifici di apprendimento	51
4.2.2 L'incontro con genitori ed insegnanti	53
4.2.3 Gli incontri nelle classi	55
4.2.4 Punti forti e punti deboli del progetto	60
4.2.5 Conclusioni	62
Ringraziamenti	64
Bibliografia	66

Capitolo primo- LA COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION, CSE

1.1 Cos'è e come nasce

La *Comprehensive Sexuality Education*, CSE (in italiano: Educazione Globale alla Sessualità) viene definita dal documento *International Technical Guidance on Sexuality Education* (ITGSE) pubblicato dall'UNESCO nel 2018:

“[...] un processo basato su un *curriculum* di insegnamento e apprendimento che riguarda gli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità. Ha lo scopo di fornire a bambini/e e giovani conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori per:

- realizzare la loro salute, benessere e dignità;
- sviluppare relazioni sociali e sessuali rispettose;
- considerare come le loro scelte influenzano il loro benessere e quello degli altri;
- comprendere e garantire la protezione dei loro diritti per tutta la vita”.

(UNESCO, 2018a)

Essa viene proposta anche da altre importanti realtà a livello internazionale, come *International Planned Parenthood Federation* (IPPF), *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* (BZgA), ossia l'Agenzia Federale per l'Educazione alla Salute della Germania, Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *European Centre for Disease Prevention and Control* (ECDC), *European Network of Ombudspersons for Children* (ENOC), *United Nations Population Fund* (già *United Nations Fund for Population Activities*, UNFPA).

La Tabella 1 espone le definizioni di educazione alla sessualità secondo le linee guida internazionali (Suligoi, Salfa, Chinelli, & Tivoschi, 2023).

Tabella 1 – Definizioni di educazione alla sessualità secondo le linee guida internazionali
(Suligoj, Salfa, Chinelli, & Tavoschi, 2023)

Documento	Definizione e concetti principali
OMS Europa & BZgA, 2010	“Educazione sessuale” significa apprendere relativamente agli aspetti cognitivi, emotivi, sociali, relazionali e fisici della sessualità; inizia nell’infanzia e continua durante l’adolescenza e la vita adulta; mira a sostenere e proteggere lo sviluppo sessuale; aumenta l’ <i>empowerment</i> di bambini/e e ragazzi/e, fornendo loro informazioni, competenze e valori positivi per comprendere la propria sessualità e goderne, intrattenere relazioni sicure e gratificanti, comportandosi responsabilmente rispetto a salute e benessere sessuale propri e altrui; mette bambini/e e ragazzi/e in grado di effettuare scelte che migliorano la qualità della loro vita e contribuiscono a una società solidale e giusta.
IPPF, 2017	Un processo di apprendimento olistico, evolutivo e appropriato all’età, culturalmente e contestualmente rilevante e scientificamente accurato fondato su una visione dei diritti umani, uguaglianza di genere, positività sessuale e cittadinanza che mira a consentire a bambini/e e giovani di: difendere i propri diritti e quelli degli altri e di contribuire al raggiungimento di una società equa, diversificata, compassionevole e giusta; prendere decisioni sulla propria salute e di accedere ai principali servizi di salute sessuale e riproduttiva; impegnarsi in relazioni ed esperienze eque, felici, sane, appaganti e consensuali.
UNESCO, 2018	La CSE è un processo basato su un <i>curriculum</i> di insegnamento e apprendimento sugli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità. Mira a fornire ai bambini/e e ai giovani conoscenze, capacità, atteggiamenti e valori che consentiranno loro di: realizzare la propria salute, il proprio benessere e la propria dignità; sviluppare relazioni sociali e sessuali rispettose; considerare come le loro scelte influenzano il proprio benessere e quello degli altri; comprendere e garantire la protezione dei loro diritti per tutta la vita.

La CSE presenta delle caratteristiche specifiche: è scientificamente accurata, ossia basata su evidenze; è incrementale, cioè consistente in un processo educativo che inizia in giovane età e continua secondo un approccio a spirale nei successivi anni dello sviluppo; è appropriata all’età e allo sviluppo di bambine/i e giovani lungo le diverse fasi della loro crescita, affrontando temi diversi in base alla loro rilevanza in ogni specifico momento; si basa su un *curriculum*, che guida l’impegno di educatrici ed educatori per supportare l’apprendimento dei ragazzi e delle ragazze, tanto nei contesti scolastici quanto in quelli extrascolastici; è globale, fornisce altresì l’opportunità di dare e acquisire informazioni

sulla sessualità adeguate all'età che siano complete e accurate; supporta l'*empowerment* dei ragazzi e delle ragazze, affinando le loro abilità comunicative e relazionali e incoraggiando scelte salutari rispetto ai temi di: sessualità, diritti umani, relazioni interpersonali, valori personali e condivisi, norme culturali e sociali, uguaglianza di genere, non discriminazione, violenza e violenza di genere, consenso e integrità corporea; è basata sui diritti umani e sull'uguaglianza di genere; è rilevante culturalmente, supporta cioè uno sguardo critico rispetto alle dinamiche culturali in grado di influenzare le scelte e le modalità relazionali in un determinato contesto; è trasformativa in senso positivo sia per l'individuo che per la collettività, incoraggiando il rispetto, l'accettazione, la tolleranza, l'empatia al di là di ogni diversità (UNESCO, 2018a).

Secondo Panzeri e Fontanesi, la traduzione più appropriata per *Comprehensive Sexuality Education* è Educazione Sessuale Globale, dove "globale", maggiormente, rispetto a "comprensivo" o "olistico", riesce ad esprimere efficacemente non solo il fatto che questo approccio si rivolge a tutte le età e con costanza nel tempo, ma anche, che oltre a trattare argomenti relativi a temi riproduttivi e sessuali, essa comprende un focus sullo sviluppo di capacità affettive e relazionali (Panzeri & Fontanesi, 2021).

In quanto concetto cruciale nella CSE, riportiamo una definizione del concetto di sessualità.

"La sessualità può essere intesa come una dimensione fondamentale dell'essere umano che include: la comprensione e la relazione con il corpo umano; l'attaccamento emotivo e l'amore; il sesso; il genere; l'identità di genere; l'orientamento sessuale; l'intimità sessuale; il piacere e la riproduzione. La sessualità è complessa e comprende dimensioni biologiche, sociali, psicologiche, spirituali, religiose, politiche, legali, storiche, etiche e culturali che evolvono nel corso della vita."

(UNESCO, 2018a)

In particolare, nell'approcciare la CSE, vanno tenuti presenti alcuni aspetti. In primo luogo, il fatto che la sessualità si riferisca ai significati individuali e sociali delle reazioni interpersonali e sessuali e non solo agli aspetti biologici; essa va, infatti, compresa come

una costruzione sociale che acquisisce il suo senso all'interno di credenze pratiche, comportamenti e identità socio-culturalmente locati e in costante dialogo con i significati di ciascun individuo. In secondo luogo, la sessualità è legata al potere, il quale vede come confine ultimo quello di poter decidere per il proprio corpo. La CSE affronta – con i/le discenti più grandi – la relazione tra sessualità, genere e potere, facendo anche riferimento alle macro-dimensioni politiche e sociali. È importante tener presente, inoltre, che le aspettative sul comportamento sessuale variano ampiamente tra le culture, nonché all'interno di una stessa cultura. Nell'approccio della CSE è importante che questi temi – ad esempio, analizzare con senso critico quali comportamenti in una data cultura siano considerati appropriati o desiderabili – non vadano esclusi dalla discussione nel contesto dell'educazione sessuale. Infine, per la CSE, va tenuto in considerazione che la sessualità è presente per tutta la vita di ciascuno e ciascuna, seppur cambiando nel corso del tempo. Anche per questo l'educazione rappresenta uno strumento fondamentale per promuovere il benessere sessuale e per preparare gli esseri umani, in ciascuna fase del loro ciclo di vita, a relazioni sane e responsabili (UNESCO, 2018a).

La CSE, dunque, va ben oltre l'educazione basata esclusivamente sull'informare le ragazze e i ragazzi dei rischi e delle malattie legati alle interazioni di natura sessuale. Essa, infatti, nel presentare la sessualità, include i suoi aspetti positivi come l'amore e le relazioni basate sul rispetto reciproco e sull'equità, ma anche altri aspetti delle dinamiche relazionali umane, come, ad esempio, le vulnerabilità generate dalle disuguaglianze di genere e potere, fattori socio-economici, razza, disabilità, orientamento sessuale o identità di genere. Utilizzare il modello CSE significa non omettere alcun argomento, anche quando, in un particolare contesto culturale, possa essere difficile o delicato da trattare. Questo "non parlare", infatti, rischia di rafforzare la percezione dello stigma legato ai temi non trattati, e quindi l'adozione di comportamenti a rischio, la vergogna o la difficoltà a chiedere aiuto da parte dei bambini/e e ragazzi/e che si trovano in particolari situazioni di difficoltà; può inoltre esporre i più piccoli e le più piccole ai danni di comportamenti sessuali dannosi e allo sfruttamento sessuale. (UNESCO, 2018a). Non va, dunque, omesso il parlare di relazioni e sentimenti; della comunicazione rispettosa, che

può o meno riguardare l'intimità sessuale; di tutti i metodi contraccettivi attualmente presenti in commercio, della loro diversa efficacia nel proteggere da gravidanze indesiderate e da malattie sessualmente trasmissibili e di quale sia il loro corretto utilizzo; dei servizi per la salute riproduttiva e sessuale (SRH) completi e adatti ai giovani, compresi i servizi legati all'abuso o alla violenza sessuale, come il sostegno psicosociale, la profilassi post-esposizione (PEP) e i servizi per la gravidanza, le infezioni sessualmente trasmesse (IST) e l'HIV (UNESCO, 2018a). L'uso di prove scientifiche e il radicamento dei contenuti negli standard e nei quadri di riferimento per l'uguaglianza di genere e i diritti umani possono essere d'aiuto nell'affrontare tali questioni delicate (UNESCO, 2018a).

I programmi basati sulla CSE si differenziano chiaramente da quelli che promuovono l'astinenza sessuale come unico mezzo per prevenire gravidanze indesiderate e malattie sessualmente trasmissibili. Non solo questi ultimi si sono dimostrati inefficaci, ma contraddicono anche i diritti sessuali sanciti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2002. Tra questi diritti fondamentali rientra non solo la libertà di scegliere se, quando e con chi avere intimità sessuale, così come il diritto a un'educazione sessuale completa, ma anche il diritto a una vita sessuale "soddisfacente, sicura e piacevole" (sic!).

"I diritti sessuali [...] includono il diritto di tutte le persone, libere da coercizione, discriminazione e violenza, a: il più alto standard raggiungibile di salute sessuale, incluso l'accesso a servizi di assistenza sanitaria sessuale e riproduttiva; cercare, ricevere e fornire informazioni relative alla sessualità; educazione sessuale; rispetto per l'integrità corporea; scelta del partner; decidere se essere o non essere sessualmente attivi; rapporti sessuali consensuali; matrimonio consensuale; e decidere se avere o non avere figli e quando; e conseguire una vita sessuale soddisfacente, sicura e piacevole."

(OMS, 2002)

La CSE, pertanto, sorge dalla sempre più radicata consapevolezza in ambito educativo e dei diritti umani, di quanto un'educazione affettiva e sessuale globale, incrementale e scientificamente informata possa rappresentare lo strumento principale in mano alle agenzie educative del mondo non solo per la prevenzione di comportamenti a rischio per

la salute, ma anche per la trasmissione di informazioni e competenze capaci di favorire il benessere individuale e collettivo, sostenendo la crescita di futuri adulti felici, consapevoli e responsabili (Panzeri & Fontanesi, 2021).

1.2 Finalità e metodologie

La *Comprehensive Sexuality Education* (CSE) adotta un approccio centrato sul discente, contrapponendosi agli approcci più tradizionali in cui gli/le insegnanti hanno il compito di dare “dall’alto” le informazioni e gli studenti e le studentesse quello di riceverle. I più recenti metodi dimostrano che studenti e studentesse costruiscono la propria conoscenza tramite l’interazione con l’ambiente e gli *input* che ricevono (Giroux, 1994) e che apprendono meglio se la propria comprensione passa attraverso l’integrazione critica con esperienze personali e informazioni, piuttosto che ricevendo informazioni in modo passivo. Nonostante le limitate prove specifiche per la CSE, gli approcci collaborativi e centrati sul discente sembrano essere cruciali per l’efficacia dei programmi di educazione alla salute. A tal merito, uno studio in Finlandia ha rilevato che gli effetti positivi dell’educazione sessuale scolastica erano legati non solo alla motivazione e alle competenze degli insegnanti, ma anche all’uso di tecniche partecipative (Kontula, 2010). Le linee guida della CSE promuovono pertanto un apprendimento attivo e collaborativo, incoraggiando gli studenti e le studentesse a utilizzare pratiche riflessive per una crescita personale e critica.

L’ITGSE indica la scuola come il luogo ideale per proporre un programma basato sulla CSE, sebbene possa essere proposto anche in ambienti extra-scolastici (UNESCO, 2018a). Innanzitutto, per il fatto che si tratta di una realtà essenzialmente inclusiva: è propriamente ruolo dell’istituzione scolastica offrire a tutte e tutti, al di là delle specifiche possibilità economiche, sociali e culturali, medesime opportunità di crescita e acquisizione di competenze. Inoltre, la scuola è per sua stessa natura un luogo predisposto allo sviluppo personale e all’apprendimento e dispone di insegnanti qualificati

e conosciuti dai ragazzi e dalle ragazze, che sanno adeguare contenuti e modalità alle diverse età permettendo, inoltre, la programmazione a lungo termine (UNESCO, 2018a).

Dato il gran numero di ore trascorse a scuola dalla maggior parte degli individui di età compresa tra i 5 e i 13 anni nella maggior parte dei paesi del mondo, essa ha anche l'opportunità di raggiungere un numero consistente di fruitori, in un contesto che rende la CSE replicabile e sostenibile nella sua tipica modalità incrementale a spirale, ossia, in una sequenza ideale per età e sviluppo nel corso degli anni, con contenuti aggiuntivi che si basano su quelli precedentemente trattati (UNESCO, 2018a). Oltre al fatto che diversi studi hanno rilevato la scuola come un mezzo particolarmente efficiente nella prevenzione dell'HIV e nel garantire i diritti dei giovani all'educazione sessuale, essa rappresenta anche un centro di supporto sociale in grado di mettere in contatto bambini/e, genitori, famiglie e comunità con altri servizi, come quelli sanitari per la salute sessuale e riproduttiva (*Sexual and Reproductive Health, SRH*).

Anche le istituzioni di istruzione terziaria, come le università, in assenza di un'educazione sessuale precedente, possono svolgere un ruolo significativo, soprattutto considerando la fase di vita di studenti e studentesse che, in molti casi, in questo momento si allontanano dalla casa di origine e iniziano a coltivare relazioni sentimentali e a diventare sessualmente attivi.

La CSE può essere implementata, inoltre, in contesti extrascolastici e non formali come ad esempio i centri comunitari, i club sportivi, le organizzazioni religiose, le strutture professionali ma anche le piattaforme online, che diventano di cruciale importanza soprattutto per i 263 milioni di bambini/e di giovani uomini e donne che non frequentano la scuola o che l'hanno abbandonata (UNESCO, 2016a).

Il modello proposto dall'UNESCO nel documento ITGSE fornisce una guida strutturata con obiettivi specifici di insegnamento e apprendimento e concetti chiave, ma esistono anche altri documenti internazionali che offrono ulteriori linee guida per la sua applicazione in Europa come l'*International Planned Parenthood Federation* del 2016 e l'*Health and Education Resource Centre* del 2020 (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Lo sviluppo dei concetti chiave originali e aggiornati, degli argomenti e degli obiettivi di apprendimento è stato informato da una serie di fonti, tra cui revisioni di programmi di 12 paesi, analisi delle evidenze, linee guida regionali e nazionali sull'educazione sessuale, ricerche in database rilevanti, interviste con esperti, studenti/studentesse e insegnanti, e consultazioni tecniche globali (UNESCO, 2018a). Organizzazioni come UNAIDS, UNDP, UNESCO, UNFPA, UNICEF, UN Women e WHO hanno contribuito a questi contenuti, che sono stati revisionati dal *Comprehensive Sexuality Education Advisory Group* (UNESCO, 2018a).

È importante sottolineare l'inclusività dei contenuti e dei metodi di erogazione richiesta dalla CSE: l'ITGSE ricorda che tutte le informazioni devono essere adeguate alle capacità cognitive di studentesse e studenti in base ad età ed eventuali disabilità intellettive/di apprendimento. Va, inoltre, preso in considerazione che alcuni/e possono iniziare la scuola più tardi e quindi trovarsi a diversi stadi di sviluppo e con livelli variabili di conoscenze, atteggiamenti e competenze esistenti.

Le necessità e le preoccupazioni riguardanti la salute sessuale e riproduttiva di bambini/e e giovani, così come l'età del debutto sessuale, variano significativamente tra regioni, paesi e comunità e questo inevitabilmente influisce sulla percezione dell'adeguatezza degli obiettivi di apprendimento oltre a evidenziare la varietà delle esperienze sessuali nei diversi contesti socio-culturali; pertanto, i programmi a livello locale vanno adattati in base a queste considerazioni.

Gli obiettivi principali sono fondamentalmente tre: 1) fornire informazioni scientificamente accurate, appropriate all'età e allo sviluppo, sensibili al genere, culturalmente rilevanti e trasformative sugli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità; 2) Offrire a ragazzi e ragazze opportunità per esplorare valori, atteggiamenti, norme sociali e culturali e diritti che influenzano le relazioni sessuali e sociali; 3) promuovere l'acquisizione di competenze per la vita. Questi principi di base sono poi stati tradotti in otto concetti chiave ed è prevista una suddivisione, che coinvolge le scuole primarie e secondarie, in quattro gruppi di età (5-8 anni, 9-12 anni, 12-15 anni e 15-18+

anni) al fine di diversificare la complessità delle informazioni e delle attività proposte in base al livello di sviluppo dei/delle discenti. Come già menzionato, le linee guida possono essere adattate per programmi educativi anche esterni alla scuola.

Gli otto concetti chiave sono: Relazioni; Valori, Diritti, Cultura e Sessualità; Comprendere il Genere; Violenza e Sicurezza; Competenze per la Salute e il Benessere; Il Corpo Umano e lo Sviluppo; Sessualità e Comportamento Sessuale; Salute Sessuale e Riproduttiva, e ciascuno di essi è suddiviso in argomenti di complessità crescente, procedendo secondo l'approccio a spirale del *curriculum* [vedi Tabella 2] (UNESCO, 2018a). Ogni concetto include obiettivi di apprendimento basati sui tre domini esposti sopra, riassumibili in conoscenze, atteggiamenti e competenze. La conoscenza fornisce la base, mentre gli atteggiamenti aiutano a comprendere la sessualità e il mondo. Le competenze pratiche, come comunicazione, ascolto, pensiero critico e difesa dei diritti, permettono invece alle/agli studentesse/studenti di scegliere e agire.

Gli obiettivi di apprendimento, dunque, non sono lineari, ma riflettono un processo iterativo, offrendo così l'opportunità di apprendere e rafforzare le idee chiave. Una combinazione di tutti e tre i domini dell'apprendimento è fondamentale per responsabilizzare i giovani e per un'educazione sessuale globale efficace, è per questo che gli sviluppatori di *curricula* sono incoraggiati a mantenere un equilibrio tra di essi.

“Le linee guida sono volontarie e non obbligatorie, basate su prove e pratiche universali, e riconoscono la diversità dei diversi contesti nazionali in cui si svolge l'educazione sessuale. [...] Basandosi sui bisogni e sulle caratteristiche specifiche dei paesi o delle regioni, come le norme sociali e culturali e il contesto epidemiologico, le lezioni basate sugli obiettivi di apprendimento potrebbero essere adattate per essere incluse in gruppi di età più giovani e più avanzati. Tuttavia, **la maggior parte degli esperti ritiene che i bambini e i giovani vogliano e abbiano bisogno di informazioni sulla sessualità e sulla salute sessuale il più presto possibile e in modo completo**, come riconosciuto nella psicologia dello sviluppo e riflesso negli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa (Ufficio Regionale dell'OMS per l'Europa; BZgA, 2010).

(UNESCO, 2018a).

Tabella 2 – Panoramica dei concetti chiave, argomenti e obiettivi di apprendimento
(UNESCO, 2018a)

Concetto chiave 1: Relazioni Argomenti:	1.1 Famiglie 1.2 Amicizia, amore e relazioni romantiche 1.3 Tolleranza, inclusione e rispetto 1.4 Impegni a lungo termine e genitorialità
Concetto chiave 2: Valori, diritti, cultura e sessualità Argomenti:	2.1 Valori e sessualità 2.2 Diritti umani e sessualità 2.3 Cultura, società e sessualità
Concetto chiave 3: Comprensione del genere Argomenti:	3.1 La costruzione sociale del genere e delle norme di genere 3.2 Uguaglianza di genere, stereotipi e pregiudizi 3.3 Violenza di genere
Concetto chiave 4: Violenza e sicurezza Argomenti:	4.1 Violenza 4.2 Consenso, privacy e integrità fisica 4.3 Uso sicuro delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT)
Concetto chiave 5: Competenze per la salute e il benessere Argomenti:	5.1 Norme e influenza dei pari sul comportamento sessuale 5.2 <i>Decision making</i> 5.3 Comunicazione, rifiuto e abilità di negoziazione 5.4 <i>Media literacy</i> e sessualità 5.5 Trovare aiuto e supporto
Concetto chiave 6: Il corpo umano e lo sviluppo Argomenti:	6.1 Anatomia e fisiologia sessuale e riproduttiva 6.2 Riproduzione 6.3 Pubertà 6.4 Immagine corporea
Concetto chiave 7: Sessualità e comportamento sessuale Argomenti:	7.1 Sessualità e ciclo di vita sessuale 7.2 Comportamento sessuale e risposta sessuale
Concetto chiave 8: Salute sessuale e riproduttiva Argomenti:	8.1 Gravidanza e prevenzione della gravidanza 8.2 HIV e AIDS: stigma, cure, trattamento e supporto 8.3 Comprensione, riconoscimento e riduzione del rischio delle infezioni sessualmente trasmissibili (IST), compreso l'HIV

Infine, la Tabella 3 riporta sinteticamente quelle che, in base alle evidenze rilevate grazie a programmi già esistenti, sono le caratteristiche di *curricula* CSE efficaci (UNESCO, 2018a), mentre la Tabella 4 elenca i requisiti specifici per una realizzazione efficace degli interventi di educazione alla sessualità secondo l'analisi di Alice Chinelli nel capitolo "Educazione Alla Sessualità Nelle Linee Guida Internazionali: Un'analisi Comparativa Per Il

Progetto Eduforist” del documenti di Suligo, Salfa, Chinelli, Tavošchi del 2023 per l’Istituto Superiore di Sanità.

Tabella 3 – Le caratteristiche di un *curriculum* CSE efficace (UNESCO, 2018a)

Nella fase preparatoria:	
1. Coinvolgere esperti in sessualità umana, cambiamento comportamentale e teoria pedagogica correlata.	
2. Coinvolgere giovani, genitori/membri della famiglia e altri attori della comunità.	
3. Valutare i bisogni sociali, SRH e i comportamenti di bambini e giovani target del programma, in base alle loro capacità in evoluzione.	
4. Valutare le risorse (umane, temporali e finanziarie) disponibili per sviluppare e implementare i <i>curricula</i> .	
Nello sviluppo dei contenuti:	
5. Concentrarsi su obiettivi chiari, risultati e apprendimenti chiave per determinare contenuti, approcci e attività.	
6. Trattare gli argomenti in una sequenza logica.	
7. Progettare attività contestualizzate che promuovano il pensiero critico.	
8. Affrontare il consenso e le competenze di vita.	
9. Fornire informazioni scientificamente accurate su HIV e AIDS e altre IST, prevenzione della gravidanza, gravidanza precoce e non intenzionale e l’efficacia e la disponibilità dei diversi metodi di protezione.	
10. Trattare come esperienze biologiche, norme di genere e culturali influenzano il modo in cui bambini e giovani vivono e gestiscono la loro sessualità e la loro SRH in generale.	
11. Affrontare fattori di rischio e di protezione specifici che influenzano particolari comportamenti sessuali.	
12. Trattare come gestire situazioni specifiche che potrebbero portare all’infezione da HIV, altre IST, rapporti sessuali indesiderati o non protetti o violenza.	
13. Affrontare atteggiamenti individuali e norme tra pari riguardo ai preservativi e all’intera gamma di contraccettivi.	
14. Fornire informazioni sui servizi disponibili per rispondere ai bisogni di salute di bambini e giovani, in particolare i loro bisogni SRH.	

Tabella 4 – Requisiti specifici per una realizzazione efficace degli interventi di educazione alla sessualità (Suligo, Salfa, Chinelli, & Tavošchi, 2023)

Ambito	Caratteristiche
Centralità della persona/studente e	<ul style="list-style-type: none"> - Riceventi come partner centrali nell’organizzazione, realizzazione e valutazione dell’educazione alla sessualità - Formare vs. Facilitare

approccio collaborativo	- Metodi coinvolgenti e multisensoriali
Comprendere le capacità in evoluzione degli individui	- CSE come processo di apprendimento che si adatta e risponde alle mutevoli condizioni di vita di chi la riceve - Coinvolgimento di esperti in sessualità, comportamenti e pedagogia
Appropriatezza dei contenuti	- Obiettivi, risultati e apprendimenti chiave chiari per determinare il contenuto, l'approccio e le attività - Trattazione degli argomenti in una sequenza logica - Informazioni scientifiche e accurate - Link ai servizi sanitari presenti nella comunità
Multisetorialità	- CSE come argomento multidisciplinare e intercurricolare
Contestualizzazione	- Interconnessione tra CSE e ambiente/esperienze specifiche del gruppo target - Fattori socioeconomici, età, identità di genere, orientamento sessuale, stadio di sviluppo, disabilità - Progettazione di attività orientate al contesto
Coinvolgimento di altri stakeholder	- Insegnanti, educatori/educatrici, genitori/membri della famiglia, enti del terzo settore, altri membri della comunità

1.3 Coinvolgere tutti gli stakeholder e formare i formatori

La massima efficacia per un'educazione globale alla sessualità è prodotta dal contributo sinergico di tutte gli attori che circondano bambini/e e ragazzi/e durante la loro crescita, si tratta quindi di genitori, insegnanti e di tutte le agenzie educative coinvolte. Come indicato dall'OMS nel 2010, "nel campo dei diritti sessuali, il compito delle politiche centrate sull'educazione è [...] evidenziare l'importanza dell'insegnamento e della promozione in famiglia, a scuola e presso le agenzie che si occupano di formazione, di quelle capacità e competenze specifiche utili ad apprendere ed esercitare il pensiero critico" per rendere gli adulti di domani abili di fronte alle difficili sfide dell'autonomia e del consenso nelle negoziazioni con i loro partner, nonché all'esprimere i propri sentimenti, pensieri e azioni attraverso il mezzo verbale e al riflettere su di essi (Ufficio Regionale dell'OMS per l'Europa; BZgA, 2010).

Sempre all'interno dell'ITGSE è possibile trovare indicazioni su come la pianificazione e l'implementazione della CSE possa essere supportata da questi diversi attori.

A livello nazionale e regionale è molto quello che si può fare. In alcuni paesi, i ministeri dell'istruzione locali hanno creato Consigli Nazionali Consultivi e/o Comitati *Task Force* per guidare lo sviluppo di politiche pertinenti, migliorare i *curricula* nazionali e supportare l'implementazione dei programmi di CSE (UNESCO, 2018a). I membri di questi organi possono partecipare attivamente a campagne di sensibilizzazione e *advocacy*, revisionare materiali didattici e proporre miglioramenti per i *curricula* e le politiche nazionali, oltre a sviluppare un piano di lavoro dettagliato per l'insegnamento in aula, accompagnato da piani di monitoraggio e valutazione (UNESCO, 2018a). A livello politico, una politica nazionale ben strutturata sulla CSE può essere chiaramente integrata nei piani del settore educativo e allineata con il piano strategico nazionale e il quadro politico su HIV e salute sessuale e riproduttiva (SRH) (UNESCO, 2018a).

Come già detto, la scuola può giocare un ruolo fondamentale per l'implementazione della CSE e per la sua massima efficacia. La differenza può essere fatta tramite: il fornire leadership e gestione, per orientare la didattica e gestire al meglio i momenti di incertezza e conflitto; il creare e rafforzare le politiche che supportano i programmi CSE e il favorire la loro implementazione, anticipando e affrontando gli aspetti più sensibili, gli standard di riservatezza e di comportamento appropriato; infine, il proteggere e supportare gli insegnanti responsabili, i quali devono poter accedere a formazione e risorse adeguate e sentirsi supportati da un quadro giuridico, dalla gestione scolastica e dalle autorità locali (UNESCO, 2018a). È fondamentale che gli/le insegnanti siano formati/e – da personale adeguatamente preparato – sulle metodologie e le tematiche della CSE.

Sempre in ambito scolastico, anche gli operatori o altro personale sanitario possono giocare un ruolo importante, ad esempio, le/gli infermiere della scuola possono fornire informazioni aggiuntive, consulenze, supportare le attività in aula e far conoscere e indirizzare ragazze e ragazzi a servizi esterni. È importante che tutto il personale scolastico sia a conoscenza delle politiche e dei principi della CSE e delle linee guida rispetto ai

giovani che vivono con HIV o che fanno parte della comunità LGBTQ+ o di altre minoranze (UNESCO, 2018a).

Il ruolo attivo di studenti e studentesse, d'altra parte, può avere un peso se, ad esempio, tramite i loro consigli studenteschi o altri gruppi di giovani, forniscono i loro input su progettazione, monitoraggio e valutazione dei programmi CSE; raccolgono le richieste dei/delle loro pari o avviano un dialogo con i genitori o altre realtà della comunità (UNESCO, 2018a).

Anche la famiglia ricopre un ruolo fondamentale nell'educazione affettiva e sessuale di bambini/e e ragazzi/e. Genitori e/o tutor rappresentano, soprattutto durante gli anni che precedono l'adolescenza, la fonte educante principale per bambini e bambine, soprattutto per quanto riguarda l'affettività. In particolare, la coppia genitoriale, è il modello che più di tutti, attraverso atteggiamenti e comportamenti quotidiani nel modo di vivere le relazioni, la loro relazione e la loro sessualità, ha la possibilità di educare alla salute relazionale – aspetto che si traduce in termini di equilibrio e benessere, piuttosto che di “normalità” (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Al giorno d'oggi uno dei compiti più delicati in mano ai genitori è quello di dover affrontare il tema della pornografia, dal momento che sembra che l'esposizione ad essa inizi precocemente (per alcuni studi già intorno ai 10 anni) e non sia particolarmente evitabile dato che ciò può accadere in qualunque momento in cui manchi la supervisione di un adulto responsabile (Panzeri & Fontanesi, 2021). Sarà il genitore a dover spiegare che la pornografia nella maggior parte dei casi non riflette la sessualità normalmente vissuta tra due persone, oltre a veicolare molto spesso l'immagine di una donna oggettificata, sottomessa e violata. Questo tema può essere uno spunto per affrontare i temi del rapporto sessuale fatto con amore, del consenso, del rispetto e degli stereotipi di genere, non solo in ambito sessuale (Panzeri & Fontanesi, 2021).

In generale, è importante che, nel trattare i diversi temi che riguardano le relazioni e la sessualità, i genitori/tutor veicolino – in maniera verbale e non verbale – l'idea che si tratti di aspetti della vita positivi e gradevoli, in modo da favorire un atteggiamento positivo

verso il corpo e il proprio corpo e offrire un linguaggio appropriato (Panzeri & Fontanesi, 2021). Bisogna essere consapevoli del fatto che, ad esempio, il non utilizzo di termini anatomicamente corretti per riferirsi ai genitali femminili e maschili – utilizzando termini gergali o, ancor peggio, non parlandone proprio – rafforza l'idea che tali parti del corpo siano fonte di imbarazzo e vergogna. È importante, dunque, non solo che si parli di queste cose – anche – in famiglia, ma che se ne parli “bene”. Può essere utile, inoltre, sapere che, come dimostrato da alcune ricerche, uno dei modi più efficaci per aumentare la comunicazione genitore-figlio/a sulla sessualità è fornire alle classi compiti a casa che richiedano di discutere argomenti selezionati con i genitori o altri adulti di fiducia (UNESCO, 2009).

Infine, per quanto riguarda il livello comunitario locale, i leader e le organizzazioni religiose o basate sulla fede, data la loro influenza e autorità, possono parlare in base ai loro valori dei temi del rispetto per la dignità e l'integrità umana e coltivare un dialogo volto al raggiungimento di un equilibrio tra gli insegnamenti religiosi, le prove scientifiche e la realtà vissuta dai giovani nel loro contesto. Media e altri *gatekeeper* vanno sostenuti nella possibilità di diffondere informazioni *evidence based* e messaggi accurati. Infine, gli operatori sanitari hanno il compito di fornire informazioni sui più comuni bisogni di salute sessuale e riproduttiva dei giovani e di rafforzare il legame tra CSE e servizi sanitari.

1.4 Evidenze degli effetti su individuo e società

Le evidenze offerte da numerose ricerche ci danno una visione chiara dell'impatto positivo dell'educazione sessuale, sia all'interno che all'esterno delle scuole. È stato dimostrato che l'educazione sessuale non aumenta l'attività sessuale, i comportamenti sessuali a rischio o i tassi di infezioni da IST/HIV. Questo è stato confermato da studi condotti dall'UNESCO nel 2009, da Fonner e collaboratori nel 2014 e da Shepherd e collaboratori nel 2010 (UNESCO, 2009) (Fonner, Armstrong, Kennedy, O'Reilly, & Sweat, 2014) (Shepherd, et al., 2010). Al contrario, l'educazione sessuale ha effetti positivi, aumentando

le conoscenze dei giovani e migliorando i loro atteggiamenti riguardo alla salute sessuale e riproduttiva (SRH) e ai comportamenti associati (UNESCO, 2016b).

Quasi tutti i programmi di educazione sessuale studiati aumentano la conoscenza su diversi aspetti della sessualità e sui rischi di gravidanza o di infezioni da HIV e altre IST, al contrario dei programmi che promuovono esclusivamente l'astinenza, che si sono dimostrati inefficaci nel ritardare l'inizio dell'attività sessuale, nel ridurre la frequenza dei rapporti sessuali o nel ridurre il numero di partner sessuali. I programmi che combinano l'attenzione sul ritardare l'attività sessuale con contenuti sull'uso di preservativi o contraccettivi, invece, sono risultati efficaci (Kirby, 2007) (Underhill, Montgomery, & Operario, 2007) (UNESCO, 2009) (Fonner, Armstrong, Kennedy, O'Reilly, & Sweat, 2014). I programmi che affrontano sia la prevenzione della gravidanza sia la prevenzione delle IST/HIV sono più efficaci rispetto ai programmi con un solo focus; i primi, infatti, aumentano l'uso efficace di contraccettivi e preservativi e riducono i rapporti sessuali non protetti (Lopez, Bernholc, Chen, & Tolley, 2016) (UNESCO, 2018b)

Utilizzare un approccio esplicito basato sui diritti nei programmi di educazione sessuale porta a effetti positivi a breve termine su conoscenze e atteggiamenti, inclusa una maggiore consapevolezza dei propri diritti all'interno di una relazione sessuale, una maggiore comunicazione con i genitori su sesso e relazioni e una maggiore autoefficacia nella gestione delle situazioni rischiose. Ci sono anche effetti positivi significativi a lungo termine su alcuni risultati psicosociali e comportamentali (Constantine, et al., 2015) (Rohrbach, et al., 2015) (UNESCO, 2018b).

Inoltre, i programmi che includono un focus di genere sono sostanzialmente più efficaci rispetto ai programmi "ciechi al genere" nel raggiungere risultati di salute come la riduzione dei tassi di gravidanze indesiderate o di IST. Questo risultato è dovuto all'inclusione di contenuti trasformativi e metodi di insegnamento che invitano studentesse e studenti a mettere in discussione le norme sociali e culturali relative al genere, allo scopo di sviluppare rispetto al genere un atteggiamento più equo (Haberland & Rogow, 2015).

I programmi con fedeltà di implementazione, cioè quelli in cui i *curricula* vengono erogati come previsto, tendono molto di più ad avere l'impatto positivo desiderato sui risultati di salute dei giovani rispetto ai programmi che non rimangono fedeli al *design* originale, ai contenuti o agli approcci di erogazione (Michielsen, et al., 2010) (Shepherd, et al., 2010) (Wight, 2011). Le evidenze, in particolare, indicano che le modifiche ai programmi, come la riduzione del numero o della durata delle sessioni, possono ridurre l'efficacia, mentre alcuni adattamenti, come la modifica di alcune terminologie, immagini o riferimenti culturali, non influiscono sull'efficacia (O'Connor, Small, & Cooney, 2007).

Gli interventi educativi che sono risultati efficaci in un contesto hanno un impatto positivo su conoscenze, atteggiamenti o comportamenti, anche quando vengono implementati in contesti diversi (Fonner, Armstrong, Kennedy, O'Reilly, & Sweat, 2014) (Kirby, 2007). Questo è in linea con i risultati di altri campi di studio, che dimostrano che interventi psicosociali e comportamentali ben progettati e trovati efficaci in un paese o cultura possono essere replicati con successo in altre realtà socio-culturali (Gardner, Montgomery, & Knerr, 2015) (Leijten, Melendez-Torres, Knerr, & Gardner, 2016).

Va detto, tuttavia, che, sebbene i programmi di educazione sessuale dimostrino di migliorare le conoscenze, le competenze e le intenzioni di evitare comportamenti sessuali a rischio, altri fattori – come le norme sociali e di genere, l'esperienza di violenza e le barriere nell'accesso ai servizi – possono rendere estremamente difficile per molti giovani adottare comportamenti sessuali più sicuri (UNESCO, 2009).

L'educazione sessuale risulta essere più efficace quando i programmi scolastici sono complementati da elementi comunitari, inclusa la distribuzione di preservativi, la formazione dei fornitori di servizi sanitari rispetto a servizi adatti ai giovani e il coinvolgimento di genitori e insegnanti (Chandra-Mouli & Patel, 2017) (Fonner, Armstrong, Kennedy, O'Reilly, & Sweat, 2014) (UNESCO, 2015). I programmi multicomponenti, specialmente quelli che collegano l'educazione sessuale scolastica con i servizi sanitari adatti ai giovani non scolastici, sono particolarmente importanti per raggiungere i giovani emarginati, inclusi quelli che non frequentano la scuola (UNESCO, 2018b).

In conclusione, la ricerca dimostra che un'educazione sessuale globale efficace è uno strumento fondamentale per migliorare la salute sessuale e riproduttiva dei giovani e della collettività. Risulta, dunque, essenziale continuare a promuovere e implementare programmi di educazione sessuale basati su evidenze scientifiche, approcci di genere e diritti, con particolare attenzione alla loro integrazione nel più ampio contesto comunitario.

Capitolo secondo- L'EDUCAZIONE AFFETTIVA E SESSUALE NELLE SCUOLE ITALIANE

2.1 Cenni storici sull'educazione sessuale nelle scuole italiane

Nella maggior parte dei paesi dell'Unione Europea, l'educazione sessuale è obbligatoria, ma non lo è in sei nazioni, tra cui l'Italia. Un rapporto del 2006 della Federazione Internazionale per la Genitorialità Pianificata (IPPF) *European Network* descrive l'educazione sessuale in Italia come ostacolata dalla Chiesa Cattolica e da alcuni gruppi politici, nonostante le numerose proposte avanzate nei precedenti 30 anni. Il rapporto evidenzia come sia l'opinione pubblica che le posizioni ufficiali tendano ad essere "tradizionali e moraliste" (IPPF, 2006). In effetti, il Concordato del 1984 tra la Chiesa Cattolica e il governo italiano stabilisce che il Ministero dell'Istruzione deve considerare le opinioni sfavorevoli della Chiesa (Moro, et al., 2023), tuttavia, ad oggi, neppure l'opinione della Chiesa sembra così sfavorevole all'educazione sessuale se consideriamo quanto detto da Papa Francesco durante il suo viaggio ritorno dalla Giornata Mondiale della Gioventù di Panama nel 2019:

"Nelle scuole bisogna dare un'educazione sessuale, il sesso è un dono di Dio [...]. [Sarebbe meglio che l'educazione sessuale cominciasse in famiglia, ma questo] non sempre è possibile perché ci sono tante situazioni svariate nelle famiglie. E quindi la scuola supplisce a questo, perché altrimenti rimarrà un vuoto che poi verrà riempito da un'ideologia qualsiasi".

(Il Papa: «Il sesso è un dono di Dio per amare: nelle scuole serve un'educazione in tal senso», 2019)

La Tabella 5 riporta in ordine cronologico diversi tentativi di introdurre l'educazione alla sessualità e altri fatti storici in tal senso rilevanti, tratti dal Rapporto Tecnico EduForIST (Università di Pisa, 2023).

Tabella 5 – “Timeline – Tentativi di introdurre l’Educazione alla sessualità” (Università di Pisa, 2023)

‘800	Il lavoro pionieristico di Paolo Mantegazza sulla sessualità umana riconosce l’importanza della promozione del benessere sessuale e della divulgazione in questo ambito.
1902	Il Ministro della Pubblica Istruzione risponde ad un’interrogazione parlamentare in cui si chiedeva di introdurre, negli ultimi anni delle scuole, corsi di igiene sessuale per la prevenzione delle malattie veneree.
1911	A causa dell’aumento di malattie a trasmissione sessuale, il Ministero della Pubblica Istruzione fornisce indicazioni per la prevenzione nelle scuole, dando l’avvio ad un dibattito parlamentare sull’utilità di una legge sull’educazione sessuale.
1953	Nasce l’AIED (Associazione Italiana Educazione Demografica) senza alcuna finalità di lucro, con lo scopo di diffondere il concetto della procreazione libera e responsabile.
1975	13 marzo/ Primo disegno di legge sull’educazione sessuale nelle scuole presentato da Giorgio Bini, Partito Comunista.
1975	29 luglio 1975 La legge n. 405 stabilisce l’Istituzione dei consultori familiari, come servizi di assistenza alla famiglia e alla maternità.
1976	I giovani socialisti propongono l’istituzione di un “Consiglio superiore dell’informazione ed educazione sessuale”. Recita il testo: « Non è ammissibile l’imbarazzo degli adulti, la loro tendenza a rifiutare un dialogo che i giovani vorrebbero aperto e cordiale ».
1978	La Legge 194/78 regola le norme per la tutela sociale della maternità e sull’interruzione volontaria della gravidanza.
1980	Nuova proposta di legge su educazione sessuale, la prima firmataria è Tina Anselmi. «La causa principale del disorientamento di cui è vittima il mondo giovanile va ricercata in una mancata o errata educazione che pregiudica il soggetto anche in vista del suo comportamento sociale- recita il disegno di legge-. Il discorso sessuale non tocca solo la sfera privata, ma investe la cultura e la vita sociale».
1983	L’Organizzazione Mondiale della Sanità afferma che “ogni persona ha il diritto di ricevere informazioni sessuali e di considerare la possibilità di accettare le relazioni sessuali per piacere o per procreazione”.
1984	Un accordo politico tra la Santa Sede e la Repubblica Italiana stabilisce che il Ministero della Pubblica Istruzione debba tenere in considerazione l’opinione sfavorevole della Chiesa cattolica.
1987	Un disegno di legge proposto dalla Democrazia Cristiana indica nei docenti della classe i principali educatori sui temi della sessualità.
1991	Un disegno di legge non approvato voleva incorporare la materia all’interno dei programmi di biologia.
1991	“Come ti frego il virus”, un libro a fumetti, commissionato a Silver (il creatore di Lupo Alberto) dall’allora Ministero della Sanità, per spiegare agli alunni delle scuole medie e superiori come evitare l’Aids attraverso l’uso dei preservativi, viene bloccato

	subito dopo essere andato in stampa dall'allora ministro dell'Istruzione Misasi e sostituito da un libretto dal titolo evocativo "Non ho l'età".
1993	Piano Nazionale 1993/95 per le P.O. fra donne e uomini nel sistema scolastico del MPI pone l'accento sui seguenti obiettivi: consapevolezza della differenza culturale e non solo biologica, educazione alla conoscenza di sé come corpo, emozioni, sentimenti, comunicazione con l'altra/o, analisi degli stereotipi sessisti, riflessione sui propri orientamenti sessuali.
1995	Nuova proposta di legge apre all'intervento di esperti esterni nell'educare alla sessualità, oltre ai docenti della classe.
1996	15 febbraio 1996 La Legge n.66 stabilisce le norme contro la violenza sessuale in qualità di delitto contro la persona, abrogando gli articoli del Codice Rocco (risalente al regime fascista) che definivano lo stupro come un delitto contro la moralità pubblica e il buon costume.
1996	Una nuova proposta di legge per l'educazione alla sessualità nelle scuole richiede di introdurre specifiche iniziative per la formazione dei docenti.
1999	Nuova proposta di legge che tenta di sbloccare il blocco operativo.
2003	La legge delega della ministra Letizia Moratti (n.53 del 2003) dà Indicazioni per l'educazione alla salute, alimentare, alla sessualità e affettività.
2006	The SAFE Project dedica un paragrafo al nostro Paese. Vi si legge che molte proposte di Legge per introdurre l'educazione sessuale obbligatoria a scuola sono state respinte, probabilmente a causa dell'influenza delle posizioni della Chiesa Cattolica. Viene inoltre descritto che l'argomento, se trattato, è dedicato agli alunni di età compresa tra i 14 e i 19 anni e trova solitamente lo spazio di una sola lezione all'anno.
2006	Il ministro Fioroni emana direttive e circolari che riprendono l'insegnamento dell'educazione alla sessualità nelle scuole.
2007	Nuova proposta di legge, introduce anche la necessità di interventi formativi con insegnanti e genitori.
2009	La Legge n.38 introduce il reato di stalking, inasprendo le pene contro la violenza sessuale.
2010	L'ufficio Regionale europeo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità stila e aggiorna gli standard per l'educazione sessuale in Europa.
2013	Il documento <i>Policies for Sexuality Education in the European Union</i> riporta le difficoltà dell'introduzione nelle scuole italiane dell'educazione sessuale e il contrasto da parte della Chiesa e di alcuni gruppi politici.
2013	Ratifica della convenzione di Istanbul del consiglio d'Europa sulla prevenzione e lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica. L'articolo 14 richiede l'inserimento nei programmi scolastici di materiali didattici su temi quali parità tra i sessi, ruoli di genere non stereotipati, reciproco rispetto, soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, violenza contro le donne basata sul genere e diritto all'integrità personale.
2013	Proposta di legge per l'introduzione dell'educazione sentimentale nelle scuole.

2015	Proposta di introduzione dell'insegnamento dell'educazione emotivo-sentimentale nei programmi scolastici, in particolare "l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le altre discriminazioni".
2015	La Legge 107 del 2015 – detta "Buona scuola" – enfatizza nell'articolo 16 la necessità di educazione alla parità di genere e alla prevenzione della violenza.
2017	Il Piano Nazionale di interventi contro HIV e AIDS richiede la necessità di intervenire nelle scuole con strumenti didattici ed educativi.
2018	L' UNESCO emana l' <i>International Technical Guidelines for Sexuality Education</i> .
2019	Papa Francesco riferisce che «Nelle scuole bisogna dare un'educazione sessuale, il sesso è un dono di Dio». Il pontefice ribadisce che sarebbe meglio cominciare l'educazione sessuale in famiglia, «ma questo non sempre è possibile perché ci sono tante situazioni svariate nelle famiglie. E quindi la scuola supplisce a questo, perché altrimenti rimarrà un vuoto che poi verrà riempito da un'ideologia qualsiasi».
2021	Delega al Governo per l'introduzione dell'insegnamento dell'educazione affettiva e sessuale nel primo e nel secondo ciclo di istruzione nonché nei corsi di studio universitari.

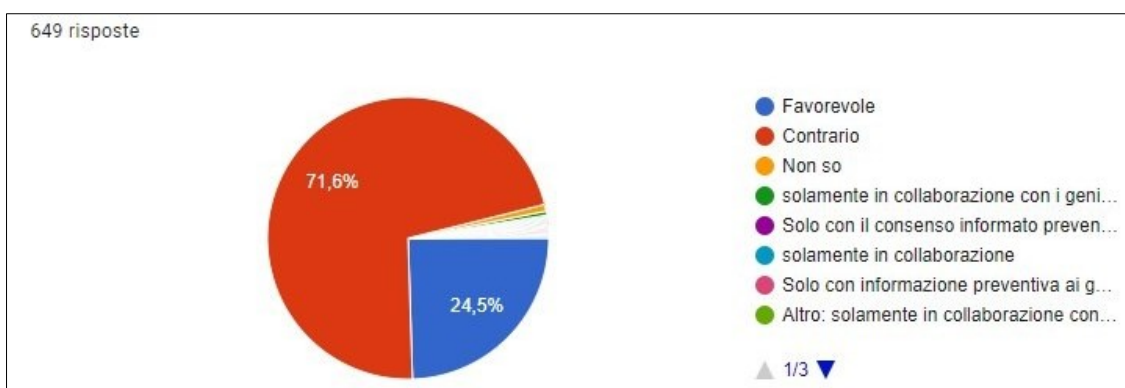
In Italia l'unica legge in vigore che fa riferimento all'educazione sessuale è la n. 405 del 1975 che stabilisce l'Istituzione dei consultori familiari, come servizi di assistenza alla famiglia e alla maternità, incaricati di diffondere le conoscenze in materia di salute sessuale e riproduttiva, senza, tuttavia, specificare il luogo deputato a tale divulgazione (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Non diventò legge la proposta del 1991 che mirava a rendere l'educazione sessuale una materia, non obbligatoria, a partire dalla scuola primaria, come nessuna delle successive. L'atto normativo più recente in Italia è il disegno di legge n. 979, intitolato "Disposizioni Finalizzate All'introduzione Di Percorsi Di Educazione All'affettività E Di Educazione Sessuale Nell'ambito Del Sistema Nazionale Di Istruzione", comunicato alla presidenza del Senato lo scorso 22 dicembre 2023 di cui la Settima Commissione permanente – Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica – ha discusso l'ultima volta lo scorso 20 marzo 2024.

Nel dibattito pubblico e politico italiano il tema torna ciclicamente d'attualità; tuttavia, spesso polemiche scarsamente informate e capaci di scatenare l'indignazione trovano terreno fertile tra i giudizi di senso comune, ostacolando la possibilità di un dialogo utile al benessere di giovani donne e uomini e dell'intera collettività. Il 30 maggio 2022 Matteo

Salvini, attuale Vicepresidente del Consiglio dei ministri della Repubblica Italiana, in merito all'educazione sessuale nelle scuole pubblica un post sul *social media* x.com (ex *Twitter*) col seguente testo: "Parlare di sesso, di coito e penetrazione a bimbi delle scuole elementari? Dal 70% di mamme e papà, me compreso, un secco NO" (<https://x.com/matteosalvinimi/status/1531346421252866050>), riportando uno dei risultati di un sondaggio, svoltosi dal 27 al 30 maggio 2022, della rivista "Tecnica della scuola" (Virzi, 2022) [vedi Immagine 1].

Immagine 1 – "Educazione sessuale sin dalla scuola primaria: favorevole o contrario? (Rispondi se sei un genitore)" (Virzi, 2022)



Tuttavia, i dati della Sorveglianza Nazionale sulle MST, attiva dal 1991, mostrano che in Italia "il numero dei casi di IST è rimasto stabile fino al 2004 [...], [mentre] dal 2005 al 2016, [...] [ha] subito un incremento pari al 37,4% rispetto al periodo 1991-2004" e le segnalazioni di casi di IST del 2021 sono aumentate del 17,6% rispetto a quelle del 2020 (Epicentro. (n.dd), 2023). Inoltre, osservando la questione da un'altra prospettiva, già nel 2016, Drago et al. hanno evidenziato che la maggior parte degli/delle studenti/studentesse adolescenti ritiene che la scuola dovrebbe svolgere un ruolo centrale nel processo educativo all'affettività e alla sessualità e valuta l'educazione sessuale ricevuta a scuola come scarsa o assente (Drago, et al., 2016).

Tutto ciò, unitamente all'incompetenza relazionale di molti adulti, evidenziata da dati come il persistere del tasso di femminicidi in Italia intorno allo 0,25% (eurostat, 2024), e alla facilità con cui qualsiasi giovane con accesso a Internet può visualizzare contenuti

pornografici – che spesso divengono la loro principale fonte di informazioni sul sesso – piuttosto che scoraggiare il “parlare di sesso, di coito e penetrazione a bimbi delle scuole elementari”, mette in luce la necessità e i potenziali benefici di un intervento educativo ispirato alla CSE a livello nazionale.

2.2 La situazione attuale in altri paesi europei

Per questo paragrafo faremo riferimento al quarto capitolo del libro *“Sex education: Global perspectives, effective programs and socio-cultural challenges”* (Benavides-Torres, Onofre-Rodríguez, Márquez-Vega, & del Carmen Barbosa-Martinez, 2018) in cui vengono esposti i recenti sviluppi e la situazione attuale dell’Educazione Sessuale (ES) in Europa e in Asia centrale, concentrandoci sulla situazione europea. Esso si basa su una valutazione condotta nel 2016-2017 dal Centro Federale Tedesco per l’Educazione alla Salute (BzgA) e dalla Federazione Internazionale per la Pianificazione Familiare Rete Europea (*The International Planned Parenthood Federation European Network – IPPF EN*).

Circa la metà dei paesi (25 su 53) nella Regione Europea dell’OMS è stata inclusa nella valutazione ed è stata selezionata in modo da essere rappresentativa. I paesi considerati sono: Albania, Austria, Belgio, Bosnia ed Erzegovina, Bulgaria, Cipro, Repubblica ceca, Inghilterra, Estonia, Finlandia, Germania, Georgia, Irlanda, Kazakistan (Asia centrale), Kirghizistan (Asia centrale), Lettonia, Repubblica di Macedonia del Nord, Paesi Bassi, Federazione Russa, Serbia, Spagna, Svezia, Svizzera, Tagikistan (Asia centrale), Ucraina. È stato inviato un questionario in ogni paese a due rispondenti con profili diversi: funzionari pubblici nei ministeri nazionali responsabili (principalmente istruzione o salute) e personale delle associazioni nazionali di IPPF EN e i dati raccolti attraverso il questionario sono stati integrati da fonti di dati internazionali e rapporti di ricerca locali.

È emerso che a partire dal 2000 si è verificato un rapido progresso nello sviluppo e nell’integrazione dell’educazione sessuale nelle scuole europee. È stato individuato un riferimento legale per l’educazione sessuale in 18 dei 25 paesi considerati e, in metà dei

restanti, è emerso che stavano prendendo piede importanti iniziative allo scopo di sviluppare l'ES nelle scuole. Inoltre, nell'*assessment* di 10 dei 25 paesi i programmi potevano essere classificati come CSE e in altri 4 l'ES si stavano evolvendo in questo senso; nei restanti paesi l'ES esisteva a malapena o si focalizzava principalmente su aspetti biologici.

L'ES nella regione considerata variava ampiamente, tuttavia potevano essere ritrovate alcune caratteristiche comuni: a) in Europa era quasi sempre integrata in altre materie come biologia, *life skills*, o educazione alla salute, mentre erano rari i programmi isolati; b) i temi trattati più spesso, dal più al meno frequente erano: quelli legati alla biologia dell'apparato riproduttivo umano; la prevenzione dell'HIV e delle IST; la gravidanza e il parto; la contraccezione. A volte venivano trattati anche temi come l'amore, il matrimonio e le relazioni, i ruoli di genere, il consenso reciproco nei contatti di natura sessuale, la sessualità online e la sessualità in relazione ai diritti umani. Solo sporadicamente, invece, si parlava di aborto, abuso sessuale, violenza domestica e di piacere sessuale.

Il programma di ES nelle scuole era obbligatorio in solo 11 dei 25 paesi mentre era parzialmente obbligatorio (cioè, ad esempio, obbligatorio non in tutte le scuole del paese) in 7 paesi e opzionale (ossia, poteva essere scelto o meno tra una serie di opzioni che venivano offerte) in 4 paesi.

È emerso inoltre che in circa metà dei paesi della regione europea c'era ancora una seria opposizione all'ES e spesso ciò si basava sulla convinzione, contraddetta dalla ricerca internazionale, che questa incoraggi ragazzi e ragazze a iniziare ad avere più precocemente relazioni sessuali. Come già detto, è dimostrato, che nei paesi con una ES ben sviluppata e vicina ai principi della CSE, i giovani e le giovani tendono, invece, ad iniziare ad avere contatti di natura sessuale più tardi.

Per quanto riguarda il contesto extra-scolastico, è stato rilevato che, in tutti i paesi della regione europea, esistevano attività volte ad informare ragazze e ragazzi delle problematiche legate alla sessualità, soprattutto indirizzate ai gruppi maggiormente vulnerabili e a rischio che, nella maggior parte dei casi, venivano raggiunti da iniziative di *peer education*. Erano disponibili speciali centri per la SRH rivolti ai/alle giovani circa

nell'80% dei paesi europei considerati; tuttavia, in molti casi il loro numero era insufficiente per far fronte alle necessità degli stessi. Fortunatamente, però, nei paesi dove questi servizi speciali non erano disponibili, gli indicatori per la salute sessuale dell* adolescenti non sono generalmente peggiori; in molti casi la ragione di ciò sembra essere che i servizi per adulti sono sufficientemente accessibili ed accettabili anche per le/i giovani.

Nonostante il fatto che, certamente, questo aspetto sia determinato da diversi fattori, è emerso che i programmi classificabili come CSE correlavano positivamente con gli indicatori della salute sessuale e riproduttiva (SRH) dell* adolescenti. Si è registrato, infatti, un calo dei parti di ragazze adolescenti a partire dal 2000 in tutti i paesi considerati, in particolare per quelli in cui i tassi erano già bassi. Tenevano, invece, a essere alti in quei paesi in cui erano già elevati e nei paesi in cui l'ES veniva raramente – o per nulla – insegnata a scuola.

Il rapporto evidenzia l'importanza di diffondere a livello internazionale le conoscenze teoriche e pratiche attualmente già implementate in alcuni programmi di ES europei. Dallo studio emerge infatti che la conoscenza e l'esperienza pratica legate all'ES sono molto più sviluppate in alcuni paesi europei che in altri paesi in Europa e nel resto del mondo, ma che ciò è scarsamente riflesso nella letteratura internazionale. Vi è dunque la necessità di pubblicare quanto già a disposizione di alcuni paesi in riviste internazionali e condividerli con le organizzazioni internazionali esperte nel settore. Inoltre, tale condivisione andrebbe rinforzata a livello europeo allo scopo di appianare le importanti lacune in materia dei paesi che stanno appena cominciando ad implementare l'ES nei loro programmi o di quelli che vogliono migliorarli.

È inoltre riportata la necessità di migliorare la qualità dell'ES, ad esempio, facendola cominciare ad un'età più precoce; utilizzando maggiormente metodi partecipativi; allargando la copertura dei temi trattati, toccando ed approfondendo di più l'uguaglianza di genere, il consenso reciproco nei contatti sessuali, la sessualità in Internet e nei *social media*, sessualità e diritti umani, l'accesso all'aborto, l'abuso sessuale e il piacere sessuale.

Inoltre, nella grande maggioranza dei paesi nella regione europea dell'OMS, vi è un chiaro bisogno di formare gli insegnanti in ES e di sviluppare materiale educativo in tale ambito; tuttavia, soltanto in pochi paesi tale formazione è stata inclusa nei *curricula* formativi. Ciò dovrebbe essere fatto in tutti i paesi in cui l'ES è obbligatoria o opzionale. Per questo scopo possono essere molto utili i documenti: *“Standards for Sexuality Education in Europe”* (Ufficio Regionale dell'OMS per l'Europa; BZgA, 2010) e *“Training Matters: a Framework for Core Competencies of Sexuality Educators”* (Ufficio Regionale dell'OMS per l'Europa, BZgA, 2017).

L'Italia, dove l'educazione sessuale non è ancora obbligatoria nelle scuole, si distingue tra i paesi europei che non garantiscono un diritto sessuale fondamentale ai propri cittadini e alle proprie cittadine: il diritto all'educazione sessuale.

2.3 L'educazione sessuale nelle scuole italiane oggi: normative, iniziative e sfide

In Italia, l'educazione sessuale (ES) nelle scuole non è regolamentata da una normativa specifica e uniforme a livello nazionale e, dunque, le scuole godono di una certa autonomia nell'organizzazione delle attività didattiche che la riguardano. La decisione di implementare programmi di ES e la scelta dei contenuti specifici è spesso lasciata alla discrezione delle regioni, autorità locali, scuole o addirittura dei singoli insegnanti. I programmi di ES nelle scuole, infatti, variano notevolmente in termini di contenuti e approcci, anche a seconda delle esigenze e delle risorse locali. Poiché mancano programmi ministeriali basati su evidenze empiriche, spesso questi programmi risultano caratterizzati da scarsa efficacia (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Tuttavia, alcune direttive e raccomandazioni guidano le attività educative su questo tema. La Legge 107 del 2015, nota come “La Buona scuola”, promuove l'inclusione di argomenti di educazione alla salute, compresa l'ES, all'interno dei curricula scolastici. Le Indicazioni

Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione forniscono raccomandazioni generali che favoriscono l'inserimento di temi legati all'educazione affettiva e sessuale nei curricula, spesso integrandoli in materie come scienze, biologia e educazione civica.

L'ES nelle scuole italiane è spesso supportata da collaborazioni con associazioni, organizzazioni non governative (ONG) ed enti del Terzo Settore che offrono risorse educative e supporto per l'attuazione dei programmi. Vi è poi il Piano Nazionale della Prevenzione (PNP), il quale include obiettivi relativi alla promozione della salute sessuale e alla prevenzione delle infezioni sessualmente trasmissibili (IST), che possono tradursi in iniziative di prevenzione e promozione della salute all'interno delle scuole.

Infine, come tutti i paesi del mondo, anche l'Italia, per la realizzazione e implementazione di progetti di ES, può far riferimento alle raccomandazioni internazionali dell'OMS e dell'UNESCO.

Nel 2019, il Ministero della Salute ha finanziato il progetto EduForIST, volto a sviluppare strumenti tecnici e pratici per l'ES, le relazioni affettive e la prevenzione delle IST nelle scuole. L'obiettivo principale era raccogliere evidenze e sviluppare una base rappresentativa del livello nazionale per creare, implementare e valutare progetti di CSE nelle scuole secondarie italiane (Università di Pisa, 2023). Nel 2023 è stato pubblicato il rapporto conclusivo della prima fase di sperimentazione condotta nelle scuole secondarie di I e II grado in quattro regioni italiane (Lombardia, Toscana, Lazio e Puglia), e a ottobre 2022 è stato pubblicato un articolo sui risultati del progetto, che fornisce una panoramica delle attività di educazione alla sessualità nelle scuole svolte da enti esterni e implementate in Italia dal 2016 al 2020.

Da questi documenti emerge che la maggior parte delle attività educative (70%) è stata condotta da operatori di associazioni di volontariato, enti del Terzo Settore o Organizzazioni Non Governative, principalmente nelle quattro regioni target. I risultati hanno rivelato una situazione altamente eterogenea in termini di copertura geografica, fornitori di servizi, obiettivi e valutazione (Chinelli, et al., 2023). Rispetto agli obiettivi e

alle metodologie, è emerso che l'obiettivo principale delle attività educative era informare piuttosto che formare studenti e studentesse su tematiche come la promozione di stili di vita sani, comportamenti sicuri, prevenzione delle IST, affettività e sessualità. Le metodologie utilizzate includevano principalmente il coinvolgimento attivo (lavori di gruppo/didattica attiva), lezioni frontali e incontri di *peer education* (Università di Pisa, 2023). In oltre due terzi delle attività, i/le partecipanti hanno prodotto materiali come opuscoli, video, spettacoli teatrali e mostre (Università di Pisa, 2023). I fattori che favorivano maggiormente l'attuazione di queste attività educative nelle scuole erano la partecipazione attiva di studenti e studentesse e la presentazione dei contenuti scientifici utilizzando un linguaggio diretto, mentre le principali criticità riscontrate riguardavano la limitata disponibilità di tempo nell'orario scolastico per tali attività (Università di Pisa, 2023).

Utilizzando un framework basato sugli strumenti SERAT e Inside&Out di UNESCO e IPPF (2016), le attività sono state classificate in base all'obiettivo e all'approccio: 62 (29%) sono state classificate come CSE e 157 (71%) come non-CSE. Le attività CSE avevano una durata mediana di tre giorni, mentre il 41% delle attività non-CSE consisteva in un singolo intervento. Tra queste ultime, il 48% era orientato alla prevenzione delle IST, il 21% alla promozione di stili di vita sani, il 13% all'educazione alle differenze, e il restante 18% non è stato classificato per mancanza di informazioni sufficienti (Università di Pisa, 2023).

Come già detto, non prevedendo l'ES obbligatoriamente all'interno del percorso scolastico, l'Italia non garantisce a cittadini e cittadine il rispetto del diritto sessuale fondamentale all'educazione sessuale. Anche per questo l'Associazione Italiana per l'Educazione Demografica (AIED) ha lanciato un appello intitolato "Appello dell'AIED al governo, a tutte le forze politiche, alla comunità scientifica e all'opinione pubblica affinché si introduca nelle scuole di ogni ordine e grado l'ES e affettiva". Il testo è stato firmato finora da 3923 persone, di cui una parte importante è rappresentata da psicologi, psicoterapeuti, medici, sessuologi e operatori sanitari. L'appello può ancora essere sottoscritto (accedendo al seguente link: <https://www.aied.it/appello-per-lintroduzione-delleducazione-sessuale-e-affettiva-nelle-scuole/>, dove è possibile trovare anche il testo completo dell'appello, oltre che la lista aggiornata dei suoi sostenitori e promotori) e "sarà

consegnato l'11 dicembre, in prossimità della Giornata mondiale dei diritti umani, alla premier Meloni e ai Ministri Valditara, Schillaci e Roccella" (Gabanelli & Priante, 2023).

In conclusione, l'ES nelle scuole italiane è caratterizzata da una notevole eterogeneità a livello nazionale. Nonostante le direttive e raccomandazioni esistenti, la mancanza di un programma ministeriale unificato e basato su evidenze empiriche risulta in una scarsa efficacia delle iniziative. Progetti come EduForIST rappresentano un passo avanti verso la creazione di un quadro più strutturato e rappresentativo, ma resta ancora molto lavoro da fare per garantire che un'educazione affettiva e sessuale, quanto più possibile ispirata al modello CSE, sia sistematicamente ed equamente fornita a tutte le studentesse e gli studenti italiani. L'appello dell'AIED ricorda l'urgenza di introdurre obbligatoriamente l'educazione sessuale e affettiva nel percorso scolastico per garantire il rispetto dei diritti umani fondamentali e promuovere la salute e il benessere di tutte e tutti.

Capitolo terzo- LA CSE E L'INTERAZIONISMO SIMBOLICO: UNA VISIONE COSTRUTTIVISTA PER EDUCARE ALLE DIFFERENZE

3.1 Vantaggi dell'adozione del paradigma antropomorfo- costruttivista dell'interazionismo simbolico

Nel trattare di educazione in questo capitolo, riteniamo innanzitutto necessario esplicitare i presupposti che guidano il nostro orientamento, sottolineando al contempo l'importanza metodologica di chiarire sempre la lente epistemologica attraverso cui si osserva la realtà in esame. Infatti, citando Gregory Bateson, "non si può sostenere di non possedere un'epistemologia. Chi lo sostiene ha semplicemente una cattiva epistemologia" (Bateson, 1977). È nostra convinzione che, nell'approcciarsi a un'educazione che possa definirsi "globale" per come l'abbiamo definita precedentemente, sia di grande rilevanza adottare i presupposti legati a un'attitudine costruttivista al 'problema della conoscenza', un aspetto particolarmente significativo nel contesto scolastico, considerato il ruolo centrale di quest'ultimo nella formazione e nella trasmissione del sapere.

Secondo la prospettiva filosofica del costruttivismo, la realtà non è un'entità che esiste indipendentemente e che precede la conoscenza del soggetto, ma è invece attivamente costruita dal soggetto stesso durante il processo conoscitivo. Questa visione, che evidenzia l'inevitabile interdipendenza tra gli oggetti conosciuti e la prospettiva del loro conoscitore, si pone in chiara opposizione al realismo razionalista tradizionale che ha caratterizzato per lungo tempo il pensiero accademico-scientifico occidentale. Il costruttivismo, quindi, non si limita a essere una semplice nozione all'interno di una corrente di pensiero, ma si configura come un vero e proprio paradigma epistemologico.

Il costruttivismo sociale, o costruzionismo, pone in evidenza come la conoscenza, compresa quella scientifica, sia il risultato di un processo di costruzione sociale che si sviluppa attraverso interazioni e prodotti culturali specifici di ciascuna società. In questa prospettiva, la realtà non è un dato oggettivo e immutabile, ma viene attivamente

costruita dai soggetti conoscitivi attraverso pratiche conversazionali e culturali, le quali sono storicamente e culturalmente condizionate. Inoltre, il costruzionismo adotta un approccio critico nei confronti dello status quo, mettendo in luce come, all'interno delle pratiche umane, la legittimazione di una posizione, anche scientifica, non si fonda necessariamente sulla sua veridicità o solidità, ma piuttosto sulla sua capacità persuasiva, sulla sua predominanza e su altre dinamiche sociali che, in molti casi, finiscono per opprimere o marginalizzare minoranze e punti di vista alternativi.

Sempre all'interno del costruzionismo troviamo la svolta linguistico-narrativa che dà una nuova dignità al linguaggio comunemente usato nell'interazione quotidiana, tanto da prenderlo ad oggetto della propria disciplina "storico-ermeneutica", attraverso i suoi nuovi metodi di studio, come l'analisi del discorso e della conversazione, etnometodologia e l'analisi delle autobiografie e delle storie (Castiglioni & Faccio, 2010). L'obiettivo non è tanto quello di stabilire verità definitive, quanto di sviluppare conoscenze che siano utili dal punto di vista retorico, intellettuale e soprattutto sociale. Questi metodi mirano a stimolare un pensiero critico verso le posizioni consolidate, promuovendo al contempo la difesa delle minoranze, e si basano sul presupposto che "*il modo* in cui si parla finisce per diventare il modo in cui si rappresenta e si costruisce *ciò* di cui si parla" (Salvini, Contro una teoria unitaria delle emozioni: la prospettiva interattivo-simbolica, 1996).

In particolare, l'interazionismo simbolico, collocabile a cavallo tra psicologia e (micro)sociologia, risalta e analizza in modo particolare questa centralità, da un lato, del gruppo sociale nella costruzione della realtà per come esperita dagli esseri umani di quel gruppo – tramite l'elaborazione interattiva e sempre mutabile dei significati che la individuano – e, dall'altra, del linguaggio, in quanto mezzo principale per la costruzione, il mantenimento o il mutamento di tale realtà nel contesto interattivo. L'interazione – principalmente per mezzo del linguaggio, e dunque simbolica – è la caratteristica che rende l'essere umano un "animale sociale" per definizione: egli, non solo interagisce con i suoi simili, ma è addirittura impegnato nell'interazione con se stesso, caratteristica considerata da George Herbert Mead alla base dello sviluppo della sua mente e della sua intelligenza.

Un'altra delle novità centrali dell'interazionismo simbolico sta nel non ridurre il comportamento umano a un mero prodotto di diversi fattori, contestuali-sociologici o intrapsichici che siano, ma di restituire centralità al soggetto agente, la cui interpretazione idiosincratca degli stimoli rende non prevedibile a priori il suo agire (Blumer, 2006). Ciò inserisce l'interazionismo simbolico all'interno del paradigma antropomorfo, per come delineato da Rom Harré (Harré & Gillett, 1996).

Le implicazioni più rilevanti di questo approccio, ai fini della nostra trattazione, riguardano diversi aspetti fondamentali. Innanzitutto, la consapevolezza che, nell'ambito dell'esperienza umana, esistono molteplici "realtà", intese come sistemi di significati e pratiche di azione codificati e condivisi, che variano a seconda delle modalità con cui gli esseri umani e i loro gruppi sociali le descrivono e concettualizzano. Ciò implica la necessità di adottare uno sguardo critico verso le narrazioni dominanti, le quali tendono a definire in modo normativo cosa costituisca *La* realtà e cosa vada considerato "normale", stigmatizzando di conseguenza tutte le possibili alternative.

In secondo luogo, emerge l'importanza di riconoscere il potere costruttivo del linguaggio, matrice della genesi e del potenziale cambiamento dei significati che orientano l'azione umana e l'interazione con sé e con gli altri (Faccio & Centomo, 2010). Infatti, il linguaggio, in particolare, ha la capacità di consolidare, distruggere o trasformare quelle realtà che, pur essendo socialmente costruite, sono spesso percepite come esistenti in modo indipendente dall'azione umana, "naturali" e quindi inevitabili (Berger & Luckmann, 1969). Infine, si sottolinea la centralità dell'unicità del soggetto, della sua autodeterminazione e della sua potenziale creatività, aspetti che sono cruciali nel contesto di un'educazione, tra le altre cose, orientata alla valorizzazione delle differenze individuali e sociali.

Nel contesto educativo queste implicazioni ci invitano a prendere in considerazione, innanzitutto, il bisogno di decostruire *attivamente* le narrazioni dominanti che si traducono quotidianamente nelle interazioni con e tra educandi – soprattutto gli stereotipi di genere e quelli legati ad ogni tipo di differenza dal canone dominante. Anche

il “lasciar fare”, infatti, fa parte di quelle pratiche interattive che silenziosamente favoriscono il mantenimento della dominanza di queste narrazioni-realtà.

Tali implicazioni, inoltre, rilevano l'importanza di scegliere consapevolmente il linguaggio che si adotta nell'interagire con – e quindi nell'educare – studenti e studentesse, consapevoli del fatto che dire le cose “in modo” diverso ha il potere di generare realtà diverse nell'interlocutore. Si pensi, ad esempio alla non-neutralità nei suoi effetti, rilevata dalla psicologia sociale, dell'utilizzare solo il maschile quando lo si vuole intendere come riferito allo stesso modo a maschi e femmine. La lingua va, dunque, riconosciuta in quanto strumento e convenzione che sta a noi scegliere di utilizzare in modo più equo e inclusivo, a vantaggio di tutte e tutti.

Infine, ci invitano a guardare ad ogni essere umano, a qualsiasi stadio della sua crescita, come protagonista della sua esperienza e ci portano, quindi, a riconoscere i benefici di una pratica educativa che si riferisce, più che ad un approccio verticale-autoritario che vuole trasferire informazioni e cerca di educare alla norma e a seguire le regole, ad un approccio che valorizzi l'esperienza soggettiva (a partire da quella del/la insegnante stesso/a) come strumento fondamentale per l'apprendimento e la crescita individuale, accompagnando studenti e studentesse verso un'autonomia e un'agentività responsabili, critiche e vitali.

3.2 Educare alle differenze per sfidare la norma – il genere come archetipo delle differenze umane

Come ben evidenzia Flavia Monceri nella sua trattazione volta a tentare di decostruire due tra i sistemi di stereotipi più rilevanti nella nostra cultura, quello legato al sesso e quello legato al genere, “l'attività educativa non può prescindere dal fatto che la conoscenza umana è basata su un sistema di stereotipi continuamente all'opera in modo inconsapevole” (Monceri, 2010). L'attività del conoscere parte dall'imprescindibile necessità degli esseri umani di districarsi in un ambiente complesso e mai afferrabile nella

sua interezza. È per questo che risulta necessario operare continue riduzioni volte a mettere in luce taluni aspetti e non altri, in base alle necessità esplicative di chi vuole conoscere, all'interno di un'argomentazione tendenzialmente coerente. Tuttavia, se anche tale primo processo di costruzione appare un "prototipo" dell'oggetto descritto, risultano piuttosto come degli "stereotipi" tutte le successive applicazioni di quelle riduzioni allo stesso oggetto, dal momento che, con l'uso, quel processo costruttivo, non solo non viene ripercorso, ma viene in qualche modo dimenticato, finendo col far percepire quelle descrizioni, riduttive e parziali, come delle verità ovvie, oggettive e indipendenti dall'azione conoscitiva (Monceri, 2010). Questo processo di costruzione di prototipi-stereotipi può considerarsi "come la modalità cognitiva fondamentale dell'essere umano" (Monceri, 2010).

Sorge da questo meccanismo anche il costruito sovraordinato di "normalità/anormalità" applicato al comportamento umano. Tale costruito, non a caso, è entrato a far parte di quelle "verità" che, troppo spesso, nella nostra società sono considerate attinenti alla natura delle cose.

"Da un punto di vista storico la crescita dell'interesse di definire, specificare e trattare l'anormalità è correlato all'affermarsi di un'esigenza normativa sempre più articolata e adeguata alla crescente complessità delle moderne società secolarizzate. Ereditando lo sforzo del '600 di dare un ordine al mondo, è nel '700 che l'intento si trasforma in un programma sistematico e diffuso. In alcuni stati europei vengono pianificati veri e propri dispositivi ideologici, educativi e organizzativi intesi a controllare, in forma diffusa, i comportamenti sociali devianti e a rendere sempre più uniformi quelli normali. **Sforzo pedagogico e normativo** non solo dettato dalle trasformazioni culturali e materiali della società moderna, ma necessario alle nuove forme di organizzazione del lavoro e delle sue tecnologie produttive, come all'innovazione strategica in campo militare e al mutare degli assetti politici, giuridici e amministrativi. Da questo cambiamento prenderà consistenza quello che N. Elias (1969-80) ha chiamato «processo di civilizzazione», caratterizzato da **un'omologazione degli stili di vita**, e il micropotere di una sorveglianza interstiziale (Foucault, 1963; 1975), sostenuta dall'umanizzazione riabilitativa delle pene e dalla funzione curativa, ma ambigua, dei manicomi. [...] Il comportamento normale si

identificherà, per tutto l'800, con un corpus di pratiche disciplinari collettive, diffuse e condivise, familiari e scolastiche, lavorative e sanitarie, amministrative e penali [...], [mentre] **il giudizio di anormalità** si caratterizzerà per tutto il '900 come **il mezzo per ricondurre a un ordine naturale violato una classe sempre più ampia di trasgressioni umane**. Nei diagnostici [delle scienze della psiche] c'è la buona fede di essere nel giusto, avendo appreso dalla loro scienza l'idea che in ogni deviazione dalla norma, valutata con i criteri personali e di senso comune, si celi una «patologia degli istinti».

(Salvini, Normalità/Anormalità, 2006)

Tale dicotomia è un buon esempio di molte di quelle categorie di giudizio riferite ad una "norma" che ogni gruppo umano mantiene e legittima attraverso le pratiche simboliche e materiali disponibili all'interno del suo discorso, ma che allo stesso tempo spesso stridono con la reale esperienza di molti, o forse di tutti, gli individui, soprattutto in una società complessa e stratificata come la nostra.

Se l'esistenza concreta dei soggetti [...] ci parla di una pluralità di esperienze, i modelli culturali disponibili per articularle nello spazio pubblico sono tuttora estremamente normativi [...] [e questo spesso si traduce] in disuguaglianze che limitano la possibilità di una cittadinanza piena per coloro che si collocano al di fuori o ai margini della norma".

(Selmi, 2010)

Ciò mette in evidenza l'importanza di un'educazione che non releghi alla sfera privata la gestione della propria poliedrica individualità, soprattutto quando non allineata alla "norma". Tale educazione deve saper insegnare ad articolare la complessità insita ed incipiente in tutte le differenze umane e a valorizzarle all'interno dell'esperienza individuale. In questa prospettiva, tra i vari dispositivi educativi disponibili all'interno del modello CSE, l'educazione al genere spicca come strumento particolarmente prezioso, da un lato, per l'importanza ricoperta dal genere all'interno dei processi che concorrono a modellare l'identità soggettiva, dall'altro, perché esso

“può essere interpretato come l'archetipo di ogni differenza e dunque configurarsi quale piano di intervento privilegiato per promuovere una più ampia cultura di valorizzazione delle differenze in contrasto con quella logica della neutralità che,

volendoci uguali a livello astratto, non rispetta le diversità e produce concrete disuguaglianze”.

(Selmi, 2010)

L'educazione al genere, coerentemente con la *Comprehensive Sexuality Education*, individua nella scuola il contesto ideale per la sua offerta e fruizione. Nel contesto scolastico, infatti, è possibile offrire al massimo grado e ad un gran numero di ragazze e ragazzi una pluralità di modelli culturali e identitari, nonché degli spazi aperti alla non determinatezza e alla problematizzazione di sé e delle relazioni interpersonali (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Tuttavia, la scuola, che teoricamente dovrebbe rappresentare un luogo di parità tra i generi, rischia spesso di confinare tale parità ad un livello teorico.

Questo avviene perché, in molti casi, gli/le insegnanti non sono adeguatamente formati e consapevoli non solo del carattere situato e parziale dei processi e dei prodotti della conoscenza, ma anche, e soprattutto, della propria soggettività incarnata. Essi/e, infatti, non sono neutri, ma portatori di una storia personale inevitabilmente influenzata dal proprio genere (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Tale carenza sembra dovuto alla scarsa rilevanza attribuita a questi aspetti nel corso della loro formazione professionale (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Il concetto di genere si riferisce a quell'insieme di caratteristiche normalmente attribuite alla differenza sessuale biologica tra maschi e femmine, ma che sono di fatto generate e legittimate dalle pratiche simboliche e materiali attraverso cui gli individui di una società agiscono. Nel corso della storia tali significati attribuiti alle differenze tra il maschile e il femminile hanno costruito la loro organizzazione sociale, culturale, produttiva e riproduttiva, in un "ordine di genere" che finisce col legittimare rapporti impari di potere tra donne e uomini (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Il concetto di genere, dunque, è servito a disvelare innanzitutto come le asimmetrie tra uomini e donne non dipendano dalle differenze strutturali e fisiologiche legate al sesso, "ma siano il complesso risultato dei processi di socializzazione e di organizzazione sociale così come delle norme e delle aspettative culturali che ricadono in maniera differente su maschi e femmine

trasformandoli in uomini e donne in differenti posizioni di potere e cittadinanza” (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Il genere, tuttavia, non si delinea esclusivamente come una costruzione culturale consolidata, ma anche come una pratica relazionale. Rappresenta cioè una categoria continuamente emergente dalle interazioni tra individui, sviluppandosi all’interno della tensione tra i due poli del “maschile” e del “femminile”, in un processo costante di definizione e ridefinizione reciproca (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Il linguaggio che usiamo per parlare di queste differenze gioca un ruolo fondamentale nella loro creazione e nel loro mantenimento all’interno delle pratiche simboliche condivise. Il genere, infatti, piuttosto che un attributo innato o naturale, come suggerirebbe il parlare comune di mascolinità e femminilità, appare come qualcosa che *facciamo*. Ciò è messo massimamente in evidenza dal fenomeno della transessualità, per cui l’appartenenza al genere sentito come più autentico dalla persona viene assegnata in base al suo *fare bene* l’uomo o la donna, cioè al “saper interpretare le pratiche simboliche e culturali che definiscono cosa sia socialmente accettato come femminile [o maschile]” (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010), piuttosto che sulla base delle sue caratteristiche sessuali biologiche.

Questo *fare* l’uomo/la donna “bene” o “male” – come nel caso dei cosiddetti “effeminati” o “maschiacci” – rimanda all’universo normativo in cui queste *performance* si inseriscono. È, infatti, tale universo a fornire il repertorio culturale, sociale, discorsivo e corporeo che gli individui hanno a disposizione per “fare” genere (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Guardare al genere come un fare sociale ci consente di notare il potenziale trasformativo insito in tale pratica. Se, infatti è vero che esso persiste esclusivamente grazie al fatto che viene ricostruito continuamente e concretamente fatto all’interno della prassi sociale, è altrettanto vero che, nello stesso contesto, esso può essere modificato, riscritto e ampliato. Questo è messo in luce anche dalla storia, soprattutto quella più recente, che ci dimostra che l’universo simbolico e tendenzialmente normativo del genere può presentare spazi di trasformazione in cui innescare processi di cambiamento (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). È proprio in tali spazi che il processo educativo può inserirsi per disfare quell’ordine dominante alla base dell’oppressione di innumerevoli differenze interindividuali e del disagio che ne consegue.

Questo approccio, che, in modo pienamente coerente con l'interazionismo simbolico, esamina l'origine e il mantenimento dei significati legati al genere come risultato dell'interazione sociale tra soggetti attivamente interpretanti, ci spinge a adottare, nell'ambito educativo, quella che Gamberi chiama una "vocazione alla decostruzione" (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Tale vocazione implica una propensione a un esame critico dei modelli dominanti nell'ordine simbolico attuale, un'attitudine particolarmente utile per educare alla complessità e a sfidare le norme consolidate, nonché a trattare il delicato ambito dell'affettività e della sessualità. Consente, inoltre, di fornire a studenti e studentesse strumenti critici per comprendere e interpretare la società e la propria esperienza come individui sessuati, oltre a offrire percorsi alternativi nella ricerca-costruzione della propria identità (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Sebbene implichi la necessità di arricchire anche i contenuti dei *curricula* formativi, ad esempio tramite l'implementazione dell'insegnamento di saperi tradizionalmente considerati marginali, come la storia delle donne o delle minoranze etniche, un'educazione che si lascia attraversare dalla categoria analitica del genere non può ridursi a questo (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Infatti, come giustamente evidenzia Gamberi, non basta educare "sul" genere, ma è necessario educare "al" genere, sottolineando con questa espressione l'aspetto trasformativo di tale approccio educativo.

L'educazione al genere, per come proposta da Gamberi, Maio e Selmi, è perfettamente in linea con quanto detto all'inizio del capitolo rispetto alla necessità di un approccio costruttivista al problema della conoscenza – soprattutto – in ambito educativo, poiché anche il genere può essere individuato come un presupposto epistemologico alternativo, implicando con ciò il suo scopo, necessariamente trasformativo, di

“arrivare al fondamento stesso del pensiero occidentale smascherando come esso si sia costruito a partire dalla negazione delle differenze e dei molteplici modi di conoscere: la struttura gerarchica delle differenze – prima fra tutte quella maschile vs. femminile e quella mente vs. corpo – rappresenta infatti un aspetto connaturato all'elaborazione stessa del *logos* (l'ordine del discorso) e del funzionamento dicotomico del pensiero e della scienza occidentale”.

(Gamberi, Maio, & Selmi, 2010)

L'educazione al genere sottolinea l'importanza di riflettere su chi conosce, ossia sempre e necessariamente una pluralità di soggetti, non neutri, ciascuno portatore di un punto di vista parziale e situato, ponendo l'enfasi sulla ricchezza più che sui limiti di tale diversificata molteplicità (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). In tal modo si posiziona in esplicito contrasto con la tradizionale narrazione del conoscitore-scienziato, che si presuppone abbia la facoltà di osservare e interpretare il mondo da una posizione imparziale e universale, basata sull'ormai superato presupposto realista che possa esistere un solo punto di vista, unico e oggettivo in quanto attinente alla "realtà" (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Si tratta, dunque, di un'attitudine educativa che vuole insegnare, tra le altre cose, a diffidare dell'oggettività e dell'universalità di qualunque sapere disciplinare e, tramite la lente del genere, a esplorare come questo abbia inciso su tali prodotti di conoscenza per poi esserne progressivamente espunto (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Lo scopo, tuttavia, non è quello di elaborare un contro-sapere ma di educare alla de-costruzione come capacità di interpretare i saperi, piuttosto che "il Sapere", in quanto campi di tensione in cui confluiscono diverse spinte di natura essenzialmente sociale, mosse da esseri umani non neutri e storicamente determinati (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Anche la decostruzione degli stereotipi di genere fa naturalmente parte di questa attitudine. Si vuole, cioè, mettere in evidenza come quelle differenze pesantemente normative attribuite alla "natura" di maschi e femmine siano socialmente prodotte e riprodotte, allo scopo di superare tali modelli tradizionali e indicare percorsi alternativi dove ciascuno e ciascuna possa far affiorare e realizzare i propri desideri e le proprie attitudini (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

In conclusione, valorizzare l'educazione al genere all'interno del modello CSE consente di approfondire l'orizzonte critico e inclusivo di un'educazione realmente trasformativa. La CSE vuole, infatti, promuovere una conoscenza accurata e basata su evidenze in tema di sessualità, relazioni, diritti, diversità e uguaglianza, enfatizzando la consapevolezza di sé e il rispetto reciproco e uno dei suoi obiettivi più importanti e trasformativi è quello di sviluppare una competenza critica nei/nelle giovani, stimolandoli a interrogarsi su come il

sapere sia prodotto e su come le norme di genere, e non solo, influenzino e sia le relazioni che i contesti sociali e culturali. Valorizzare la lente analitica del genere significa favorire gli aspetti essenziali di un'educazione in grado di incoraggiare l'autodeterminazione, la libertà di espressione e il superamento degli stereotipi, rendendo ogni individuo consapevole, rispettoso e curioso rispetto alla propria identità e alle diversità altrui.

3.3 Valorizzare la soggettività incarnata di chi ha il compito di educare

Come già detto, tale tipo di educazione vuole essere trasformativa e non può ridursi all'implementazione nei programmi ministeriali di un sapere meramente aggiuntivo (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Affinché ciò si realizzi è necessario ripensare la trasmissione dei saperi e questo passa inevitabilmente anche attraverso la presa di consapevolezza, prima, e la valorizzazione, poi, della natura sessuata, situata e parziale dell'esperienza di vita di tutte/i le/gli docenti.

Infatti, "l'educazione al genere non può [...] prescindere dalla profonda consapevolezza che deve muovere docenti, formatrici e formatori" (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Questo perché – anche – la relazione tra chi insegna e chi impara è inevitabilmente condizionata dalle soggettività degli/le stessi/e, plasmata dalle loro biografie, a loro volta condizionate dal genere. Essere consapevoli di ciò è il primo passo per prendere le distanze dalla "tentazione di essere neutrali", ossia dalla pretesa di pensare di potersi proporre come "modelli di un apprendimento a-sessuati" (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Il limite di tale "pedagogia della falsa neutralità" ha il prezzo di far passare l'implicito messaggio che le questioni legate alla propria esperienza soggettiva connesse al genere facciano parte di un sapere di tipo secondario rispetto a quello che valga la pena di trattare a scuola, e che sia, dunque, da relegare ad una sfera privata. Ha senso parlare di *falsa* neutralità in quanto ogni docente – qualora non pratichi uno sforzo continuo e attivo per osservarsi criticamente nei termini sopra delineati – veicola inconsapevolmente

contenuti, pratiche didattiche e relazionali e stereotipi che sono condizionati dal genere. Il rischio maggiore sta nel fatto che, non esplicitare tali pratiche e contenuti, lungi dal garantire all* insegnanti una posizione di “neutralità”, li trasmette come messaggi educativi che, al pari di tanti altri, veicolano valori dell’istituzione scolastica (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Al contrario, mettere gli/le insegnanti nella condizione di dover ripensare e ridefinire il proprio compito e il proprio essere in aula sembra un valido strumento per il tipo di educazione cui stiamo facendo riferimento. Ciò ha come prima conseguenza il fatto che questi/e si sentano di poter-dover esplicitare anche nel contesto pubblico della scuola la dimensione del genere. Proprio attraverso la condivisione dell’osservazione critica dei propri atteggiamenti e del proprio mettersi in discussione, chi insegna potrà trasmettere l’importanza, da un lato, di coltivare questa capacità di auto-osservazione e, dall’altro, di saper condividere e a mettersi in gioco nei momenti di scambio con gli/le altri/e.

Insegnanti con un’attitudine di questo tipo possono più facilmente disporre di quelle conoscenze e competenze adatte a veicolare quei saperi normalmente poco trattati a scuola – come la storia dei generi, delle donne o delle minoranze – eppure preziosissimi all’esercizio del rispetto delle differenze, nonché di uno sguardo critico nei confronti del “Sapere” e della struttura sociale attuale (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Il dialogo e l’ascolto tra insegnante e studente risultano elementi fondamentali per un’educazione che voglia dirsi trasformativa. Il sapersi raccontare e ascoltare ha il potere di risvegliare in ragazze e ragazzi quello che Gamberi, Maio e Selmi definiscono “il/la maestro/a interiore” ossia quella spinta, quella necessità vitale, di percorrere la strada verso la conoscenza e l’esplorazione di sé.

“L’essere nella relazione educativa presuppone quindi l’essere con se stesse e con se stessi di chi insegna e è proprio questa **consapevolezza sessuata di sé** a rendere simbolicamente possibile la crescita e il progetto dei/delle propri/e allievi/e.

Occorre [...] disporsi ad una attitudine trasformativa che richiede all’insegnante la disponibilità a rivedere le proprie esperienze, avendo preso confidenza con la propria biografia, le proprie emozioni e i saperi della vita. [...] Fare educazione al genere [...]

ha senso solo in una **prospettiva di trasformazione** [e] in **un progetto politico di mutamento della realtà**".

(Gamberi, Maio, & Selmi, 2010)

In conclusione, l'educazione al genere, come declinazione del modello CSE, per essere autenticamente trasformativa, non può limitarsi a un mero adattamento dei programmi scolastici; essa richiede un cambiamento profondo nel modo in cui intendiamo il ruolo dell'insegnamento e la trasmissione del sapere. Riconoscere e valorizzare la consapevolezza sessuata delle/dei docenti non solo arricchisce la pratica educativa, ma può diventare il punto centrale di una trasformazione culturale all'interno della scuola.

Questo approccio permette a chi educa di aprire la strada a una nuova forma di apprendimento, dove la conoscenza non è neutrale ma profondamente intrecciata con le esperienze e le storie di vita di ogni individuo. In questo modo, lo spazio educativo si trasforma in un motore di cambiamento profondo, incoraggiando ogni persona, insegnante o studente/ssa, a intraprendere un percorso di conoscenza e trasformazione di sé e del mondo. L'educazione al genere, quindi, non rappresenta un semplice elemento aggiuntivo nel *curriculum*, ma un elemento fondamentale per una scuola che aspiri a essere un agente di cambiamento e progresso sociale.

Capitolo quarto- UN INTERVENTO ISPIRATO ALLA CSE NELLE SCUOLE ITALIANE- ESPERIENZA PRESSO LE SCUOLE PRIMARIE DI DOLO

4.1 L'associazione *Epimeleia* e la rete nazionale *Educare alle Differenze*

L'attività che esporremo nel presente capitolo è stata realizzata dall'associazione Epimeleia, un centro di formazione, ricerca ed educazione fondato nel 2014 a Padova, grazie alla collaborazione di studiose, ricercatrici universitarie e professioniste specializzate in psicologia, sociologia, scienze dell'educazione e scienze politiche.

L'associazione ha una *mission* ben definita: mettere in campo azioni di prevenzione e contrasto delle forme di violenza di genere e contribuire a creare una società più equa e inclusiva, rispettosa delle differenze e attenta ai diritti e al benessere di tutti i suoi membri.

Nello specifico si propone di: promuovere i diritti, lo sviluppo sociale e culturale delle donne e valorizzare le esperienze e le pratiche femminili; promuovere il diritto alla salute come bene sociale, considerato in tutte le sue forme, dalla promozione del benessere al contrasto delle diverse espressioni di malessere psico-sociale; porre in essere attività volte alla prevenzione e al contrasto delle differenti forme di violenza, di maltrattamento e di abuso, nonché delle varie forme di disagio e di emarginazione. Tra le sue principali aree di intervento e interesse troviamo anche infanzia e adolescenza, affettività e sessualità, relazioni, linguaggio e comunicazione. Si tratta di ambiti e tematiche che sono strettamente legate all'educazione affettiva e sessuale e che gli/le esperti/e dell'associazione affrontano attraverso metodologie pienamente coerenti con l'approccio della *Comprehensive Sexuality Education*.

Epimeleia è, inoltre, una delle quindici associazioni, sparse sul territorio nazionale, attualmente facenti parte di Educare alle Differenze, una rete nazionale impegnata nella formazione di bambin*, adolescenti e adulti “per promuovere la libertà di essere se stessi*, costruire immaginari e culture aperte, contrastare ogni forma di discriminazione e decostruire gli stereotipi che sono alla base della violenza di genere, del bullismo omolesbobitransfobico e di tutte le altre forme di discriminazione” (Educare alle Differenze - Rete Nazionale, 2024).

Educare alle Differenze, associazione nata il 21 aprile del 2017, si ispira a un percorso di mobilitazione avviato nel 2014 con l'omonimo evento che ha visto la partecipazione di migliaia di persone e il sostegno di centinaia di organizzazioni. Educare alle Differenze significa valorizzare le diversità di genere, orientamento sessuale, abilità, religione, cultura, lingua e provenienza geografica, ponendo al centro dell'azione educativa la libertà e l'autodeterminazione. Per queste ragioni, l'associazione lotta quotidianamente anche per un'educazione al genere inclusiva, volta a rompere i canoni di una cosiddetta normalità che spesso genera ingiustizia e sofferenza.

Un'importante iniziativa di Educare alle Differenze è il *meeting* nazionale di autoformazione gratuita dedicato agli insegnanti delle scuole pubbliche, che si tiene ogni settembre in una città diversa, a testimonianza della convinzione che la scuola pubblica sia una risorsa insostituibile per promuovere il cambiamento sociale e culturale.

Gli obiettivi dell'associazione vengono perseguiti attraverso attività educative nelle scuole, percorsi formativi e di aggiornamento professionale per insegnanti e altre organizzazioni, campagne di comunicazione e sensibilizzazione, eventi culturali e attività di ricerca.

4.2 Il progetto *“Tutto Cambia! – Un viaggio alla scoperta di emozioni, differenze, corporeità”*

Il progetto laboratoriale realizzato dall'associazione Epimeleia e intitolato *“Tutto cambia! – un viaggio alla scoperta di emozioni, differenze, corporeità”*, è stato richiesto e approvato dall'Istituto Comprensivo Tina Anselmi di Dolo come attività di educazione affettiva e scolastica per le classi quinte delle scuole primarie ed è stato realizzato a maggio del 2024.

“Tutto cambia! [...]” si propone di accompagnare studenti e studentesse delle classi quinte elementari in un percorso di educazione affettiva e sessuale, creando uno spazio inclusivo e interattivo dove bambine e bambini si sentano di poter discutere, esplorare e comprendere con libertà i diversi temi affrontati.

Il progetto mira a fornire informazioni sui cambiamenti fisici durante la pubertà, aiutando i bambini a prepararsi alle trasformazioni individuali e a comprendere le differenze, interindividuali e tra i corpi maschili e femminili. Si propone, inoltre, di fornire strumenti per osservare e decostruire gli stereotipi di genere relativi al corpo e promuovere una riflessione critica sui canoni di bellezza con l'obiettivo di sostenere il rispetto per ogni diversità e lo sviluppo dell'autostima. Un altro aspetto cruciale è l'educazione al rispetto dei confini personali che, passando attraverso la promozione di interazioni e relazioni fondate sul consenso e sul rispetto dell'autonomia del corpo di ciascuno/a, fa da sfondo a tutte le attività proposte nel corso del progetto.

“Tutto cambia! [...]” si articola in un primo incontro di due ore con insegnanti e genitori seguito da due incontri, della durata di due ore ciascuno, all'interno delle classi. Durante l'incontro preliminare con gli/le adulti di riferimento vengono esposti e discussi i principi educativi cardine alla base dell'intervento nonché le tematiche principali dei laboratori che verranno proposti a bambini e bambine, mentre, nei successivi incontri in classe, è prevista la trattazione dei vari temi attraverso l'utilizzo di metodi laboratoriali ed esperienziali, giochi di drammatizzazione e momenti di confronto in cerchio, così da favorire diverse modalità di partecipazione.

4.2.1 Caratteristiche di efficacia e obiettivi specifici di apprendimento

Il progetto presenta diversi dei requisiti specifici per la realizzazione di interventi CSE efficaci, per come vengono delineati nel rapporto ITGSE del 2018 e nel rapporto ISTISAN del 2023 [vedi Tabella 3 e Tabella 4 alle pagine 15 e 16] (UNESCO, 2018a e Suligoj, Salfa, Chinelli, & Tavoschi, 2023), rispetto a: coinvolgimento di esperti e degli stakeholders, contestualizzazione, approccio collaborativo e contenuti.

Esso infatti si vede realizzato ad opera di psicologhe e psicologi e/o pedagogisti e pedagogiste esperti/e in sessualità, cambiamento comportamentale e pedagogia. Si preoccupa inoltre di coinvolgere chi ha il compito di formare bambini e bambine, dedicando un intero incontro esclusivamente a genitori ed insegnanti nel quale è posta attenzione, tra le altre cose, alla contestualizzazione del progetto: viene chiesto quali temi tra quelli proposti vadano considerati prioritari – ossia quelli considerati in grado di stimolare maggiore interesse – per i bambini e le bambine che queste figure di riferimento conoscono bene. Il progetto infatti non è “standardizzato”, ma si adatta ai contesti e alle classi che di volte in volta incontra. Tale individuazione delle priorità si allinea col requisito di efficacia del valutare le risorse, in questo caso soprattutto rispetto al poco tempo a disposizione.

Nel progetto “*Tutto cambia!* [...]” l’approccio utilizzato è collaborativo, il/discendo/a viene posto/a al centro e la figura di educatori ed educatrici è assimilabile a quella di un facilitatore. Vengono, inoltre, affiancati alla trasmissione di informazione metodi coinvolgenti, partecipativi e multisensoriali. Rispetto allo sviluppo dei contenuti, coerentemente alle indicazioni internazionali, si è stati attenti, da un lato, a fissare, da principio, obiettivi, risultati e apprendimenti chiave chiari al fine di determinare i temi, l’approccio e le attività, dall’altro, a trattare gli argomenti seguendo una sequenzialità logica e a fare riferimento ad informazioni scientificamente accurate.

Concetti chiave, argomenti e obiettivi di apprendimento sono ispirati alle linee guida dell’OMS del 2010, relativi alla fascia di apprendimento 9-12 anni (Ufficio Regionale

dell'OMS per l'Europa; BZgA, 2010). La tabella 6 riporta quanto di queste linee guida è stato preso a riferimento per il progetto *“Tutto cambia! [...]”*.

Tabella 6 – Riferimenti alle linee guida OMS (Ufficio Regionale dell'OMS per l'Europa; BZgA, 2010) del progetto *“Tutto cambia! – un viaggio alla scoperta di emozioni, differenze, corporeità”*

9-12 ANNI	Informazioni (dare informazioni su)	Abilità (Permettere a bambini e bambine di)	Attitudini (Aiutare bambini e bambine a)
IL CORPO UMANO E IL SUO SVILUPPO	<ul style="list-style-type: none"> - Igiene del corpo (mestruazioni, eiaculazione) - I primi cambiamenti della pubertà (cambiamenti mentali, fisici, sociali ed emotivi e come possono variare di persona in persona) - <i>Gli organi sessuali e riproduttivi interni ed esterni e loro funzione</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Integrare questi cambiamenti nella loro vita - Conoscere e utilizzare i termini corretti - <i>Comunicare rispetto ai cambiamenti durante la pubertà</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Una comprensione e accettazione dei cambiamenti e delle differenze nei corpi (taglia e forma del pene, il seno e la vulva possono variare in modo significativo, gli standard di bellezza cambiano nel corso del tempo e variano tra culture) - <i>Un'immagine positiva di sé e del proprio corpo: autostima</i>
FERTILITÀ E RIPRODUZIONE		<ul style="list-style-type: none"> - Capire la relazione tra mestruazioni/ eiaculazione e fertilità 	
EMOZIONI	<ul style="list-style-type: none"> - Emozioni diverse per esempio curiosità, innamoramento, ambivalenza, insicurezza, vergogna, paura e gelosia 	<ul style="list-style-type: none"> - Esprimere e riconoscere varie emozioni in se stessi e negli altri 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere emozioni e valori (es. non vergognarsi o sentirsi in colpa rispetto a sensazioni sessuali o desideri)

	- Differenze nei bisogni individuali rispetto all'intimità e alla privacy		- Rispettare la privacy degli altri
RELAZIONI E STILI DI VITA			- Rispettare gli altri - <i>Comprensione dell'influenza di genere, età, religione, cultura ecc. sulle relazioni</i>
LEGENDA: (da riferirsi all'intero documento OMS del 2010)	- argomento principale (mai trattato in precedenza)	- Argomento principale (già affrontato, da consolidare)	- <i>Argomento aggiuntivo (mai trattato in precedenza)</i> - <i>Argomento aggiuntivo (già trattato)</i>

4.2.2 L'incontro con genitori ed insegnanti

Durante l'incontro preliminare con genitori ed insegnanti vengono esposti i principi cardine che guidano l'approccio di Epimeleia all'educazione affettiva e sessuale. Tra questi la scelta di adottare un approccio educativo *globale* alla sessualità e affettività, facendo esplicito riferimento alla *Comprehensive Sexuality Education*. Viene sottolineato il fatto che il modello CSE sia pensato per rivolgersi a tutte le fasce di età; coinvolgere il maggior numero di persone e di ruoli del contesto di riferimento; utilizzare metodologie attive e partecipative; e trattare tutti gli aspetti che riguardano la sessualità, ossia: informazione sessuale, salute sessuale, interazioni sessuali, benessere sessuale.

Insieme a genitori ed insegnanti vengono smentiti alcuni falsi miti e timori diffusi riguardanti l'educazione sessuale a scuola e vengono invece esposti diversi effetti positivi dell'aver fruito di una buona educazione sessuale. Tra questi, soprattutto, il fatto che essa permetta di evitare forme di esplorazione non mediata o consapevole e comportamenti a rischio, soprattutto in adolescenza, e di ridurre la ricerca di informazioni con fonti non affidabili, evitando innanzitutto che l'educazione sessuale venga delegata alla pornografia (IPPF, BZgA, 2018).

In questo incontro preliminare vengono esposti gli aspetti chiave che permeeranno gli incontri nelle classi. L'intenzione è che, al termine delle attività, bambini e bambine interiorizzino innanzitutto quanto condensato nelle seguenti frasi: "Posso ascoltarmi"; "Posso dire di no"; "Il mio corpo va bene"; "posso scegliere". La tabella 7 riporta sinteticamente le tematiche del progetto per come esposte a genitori ed insegnanti.

Tabella 7 – Tematiche del progetto *"Tutto cambia! – un viaggio alla scoperta di emozioni, differenze, corporeità"*

Corpo e cambiamenti	Corpo e linguaggi	Corpo e consenso
<ul style="list-style-type: none"> - Anatomia e funzionamento - Pubertà - Cambiamenti - Curiosità e domande - Emozioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Commenti e linguaggio - Ideali di bellezza e canoni estetici - Stereotipi e pregiudizi 	<ul style="list-style-type: none"> - Consenso e relazioni - Confini personali - Scegliere, dire sì e dire no

Vengono, successivamente, sottolineati gli obiettivi fondamentali: creare uno spazio per sentirsi a proprio agio nel parlare di corpo, emozioni, cambiamenti e sessualità; condividere informazioni sui cambiamenti del corpo e preparare a trasformazioni e differenze; offrire strumenti per riflettere e decostruire stereotipi, pregiudizi e ruoli rigidi nelle relazioni; promuovere il consenso, il rispetto della volontà altrui e l'autonomia rispetto al proprio corpo.

Infine, vengono brevemente offerti a insegnanti e genitori degli strumenti che possono aiutare bambine e bambini a imparare a riflettere sui propri bisogni e pensieri e a fidarsi delle proprie sensazioni e a parlarne. Tra questi troviamo: saper ascoltare con interesse sospendendo il giudizio; conoscere e decostruire i propri tabù; ridurre l'ironia e la svalutazione e dare informazioni chiare. Può essere utile anche offrire libri, serie, film che mettano al centro emozioni e differenze – per questo, al termine dell'incontro, ne vengono presentate alcune proposte. L'incontro con genitori ed insegnanti si conclude lasciando spazio a domande e condivisioni.

4.2.3 Gli incontri nelle classi

4.2.3.1 Il primo incontro

Le attività con i bambini e le bambine delle classi quinte dell'Istituto Comprensivo Tina Anselmi di Dolo sono state realizzate successivamente all'incontro con genitori ed insegnanti in due incontri da due ore ciascuno durante le ore del mattino. Nella tabella 8 è riportata sinteticamente la sequenza di tali attività.

Tabella 8 – Struttura degli incontri del progetto “*Tutto cambia! – un viaggio alla scoperta di emozioni, differenze, corporeità*”

<p>SCHEMA DELLE ATTIVITA' DI “TUTTO CAMBIA”:</p> <p>I incontro</p> <ol style="list-style-type: none">1. Si dispongono in cerchio le sedie. Educatori e educatrici si siedono nel cerchio insieme all* student*.2. Presentazioni- ognunə si alza, dice il proprio nome e mima una cosa che gli/le piace fare, gli/le altri/e la indovinano.3. <i>Introduzione</i> – gli educatori preparano al fatto che si parlerà di anatomia e fisiologia dell'apparato riproduttivo e dei cambiamenti del corpo durante la pubertà.4. Immaginiamo di farci una doccia, laviamo parte per parte e ci chiediamo come cambierà nei prossimi anni e quali saranno le differenze nei corpi maschili e femminili (cervello e ormoni, peluria, odore, altezza, genitali...).5. <i>Anatomia</i> – gli educatori forniscono informazioni accurate in merito ai cambiamenti del corpo durante la pubertà, in particolare: le caratteristiche anatomiche dei genitali, maschili e femminili; il menarca e il ciclo mestruale; le prime erezioni, le polluzioni notturne e l'eiaculazione.6. <i>Sagome del corpo</i> – a coppie i/le bambini/e disegnano in un cartellone la sagoma intera del corpo del/della partner, al termine ognunə avrà la propria.7. <i>Emozioni legate al corpo</i> – ognunə incolla sulla sua sagoma (anonima) il colore legato all'emozione che prova (paura, orgoglio, vergogna, curiosità, rabbia...) rispetto ai cambiamenti di quella zona del corpo che avverranno durante la pubertà.8. <i>La mostra</i> – come se si fosse ad una mostra dei cartelloni (anonimi), tutt* passeggiano per la classe osservando in silenzio le sagome dei compagni.9. <i>Momento di confronto finale</i> - si constatano e si valorizzano le differenze interindividuali. <p>II incontro</p> <ol style="list-style-type: none">1. Si dispongono in cerchio le sedie. Educatori e educatrici si siedono nel cerchio insieme all* student*.2. <i>Introduzione</i>- si parlerà di stereotipi/aspettative maschili e femminili sulla bellezza fisica e legati al genere.

3. Si consegna a ciascuna il suo quaderno del corpo (la sagoma disegnata e colorata la volta precedente).
4. *Post-it* – a ciascuna si danno due post-it. Consegna: in uno si scrive “Le prime cose che ti vengono in mente se pensi alle caratteristiche di un ragazzo”; nell’altro “Le prime cose che ti vengono in mente se pensi alle caratteristiche di una ragazza”.
5. Su un cartellone che riporta una sagoma umana neutra rispetto al genere vengono incollati i post-it realizzati.
6. Ci si divide in due gruppi: uno immagina una ragazza (come si chiama? Quanti anni ha? Qual è il suo aspetto? Quali sono i suoi interessi?...), l’altro un ragazzo.
7. *Drammatizzazione* – ci si ridispone in cerchio e una persona per ciascun gruppo mima di fronte alla classe la ragazza/il ragazzo pensata/o dal suo gruppo.
8. Ci si confronta su quanto emerso affrontando criticamente canoni estetici e stereotipi di genere.
9. *I commenti negativi* – consegna: scrivere nella sagoma i commenti negativi ricevuti o sentiti dire, soprattutto rispetto al corpo.
10. *Parole che fanno stare bene* – nel proprio quaderno del corpo ognuna scrive delle cose che gli/le piacerebbe sentirsi dire più spesso.
11. Tutti insieme i/le bambini/e cancellano con i colori i commenti negativi scritti nella sagoma.
12. *Conclusione*- momento di confronto, condivisione e riflessione critica.

Il primo incontro in classe, coerentemente all’approccio collaborativo, inizia con la disposizione delle sedie in cerchio, in modo da favorire la creazione di un ambiente inclusivo e interattivo e che permetta uno scambio equo tra tutti/e i/le partecipanti. La prima attività è un "giro di presentazioni", durante il quale ciascuno/a, inclusi educatori ed educatrici, si presenta alzandosi e mimando un'attività che ama fare, mentre la classe prova a indovinarla. Questo esercizio iniziale ha lo scopo di rompere il ghiaccio e di instaurare un clima di familiarità e collaborazione. Fin dall'inizio, viene incoraggiato il rispetto delle diversità: eventuali commenti o risate che potrebbero mettere a disagio i/le partecipanti non vengono assecondati mentre viene accolta qualunque passione bambini e bambine sentano di voler condividere. Fin dall'inizio, educatrici ed educatori, attraverso la loro comunicazione verbale e non verbale, diventano un esempio di comportamento rispettoso verso le differenze individuali.

Successivamente, viene introdotto il tema principale dell'incontro: i cambiamenti del corpo durante la pubertà. Studenti e studentesse sono invitati/e a immaginare di fare una doccia e, con la partecipazione attiva della classe, vengono nominate le diverse parti del

corpo. Per ognuna di queste si indica il termine anatomico corretto e si discute insieme dei cambiamenti che subirà durante la pubertà, approfondendo le conoscenze precedentemente assimilate dal gruppo classe. Questo approccio interattivo facilita l'apprendimento e promuove una discussione aperta sui cambiamenti fisici. Vengono normalizzate la curiosità e il porre domande rispetto ad ogni parte del corpo, compresi i genitali, nonché il fatto che ogni corpo sia unico.

Durante la discussione, l'educatrice o l'educatore fornisce informazioni precise su ciascun cambiamento. Vengono trattati argomenti come il cambiamento di cervello e ormoni, la crescita della peluria, l'odore corporeo, l'altezza e lo sviluppo dei genitali. Vengono distinti i cambiamenti che avvengono nei corpi maschili e nei corpi femminili fornendo informazioni accurate in merito alle caratteristiche anatomiche dei genitali esterni, maschili e femminili, e al loro cambiamento durante la pubertà, al ciclo mestruale, all'utilizzo di assorbenti o altri dispositivi igienici per le mestruazioni, alle prime erezioni, alle polluzioni notturne e all'eiaculazione.

Nel parlare dei genitali viene espressa l'importanza dell'igiene e vengono spiegate alcune pratiche di igiene personale. Il ciclo mestruale è affrontato in ogni sua fase e, in particolare, si sottolinea il fatto che le mestruazioni sono solo una fase di questo ciclo e che il periodo che precede e segue l'ovulazione è quello in cui è più probabile che si verifichi una gravidanza nel caso in cui l'ovulo incontri dello sperma. Viene spiegata la meccanica dell'erezione attraverso dei disegni – adatti all'età – che riportano i corpi cavernosi del pene nello stato di non erezione e in quello di erezione. Il tempo da dedicare ad ogni tema viene tarato in base all'interesse e alla sensibilità della classe, ma, in ogni caso, viene espresso – anche solo attraverso il parlarne con naturalezza – che tali questioni fanno normalmente parte della crescita e che è altrettanto normale avere dubbi o curiosità.

Successivamente, in coppie, bambine e bambini disegnano a turno la sagoma del/la proprio/a partner su un cartellone, così che al termine tutti abbiano una semplice rappresentazione grafica del proprio corpo. Viene data esplicita indicazione di non firmare la propria sagoma, ciò servirà a favorire, nello step successivo, una condivisione sincera e

libera dalla paura dei giudizi altrui, e sarà importante nella “mostra” finale, al termine di questo primo incontro.

Educatori ed educatrici a questo punto illustrano una tabella che riporta delle emozioni (come: paura, orgoglio, vergogna, curiosità, rabbia) ciascuna associata ad un colore. Dopo aver discusso insieme del fatto che i cambiamenti del corpo possono generare diverse emozioni, talvolta contrastanti o addirittura contrapposte – all’idea che il mio seno si sviluppi posso, per esempio, provare contemporaneamente orgoglio e vergogna – viene data la consegna di incollare nella propria sagoma, dove si vuole e se lo si vuole, i colori associati alle emozioni che ciascuno/a prova rispetto all’idea dei futuri cambiamenti corporei relativi a quella parte del corpo. L’attività va svolta individualmente e il più possibile concentrati ed in silenzio, ma viene accolta e legittimata qualunque condivisione – pertinente all’attività – che bambine e bambini sentano eventualmente di voler fare. Con questa attività viene comunicato come la pubertà non porta con sé solo cambiamenti sul piano fisico, ma anche sul piano emotivo, spesso comportando l’emergere di intense emozioni, talvolta in contrasto tra loro.

La fase conclusiva del primo incontro è una "mostra" delle sagome anonime, dove tutti i bambini passeggiano per la classe osservando le sagome realizzate. Viene sottolineata l’importanza di osservare in silenzio, da un lato, per favorire la riflessione a livello individuale, dall’altro, per comunicare rispetto nei confronti di ogni esperienza soggettiva raccontata da ciascuna sagoma. L’anonimato delle sagome serve in questo caso a favorire una più facile identificazione con quanto viene da esse comunicato.

Al termine di quest’ultima attività educatrici ed educatori ringraziano tutte e tutti per la loro attiva partecipazione e, se il tempo rimasto a disposizione è sufficiente, incoraggiano un momento condiviso di riflessione critica e scambio. Come commento conclusivo, prendendo ad esempio la varietà delle forme e dei colori emersi dalle sagome, viene sottolineata la bellezza delle infinite diversità interindividuali e l’importanza di rispettarle, nonché di lasciar loro lo spazio di emergere – ciò è in parte un’anticipazione del tema dell’incontro successivo.

4.2.3.2 *Il secondo incontro*

Il secondo incontro si concentra, infatti, sugli stereotipi di genere e le aspettative di bellezza estetica nei maschi e nelle femmine, per stimolare una visione critica su questi temi e promuovere l'accoglienza e il rispetto per l'unicità di ogni forma corporea nonché per favorire in ciascuno/a l'emersione di un dialogo interiore in grado di sviluppare e mantenere una sana autostima rispetto a queste tematiche.

Ogni bambino e bambina riceve il proprio quaderno del corpo, contenente la sagoma disegnata e colorata nell'incontro precedente. Vengono dati ad ognuna due post-it e la consegna è quella di scrivere in uno "Le prime cose che ti vengono in mente se pensi alle caratteristiche di un ragazzo", nell'altro "Le prime cose che ti vengono in mente se pensi alle caratteristiche di una ragazza". I post-it realizzati vengono incollati su un cartellone intorno al disegno di una sagoma umana non caratterizzata in base al genere.

A questo punto i bambini e le bambine vengono divisi in due gruppi misti e a ciascun gruppo è assegnato il compito di immaginare un personaggio (maschile per un gruppo e femminile per l'altro), elencandone i dettagli – come nome, età, aspetto estetico, caratteristiche personali, inclinazioni ed interessi. Al termine di questa fase, vi è una attività di drammatizzazione: un/una rappresentante per ogni gruppo mima il personaggio descritto.

È soprattutto durante questa attività che emergono gli stereotipi e le aspettative legate al genere di cui bambine e bambini sono già portatrici e portatori: spesso la ragazza descritta è una adolescente caucasica snella, alta (ma non "troppo"), dai capelli lunghi, ben vestita e brava nel truccarsi, ambiziosa e capace; mentre il ragazzo è un adolescente bianco dai capelli corti, alto, forte e muscoloso, con uno stile sportivo, di poche parole e coraggioso.

Allacciandosi a quanto emerso, viene stimolata, dunque, una riflessione critica sugli stereotipi di genere, sia sul piano del carattere-comportamento, sia sul piano della bellezza estetica ed è posta particolare attenzione su come questa ragazza e questo ragazzo "ideali" siano così diversi dai bambini e dalle bambine che li hanno pensati come standard di normalità. Quindi, si ragiona insieme – con un linguaggio adatto all'età di

sviluppo cognitivo della classe – su come nella realtà ognuno/a sia diverso e “bello” a modo suo, e su come la comunità e i social media abbiano un forte peso nel determinare gli standard di questa presunta normalità.

Segue un esercizio legato al fenomeno dei giudizi basati sui canoni estetici. A chi si sente a proprio agio nel farlo viene chiesto di andare a scrivere nel cartellone, all’interno della sagoma umana, dei commenti negativi che ha ricevuto o che ha sentito dire verso altri/e, non necessariamente legati al corpo – ad esempio “sei grasso/a”, “sei piccolo/a”, “hai le braccine”, “che coscione!” ma anche “sei stupido/a”. Successivamente, ogni bambino/a annota nel proprio quaderno del corpo delle affermazioni positive che vorrebbe sentirsi dire più spesso. Infine, tutti insieme cancellano con tutti i colori e la grinta che vogliono metterci i commenti negativi scritti nella sagoma.

Lo scopo è, da un lato, proporre un’esperienza catartica, cancellando energicamente i commenti che possono aver ferito noi o altri/e, dall’altro, promuovere l’ascolto di sé, lasciando spazio a tutte le emozioni che possono emergere. Le affermazioni positive annotate nel quaderno del corpo servono, invece, ad imparare a dare maggior peso – conservandole scritte – alle affermazioni che fanno stare bene. Questa attività aiuta bambine e bambini non solo a riconoscere come alcune parole dette in un certo modo possano essere motivo di sofferenza, ma anche a prendersi cura di sé e degli altri attraverso il potere curativo che sempre le parole possono avere.

Il secondo incontro si conclude, dunque, con un momento di confronto, dove i bambini possono condividere le proprie esperienze, riflessioni e sensazioni, consolidando l’apprendimento e, ancora una volta, esercitando il rispetto reciproco.

4.2.4 Punti forti e punti deboli del progetto

Il progetto *“Tutto cambia! – un viaggio alla scoperta di emozioni, differenze, corporeità”* vuole offrire a bambine e bambini un viaggio esperienziale di scoperta e consapevolezza che pur partendo da essi, va molto oltre i cambiamenti del corpo e gli stereotipi di genere.

Questo progetto laboratoriale articolato in due incontri offre a studenti e studentesse delle classi quinte primarie strumenti preziosi per affrontare i cambiamenti e le sfide della pubertà e per sviluppare una visione rispettosa e consapevole delle diversità. Per la buona realizzazione del progetto risulta fondamentale la creazione di un ambiente sicuro e inclusivo, dove ogni partecipante senta di poter esprimere liberamente le proprie emozioni e riflessioni. Questo non solo serve a consolidare quanto appreso, integrandolo nella propria esperienza soggettiva, ma favorisce anche un'adesione più consapevole ai valori del rispetto reciproco e dell'accettazione di sé.

Le criticità del progetto, d'altro canto, riguardano soprattutto il poco tempo a disposizione. Questo rende difficile, nella fase preliminare di contatto con genitori ed insegnanti, la formazione di una solida alleanza con gli/le adulti di riferimento e una adeguata personalizzazione delle attività in base alle caratteristiche di ogni gruppo classe. Per quanto riguarda le attività in classe, invece, ostacola, nelle bambine e nei bambini, la possibilità di consolidare quanto affrontato.

Inoltre, il progetto si è svolto al termine dell'anno accademico, comportando, durante le attività in classe, alcuni momenti di scarsa concentrazione. Il vedersi realizzato in questo periodo dell'anno scolastico, d'altro canto, permette anche di intercettare gli/le studenti/studentesse poco prima dell'entrata nella scuola secondaria di primo grado e quindi in un importante momento di passaggio. È ragionevole pensare che, soprattutto in questo momento, i cambiamenti emotivi e fisici essendo imminenti – se non già in atto – siano percepiti dalle classi come particolarmente rilevanti.

In ogni caso, i due incontri veicolano, tra gli altri, con un messaggio particolarmente potente e liberatorio: il rispetto e l'accoglienza delle differenze proprie e altrui, non solo fisiche, ma anche emotive e caratteriali, sono la chiave per una crescita – individuale e sociale – più sana e consapevole. Durante le attività viene favorita nei bambini e nelle bambine la possibilità di guardarsi con occhi nuovi, liberi dagli stereotipi di genere e da canoni, non solo estetici, subdolamente imposti. Attraverso il confronto aperto e l'esercizio dell'empatia, vengono valorizzate le unicità di ognuno/a, sforzandosi di riconoscere, ad esempio, come la bellezza possa risiedere nella diversità, piuttosto che

nell'adesione ad un canone. Le attività di *“Tutto cambia! – un viaggio alla scoperta di emozioni, differenze, corporeità”* sono anche un esempio di come sia possa offrire a studenti e studentesse una base per coltivare una sana autostima, imparando a prendersi cura di sé come di una persona a cui si vuole bene.

4.2.5 Conclusioni

Il progetto *“Tutto cambia [...]”* rappresenta un esempio di laboratorio di educazione affettiva e sessuale ispirato al modello CSE. Nel rivolgersi a classi quinte della scuola primaria di primo grado, non ha trascurato un'attenzione al contesto di riferimento e al rispetto di requisiti di efficacia legati alla realizzazione dell'iniziativa da parte di esperti e ad un approccio collaborativo nel veicolare contenuti adatti all'età e scientificamente accurati.

L'incontro con genitori e insegnanti non è stato solo un momento per illustrare le attività nelle classi, ma ha rappresentato anche una preziosa opportunità per condividere e contribuire a diffondere i valori fondamentali dell'*Comprehensive Sexuality Education*. Come già ampiamente esposto in questo elaborato, la CSE non riguarda solo la trasmissione di informazioni biologiche, ma comprenda un apprendimento più ampio che tocca aspetti cognitivi, emotivi, sociali e relazionali della sessualità. Si tratta di un percorso che inizia già dall'infanzia e prosegue nell'adolescenza e nell'età adulta, con l'obiettivo di sostenere e proteggere lo sviluppo sessuale in tutte le sue sfaccettature. Attraverso questo tipo di educazione, bambine/i e ragazze/i acquisiscono non solo conoscenze, ma anche competenze e valori positivi, aiutandoli in tal modo a comprendere la propria sessualità in modo sano e consapevole, a costruire relazioni sicure e gratificanti e a comportarsi in modo responsabile nei confronti del proprio benessere sessuale e di quello altrui. Con uno sguardo più esteso alla collettività, fornire loro queste basi significa metterli nelle condizioni di fare scelte consapevoli che migliorano la qualità della loro vita e contribuiscono a costruire una società più giusta e solidale.

Naturalmente non è stato possibile trasmettere e consolidare tutti questi obiettivi e valori in un progetto della durata totale di 4 ore per classe, tuttavia l'attenzione al *modo* in cui stare in relazione e all'*attitudine* adottata rispetto ai diversi aspetti della sessualità affrontati offre delle basi preziose – tanto a genitori ed insegnanti, quanto a ragazze e ragazzi – per un ingresso forse un po' più sereno nel complesso periodo della pubertà, nonché per auspicabili future esperienze di educazione sessuale.

In conclusione, questo viaggio verso la crescita intitolato "*Tutto cambia! – un viaggio alla scoperta di emozioni, differenze, corporeità*", pur nella sua brevità, vuole suggerirci come una solida educazione affettiva e sessuale improntate alla consapevolezza, all'agentività, all'ascolto e al rispetto di sé e dell'altro/a possa rappresentare uno strumento educativo essenziale per i giovani e le giovani di tutto il mondo, verso il più grande obiettivo di costruire una comunità sempre più distante dalla logica della discriminazione e sempre più inclusiva e attenta ai bisogni di tutte e tutti.

Secondo il nostro punto di vista, nonché delle linee guida internazionali, la sfida italiana risulta, dunque, quella di accelerare il passo nell'implementazione a livello nazionale di *curricula* formativi ispirati al modello CSE.

Ringraziamenti

Ringrazio la mia mamma e il mio papà per aver creduto da sempre nelle mie capacità, sorreggendomi quando io non l'ho fatto. Grazie, senza di voi non sarei qui a scrivere i ringraziamenti della mia tesi magistrale in psicologia, l'ambito che più di tutti riesce ad accendere la mia fame di indagare e conoscere. Grazie di essere stati la mia famiglia e di esserlo ancora. Vi sento vicini non solo nel vostro prezioso supporto, ma nelle fibre del mio corpo e della mia mente, riconoscendovi in alcune cose che faccio e nei miei dialoghi interiori.

Grazie alla mia famiglia nuova di zecca per essere la mia famiglia: nostra, unica e meravigliosa. Guglielmo, bambino mio, grazie per avermi insegnato l'amore assoluto, quello che si dona senza riserve e senza attese, e che così facendo accresce piuttosto che consumarsi. Fedra, mia piccolissima creatura, grazie per essere entrata nella mia vita, concedendomi l'onore e la responsabilità di essere madre di una donna. E tu Elia, la mia vita, *il mio Sposo!*, il mio amore. Grazie per essere il marito e il papà più speciale e più bello che c'è. Rinnovo anche qui le mie promesse.

Grazie anche a voi, fratelli miei, per come state vivendo la vostra vita a modo vostro e per come partecipate alla mia. Siete per me un esempio di libertà e mi ricordate come il cammino della propria felicità sia diverso e unico per ciascuno.

A Clara e Giovanni, grazie di cuore. La vostra presenza è un pilastro, un sostegno insostituibile che mi ha accompagnata dal primo giorno. Con la vostra abitudine al rispetto disinteressato per l'unicità di tutte e tutti mi avete insegnato un modo diverso e bellissimo di stare in relazione. Grazie anche a te, Noemi, per essere la zia preferita di Guglielmo, per avermi permesso, col tuo aiuto, di scrivere questa tesi e per essere un'amica preziosa.

Grazie di cuore a tutti voi, perché con la vostra sensibilità e intelligenza, contribuite a rendere la nostra famiglia un giardino meraviglioso, dove ciascuno porta il proprio fiore.

Grazie a te, Marco, amico mio, perché, nonostante le peripezie delle nostre vite provino continuamente ad allontanare le nostre strade, ti sento sempre come mio fratello.

Infine, grazie a tutte le persone che hanno camminato con me in questi anni, per tratti più brevi o più lunghi, e che con la loro presenza hanno lasciato un segno che ha contribuito a portarmi dove sono ora. Un ringraziamento speciale va a Valentina e Sabrina, per essere state al mio fianco con una professionalità illuminata da una dolcezza e un'umanità rare, per aver saputo accogliere la mia famiglia in crescita come una cosa bellissima e non come un impedimento allo studio. Grazie per avermi fatta sentire compresa e supportata fino all'ultimo passo di questo viaggio.

Ringrazio il destino per avermi dato l'opportunità di approfondire, attraverso questa tesi, un tema per me estremamente significativo e rilevante: l'educazione alla sessualità e all'affettività. Auspico che questo lavoro possa rappresentare un piccolo contributo verso la diffusione, in Italia, della consapevolezza che non si tratta di un ambito marginale o, peggio, moralmente controverso, ma di una componente essenziale del percorso di crescita di ogni individuo.

Auguro ai miei figli di poter godere di un'educazione affettiva e sessuale ispirata al modello della *Comprehensive Sexuality Education*.

Bibliografia

- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente - traduzione di G. Longo*. Milano: Adelphi.
- Belotti, E. G. (1973). *Dalla Parte Delle Bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Benavides-Torres, R., Onofre-Rodríguez, D., Márquez-Vega, M., & del Carmen Barbosa-Martinez, R. (2018). *Sex Education: Global Perspectives, Effective Programs and Socio-Cultural Challenges*. New York: Nova Science Publishers.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Blasi, S. (2010). La ricerca qualitativa in psicoterapia. Controversie, applicazioni e "criteri di qualità". *Ricerca in Psicoterapia*, 1 (13), 26-60.
- Blumer, H. (2006). *La metodologia dell'interazionismo simbolico*. Roma: Armando.
- Castiglioni, M., & Faccio, E. (2010). *Costruttivismi in Psicologia Clinica*. Torino: Utet.
- Chandra-Mouli, V., & Patel, S. V. (2017). Mapping the knowledge and understanding of menarche, menstrual hygiene and menstrual health among adolescent girls in low- and middle-income countries. *Reproductive Health*, Vol. 1, No. 14, pp. 14-30.
- Chinelli, A., Salfa, M. C., Cellini, A., Ceccarellia, L., Farinella, M., Rancilio, L., . . . al., D. M. (2023). Sexuality education in Italy 2016-2020: a national survey investigating coverage, content and evaluation of school-based educational activities. *Sex Education*, VOL. 23, NO. 6, 756-768.
- Constantine, N. A., Jerman, P., Berglas, N. F., Angulo-Olaiz, F., Chou, C.-P., & Rohrbach, L. A. (2015). Short-term effects of a rights-based sexuality education curriculum for high-school students: a cluster-randomized trial. *BMC Public Health*, 15(1), 293-.
- Drago, F. G., Ciccarese, F., Zangrillo, G., Gasparini, L., Cogorno, S., Riva, A., & Parodi. (2016). A survey of current knowledge on sexually transmitted diseases and sexual behaviour in Italian adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(4), 422.
- Educare alle Differenze- Rete Nazionale. (2024, Luglio 30). <http://www.educarealldifferenze.it/lassociazione-nazionale/>. Tratto da [educarealldifferenze.it](http://www.educarealldifferenze.it): <http://www.educarealldifferenze.it/lassociazione-nazionale/>
- Elias, N. (1969-80). *Über den Prozess der Zivilisation - Il processo di civilizzazione*.
- Epicentro. (n.dd). (2023, Luglio 20). *Infezioni sessualmente trasmesse. Aspetti epidemiologici in Italia*. Tratto da Istituto Superiore di Sanità- EpiCentro: <https://www.epicentro.iss.it/ist/epidemiologia-italia>
- eurostat. (2024, Agosto 14). *Intentional homicide victims by victim-offender relationship and sex*. Tratto da eurostat: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/crim_hom_vrel/default/table?lang=en

- Faccio, E., & Centomo, C. (2010). La semiotica in psicoterapia. *Rivista di psicologia clinica*, 2(3), 43-54.
- Fonner, V., Armstrong, K., Kennedy, C., O'Reilly, & Sweat, M. (2014). School based sex education and HIV prevention in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 9 (3), e89692.
- Foucault, M. (1963). *Histoire de la folie à l'âge classique - Storia della follia nell'età classica*.
- Gabanelli, M., & Priante, A. (2023, Novembre 29). *Educazione sessuale a scuola in Italia: ecco perché si è indietro anni luce*. Tratto da Corriere della Sera: <https://www.corriere.it/dataroom-milena-gabanelli/educazione-sessuale-scuola-italia-ecco-perche-si-indietro-anni-luce/b4b56b8c-8e01-11ee-80d7-6428e39ac8b7-va.shtml>
- Gamberi, C., Maio, M. A., & Selmi, G. (2010). *Educare al genere - Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Gardner, F., Montgomery, P., & Knerr, W. (2015). Transporting Evidence-Based Parenting Programs for Child Problem Behavior (Age 3-10) Between Countries: Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-14.
- Giroux, H. (1994). Toward a pedagogy of critical thinking. In K. S. Walters, *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. Albany: Kerry S. Walters.
- Goffman, E. (1963). *Stigma, Note sulla gestione dell'identità degradata*. Verona: ombre corte- Edizione italiana a cura di M. Bontempi 2018.
- Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S15–S21.
- Harré, R., & Gillett, G. (1996). *La mente discorsiva - Edizione italiana a cura di Gioacchino Pagliaro con contributi di G. De Leo ... \et. al.* Milano: Cortina.
- Il Papa: «Il sesso è un dono di Dio per amare: nelle scuole serve un'educazione in tal senso»*. (2019, Gennaio 29). Tratto da Il Messaggero: https://www.ilmessaggero.it/vaticano/papa_sesso_scuole_dono_dio-4263599.html?refresh_ce
- IPPF. (2006). *Sexuality education in Europe - A Reference Guide to Policies and Practices*. Bruxelles: Wendy Knerr.
- IPPF, BZgA. (2018). *Sexuality Education in Europe and Central Asia - State of the Art and Recent Developments*. Cologne.
- Kirby, D. (2007). *Emerging Answers 2007: New Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy—Full Report*. Washington, DC: The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy.
- Kontula, O. (2010, Novembre). The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s. *Sex Education*, p. Vol. 10, No. 4, 373-386.
- Leijten, P., Melendez-Torres, G., Knerr, W., & Gardner, F. (2016). Transported Versus Homegrown Parenting Interventions for Reducing Disruptive Child Behavior: A Multilevel Meta-

- Regression Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(7), 610-617.
- Lopez, L. M., Bernholc, A., Chen, M., & Tolley, E. E. (2016). School-based interventions for improving contraceptive use in adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, doi: 10.1002/14651858.CD012249.
- Michielsen, K., Chersich, M. F., Luchters, S., De Koker, P., Van Rossem, R., & Temmerman, M. (2010). Effectiveness of HIV prevention for youth in sub-Saharan Africa: systematic review and meta-analysis of randomized and nonrandomized trials. *AIDS*, 24(8), 1193–1202.
- Monceri, F. (2010). Pensare multiplo. Oltre le dicotomie di sesso e di genere. In C. Gamberi, M. A. Maio, & G. Selmi, *Educare al genere* (p. 71-82). Roma: Carrocci.
- Moro, G. L., Bert, F., Cappelletti, T., Elhadidy, H. S., Scaioli, G., & Siliquini, R. (2023). Sex Education in Italy: An Overview of 15 Years of Projects in Primary and Secondary School. *Archives of Sexual Behavior - Springer*, 52:1653–1663.
- O'Connor, C., Small, S., & Cooney, S. (2007). *Program fidelity and adaptation: Meeting local needs without compromising program effectiveness*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison and University of Wisconsin–Extension.
- OMS. (2002, Gennaio 23-31). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*. Ginevra: World Health Organization. Tratto da World Health Organization: <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>
- Panzeri, M., & Fontanesi, L. (2021). *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*. Bologna: il Mulino.
- Pastorelli, E., & Stocchiero, A. (2019). *Inequalities in Italy - Social fragmentation, regional differences, persistent gender and racial discrimination and the power of organised crime call for a new equitable social model*. MESA- Make Europe Sustainable for All.
- Rohrbach, L. A., Berglas, N. F., Jerman, P., Angulo-Olaiz, F., Chou, C.-P., & Constantine, N. A. (2015). A Rights-Based Sexuality Education Curriculum for Adolescents: 1-Year Outcomes From a Cluster-Randomized Trial. *Journal of Adolescent Health*, 57(4), 399–406.
- Salvini, A. (1996). Contro una teoria unitaria delle emozioni: la prospettiva interattivo-simbolica. In R. Harré, & G. Gillett, *La mente discorsiva* (p. 213-237). Milano: Cortina.
- Salvini, A. (2006). Normalità/Anormalità. In F. Barale, M. Bertani, V. Gallese, S. Mistura, & A. Zamperini, *Dizionario sulla storia delle scienze della psiche*. Torino: Einaudi.
- Selmi, G. (2010). Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa. In C. Gamberi, M. A. Maio, & G. Selmi, *Educare al genere* (p. 17-20). Roma: Carrocci.
- Shepherd, J., Kavanagh, J., Picot, J., Cooper, K., Harden, A., Barnett-Page, E., . . . Price, A. (2010). The effectiveness and cost-effectiveness of behavioural interventions for the prevention

- of sexually transmitted infections in young people aged 13-19: a systematic review and economic evaluation. *Health Technology Assessment*, 14(7), 1-230.
- Suligoi, B., Salfa, M., Chinelli, A., & Tavoschi, L. (2023). *Suligoi B, Salfa MC, Chinelli A, Tavoschi L (Ed.). Educare alla sessualità nelle scuole italiane: l'esperienza di un progetto tra analisi dell'evidenza, implementazione e valutazione. (RAPPORTI ISTISAN 23/22)*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Ufficio Regionale dell'OMS per l'Europa, BZgA. (2017). *Training matters: A framework for core competencies of sexuality educators*. Colonia: BZgA.
- Ufficio Regionale dell'OMS per l'Europa; BZgA. (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe*. Colonia: OMS.
- Underhill, K., Montgomery, P., & Operario, D. (2007). Sexual abstinence only programmes to prevent HIV infection in high income countries: systematic review. *British Medical Journal*, 335(7613), 248-248.
- UNESCO. (2009). *International Guidance on Sexuality Education. An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Emerging evidence, lessons and practice in comprehensive sexuality education: a global review*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO. (2016a). *Global Education Monitoring Report Summary*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO. (2016b). *Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO. (2018a). *International technical guidance on sexuality education - An evidence-informed approach*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO. (2018b). *Review of the Evidence on Sexuality Education - Report to inform the update of the UNESCO International Technical Guidance on Sexuality Education*. Parigi: UNESCO.
- Università di Pisa. (2023). *RAPPORTO TECNICO progetto 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*.
- Virzì, C. (2022, Maggio 30). *Educazione sessuale alla scuola primaria, 7 genitori su 10 contrari. Più favorevoli i docenti – Esiti SONDAGGIO*. Tratto da La Tecnica della Scuola- Il Quotidiano della Scuola: <https://www.tecnicaldellascuola.it/educazione-sessuale-alla-scuola-primaria-7-genitori-su-10-contrari-piu-favorevoli-i-docenti-esiti-sondaggio>
- Wight, D. (2011). The effectiveness of school-based sex education: What do rigorous evaluations in Britain tell us? *Education and Health*, 29(4), 72-78.