



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale in  
Antropologia culturale, etnologia, etnolinguistica

Tesi di Laurea

**“Per una sessualità libera e responsabile”**

**Come un’analisi antropologica transfemminista può contribuire  
all’educazione sessuale e affettiva.**

**Relatore**

Prof. Francesco Vacchiano

**Laureanda**

Beatrice Stefani

Matricola 899032

**Anno Accademico**

2024 / 2025



# INDICE

|                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Posizionamento</b>                                                       | <b>4</b>  |
| <b>Nota linguistica</b>                                                     | <b>5</b>  |
| <b>Introduzione</b>                                                         | <b>6</b>  |
| <b>CAPITOLO 1 Aied</b>                                                      | <b>12</b> |
| 1.1 “Il coraggio della libertà”                                             | 12        |
| 1.2 «Questo corso fa media con scienze?»                                    | 15        |
| <b>CAPITOLO 2 Fuori dall’aula</b>                                           | <b>19</b> |
| 2.1 L'educazione sessuale e l'Italia                                        | 19        |
| 2.2 Un tema controverso                                                     | 22        |
| 2.3 «Io a casa non ne posso parlare»                                        | 29        |
| 2.4 Delegare a Internet                                                     | 33        |
| 2.5 I discorsi e il potere                                                  | 35        |
| <b>CAPITOLO 3 Prima di preoccuparsi del sesso</b>                           | <b>38</b> |
| 3.1 Sessualità e Affettività                                                | 38        |
| 3.2 La masturbazione e l'autodeterminazione                                 | 40        |
| 3.3 I contraccettivi e la libertà sessuale                                  | 41        |
| <b>CAPITOLO 4 Performatività e formazione del genere</b>                    | <b>45</b> |
| 4.1 “Sarebbe meglio essere uomo o donna?”                                   | 45        |
| 4.2 Le aspettative di genere durante la pubertà                             | 46        |
| 4.3 La doppia morale                                                        | 48        |
| 4.4 Dissolvere la gerarchia                                                 | 50        |
| <b>CAPITOLO 5 Invisibilità e resistenze dell’educazione sessuoaffettiva</b> | <b>52</b> |
| 5.1 Eteronormatività e cisonormatività                                      | 52        |
| 5.2 Rabbia omofoba alle medie                                               | 55        |
| 5.3 Bambin3 e il gender                                                     | 58        |
| <b>CAPITOLO 6 «Solo gli scemi lo fanno»</b>                                 | <b>63</b> |
| 6.1 Lidia                                                                   | 63        |
| 6.2 Il Consenso                                                             | 64        |
| 6.3 L’educazione contro la violenza                                         | 66        |
| <b>Conclusioni</b>                                                          | <b>70</b> |
| <b>Bibliografia</b>                                                         | <b>73</b> |
| <b>Appendice</b>                                                            | <b>78</b> |

## Posizionamento

Dopo anni di decostruzione, come persona bianca, donna cis, non-disabile, non povera, riconosco i miei privilegi e in un'ottica quanto più intersezionale possibile mi definisco una persona transfemminista radicale. Nell'abbracciare il transfemminismo intersezionale è necessario imparare a riconoscere il patriarcato come sistema di dominio istituzionalizzato e saper individuare le sue diverse espressioni nella vita quotidiana. (Hooks, 2021, p.7)

In questo mio percorso di presa di coscienza l'antropologia si è rivelata uno strumento indispensabile: un paio di occhiali che permettono una lettura critica della realtà che vivo perché capace di riconoscerne la complessità e le contraddizioni, in continua lotta con il riduzionismo e i dati per scontato. L'antropologia ha la capacità di decostruire e smascherare i meccanismi che, in modo subdolo e silenzioso, danno forma al patriarcato.

Dalla consapevolezza è nato in me un forte sentimento di urgenza rispetto alla necessità di contrastare tutte quelle discriminazioni e violenze imposte dal sistema patriarcale, da cui nessuna è immune.

Fin dalla prima lezione di antropologia, sei anni fa, mi è stato detto che la cultura si impara, e la cultura patriarcale non è da meno. Viene riprodotta ed alimentata con grandi e piccoli gesti apparentemente insignificanti che tutti noi apprendiamo fin da piccoli.

Sono fermamente convinta che uno strumento per contrastare questo tipo di cultura sia l'educazione all'affettività e alla sessualità nelle scuole. Un'educazione capace di trasmettere informazioni che colmino i vuoti lasciati da "i non detti" o "i dati per scontato" che in ambiti come quello delle relazioni, delle emozioni e della sessualità possono nuocere gravemente.

Come studentessa universitaria ho il privilegio di dedicare il mio tempo alla ricerca e alla scrittura: scegliere di sviluppare una tesi sull'educazione alla sessualità e all'affettività è per me un atto politico.

Sento il dovere di dedicarmi ad una riflessione in questo campo perché credo molto nel potenziale di questo tipo di educazione e ritengo che l'antropologia possa essere uno strumento prezioso per non cadere in approcci riduzionisti o esclusivisti parlando della vita delle persone.

Reputo infatti che l'educazione alla sessualità e all'affettività possa porre le basi per vivere la propria sessualità con libertà e consapevolezza, assicurandosi che sia lo stesso per chi ci sta attorno, per prevenire la disinformazione e contrastare fenomeni come la violenza di genere, stereotipi, discriminazioni, l'omofobia e la transfobia.

Il potenziale di questa non si riduce nell'offrire una serie di norme prescrittive ma è molto più complesso, potrebbe promuovere un benessere più generale.

## Nota linguistica

La lingua è un prodotto vivo, costruito e trasformato continuamente dalla sua comunità di parlanti. È importante riconoscere che la parlante è la protagonista indiscussa dell'evoluzione linguistica e che risulta quasi impossibile imporre trasformazioni dall'alto o modifiche a tavolino (Ghenò 2021:21-29). Per tali ragioni, e per coerenza con i contenuti che seguono, il testo adotta l'Italiano Inclusivo, che mira a promuovere un uso della lingua non discriminatorio sul piano di genere (ItalianoInclusivo 2015). Tra gli strumenti proposti vi è l'introduzione della schwa, “ə”, al singolare e della schwa lunga, “3”, al plurale. Quest'ultima assume particolare rilievo, poiché in italiano il plurale è tradizionalmente espresso attraverso il cosiddetto “maschile inclusivo” o “sovraesteso”, una forma che, tuttavia, risulta tutt'altro che inclusiva in quanto tende a invisibilizzare le persone che non si identificano nel genere maschile all'interno di un gruppo. L'impiego della schwa in questo testo non è sistematico, ma viene valutato di volta in volta in base al contesto comunicativo e alla sua pertinenza. L'intento è quello di utilizzarla come strumento di sottolineatura, per ricordare che la lingua può farsi carico dell'attenzione verso il singolo individuo all'interno della collettività. Prestare attenzione al singolo significa anche contrastare le generalizzazioni, poiché è proprio da queste che spesso prendono forma stereotipi e discriminazioni.

## Introduzione

«Ciò che scrivo non prescrive nulla, né a me, né agli altri.

Tutt'al più il suo carattere è strumentale e sognatore»

- M. Foucault<sup>1</sup>

Michel Foucault ha messo in discussione la funzione politica dell'intellettuale. In particolare, parla di un tipo di intellettuale molto vicino alla figura dell'antropologo: un soggetto che non fornisce una verità semplice o definitiva, ma che si assume il compito opposto, quello di restituire complessità ai fenomeni e di far emergere le condizioni storiche, discorsive e relazionali che li rendono possibili. Secondo Foucault, la formazione dei discorsi e la costituzione dei soggetti che l'intellettuale prende in analisi sono strettamente connesse ai meccanismi del potere, intesi come un insieme di relazioni di forza che agiscono all'interno dei contesti in cui si manifestano. Queste relazioni si modificano continuamente attraverso conflitti, trasformazioni e riequilibri che ne definiscono la struttura e gli effetti (Foucault 1978:82). Il potere, dunque, si configura come una rete produttiva che attraversa l'intero corpo sociale, plasmandolo dall'interno e dando origine a realtà, soggettività e pratiche di verità (Foucault 1976:212). Da qui deriva la scelta di Foucault di parlare di *relazioni di potere* sottolineando come, in ogni forma di interazione umana, che si tratti di comunicazione, rapporti affettivi, istituzionali o economici, siano sempre presenti dinamiche attraverso cui un soggetto tenta di orientare o influenzare la condotta dell'altro. Nella prospettiva foucaultiana, la verità stessa nasce all'interno delle dinamiche di potere e, a sua volta, ne alimenta gli effetti. Verità e potere formano così un circuito continuo, un *regime di verità* entro il quale si costituisce il sapere. Le relazioni di potere, tuttavia, non sono statiche: sono mobili, reversibili e attraversate da possibilità di resistenza e trasformazione. Riconoscere la natura storica e mutevole delle relazioni di potere significa riconoscere la possibilità del cambiamento. Le forme di opposizione al potere più efficaci non nascono da strategie globali astratte, ma da pratiche locali di resistenza che si sviluppano nel quotidiano, là dove i rapporti di potere si manifestano concretamente. Il compito, dunque, non è tanto modificare la coscienza individuale, quanto intervenire sui dispositivi politici, economici e istituzionali che determinano la produzione della verità (Foucault 1977:26). Ciò significa che l'intellettuale, e, per estensione, l'antropologo, deve problematizzare le condizioni di produzione dei saperi agendo nei punti di frizione del reale, dove le relazioni di potere si intrecciano con le pratiche quotidiane, e dove diventa possibile far emergere le logiche implicite che strutturano la conoscenza. Su questa base, Foucault distingue l'*intellettuale universale*, che pretende di parlare da un punto di vista valido per tutti, dall'*intellettuale specifico*, che agisce invece su problemi concreti e situazioni determinate. Quest'ultimo non cerca spiegazioni astratte, ma lavora all'interno del

---

<sup>1</sup> Trombadori D., 1999. Colloqui con Foucault. Pensieri, opere, omissioni dell'ultimo maître-à-penser, Roma, p. 31.

proprio contesto, indagando come il potere agisca sui corpi, nei discorsi e nelle pratiche quotidiane. Questa attenzione alla concretezza conferisce al suo lavoro una valenza politica più ampia, perché capace di generare strumenti di libertà e di trasformazione collettiva. L'intellettuale specifico conduce la propria ricerca in ambiti circoscritti, affrontando problemi concreti e ben definiti. Si impegna consapevole che il potere e le lotte attraversano i corpi, e non riduce le questioni locali a schemi teorici astratti o generalizzanti. Al contrario, partendo da un approccio strategico e genealogico, costruisce strumenti adeguati per comprendere le tecniche di potere e per sostenere le pratiche di resistenza che emergono (Foucault 1977:27). Tale definizione risuona profondamente con il lavoro dell'antropologia contemporanea, soprattutto nella sua declinazione transfemminista, come spazio di produzione di sapere e di resistenza. In questa prospettiva, la critica è un esercizio di libertà. Essa attribuisce all'antropologo il diritto e la responsabilità di interrogarsi sul nesso tra verità e potere. Foucault parla di una vera e propria *ontologia del presente*, che ci invita a problematizzare ciò che siamo per verificare la possibilità di essere qualcosa di diverso (Foucault, 1984:677). Ogni pensiero critico implica dunque una lotta per la liberazione, condizione necessaria per praticare forme di libertà capaci di generare nuovi rapporti di forza. L'intellettuale genealogico mostra come ciò che appare naturale o immutabile sia in realtà mobile e contingente, restituendo al proprio lavoro una potenziale dimensione trasformativa.

Questo modo di intendere il lavoro intellettuale è particolarmente stimolante per un antropologo. La consapevolezza che la ricerca ha effetti reali sul mondo, che contribuisce a costituirlo, e non solo a rappresentarlo, ci obbliga ad interrogarci, a chiederci cosa vogliamo produrre. Vogliamo continuare a scrivere testi destinati al solo consumo accademico, o vogliamo ridefinire il nostro pubblico e i nostri effetti? (Flynn & Tinius 2015:42).

Nella prefazione al libro *Lacrime di poveri Christi*, Gianni Biondillo riflette su cosa significhi scrivere "in modo impegnato", rispondendo alle critiche che considerano tale scelta una moda o un'opportunità per trarre profitto dalle vite altrui. Egli sostiene invece che assumere un ruolo critico e politico sia scomodo ma essenziale, poiché troppa prudenza e misura possono trasformarsi in indifferenza, ma anche in corresponsabilità (Biondillo in Chiappanuvoli, 2014). Allo stesso modo, Flynn e Tinius (2015) sottolineano come l'antropologo è coproduttore di realtà in tutti gli aspetti del proprio lavoro, inclusa la ricerca sul campo, e che tale consapevolezza comporta un dovere di riflessione etica sulle azioni costitutive che esercitiamo nei confronti dei temi e delle persone di cui scriviamo. È fondamentale che gli strumenti prodotti possano essere condivisi e resi accessibili, altrimenti rischiano di distaccarsi dalla realtà, trasformandosi in teorie astratte da scambiarsi tra accademici. Questa urgenza si manifesta con particolare forza nel campo femminista, dove le riflessioni e le teorie necessitano di restare strettamente connesse al concreto, ai corpi e alle vite delle persone. In *Il femminismo è per tutti*, bell hooks (2021) riconosce la crucialità dell'affermazione del pensiero femminista in ambito accademico ma ne denuncia l'esclusività. A partire da un linguaggio elitario che si rivolge solo ad un pubblico accademico, la teoria femminista si chiude

in se stessa prendendo le distanze dalla pratica, depoliticizzandosi e slegandosi dai movimenti femministi. Secondo hooks, il sapere femminista deve restare accessibile, incarnato e radicalmente politico. L'allontanamento dall'esperienza e dalle comunità rischia di neutralizzare la portata trasformativa della teoria (hooks 2000:62).

Queste riflessioni hanno profondamente influenzato il mio approccio alla ricerca antropologica, offrendomi strumenti concettuali e etici per leggere la realtà e le relazioni di potere in tutta la loro complessità. Si è rivelata centrale la necessità di problematizzare i saperi, osservare come verità e potere si intreccino nei contesti concreti e quotidiani, e riconoscere che ogni intervento intellettuale costituisce anche un atto politico, capace di produrre strumenti di resistenza e trasformazione. Allo stesso tempo, è fondamentale che il sapere rimanga radicato nelle vite, nei corpi e nelle esperienze delle persone, evitando che la teoria si chiuda in un linguaggio esclusivo o distante dalla realtà. In questo senso, la ricerca diventa un atto di impegno e di cura: un esercizio di libertà critica che riconosce la complessità di una realtà, ma che non dimentica mai la dimensione politica e la necessità di una restituzione.

Da questa prospettiva emerge la necessità di collocare la mia ricerca all'interno di un'analisi antropologica transfemminista, nel tentativo di offrire un contributo all'educazione sessuale e affettiva, un tema complesso e denso di significato nell'ambito delle lotte femministe. In questo contesto, l'antropologia assume un duplice ruolo: da un lato, si configura come uno strumento critico e decostruttivo in grado di mettere in luce le contraddizioni e gli impliciti che attraversano i percorsi di educazione sessuale; dall'altro, partecipa attivamente al dialogo sull'educazione sessuale come disciplina capace di riconoscerne e valorizzarne la complessità. L'analisi proposta si articolerà dunque lungo due filoni strettamente intrecciati: da una parte, uno studio dell'educazione alla sessualità tramite la ricerca sul campo in uno specifico contesto italiano; dall'altra, un'esplorazione del possibile contributo dell'antropologia in questo stesso campo.

La ricerca si concentra sui corsi di educazione alla sessualità e all'affettività promossi da Aied, l'Associazione Italiana per l'Educazione Demografica, realtà con una lunga storia di impegno nelle lotte femministe e attiva sul territorio veneziano come consultorio familiare a carattere socio educativo. Lo studio etnografico si è svolto tra febbraio e giugno 2025 e ha adottato metodologie qualitative, quali interviste e osservazione partecipante. Quest'ultima si è svolta presso un istituto comprensivo del Comune di Venezia che ha aderito alla proposta formativa dell'associazione, ospitando nelle classi quinte della primaria e terze della secondaria di primo grado una serie di incontri condotti da operatrici esperte di Aied.

Come spesso accade nella ricerca etnografica, il campo si è rivelato imprevedibile, sia per i contenuti emersi sia per le dinamiche osservate. Per coerenza alla mia sensibilità nei confronti dell'3 interlocutor3 minorenni, ho scelto di non riportare il nome dell'istituto comprensivo coinvolto. Inoltre, tutti i nomi citati, ad eccezione di quelli delle operatrici Aied, sono pseudonimi.

Lo studio di questo specifico servizio intende analizzare da vicino le finalità e le pratiche dell'associazione e delle sue operatrici. Particolare attenzione viene dedicata al confronto con l'3 student3 e ai punti di attrito, ma

anche di risonanza, tra i significati proposti dalle operatrici e quelli interiorizzati dall3 ragazz3 e bambin3. Queste tensioni costituiscono spazi privilegiati di osservazione, poiché mostrano come l'educazione alla sessualità non si configuri come un processo lineare di trasmissione di conoscenze, ma come un campo dinamico di negoziazione di visioni, esperienze e linguaggi. Analizzare tali processi consente di evidenziare come l'educazione alla sessualità sollevi questioni e sfide di natura socio-politica che attraversano e interrogano l'intera società. In questa prospettiva, ci si interroga su come l'educazione sessuale possa diventare uno strumento di trasformazione culturale e sociale, e su come un'antropologia transfemminista possa contribuire a ridefinirne i contenuti e le pratiche in chiave non escludente.

A partire dai dati raccolti sul campo, la tesi intende evidenziare il contributo che l'antropologia può offrire nel campo dell'educazione sessuoaffettiva. L'approccio antropologico, concepito come strumento critico e decostruttivo, permette di valorizzare la complessità delle esperienze e farne emergere criticità e impliciti. Educare all'affettività e alla sessualità significa, infatti, decostruire stereotipi e pregiudizi radicati e naturalizzati che alimentano disuguaglianze e violenza di genere, trasmettendo l'importanza del consenso. «Per una sessualità libera e responsabile» come ripetono sempre le operatrici di Aied. L'educazione sessuoaffettiva non è solo una materia scolastica, ma un potente strumento di prevenzione: educando al consenso, alla parità di genere e al rispetto delle altre persone, è possibile prevenire situazioni di abuso, riconoscere comportamenti inappropriati e ridurre il pregiudizio verso chi viene percepit3 «divers3».

Il primo capitolo ripercorre la storia e la vocazione dell'Aied, dalle origini fino all'attualità, mettendo in luce i valori e gli obiettivi che ne guidano l'impegno nell'ambito dell'educazione sessuale. L'analisi considera tali finalità alla luce delle battaglie civili e sociali affrontate dall'associazione nel passato e nel presente, evidenziando la coerenza tra la sua identità storica e le pratiche educative odierne. Viene inoltre illustrato come l'AIED abbia strutturato la propria proposta formativa rivolta all'istituto scolastico coinvolto, tenendo conto delle esigenze specifiche espresse dal corpo docente.

Il secondo capitolo colloca la mia ricerca sul campo all'interno di un'analisi più ampia del contesto in cui si inseriscono gli interventi di educazione sessuoaffettiva. L'analisi si estende dalle politiche pubbliche internazionali e nazionali sulla salute sessuale, al dibattito pubblico contemporaneo, fino alle dinamiche familiari dell3 student3 che hanno partecipato al corso approfondendo in particolare il ruolo che Internet assume come canale di informazione per l3 giovani. L'obiettivo è evidenziare come le politiche e i discorsi, a livello globale e locale, riflettano visioni molteplici, complesse e spesso contraddittorie della sessualità giovanile e come tali processi influenzino o limitino l'accesso dei giovani a informazioni corrette, inclusive e adeguate all'età sulla sessualità.

Nel terzo capitolo analizzo come Aied promuova una visione della sessualità ampia, consapevole e fondata sul rispetto di sé e dell'altr3, evidenziando al contempo come il percorso educativo possa incontrare resistenze legate a percezioni, stereotipi e norme sociali interiorizzate dall3 student3. Particolare attenzione è rivolta al ruolo della masturbazione e dei metodi contraccettivi, indagando i diversi significati che assumono,

nonché le modalità con cui questi possono essere interpretati attraverso una prospettiva femminista e di autodeterminazione.

Il quarto capitolo esplora il modo in cui, attraverso le attività del corso di educazione sessuoaffective, sono emerse disuguaglianze di genere, doppie morali e stereotipi. Viene indagato come il linguaggio e le pratiche quotidiane contribuiscano a perpetuare gerarchie e forme di oppressione che si riflettono nei modi di vivere la sessualità.

Il quinto capitolo si propone di far emergere l'eteronormatività e la cisnormatività nei discorsi affrontati nelle aule durante il ciclo di incontri. Vengono osservate le reazioni emotive, talvolta conflittuali, degli studenti di fronte a temi legati all'orientamento sessuale e il modo in cui bambini e adolescenti interrogano e negoziano il significato di genere e sessualità, con uno sguardo che si estende a come il tema viene affrontato nel contesto italiano.

Infine, il sesto capitolo racconta diversi episodi emersi dagli studenti riguardanti il consenso, evidenziando l'impatto del corso di Aied nelle classi, mostrando come esso possa costituire uno spazio di ascolto e fiducia. L'analisi proposta mette in luce come l'educazione sessuale possa agire come intervento preventivo rispetto alla violenza patriarcale e alle disuguaglianze di genere, promuovendo relazioni più sicure, rispettose e consapevoli.

L'approccio di questa tesi mira a sottolineare il potenziale impatto dell'educazione sessuale che va ben oltre la singola esperienza scolastica, con effetti interconnessi a livello culturale, sociale e relazionale. L'educazione sessuale per i adolescenti non si limita a essere un semplice intervento educativo, ma rappresenta uno strumento concreto di trasformazione culturale e sociale.

Il dialogo con i contributi dell'antropologia e della letteratura transfemminista evidenzia come l'educazione sessuoaffective sia in grado di incidere sia sul piano individuale sia su quello collettivo, culturale e sociale. L'interdisciplinarietà ha costituito una risorsa fondamentale sia per definire l'oggetto di analisi che per indagarne ed esporne la complessità. Tra le voci che hanno guidato e stimolato la mia riflessione nel corso della ricerca e della scrittura, riveste un ruolo particolarmente significativo quella di Judith Butler (1996; 2017), tra le filosofe più influenti del pensiero contemporaneo, le cui teorie femministe e queer sul genere, l'identità e il linguaggio hanno profondamente orientato il mio modo di interrogare i rapporti tra soggettività, potere e conoscenza. Altrettanto rilevante è il lavoro di Nicoletta Landi (2016; 2017), antropologa, formatrice e consulente che si occupa di sessualità, educazione, genere, adolescenza e promozione della salute sessuale e affettiva. Di grande ispirazione è stato inoltre il contributo di Flavia Restivo (2025), politologa e attivista, fondatrice del progetto *Italy Needs Sex Education*, che mira a promuovere l'introduzione dell'educazione sessuoaffective nelle scuole italiane. Nel volume *Gli svedesi lo fanno meglio. Come un'educazione affettiva e sessuale di stampo nordico può cambiare il nostro Paese (in meglio)*, Restivo ricostruisce la storia dell'educazione sessuale in Italia e ne analizza la situazione contemporanea, evidenziandone limiti e potenzialità attraverso il confronto con il modello svedese.

Michel Foucault ha svolto un ruolo guida nell'analisi dei discorsi sulla sessualità, offrendo concetti fondamentali per comprendere come i saperi, il potere e le pratiche sessuali si intersecano nei contesti storici e sociali.

Le operatrici di Aied utilizzano l'espressione "educazione alla sessualità e all'affettività" per sottolineare che il loro intervento non si limita agli aspetti strettamente sessuali, ma comprende anche dimensioni emotive e relazionali. L'educazione sessuoaffettiva può essere considerata un'evoluzione dell'educazione sessuale tradizionale, poiché integra le componenti ritenute strettamente biologiche con quelle sociali e relazionali. Per evitare ripetizioni nel testo, le espressioni "educazione sessuale", "educazione sessuoaffettiva" ed "educazione alla sessualità e all'affettività" saranno utilizzate in maniera intercambiabile.

# CAPITOLO 1

## Aied

### 1.1 “Il coraggio della libertà”

“Proprio per amore dei figli metterne al mondo un po’ meno”

“Basta una pillola”

“Educazione e sessualità”

“Come usare il *coso*”

Il consultorio socio-familiare di Aied a Venezia-Mestre è tappezzato di poster che ripercorrono la grande storia di questa associazione. La prima volta che sono entrata è stata l’ottobre scorso, per la proiezione del documentario “Il coraggio della libertà. 70 anni di generazioni consapevoli”, il documentario che racconta l’impegno di Aied per i diritti civili in Italia.

Il 10 ottobre 1953, Rinaldo De Benedetti, prestigioso pubblicista e divulgatore scientifico, con un piccolo gruppo di persone che condividono la preoccupazione per i rischi della crescita incontrollata della popolazione, fonda a Milano l'Associazione Italiana per l'Educazione Demografica. Dalla sua nascita, l’Associazione si batte per il controllo delle nascite, per una sessualità liberata dal timore di gravidanze indesiderate, contro l'aborto clandestino e le conseguenze di una crescita incontrollata della popolazione.

Da subito la nuova Associazione riceve il sostegno di eminenti figure della cultura laica e democratica come Gaetano Salvemini, Ferruccio Parri, Guido Calogero, Alessandro Galante Garrone, Cesare Musatti e l'imprenditore Adriano Olivetti, che fino all'anno della sua morte, ne garantirà la vita con i suoi finanziamenti. Le persone che hanno dato vita all'Aied sono unite da una cultura in cui i temi della libertà individuale si intersecano alle questioni sociali. La regolazione delle nascite, attraverso l’educazione alla contraccezione, per Aied non riguarda non solo la libertà sessuale dell’individuo, ma anche la tutela dell’ambiente e il contrasto alla povertà. La contraccezione si configura inoltre come uno strumento fondamentale per l’affermazione della dignità e il diritto alla salute delle donne, in un’epoca in cui gravidanze ripetute e aborti clandestini mettevano spesso a rischio la loro vita.

Nei suoi primi anni di vita, gli interventi sulla stampa costituiscono l'unico strumento di cui l'associazione dispone per far conoscere i propri programmi scontrandosi con diffuse ostilità e scuotendo il dibattito pubblico.

Dopo la guerra, l’Italia si trova in una condizione di profonda arretratezza sul piano dei diritti civili. Rimane in vigore, tra le altre norme, l’articolo 553 del Codice penale, che proibisce la propaganda e la diffusione dei metodi contraccettivi. La Chiesa, la maggior parte dei partiti politici e la morale pubblica condannano ogni discussione sul controllo della fertilità. Questa posizione, sostenuta anche dalle leggi, alimenta una diffusa

ostilità verso la pianificazione delle nascite e si riflette sulla formazione dei medici, ai quali nelle università non vengono insegnati i principi e i metodi della contraccezione.

A metà degli anni Cinquanta l'Aied costituisce una rete di medici disponibili a collaborare, vengono aperti i primi consultori e vengono organizzati interventi e iniziative con l'obiettivo di fornire informazioni e assistenza contraccettiva. Nel 1955 viene inaugurato a Roma il primo centro di consulenza contraccettiva in Italia, seguito negli anni successivi da altri a Milano, Napoli, Vibo Valentia e Palermo. Nasce così un nuovo modello di assistenza, fino ad allora sconosciuto nel nostro Paese, in cui un ruolo fondamentale è svolto dalle consulenti: sono loro ad accogliere, informare e guidare le donne e le coppie che si rivolgono alle sedi dell'Aied.

Nel 1959 l'AIED avvia un programma nelle borgate romane, attivo per oltre dieci anni, per offrire alle donne delle classi più povere informazioni e assistenza contraccettiva, con l'obiettivo di prevenire gli aborti, allora diffusi come unico mezzo per evitare gravidanze indesiderate. L'iniziativa viene estesa nel 1961 ai quartieri popolari di Palermo.

L'intensa attività dell'associazione — tra assistenza, interventi sulla stampa, conferenze e pubblicazioni — porta a numerose denunce contro i dirigenti dell'Aied, che però trasformano i processi in occasioni per diffondere e legittimare le loro idee presso un pubblico sempre più vasto.

Nella primavera del 1964, sulla base del lavoro di Aied, viene presentata in Parlamento la prima iniziativa legislativa volta non solo a eliminare l'articolo 553 del Codice penale, ma anche a promuovere l'istituzione di «consultori di istruzione demografica». La proposta mira a garantire alle donne e ai cittadini il diritto di accedere a informazioni sui metodi contraccettivi e a ricevere assistenza medica in strutture dedicate. Tale progetto, tuttavia, verrà concretizzato soltanto nel 1975.

Il contatto diretto con migliaia di donne e le numerose lettere ricevute da tutta Italia offrono all'Aied un ampio quadro sulla condizione femminile, sulla vita sessuale delle coppie e sull'aborto clandestino. Questi dati permettono al giornalismo d'inchiesta di mettere in luce i gravi ritardi del Paese e le difficoltà affrontate dalle donne, private di un'adeguata informazione contraccettiva (Aied, 2013).

Il lavoro di Aied si inserisce nello slancio più ampio di liberazione sessuale degli anni 70' quando si comincia a parlare di educazione sessuale, del diritto al piacere e delle differenze tra uomini e donne nel vivere la sessualità. Si afferma l'idea che il rapporto sessuale non possa essere ridotto alla sola funzione procreativa; una verità sempre esistita, ma che solo ora si aveva il coraggio di affermare apertamente. La masturbazione, un tempo condannata e considerata un atto impuro, viene rivalutata come esperienza fondamentale per la conoscenza del proprio corpo. Parallelamente, l'omosessualità acquisisce maggiore visibilità, trasformandosi in un vero e proprio movimento collettivo, impensabile fino a pochi anni prima. Tutti questi cambiamenti e discorsi contribuiscono ad un progressivo superamento di alcuni tabù legati alla sesso (Abruzzese 1999:47).

Nel marzo del 1971 la Corte Costituzionale, al termine di numerosi processi contro i dirigenti dell'Aied, dichiara incostituzionale l'articolo 553 del Codice penale. Si tratta di un risultato straordinario, considerando che tutti i precedenti tentativi di abrogazione in Parlamento erano falliti. La grande risonanza mediatica della sentenza e il riconoscimento pubblico del ruolo svolto dall'Aied contribuiscono a far conoscere l'associazione a un pubblico molto più ampio. Venuti meno gli impedimenti che ne avevano limitato l'attività, in pochi anni i consultori dell'Aied si diffondono rapidamente in tutto il Paese, passando da 8 a 31 sedi.

Dopo l'approvazione della legge del 29 luglio 1975 n. 405, che istituisce i consultori pubblici, l'Aied amplia ulteriormente la propria rete di centri. L'associazione intensifica il suo impegno per superare l'associazione tradizionale tra sessualità e procreazione, per ridurre le gravidanze indesiderate e per affermare il diritto delle donne alla libertà di scelta in ambito sessuale e nella gestione del proprio corpo. Parallelamente, introduce in alcuni consultori la possibilità di ricorrere alla pratica della sterilizzazione.

Dal 1981 l'Aied estende la propria attività al tema della procreazione medicalmente assistita, denunciando la mancanza di una normativa specifica e il diffondersi di "banche del seme" non regolamentate. L'associazione promuove inoltre iniziative contro le mutilazioni genitali femminili e il turismo sessuale, oltre a campagne di sensibilizzazione sulla violenza e le molestie, la tutela dei minori dallo sfruttamento sessuale, le questioni di bioetica, l'AIDS e la contraccezione d'emergenza.

Negli ultimi decenni del Novecento dedica un'attenzione crescente agli adolescenti e all'educazione sessuale, considerati ambiti fondamentali non soltanto per spiegare come nascono i bambini, ma soprattutto come strumenti di prevenzione, consapevolezza e diffusione di informazioni corrette.

"Con la sua azione (Aied) ha accompagnato, essendone sempre testimone e nel suo campo di azioni importanti e attiva protagonista, e trasformazioni profonde -politiche, culturali, sociali- che il paese è conosciuto, con alti e bassi, con evoluzioni involuzioni, dall'immediato dopoguerra ad oggi." Come sottolinea Emma Bonino, l'impegno civile di Aied ha rappresentato un elemento essenziale nel processo di modernizzazione del Paese, portato avanti con un non conformismo coraggioso, spesso pagato a caro prezzo. L'associazione ha condiviso e sostenuto battaglie comuni per il riconoscimento della medicina di genere, per la promozione della prevenzione intesa come informazione, conoscenza e consapevolezza di sé, e per la creazione di punti di riferimento territoriali capaci di rispondere alla diversità e alla complessità del contesto italiano. Aied, infatti, ha partecipato come protagonista ad alcune delle più grandi lotte femministe italiane, come quella per la pillola contraccettiva, il diritto all'aborto e al divorzio. A settant'anni dalla sua fondazione, continua a promuovere una sessualità libera, consapevole e rispettosa, insieme a una procreazione responsabile, a una moderna cultura della maternità e della nascita, e alla tutela della salute femminile in tutte le fasi della vita. Inserita oggi in un contesto sociale e normativo radicalmente diverso rispetto a quello delle origini, l'associazione si impegna nella difesa dei diritti delle donne e dei minori, lavorando per la piena applicazione della legge 194, ancora largamente ostacolata in molte realtà. In linea

con l'ispirazione che ne ha guidato la nascita, l'Aied affianca all'attività consultoriale iniziative culturali; particolare attenzione è riservata all'adolescenti e all'educazione sessuale (Aied 2013).

Prima della mia ricerca sul campo non ero a conoscenza di questa realtà, dell'importanza storica e sociale dell'associazione: la visione del documentario mi ha sorpresa, commossa e profondamente colpita. La scelta di fare ricerca collaborando con Aied è dipesa proprio dalla vocazione sociale e culturale dell'associazione che si sviluppa nelle lotte politiche a livello locale e nazionale che ancora vengono portate avanti.

Nel sito del consultorio di Venezia vengono elencati gli scopi dell'associazione:

- a) diffondere il concetto ed il costume della procreazione libera e responsabile;
- b) stimolare la crescita culturale e sociale in materia di sessualità;
- [...]
- d) combattere ogni discriminazione tra uomo e donna nel lavoro, nella famiglia, nella società, ed ogni forma di violenza sessuale e di violenza sui minori, fornendo assistenza e tutela – anche legale – alle persone che ne siano vittime;
- e) promuovere e sostenere iniziative rivolte a migliorare la qualità della vita ed a tutelare la salute della persona umana, a livello sia individuale che collettivo;
- [...]
- h) esercitare un'azione di stimolo e di controllo sulle strutture pubbliche, perché venga attuato ciò che le leggi prevedono in tema di contraccezione, aborto, informazione sessuale, prevenzione socio-sanitaria, proponendo integrazioni e modifiche nei casi di normative inadeguate.<sup>2</sup>

La sessualità viene rappresentata come diritto e strumento di emancipazione: la promozione della procreazione libera e responsabile e dell'educazione sessuale mira a garantire consapevolezza individuale e autonomia di scelta, rifiutando ruoli stereotipati. Aied si impegna nella lotta contro la discriminazione di genere e la violenza sessuale e nel sostegno di chi ne è vittima. Questi obiettivi esprimono come per l'associazione l'educazione sessuale sia un diritto per il benessere del singolo e un terreno di partecipazione civica e di impegno politico permanente.

## **1.2 «Questo corso fa media con scienze?»**

La presidente del consultorio Aied di Venezia mi ha consentito di seguire un ciclo di incontri di educazione alla sessualità e all'affettività richiesti da un istituto comprensivo nel comune di Venezia che ha aderito alla proposta educativa dell'associazione. La ricerca sul campo si è svolta da febbraio a giugno 2025, tramite

---

<sup>2</sup> Sito Web del Consultorio Socio Educativo Aied Sezione Di Mestre <https://aied-venezia.webnode.it/chi-siamo/> (consultato ad agosto 2025).

l'osservazione di tre incontri di due ore tenuti in tre classi di V primaria e quattro di III secondaria di I grado.<sup>3</sup>

Lucrezia Truccolo è una psicologa che nel 2019 si è unita ad Aied e dal 2022 si occupa dei corsi di educazione sessuale. Descrive così l'impegno dell'associazione nel campo dell'educazione sessuale:

Aied si è battuta sempre in prima linea come associazione presente nel territorio per poter trasmettere la possibilità di vivere una sessualità che potesse essere protetta, serena, tranquilla che non ci siano tutte quelle preoccupazioni che ci possono stare dietro ma che avvenga anche all'interno di un rapporto che sia in primi consenziente, dove ci sia il consenso, dove ci sia il rispetto, dove ci sia reciprocità, la dignità... quindi l'educazione sessuale è sempre stata un cavallo di battaglia per Aied.

Lucrezia ha lavorato in molte scuole collaborando con altre psicologhe di Aied. Il fatto che le operatrici responsabili del corso di educazione sessuale siano state perlopiù psicologhe ha arricchito la struttura degli incontri con una particolare attenzione all'aspetto emotivo nel trattare ogni tipo di tematica. Importanza della relazione con le altre persone.

L'istituto comprensivo nel quale ho eseguito la ricerca ha espressamente richiesto la partecipazione di un'ostetrica per un intervento mirato rispetto l'aspetto sanitario. Aied ha quindi coinvolto nel progetto Ilenia Cosenza, ostetrica presso il consultorio dal 2023. Non possedendo inizialmente una formazione specifica in educazione sessuale, Ilenia si è formata prima e durante il corso grazie ad un master in educazione sessuale, affrontando tematiche quali vulvodinia, terapia di coppia e consulenza sessuale, e un confronto continuo con Lucrezia su materiali, metodologie e contenuti didattici. Entrambe le operatrici hanno evidenziato come la scelta della scuola di integrare la dimensione sanitaria con quella psicologica costituisca un approccio adeguato e strategico, capace di garantire un intervento educativo quanto più completo ed efficace. In ogni classe, di ogni grado, è emersa una diffusa concezione riduttiva della professione dell'ostetrica, rilegata principalmente al ruolo che ricopre nel processo delle nascite. Ilenia ha sempre tenuto a sottolineare che l'ostetrica si occupa di molto di più, accompagna le donne per tutta la loro vita, da quando hanno le prime mestruazioni alla menopausa.

L'istituto comprensivo si è rivolto ad Aied per iniziativa delle insegnanti che conoscevano precedentemente il consultorio, alcune di loro sono anche socie. Nel richiedere il corso di educazione sessuale il corpo docenti ha espresso una forte preoccupazione per il contesto socioculturale in cui sono inseriti i ragazzi. È stata posta in primo piano la necessità di contrastare la grandissima disinformazione tra i ragazzi e il rischio di dispersione scolastica nel passaggio alle superiori: le docenti hanno riferito che molte studentesse

---

<sup>3</sup> In Italia la scuola primaria è di durata quinquennale, per alunni da 6 a 11 anni e viene comunemente chiamata "scuola elementare". La secondaria di I grado è di durata triennale, dagli 11 ai 14, comunemente chiamata "scuola media". <https://www.mim.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> (consultato ad agosto 2025).

dell'istituto sono diventate madri poco dopo aver lasciato le medie. La scuola ha deciso di attivarsi per dare a l3 ragazz3 la possibilità di informarsi sui temi della sessualità che altrimenti riceverebbero in maniera distorta tramite internet o tramite il contatto con ragazz3 più grandi.

Le insegnanti delle elementari condividono le stesse preoccupazioni, soprattutto per quanto riguarda l'utilizzo di internet. La maestra Nicol e la maestra Angela, insegnanti di matematica e italiano nelle classi di quinta elementare, dicono di essere state spinte a richiedere il corso di educazione sessuale per il diffuso uso non filtrato dei social e del web tra l3 bambin3. La maestra Nicol dice che giustamente l3 bambin3 hanno delle curiosità sulla sessualità ma che il libero accesso a internet è pericoloso perché si possono trovare informazioni non attendibili o non adatte alla loro età. Lo stesso rischio è emerso dal fatto che molt3 bambin3 delle elementari frequentano ragazz3 delle medie che l3 espongono ad un linguaggio e a contenuti inappropriati per la loro età.

Seguendo le indicazioni delle insegnanti di riferimento Lucrezia e Ilenia hanno proposto un programma che potesse rispondere alle necessità dell3 ragazz3 e bambin3. Per favorire un clima di maggiore libertà di espressione, le operatrici hanno ritenuto opportuno che le insegnanti non fossero presenti in aula durante gli incontri.

Il primo incontro è stato dedicato al conoscersi, presentarsi e stemperare l'imbarazzo legato al tema del corso.

«Questo corso fa media con scienze?»

«Ma poi dite alle prof quello che noi diciamo qua?»

Queste sono state alcune delle preoccupazioni emerse durante l'incontro iniziale. La prima attività proposta ad ogni classe è stata pensata proprio per mitigare queste angosce e consisteva in un brainstorming in cui veniva chiesto all3 alun3 quali parole associassero ai concetti di sessualità e affettività. Lucrezia ha chiarito che non sarebbe servito pensare a termini tecnici, avrebbero potuto dire a voce alta anche parole volgari o espressioni che usano con l3 amc3. Questa attività ha permesso alle operatrici di comprendere cosa la classe conoscesse, in quali termini e quali argomenti fossero di maggiore interesse ma allo stesso tempo ha contribuito ad instaurare una relazione di fiducia con la classe, facendo crescere la consapevolezza che non ci sarebbe stato nessun tipo di giudizio.

Nel secondo incontro l'attenzione è stata posta sulla pubertà, sui cambiamenti che l3 student3 stanno vivendo o che vivranno, in relazione alle emozioni che possono suscitare. Il focus viene poi posto sulle emozioni in relazione alle altre persone: genitori, amic3, fidanzat3...

Il terzo e ultimo incontro è stato dedicato ai metodi di contraccezione e al consenso.

In modo trasversale Ilenia e Lucrezia si sono proposte di trasmettere l'importanza del rispetto, dell'autodeterminazione e del desiderio con una particolare attenzione al confutare le rappresentazioni distorte e stereotipate del sesso e delle relazioni.

Nel presentare il programma, a me e successivamente ai genitori, le operatrici hanno sempre sottolineato quanto questo sarebbe stato flessibile. In coerenza con tali premesse, gli incontri sono stati un processo vivo che ha preso forma attraverso l'interazione, piuttosto che un semplice trasferimento di nozioni. Quando l3 alunne hanno dimostrato un particolare interesse per un tema, le operatrici lo hanno approfondito dedicandogli tutto il tempo necessario. L'approccio adottato si è discostato nettamente da quello di una lezione frontale, con l'intento di costruire uno spazio dinamico e coinvolgente, in cui l3 alunne potessero sentirsi libere di intervenire in maniera autentica. Infatti, ad ogni incontro è stato dedicato ampio spazio alle curiosità dell3 alunne, dando la possibilità di porre domande spontaneamente ad alta voce o in maniera anonima. Ogni argomento è stato trattato con attenzione, riconoscendo che alcune partecipanti potrebbero incontrare difficoltà nel trattarlo: è stato sempre favorito il confronto, rispettando tuttavia chi non si è sentita in grado di intervenire.

## CAPITOLO 2

### Fuori dall'aula

#### 2.1 L'educazione sessuale e l'Italia

Nelle interviste, alle insegnanti delle scuole o alle operatrici Aied, ho sempre chiesto perché questo istituto comprensivo avesse richiesto un corso di educazione alla sessualità e alla affettività. Nel porre questa domanda, mi è sembrato di sottintendere che servisse un problema, un'urgenza, per richiederlo, accentuando così l'eccezionalità della presenza del corso. La verità è che questa domanda è lecita, dal momento che avere la possibilità di seguire un corso di educazione sessuoaffettiva a scuola, in Italia, non è la normalità: è un privilegio, un'eccezione che necessita di specifiche circostanze per verificarsi. Da qui è scaturita la domanda successiva e conseguente, ovvero se questi corsi dovrebbero essere obbligatori e per quali ragioni non lo siano in Italia.

Tematiche come l'educazione alla sessualità coinvolgono e mettono in discussione valori e convinzioni profondamente radicati, la cui gestione risulta complessa, sia a livello pubblico, sia comunitario, poiché le posizioni a riguardo sono, per lo più, discordanti. Questa complessità si riflette nella frammentazione delle pratiche sul territorio nazionale e nell'assenza di una regolamentazione unitaria in materia (Landi 2017:51).

Nonostante la crescente richiesta di un'educazione sessuale nelle scuole da parte di student<sup>3</sup>, attivisti<sup>3</sup> e esperti<sup>3</sup> del settore, il tema rimane ancora relativamente marginale all'interno del dibattito nazionale, più di quanto non lo fosse in passato.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, la cultura dominante in Italia, influenzata da un forte conservatorismo e dai valori tradizionali, considerava il sesso un argomento da trattare con discrezione, lontano dalla sfera pubblica. Tuttavia, gli anni Sessanta rappresentarono anche un periodo cruciale di cambiamento, segnato dalla liberazione sessuale e da movimenti di ribellione contro le convenzioni morali e sociali dominanti, a cui contribuì anche Aied. Il movimento per i diritti civili, la rivoluzione femminista e le manifestazioni di protesta giovanile portarono a una graduale ridefinizione dei ruoli e delle norme familiari tradizionali, favorendo una maggiore apertura verso l'educazione sessuale, sebbene non formalizzata nel sistema educativo (Restivo 2025:41).

Negli anni Settanta, il Partito Comunista Italiano iniziò a promuovere discussioni sull'educazione sessuale nelle scuole pubbliche, mentre anche il Partito Socialista Italiano sosteneva la necessità di una maggiore informazione sessuale come parte di un più ampio programma di riforme sociali e civili. Tra i momenti significativi si ricorda la proposta di legge 3584 del 13 marzo 1975, presentata dal deputato comunista Giorgio Bini, intitolata "Iniziative per l'informazione sui problemi della sessualità nella scuola statale". Pur mostrando ancora prudenza verso un tema considerato sensibile e influenzato dalla visione cattolica

dominante, il dibattito pubblico che ne seguì rappresentò un momento significativo, contribuendo a mettere in discussione un sistema educativo che tendeva a marginalizzare la sessualità. La legge intendeva promuovere non solo la salute, ma anche un rapporto sano e rispettoso con la propria sessualità, obiettivo che richiedeva un più ampio cambiamento culturale nella società italiana in transizione (Restivo 2025:42-43). Nel 1980, un gruppo di deputati guidato dalla democristiana Tina Anselmi presentò una proposta di legge per l'introduzione di norme sull'educazione sessuale nelle scuole. L'anno successivo, il referendum sulla legge 194, che ha legalizzato l'interruzione volontaria della gravidanza, segnò un punto di svolta nella consapevolezza sociale e politica, rafforzando la necessità di un'informazione completa e adeguata sui temi della salute sessuale e riproduttiva. Questo clima di crescente attenzione ai diritti civili e alla salute sessuale segnò un passo significativo verso una maggiore apertura, cui contribuirono anche le campagne di sensibilizzazione contro l'HIV. Nel 1985, il Partito Comunista Italiano presentò una proposta per rendere obbligatoria l'educazione sessuale nelle scuole. Allo stesso tempo, il Partito Radicale e il Partito Socialista Italiano avanzarono diverse iniziative legislative e campagne di sensibilizzazione.

Negli anni Novanta e Duemila, il Partito Democratico della sinistra, evoluzione del Partito Comunista Italiano, ribadì l'importanza dell'educazione sessuale scolastica. I Verdi proposero un approccio più ampio, che includeva anche temi ambientali e di salute, mentre il Partito di Rifondazione Comunista sosteneva con forza l'educazione sessuale come parte di una formazione progressista e inclusiva (Restivo 2025:43-45).

Dagli anni 2010 a oggi, le proposte volte a introdurre l'educazione sessuale nelle scuole hanno avuto un rilievo piuttosto contenuto. In occasione delle elezioni politiche del 2022, le uniche forze che hanno previsto interventi concreti in questo ambito all'interno dei propri programmi sono state Alleanza Verdi e Sinistra, +Europa, Movimento 5 Stelle e Unione Popolare. Il Partito Democratico, pur essendo una formazione ampia e strutturata, non si è espresso a causa della forte componente cattolica e conservatrice al suo interno (Restivo 2025:45-46).

In questo contesto nazionale, le raccomandazioni internazionali rappresentano un punto di riferimento essenziale. L'UNESCO, in qualità di agenzia specializzata delle Nazioni Unite per l'istruzione, è incaricata di guidare e coordinare l'Agenda 2030 per l'istruzione, che fa parte di un movimento globale per sradicare la povertà attraverso 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile entro il 2030.<sup>4</sup> Per raggiungere questi obiettivi l'UNESCO ha ideato il modello Comprehensive Sexuality Education (CSE) che raccomanda agli stati membri delle Nazioni Unite:

...un processo basato su un curriculum di insegnamento e apprendimento che integri gli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità. Mira a fornire all3 bambin3 e ai bambini e all3 giovan3 conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori che consentiranno loro di: realizzare la

---

<sup>4</sup> L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU (Italia inclusa). Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030. da modificare <https://unric.org/it/agenda-2030/>

propria salute, benessere e dignità; sviluppare relazioni sociali e sessuali rispettose; considerare come le loro scelte influenzino il proprio benessere e quello dell'altri; comprendere e garantire la protezione dei loro diritti per tutta la vita. (UNESCO, 2024) (traduzione dell'autrice)

*L'educazione sessuale comprensiva* proposta ha approccio positivo rispetto la sessualità e enfatizza valori come il rispetto, la non-discriminazione, la responsabilità e l'empatia. L'UNESCO sostiene che questa educazione sia fondamentale per prevenire la disinformazione e contrastare fenomeni come la violenza di genere e il cyberbullismo (UNESCO 2024).

Diversi studi scientifici evidenziano come un'educazione affettiva e sessuale, rispettosa delle diverse culture e inclusiva, contribuisca in maniera significativa allo sviluppo delle competenze sociali ed emotive necessarie per formare persone adulte consapevoli ed empatiche (UNESCO 2024).

Secondo il rapporto "Comprehensive Sexuality Education (CSE) Country Profiles" dell'UNESCO, condotto in 50 Paesi, l'Italia si colloca tra gli ultimi Stati membri dell'Unione Europea della classifica (UNESCO 2022).

Malgrado le proposte ampiamente documentate dell'ONU, L'Italia ad oggi (settembre 2025) non dispone di legislazioni nazionali che regolino l'educazione sessuale nelle scuole. La normativa che si avvicina di più è la LEGGE 29 luglio 1975, n. 405 "Istituzione dei consultori familiari" il cui obiettivo principale consiste nella divulgazione di informazioni relative alla salute riproduttiva<sup>5</sup>. Il primo tentativo concreto di legiferare in materia risale al 1967. Nonostante 16 proposte legislative e oltre 300 atti parlamentari presentati nel corso degli anni, nessuna di queste iniziative è stata approvata. La proposta più recente è il DDL C. 1571 del novembre 2023 "Disposizioni per l'introduzione dell'insegnamento dell'educazione affettiva e sessuale nei corsi scolastici del primo e del secondo ciclo di istruzione", presentata da un gruppo di deputati guidato da Stefania Ascari, del Movimento 5 Stelle. Nel 2023, il Ministero dell'Istruzione ha introdotto la direttiva "Educazione alle relazioni", un percorso facoltativo, extracurriculare ed esclusivamente per le scuole superiori, giudicato insufficiente dalle organizzazioni che da anni si occupano di educazione alla sessualità. I cinquecentomila euro inizialmente stanziati dal governo italiano per l'educazione sessuale e affettiva nelle scuole sono stati, alla fine, destinati alla formazione degli insegnanti sulla prevenzione dell'infertilità (Torrise 2025). L'indagine di Save the Children ha realizzato per la ricerca "L'educazione affettiva e sessuale in adolescenza: a che punto siamo?" (2025), definisce questa iniziativa come un timido passo verso l'istituzione di un programma obbligatorio di CSE.

In diverse scuole italiane sono attivi programmi di educazione sessuale o affettiva. Si tratta, tuttavia, di iniziative isolate, organizzate a discrezione dei singoli istituti, come nel caso di ricerca di questo testo. La frammentazione dell'educazione alla sessualità in Italia, accennata ad inizio paragrafo, si traduce in

---

<sup>5</sup> Ministero della Sanità, Legge 29 luglio 1975, n. 405, Istituzione dei consultori familiari. Consultato il 15 settembre 2025. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1975/08/27/075U0405/sg>

disuguaglianze tra i3 studenti, influenzate anche dalle differenze nelle risorse economiche delle scuole (Torrìsi 2025).

Aied aderisce agli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa delle Nazioni Unite e sottolinea come cinque Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda ONU 2030, salute e benessere, uguaglianza di genere, istruzione di qualità, riduzione delle disuguaglianze, pace e giustizia, risultano strettamente connessi alla salute sessuale e riproduttiva. In occasione del 25 novembre 2023, Giornata internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne, Aied ha rivolto un appello al governo e a tutte le forze politiche affinché venga reso operativo l'inserimento di linee guida di educazione sessuale e affettiva nelle scuole italiane a partire dall'anno scolastico 2024/2025 (Aied 2025).

## **2.2 Un tema *controverso***

La mancanza di una legislazione riflette il fatto che, in Italia, l'educazione sessuale e affettiva rimane un tema "controverso" a causa di fattori sociali, culturali, religiosi e politici (Chinelli et al. 2022). Tra questi vi sono l'idea che tali programmi possano promuovere comportamenti promiscui, la contrarietà ad affrontare temi riguardanti la comunità LGBTQIA+ o la convinzione che si neghi ai genitori il diritto di educare i propri figli. Nel discutere con le mie interlocutrici le ragioni per cui l'educazione sessuale non è obbligatoria, sono emerse alcune delle realtà che partecipano, creano e regolano questo dibattito nel contesto italiano. Queste *realtà* possono rappresentare veri e propri "registri di autorità morale": insiemi di norme, valori, idee, modelli e sentimenti socialmente istituiti che forniscono riferimenti morali riconosciuti (Vacchiano 2022:47). Essi operano come strutture di senso convincenti e sono rese reali ed evidenti dalle persone che ne fanno uso: offrono strumenti concettuali e emotivi attraverso cui gli individui selezionano, interpretano e organizzano valori e norme nella propria vita. Sono narrazioni che si rifanno a tradizioni discorsive storicamente influenti, capaci di organizzare significati, sentimenti, spiegazioni e valori in una forma che appare coerente e logica, pur rimanendo suscettibile a molteplici interpretazioni (Vacchiano 2022:48). In Italia, l'educazione sessuale è interpretata, valutata e attraversata da una molteplicità di registri di autorità morale.

Il primo registro individuato da Ilenia è quello religioso, in particolare quello della Chiesa cattolica. La presenza del Vaticano in Italia ha contribuito a radicare valori e ideali che risultano influenti anche tra persone non credenti. Come esempio, Ilenia richiama la questione dell'aborto o dell'uso dei contraccettivi, che la Chiesa condanna in modo categorico: una posizione assolutamente inconciliabile con la concezione di educazione sessuale promossa da Aied o dall'UNESCO. La riflessione della maestra Nicol conferma questa lettura, sottolineando che in Italia l'educazione sessuale è spesso respinta a causa di un retaggio culturale profondamente legato alla religione, percepibile anche se la scuola è laica. L'influente presenza della Chiesa, di cui parla Ilenia e che Nicol riconosce sul piano culturale, risulta evidente considerando che l'Italia, pur essendo uno Stato formalmente laico, preveda l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado. L'educazione sessuale e l'ora di religione veicolano due narrazioni del mondo profondamente

differenti: la Chiesa cattolica fonda gran parte della propria autorità su dogmi e divieti, come il rifiuto del sesso al di fuori del matrimonio, che non potrebbero mai convivere con la narrazione di una sessualità libera e consapevole (Restivo 2025:34-35).

Un'altra narrazione influente nel contesto italiano che, non solo non riconosce la necessità di rendere obbligatoria l'educazione sessuoaffective nelle scuole, ma vi si oppone apertamente, è rappresentato dai partiti politici di estrema destra attualmente al governo. Tali partiti possono essere interpretati come una continuazione del registro di autorità morale della Chiesa cattolica, o un'interpretazione di questo, poiché si propongono di fondare le proprie azioni sui valori cattolici. In particolare, Fratelli d'Italia, attualmente al governo, sostiene che l'educazione sessuale sia di esclusiva competenza dei genitori e delle famiglie, e che la sua introduzione a scuola comporti il rischio di "storture culturali e contaminazioni ideologiche intollerabili all'interno del luogo deputato alla formazione del libero pensiero".<sup>6</sup> L'attuale Ministra per la famiglia, la natalità e le pari opportunità, Eugenia Roccella, ha fermamente negato la correlazione tra l'introduzione dell'educazione sessuale a scuola e la violenza di genere (riconosciuta invece dall'ONU).<sup>7</sup> Se una parte significativa della popolazione italiana si riconosce in questo tipo di partito, è prevedibile che l'educazione sessuale nelle scuole italiane resterà non obbligatoria ancora a lungo.

Un terzo registro di autorità morale all'interno del contesto italiano per quanto riguarda l'educazione sessuoaffective sono i movimenti transfemministi, che da anni chiedono a gran voce l'introduzione di percorsi scolastici strutturati in questo ambito. Tra questi, Non Una di Meno si distingue per la sua rete nazionale e internazionale e per l'impegno costante nella lotta contro ogni forma di violenza di genere e contro il patriarcato. Nel 2023 il movimento ha redatto il "Manifesto per la salute sessuale e riproduttiva che vogliamo", rivendicando il diritto a un'educazione al corpo, al piacere e a una sessualità positiva, consapevole e non normata, da garantire in tutte le scuole di ogni ordine e grado, con particolare attenzione all'autodeterminazione e al consenso (Non Una di Meno, 2023).

Un punto di svolta si è avuto nel novembre 2023 con gli interventi di Elena Cecchetti, sorella di Giulia Cecchetti, vittima di femminicidio. Elena Cecchetti ha rifiutato la retorica dell'omicida come "mostro" ma sfruttando la propria esposizione mediatica ha pubblicamente richiamato l'attenzione sulla necessità di adottare un approccio preventivo al contrasto della violenza maschile contro le donne, intesa come fenomeno pubblico, collettivo e strutturale di una cultura patriarcale e quindi sull'urgenza di introdurre fin dall'infanzia percorsi di educazione sentimentale e sessuale:

---

<sup>6</sup> Fratelli d'Italia, 2021. Scuola, Fdi a Bianchi: educazione sessuale è competenza di genitori e famiglie. Consultato il 15 settembre 2025.

<https://www.fratelli-italia.it/scuola-fdi-a-bianchi-educazione-sessuale-e-competenza-di-genitori-e-famiglie/>.

Fratelli d'Italia, 2025. Scuola: pdl per consenso genitori su educazione sessuale. Consultato il 15 settembre 2025.

<https://www.fratelli-italia.it/scuola-pdl-per-consenso-genitori-su-educazione-sessuale/>

<sup>7</sup> Cangemi, A., 2025. Roccella dice che l'educazione sessuale a scuola non riduce i femminicidi. Fanpage.it. Consultato il 15 settembre 2025.

<https://www.fanpage.it/politica/roccella-dice-che-leducazione-sessuale-a-scuola-non-riduce-i-femminicidi/>

Il femminicidio è un omicidio di Stato, perché lo Stato non ci tutela, perché non ci protegge. Il femminicidio non è un delitto passionale, è un delitto di potere. Serve un'educazione sessuale e affettiva capillare, serve insegnare che l'amore non è possesso. Bisogna finanziare i centri antiviolenza e bisogna dare la possibilità di chiedere aiuto a chi ne ha bisogno. Per Giulia non fate un minuto di silenzio, per Giulia bruciate tutto. (Cecchettin, 2023)

La testimonianza di Elena Cecchiattin ha riscosso una forte risonanza mediatica, catalizzando l'attenzione dell'opinione pubblica e contribuendo a porre la questione della prevenzione al centro del dibattito sociale.<sup>8</sup> Il valore del suo intervento non risiede nell'indignazione pubblica suscitata, ma nel cambiamento di prospettiva che propone: la violenza maschile contro le donne non va letta come un evento isolato o come frutto di individui anormali, bensì come fenomeno strutturale e culturale, radicato in norme e comportamenti patriarcali. In questo quadro, formula un'esplicita accusa allo Stato, definendo il femminicidio "un omicidio di Stato" poiché le istituzioni non tutelano né proteggono adeguatamente le donne. Il focus si sposta così dalla dimensione individuale del crimine alla responsabilità collettiva e istituzionale, frutto di lacune legislative, carenze nei servizi di protezione e politiche di prevenzione insufficienti. Da questa lettura consegue l'urgenza di interventi precoci e sistematici, capaci di educare bambin3 e adolescent3 al rispetto, al consenso, all'autodeterminazione e alla costruzione di relazioni sane. L'educazione sessuoaffective, in questo senso, diventa uno strumento di prevenzione primaria, contribuendo a modificare norme sociali radicate, a sensibilizzare le nuove generazioni e ridurre comportamenti violenti futuri.

Nel comune di Venezia sono attive diverse realtà transfemministe, e non solo, impegnate nella promozione dell'educazione sessuale, tra cui il Laboratorio Climatico Pandora, Laguna Pride e il Laboratorio Occupato Morion, quest'ultimo collaboratore di Aied nel 2024 per un ciclo di incontri sulla sessualità e il consenso. Queste realtà condividono una visione dell'educazione sessuale che va oltre la semplice trasmissione di informazioni: la considerano uno strumento di trasformazione culturale capace di promuovere rispetto, autonomia, consapevolezza dei diritti e prevenzione della violenza. Agendo a livello locale e con interventi concreti nelle scuole e nei contesti comunitari, tali organizzazioni dimostrano come azioni dal basso possano creare spazi di cambiamento reale, colmando parzialmente il vuoto legislativo nazionale.

---

<sup>8</sup> Non è un caso che la direttiva "Educazione alle relazioni", e la proposta del DDL C.1571, citate sopra, siano state presentate proprio a novembre 2023.

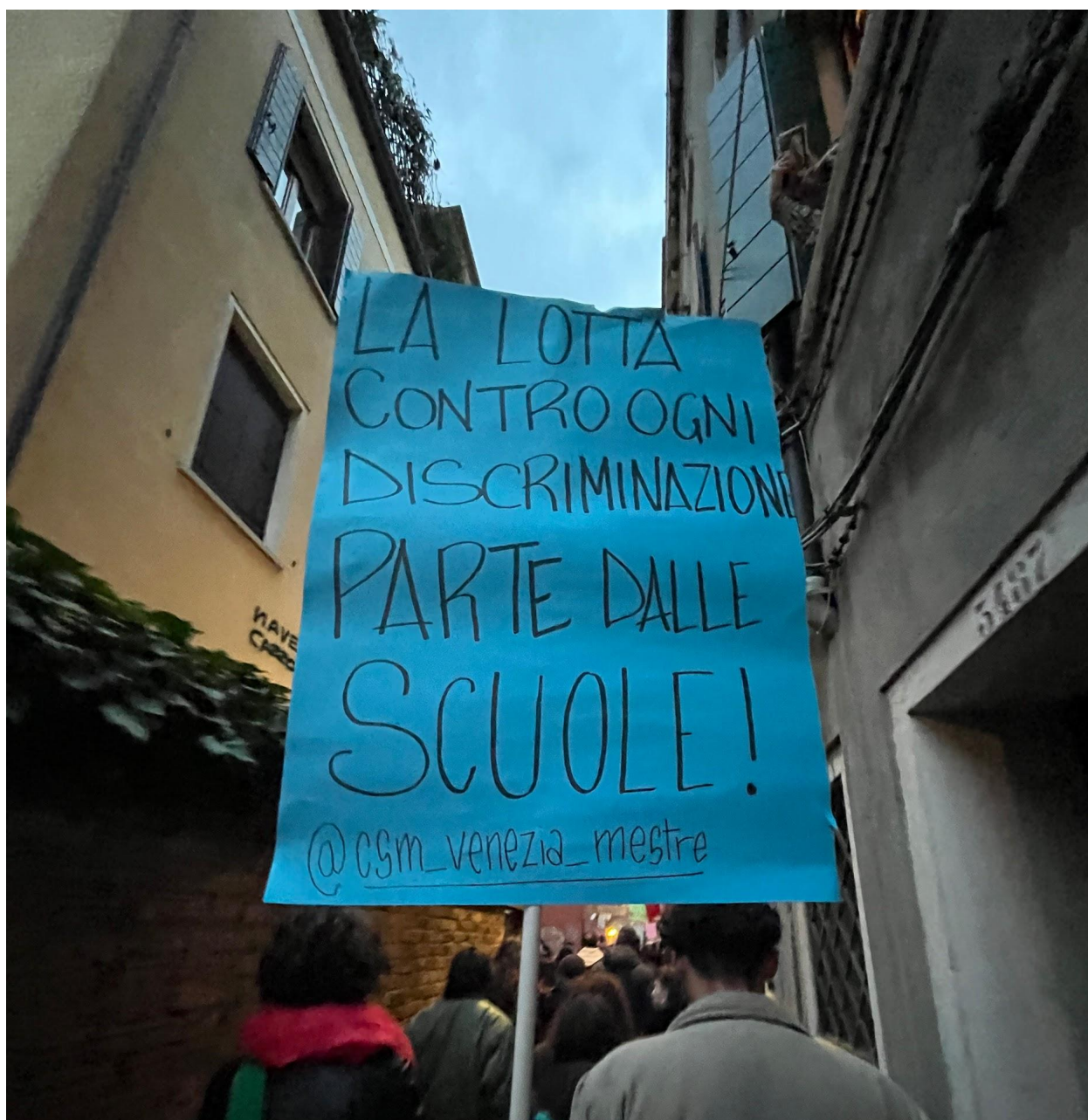


Immagine 1. Cartello al corteo per la Giornata internazionale dei diritti delle donne a Venezia.

Foto dell'autrice.

8 marzo 2023



Immagine 2. Murales fatto dal Laboratorio Climatico Pandora a Mestre.

Foto dell'autrice.

30 agosto 2025



Immagine 3. Cartello al “Laguna Pride”, il Pride di Venezia.

Foto dell'autrice.

24 giugno 2023

### 2.3 «Io a casa non ne posso parlare»

Era martedì sera, io, Lucrezia e Ilenia stavamo raggiungendo l'aula magna per la riunione di presentazione del corso di educazione sessuale ai genitori delle classi terze delle medie. Percepivo quell'incontro come l'inizio ufficiale della mia ricerca sul campo quindi ero molto emozionata. Ci ha accolte la professoressa Scarpa, la responsabile del corso, e con tono molto dispiaciuto ci ha detto che non c'era stata molta affluenza da parte dei genitori ma che erano presenti alcune insegnanti. In totale 13 alunne di terza media erano circa settanta e alla riunione si era presentata solo una madre. L'incontro si è svolto comunque ma l'assenza da parte dei genitori è stata assordante. La professoressa Scarpa ha commentato: «L'assenza dei genitori a questa riunione è molto rappresentativa».

“Assente” è lo stesso aggettivo che Ilenia ha scelto quando finiti tutti i cicli di incontri le ho chiesto come avesse percepito i genitori. Ilenia ha argomentato che questo sarebbe dovuto dal fatto che i genitori con 13 figli alle elementari pensano sia troppo presto per parlare di temi legati alla sessualità e all'affettività e alle medie si pensa che sia una fase intermedia e quindi non c'è bisogno di parlarne perché poi lo scopriranno e si vedrà. La preoccupazione di Ilenia è che i genitori pensino che le superiori siano il momento giusto per affrontare queste tematiche. «Che è sbagliatissimo. Perché alle superiori già è tardi.»

Durante il primo incontro in 3L Lucrezia ha chiesto alla classe se fosse semplice parlare di sessualità a casa. Tre studente hanno detto che ne possono parlare con i genitori tranquillamente. Linda (13 anni) scuotendo la testa ha risposto: «Loro non hanno mai scelto di parlarne quindi non mi sento di cominciare il discorso io.»

Luigi (13 anni) ha risposto secco: «Io a casa non ne posso parlare.»

Gianluca (13 anni) invece ha scelto di condividere un episodio che fosse rappresentativo per la sua risposta: «Una volta al supermercato c'erano dei preservativi e io ho chiesto a mia mamma cosa fossero e lei mi ha detto che non doveva interessarmi.»

La 3L mette in luce come il dialogo sulla sessualità con i genitori possa essere molto differente da una famiglia all'altra. Mentre alcune riescono a confrontarsi apertamente con i genitori, altre come Linda, percepiscono un'assenza di apertura che li frena dall'entrare in argomento. Gianluca, invece, chiedendo cosa fossero i preservativi, anche se già a conoscenza della loro esistenza, ha cercato di stimolare la conversazione, trovando però una netta resistenza da parte della madre.

Quando ho chiesto a Lucrezia come avesse percepito la figura dei genitori, mi ha risposto che non sapeva se interpretare la loro assenza come menefreghismo, scarso interesse o come una totale delega. Ha osservato che, in ogni caso, si tratterebbe di un comportamento problematico, perché la sessualità e l'affettività nascono all'interno del contesto familiare. Fin dalla nascita, ognuno è inserito in un contesto affettivo: secondo Lucrezia, i detti e i non detti dei genitori, il modo in cui interagiscono tra loro e con noi, rappresentano il primo esempio di cosa significhi avere una relazione e di come ci si rapporta con le altre.

Alla riunione di presentazione del corso di educazione sessuale ai genitori delle classi elementari, l'aula magna era quasi piena. Visti i precedenti, le insegnanti avevano caldamente raccomandato ai genitori di partecipare.

Al termine della presentazione, le operatrici hanno dedicato ampio spazio alle domande dei genitori. Una madre ha spiegato che per lei è sempre stato difficile parlare di questi temi, che le provocano disagio e imbarazzo per motivi personali, e ha chiesto consiglio su come comportarsi. Lucrezia l'ha rassicurata, sottolineando l'importanza di riconoscere quando un genitore, per motivazioni personali, per pregiudizi o convinzioni proprie, non si sente sicuro o a proprio agio nell'affrontare determinate tematiche. Parlandone in un secondo momento, sia Lucrezia che Ilenia hanno ribadito che, in questi casi, è fondamentale che i genitori abbiano l'intelligenza di rivolgersi a un altro adulto di riferimento, preparato a rispondere alle domande, così da garantire che la figlia riceva informazioni corrette ed esaustive. L'aspetto centrale, hanno sottolineato, consiste nel riconoscere i propri limiti come persone e genitori e nel cercare strumenti alternativi, come libri appropriati per la fascia d'età, per introdurre in modo adeguato i temi della sessualità e dell'affettività.

Ilenia e Lucrezia concordano sul fatto che i genitori rivestano un ruolo centrale nell'educazione sessuoaffective e per questo sostengono che sarebbe necessario fare anche dei corsi specifici per i genitori. Loro sono infatti i primi a trasmettere all3 ragazz3 concetti e concezioni relative alla sessualità, all'affettività, alle relazioni, al benessere di coppia e al benessere relazionale. Uno snodo fondamentale, infatti, è la difficoltà di rendere congrui e coerenti i messaggi provenienti dai due principali contesti educativi: la famiglia e la scuola. La ricerca di questa congruenza, tuttavia, può generare tensioni, resistenze ed equivoci. La scuola, infatti, può trovarsi di fronte a famiglie impreparate o riluttanti, mentre queste ultime possono percepire l'intervento scolastico come un'invasione nella propria sfera privata. Non è raro che un insegnante affronti in classe temi legati all'educazione sessuale e che, una volta riportati a casa dagli alunni, provochino reazioni di scandalo o indignazione da parte dei genitori. Questi episodi, spesso seguiti da rimproveri o lamentele verso il docente, inducono molti insegnanti a evitare del tutto l'argomento, rinunciando così a un ruolo educativo fondamentale. (Abruzzese 1999:51)

Nicol, una delle insegnanti intervistate, racconta come durante un'attività in classe, in cui si accennava al tema dell'identità di genere, abbia scelto di non approfondire l'argomento, pur riconoscendone la rilevanza. La decisione è nata dalla consapevolezza che, anche solo introducendo concetti di base relativi alla libertà di espressione individuale, si incontrano spesso resistenze indirette provenienti dalle famiglie. Sebbene non vi siano state contestazioni dirette, i feedback ricevuti dagli studenti – “a casa mi è stato detto che non è vero”, “che non si può”, “che non è così” – hanno portato l'insegnante a fare un passo indietro. La maestra Nicol ha commentato come questo episodio metta in luce quanto trattare questi argomenti possa toccare non solo la sfera personale e relazionale, ma anche la sensibilità culturale e ideologica dei diversi contesti familiari.

L'educazione sessuale richiede una progettazione condivisa tra scuola e famiglia, in grado di evitare disallineamenti educativi e contraddizioni nei modelli di riferimento offerti ai bambini e agli adolescenti.

Interventi scolastici non accompagnati da un percorso parallelo rivolto agli adulti rischiano di esporre gli studenti a messaggi incoerenti, ostacolando la costruzione di una visione consapevole e serena della sessualità. Parallelamente emerge con forza la necessità di una formazione specifica per gli educatori, poiché la crescente complessità delle domande e delle curiosità degli alunni richiede competenze aggiornate e multidisciplinari. (Abruzzese 1999:52)

Ilenia, oltre a ribadire l'importanza di un coinvolgimento di intenzioni con i genitori tira in ballo tutti i adulti che accompagnano la crescita degli studenti, come i insegnanti:

Quindi secondo me i corsi dovrebbero farli anche gli insegnanti, per me. Non trovarsi impreparati su alcune domande, perché poi una Nicol sa come rispondere, perché è molto più giovane e se lo aspetta. Altre non se lo aspettano. Tipo pensare "I miei ragazzi l'anno prossimo saranno più bravi e non fanno di queste cose". Non è il fatto di fare alcune cose o trovarsi in alcune situazioni, è il fatto di essere pronti e preparati.

Durante l'intervista con Lucrezia viene sollevato lo stesso punto, raccontando l'episodio di un'insegnante di un'altra scuola:

Quindi c'è anche questo aspetto da tenere a mente, cioè nel senso, non ci sono più degli adulti o sono troppi pochi gli adulti di riferimento che si mettono in gioco per poter sostenere, aiutare e fare queste cose con gli studenti. Non so se ti avevo fatto l'esempio di quell'insegnante. Lei ha voluto affrontare con gli studenti il tema dell'affettività e della sessualità, perché per lei era importante che gli studenti affrontassero quel tema nel momento in cui, però, il studente gli ha fatto una domanda extra, per la sua età tirata bene. Lei si è sentita male, perché si è sentita presa in causa; ha risposto alla domanda, ma dopo, in separata sede, è andata dallo studente, l'ha rimproverato, attivando nel studente il senso di colpa. Perché "tu non devi permetterti di fare una domanda simile, perché è troppo intima, tu non ti devi fare i fatti miei". La domanda che gli ha fatto è: "Ma professoressa lei fa sesso con suo marito?" E la risposta sua è stata: "se ci ho fatto un figlio". È stata una buona risposta. Che ha attivato a te qualcosa, perfetto, ma non serve riportarlo a loro. Perché se tu lo riporti a loro, dopo loro si attiva il senso di colpa e non ti fanno più la domanda perché non sei un adulto che regge. Quindi stessa cosa quello che ha fatto l'insegnante, "so di non poter reggere un'eventuale domanda o un'eventuale affermazione che non fa parte delle mie corde, che potrei avere delle conseguenze, evito di parlarne". Però abbiamo troppi adulti così. Ci manca l'adulto che si porti, attaccabile e non abbia paura a portarsi, a mettersi all'altezza al pari. Che mettermi alla tua altezza, mettermi alla tua pari, non significa che siamo sullo stesso piano, sullo stesso livello.

Il confronto con Ilenia e Lucrezia mette in evidenza le ambiguità e il disorientamento che spesso attraversa il mondo adulto quando si tratta di affrontare il tema dell'educazione sessuale a scuola. Da un lato, emerge la consapevolezza della necessità di una formazione specifica anche per i genitori e i3 insegnant3, affinché non si trovino impreparat3 di fronte alle domande dell3 student3; dall'altro, si rivela una fragilità diffusa, un'incapacità di "reggere" il confronto con la curiosità e la spontaneità dell'adolescenza. La confusione nasce dal fatto che molti adulti si percepiscono in bilico tra il proprio ruolo educativo e la propria vulnerabilità personale: di fronte a una domanda diretta o inattesa, la reazione è spesso difensiva, con il rischio di trasferire sullo studente il proprio disagio o senso di inadeguatezza.

Bell hooks (2020) affronta con passione politica le sfide dell'insegnamento nell'era del multiculturalismo, interrogandosi su come ripensare le pratiche educative e su come contrastare le forme di razzismo e sessismo presenti nella scuola. Nei suoi scritti emerge l'urgenza di un impegno educativo che sia insieme critico, etico e trasformativo. Per hooks, l'insegnamento è uno strumento di liberazione: attraverso una pedagogia progressista e olistica, da lei definita "pedagogia impegnata", l'educazione diventa un processo di crescita reciproca, che mira esplicitamente al benessere e all'autodeterminazione di chi apprende e di chi insegna. Chi insegna, infatti, è chiamato a intraprendere un percorso di autorealizzazione e di equilibrio personale, condizione necessaria per poter accompagnare gli studenti nel loro processo di emancipazione (hooks 2020:47). Hooks denuncia la diffusa oggettivazione della figura docente, che tende a sminuire l'idea di integrità e a rafforzare la separazione tra mente e corpo. Questa compartimentazione alimenta una divisione dualistica tra pubblico e privato, incoraggiando insegnanti e studenti a non riconoscere le connessioni tra le diverse dimensioni della vita, emotiva, relazionale, professionale, e i ruoli scolastici (hooks 2020:48). Quando l'educazione è concepita come *pratica della libertà*, la pedagogia impegnata non si limita a fornire strumenti di crescita personale agli studenti: diventa anche un contesto in cui gli insegnanti stessi crescono e apprendono (hooks 2020:53). Questa crescita implica la capacità di mostrarsi vulnerabili; se il docente non si espone mentre invita gli studenti a farlo, rischia di esercitare un potere coercitivo che compromette l'autenticità e la reciprocità del processo educativo. I3 student3 si aspettano che i3 insegnant3 non si limitino a trasmettere informazioni, ma che i3 aiutino a mettere in relazione ciò che imparano con le esperienze di vita nella loro interezza (hooks 2020:51).

In profonda sintonia con quanto espresso da bell hooks, Ilenia ha raccontato come, nel corso degli incontri, abbia dovuto affrontare lei stessa un processo di crescita personale e professionale, imparando a riconoscere e superare i propri limiti, a liberarsi da schemi interiorizzati per parlare con maggiore autenticità:

Si, ti devi sbloccare dagli schemi e dalle cose... quello che mi sono resa conto è che devi essere pronta a tutto, cioè a qualsiasi domanda che possano farmi. E ho imparato, anche se non sapevo le risposte, a cercare di farli arrivare da qualche parte. Il mio obiettivo era farli ragionare sulle cose, che poi continuano a fare quello che è. Credo che un minimo di pensiero prima di fare qualcosa, una domanda se la fanno adesso. Credo, spero. Però sì, è una terapia anche per chi li

fa, secondo me. Per quello dicevo che anche l'insegnante, non deve avere remore... sennò come fai? [...]

Poi quando ho capito che alla fine sono ragazzi e che se tu ti fai vedere insicura loro poi si approfittano, comunque ti considerano non da ascoltare, perché non ti considerano affidabile o professionale, hai problemi poi a gestirla, no?

## 2.4 Delegare a Internet

I corsi di educazione sessuoaffective rappresentano un privilegio, una risorsa non accessibile a tutt3 l3 giovani italian3. Di conseguenza, essendo circondat3 da informazioni spesso confuse e contrastanti su pubertà, relazioni, amore e sessualità, nel passaggio dall'infanzia all'età adulta l3 giovani si rivolgono principalmente all'ambiente digitale come fonte di informazione (Save the Children Italia, 2025). Questo apre una serie di interrogativi sull'affidabilità dei contenuti consultati e sulla loro adeguatezza rispetto alla fascia d'età.

Lucrezia, ragionando sul tema dell'utilizzo di internet, mi ha raccontato di un ragazzino delle elementari che ha ricevuto dal padre le credenziali per accedere ad un sito porno. Si tratta di un episodio estremo, ma non troppo: lasciare l'accesso completo a Internet senza filtri comporta rischi ugualmente pericolosi.

È la delega comunque a qualcosa di extra, irrealista, poi comunque non concreto, non... NON. Che non rappresenta la realtà, oppure andiamo a finire su internet dove ci sono comunque tutta una serie di pagine dove non ci sono comunque informazioni sane, veritiere. E allora anche là è un terno all'otto. E quindi o prendi la pagina giusta che ti dà le informazioni corrette o vai totalmente alla deriva con DDD, NNN<sup>9</sup>, FFF...

In 5A Cecilia ha chiesto alle operatrici cosa fosse Pornhub perché ne aveva sentito parlare da alcune amiche più grandi. Filippo le ha risposto che è un sito di persone che si filmano quando hanno rapporti sessuali. Prontamente Lucrezia ed Ilenia lo hanno corretto dicendo che i video porno sono una messa in scena, le persone che appaiono sono attori pagati, non sono filmati di persone comuni che fanno sesso. Questa rivelazione ha suscitato grande stupore in classe. Lucrezia allora ha chiesto perché secondo loro bisogna essere maggiorenni per accedere a siti come Pornhub.

Giulia: «Perché se sei troppo piccolo ti può fare male al cervello e può farti paura. I genitori dovrebbero proteggerti.»

Luigi: «Poi è anche disgustoso, anche schifoso perché siamo minorenni e neanche adolescenti.»

Lucrezia ha spiegato che ad 11 anni non si ha la maturità cognitiva per comprendere quel tipo di video. Inoltre, i video porno offrono rappresentazioni estremizzate che non corrispondono alla realtà; non è quindi il momento adatto per visionarli, perché potrebbero creare aspettative distorte e fuorvianti legate alla sessualità.

---

<sup>9</sup> Sta per No Nut November, un fenomeno di internet che consiste nell'astenersi dalla masturbazione e dall'attività sessuale durante tutto il mese di novembre. DDD e FFF sono varianti.

Nello scenario attuale, è diventata diffusa e facilmente accessibile a quasi tutte le fasce d'età grazie alla facile disponibilità di Internet. Gli adolescenti sono esposti alla pornografia più frequentemente a causa di una serie di fattori, tra cui il normale sviluppo della sessualità che raggiunge il suo apice durante l'adolescenza, la curiosità sessuale (un crescente bisogno di conoscenze sessuali durante la pubertà), una comunicazione genitori-figli inefficace sulla sessualità e la mancanza di un'educazione sessuale formale. Bambini e adolescenti possono essere più vulnerabili agli effetti dei contenuti pornografici perché spesso mancano di esperienza o comprensione sessuale. Pratiche o messaggi pornografici potrebbero sembrare più realistici a un giovane adolescente che non ha sviluppato un paradigma per un sesso realistico rispetto a un adulto con maggiore maturità o esperienza di vita.

La ricerca *Pornography and Its Impact on Adolescent/Teenage Sexuality*<sup>10</sup> delle psichiatre Adarsh H. e Sahoo S. illustra in che modo i giovani consumano contenuti pornografici e quale impatto essi possono avere nelle loro vite. La pornografia, intesa come rappresentazione di contenuti sessuali a scopo di eccitazione, viene riconosciuta come ampiamente accessibile grazie a Internet, esponendo anche bambini e adolescenti a contenuti per adulti. Gli adolescenti, spinti da curiosità, noia o ricerca di gratificazione, consumano pornografia per esplorare la sessualità, ma spesso mancano delle competenze critiche per interpretarla.

Durante la pubertà, la pornografia diventa per molti la prima fonte di conoscenza sessuale, influenzando l'immaginario e accelerando lo sviluppo sessuale. Secondo la teoria dei "copioni" sessuali, i contenuti pornografici forniscono modelli cognitivi e comportamentali che i adolescenti tendono poi a riprodurre nella vita reale, non possedendo già dei "copioni comportamentali" a riguardo. Tuttavia, tali rappresentazioni offrono un'immagine distorta del sesso, privo di rischi, privo di affettività e spesso incentrato sul piacere maschile promuovendo stereotipi di genere e dinamiche di potere squilibrate.

Nelle parole di Paul B. Preciado, filosofo e attivista queer, la pornografia è la macchina politica con il maggior potere di produzione del piacere. In un'intervista afferma:

La pornografia è una potente tecnologia di produzione di genere e sessualità. Per dirla rapidamente: la pornografia dominante sta all'eterosessualità come la pubblicità sta alla cultura del consumo di massa: un linguaggio che crea e normalizza modelli di mascolinità e femminilità, generando scenari utopici scritti per soddisfare l'occhio eterosessuale maschile. Questo è sicuramente il compito della pornografia dominante: fabbricare soggetti sessuali docili... facendoci credere che il piacere sessuale "sia quello".<sup>11</sup>

L'articolo di Adarsh H. e Sahoo S. continua riportando ricerche che provano che l'uso frequente di pornografia è associato a un inizio precoce dell'attività sessuale, rapporti non protetti e minore soddisfazione

<sup>10</sup> Adarsh, H. e Sahoo, S., 2023. *Pornography and Its Impact on Adolescent/Teenage Sexuality*. Journal of Psychosexual Health, 5(1), 35-39. <https://doi.org/10.1177/26318318231153984>

<sup>11</sup> Preciado, P. B., 2015. *Entrevista a Paul B. Preciado*. Parole de Queer. <https://paroledequeer.blogspot.com/2015/06/entrevista-paul-b-preciado.html>

relazionale. Inoltre, l'esposizione precoce può favorire atteggiamenti sessualmente permissivi, normalizzare comportamenti aggressivi e ridurre l'empatia verso le donne. Gli effetti possono estendersi anche alla sfera psicologica, generando dipendenza, ansia, insoddisfazione e distorsioni nella percezione delle relazioni affettive e sessuali. Nel complesso, la letteratura suggerisce che la pornografia eserciti una profonda influenza sullo sviluppo sessuale e relazionale dell'3 adolescenti, soprattutto in assenza di un'adeguata educazione sessuale e di un contesto familiare capace di fornire strumenti critici per decodificare questi contenuti.

L'utilizzo di Internet, in generale, è spesso una conseguenza del fatto che l'3 giovani non sanno a chi rivolgere le proprie domande o non hanno una persona adulta di fiducia a cui confidare le proprie curiosità. Secondo Lucrezia, molt'3 ragazz'3 si trovano sol'3 e costrett'3 a cercare informazioni online che, molto spesso, non sono adeguate. In questo modo entrano precocemente in contatto con contenuti inappropriati, anche perché i genitori permettono di accedervi senza fornire il sostegno necessario per interpretarli correttamente.

Le maestre Nicol e Angela hanno mostrato grande preoccupazione per il consumo incontrollato di contenuti nel web e nei social da parte dell'3 bambin'3 di quinta elementare. In passato sono stati attivati progetti di sensibilizzazione sia rivolti alle famiglie, principali responsabili di questo utilizzo non filtrato, sia all'3 bambin'3 stess'3, con l'obiettivo di renderl'3 più autonom'3 e capaci di un utilizzo critico della rete. Nonostante questi interventi, l'uso che continua ad essere fatto rimane inconsapevole, non mediato e privo di filtri. Ciò è emerso chiaramente anche durante tutto il ciclo di incontri di Aied. L'3 bambin'3 hanno spesso riportato di essere entrat'3 in contatto con contenuti non adeguati alla loro età tramite i social, come nel caso di un video che mostrava il pestaggio di una ragazza nei pressi di Venezia.

## **2.5 I discorsi e il potere**

Riflettere sull'educazione sessuale come tema culturalmente rilevante significa, inevitabilmente, interrogarsi su come il discorso intorno al sesso venga prodotto, regolato e trasformato all'interno della società. Nel primo volume della serie *Storia della sessualità, La volontà di sapere*, Micheal Foucault (1978) si propone di esaminare come si è formato il campo di conoscenze della sessualità, quali pratiche e istituzioni abbiano contribuito a generarlo e quali conseguenze coercitive abbia comportato. Il filosofo francese sostiene che ciò che viene detto sul sesso non può essere letto semplicemente come la manifestazione superficiale di meccanismi di potere preesistenti. È all'interno stesso del discorso che potere e sapere si intrecciano, si producono e si sostengono reciprocamente. Per questa ragione, il discorso va inteso non come un sistema unitario e coerente, ma come un insieme di frammenti discontinui, la cui funzione tattica è mutevole e mai del tutto stabile. Questo è il concetto ripreso dai registri di autorità morale. Infatti, il discorso è composto da una molteplicità di elementi eterogenei che assumono funzioni diverse a seconda dei contesti, degli attori coinvolti e delle relazioni di forza in cui si inseriscono. Le parole pronunciate e i silenzi, le affermazioni consentite e quelle interdette, non rispondono mai a una logica univoca: si spostano, si trasformano, vengono

riutilizzate anche per fini opposti a quelli originali (Foucault 1978:89-90). In questa prospettiva, il discorso non è semplicemente uno strumento del potere, ma un campo dinamico in cui potere e resistenza si intrecciano. Esso può contemporaneamente rafforzare le strutture dominanti e aprire spazi di opposizione, rivelando la natura instabile e produttiva dei rapporti di potere. Un esempio emblematico di questa dinamica può essere rintracciato nella storia del cosiddetto “peccato contro natura”. L’estrema reticenza con cui per secoli si è parlato di sodomia, una categoria ambigua e sfuggente, ha prodotto un duplice effetto: da un lato una severità estrema, che giustificava punizioni gravissime fino al rogo, dall’altro una tacita tolleranza, testimoniata dalla rarità delle condanne e dall’esistenza di spazi di socialità omosessuale all’interno di istituzioni come l’esercito o le corti. Con il XIX secolo, la comparsa di nuovi discorsi scientifici in ambito psichiatrico, giuridico e letterario ha ridefinito l’omosessualità in termini patologici, moltiplicando le classificazioni e intensificando il controllo sociale sui “comportamenti devianti”. Tuttavia, questa stessa proliferazione di saperi ha reso possibile anche una presa di parola “dal basso”: le soggettività omosessuali hanno iniziato a definirsi, a rivendicare la propria legittimità e a costruire un discorso identitario, spesso riutilizzando le stesse categorie con cui erano state medicalizzate e stigmatizzate (Foucault 1978:90). Foucault sottolinea così che non esistono due discorsi contrapposti, quello del potere e quello della resistenza, ma una molteplicità di enunciazioni che si intrecciano, si contaminano e si ridefiniscono reciprocamente all’interno di un campo di forze in continua trasformazione.

Non conviene analizzare i discorsi sul sesso chiedendosi principalmente da quale teoria derivino o quale ideologia, dominante o subordinata, rappresentino. Piuttosto, è più utile considerarli su due piani: la loro efficacia tattica, ossia quali effetti generano sui rapporti tra potere e sapere, e la loro funzione strategica, cioè in quale contesto e in quale configurazione di forze è necessario impiegarli in determinati momenti di conflitto o negoziazione sociale. Occorre quindi guardare al potere, non come a un insieme di leggi o divieti, ma come a un campo dinamico e variabile di relazioni, dove il dominio non è mai completo né stabile, e dove gli strumenti del discorso possono servire a consolidarlo, ma anche a sfidarlo o a trasformarlo.

La sessualità si configura come un nodo particolarmente denso e strategico nelle relazioni di potere che attraversano la società: tra uomini e donne, tra giovani e anziani, tra genitori e figli, tra insegnanti e studenti, tra religiosi e laici, tra istituzioni e cittadini. Non è un elemento marginale o silenzioso, ma al contrario uno dei terreni più versatili su cui il potere può agire e un potenziale strumento (Foucault 1978:91).

A partire dal XVIII secolo, la regolazione della sessualità ha assunto forme sempre più complesse, dando vita a dispositivi specifici di sapere e di potere. Foucault individua, in particolare, quattro grandi insiemi strategici attraverso i quali tali dispositivi si articolano e operano, delineando modalità diverse di controllo, normativizzazione e intervento sulle pratiche sessuali. Il primo è l’isterizzazione del corpo della donna: una forma di controllo a più livelli sul corpo femminile che è stato analizzato e giudicato come completamente pervaso dalla sessualità, patologizzato per questo dalle pratiche mediche, e infine rilegato al contesto sociale e familiare come garante della fecondità e della responsabilità morale ed educativa verso i figli. Il secondo è

la padagogizzazione del sesso del bambino: essi vengono considerati capaci di attività sessuali ma in modo illecito, un'attività naturale e contro natura insieme. Questa percezione ha imposto a genitori, educatori, medici e psicologi un impegno costante nel sorvegliare, guidare e proteggere questa condotta sessuale, con manifestazioni emblematiche come la lunga repressione della masturbazione, durata quasi due secoli in Occidente. Il terzo dispositivo di sapere e potere sul sesso individuato da Foucault riguarda la socializzazione delle condotte procreatrici. Questa si manifesta su più livelli: economico, attraverso incentivi o restrizioni sulla fecondità delle coppie mediante misure fiscali; politico, tramite la responsabilizzazione delle coppie rispetto all'intera società, che va controllata o potenziata a seconda delle esigenze; e medico, attribuendo alle pratiche di controllo delle nascite un significato patogeno, sia per l'individuo sia per la specie. Il quarto dispositivo riguarda la psichiatrizzazione del piacere considerato perverso. L'istinto sessuale viene isolato come fenomeno biologico e psichico, e sottoposto a un'analisi clinica volta a identificare tutte le forme di deviazione o anomalia possibili. A queste deviazioni viene assegnato un ruolo di normalizzazione e patologizzazione sull'intera condotta sessuale, e vengono sviluppate tecniche correttive volte a regolarne o limitarne gli effetti (Foucault 1978:92-93). L'analisi di Foucault mette in luce come queste figure nel proprio contesto storico costituiscano i principali oggetti di sapere e di intervento nelle politiche sessuali, fungendo da punti privilegiati per l'articolazione di norme, controlli e strategie di potere. La sessualità, ben lontana dall'essere un fenomeno marginale, emerge così come un elemento centrale nella tessitura dei rapporti di forza e nella costruzione delle pratiche sociali e culturali.

Allo stesso modo, nel contesto italiano contemporaneo è possibile riconoscere la molteplicità e la complessità dei discorsi sulla sessualità e, di conseguenza, sull'educazione sessuale. Come abbiamo visto, questi discorsi si compongono di frammenti eterogenei che riflettono valori culturali, morali e politici, norme religiose, aspettative sociali e conflitti identitari. Essi producono effetti concreti sui comportamenti e sulle relazioni, consolidando talvolta strutture di potere e aprendo allo stesso tempo spazi di resistenza e ridefinizione delle soggettività. La prospettiva foucaultiana invita quindi a considerare la sessualità non come un semplice fenomeno naturale o individuale, ma come un nodo strategico delle relazioni sociali, dove sapere e potere si intrecciano in maniera instabile e produttiva. L'educazione sessuale stessa può essere definita come un discorso sulla sessualità e in quanto tale possiede la capacità di modellarne il significato, regolare comportamenti, e promuovere trasformazioni culturali e sociali. Essa non si limita dunque a trasmettere informazioni o norme, ma agisce come uno spazio in cui le relazioni di potere vengono negoziate, contestate e ridefinite. Da questa prospettiva, l'educazione sessuale diventa uno strumento attraverso cui la società riflette su sé stessa, sulle proprie regole e sui propri valori, rivelando le possibilità di cambiamento che attraversano il discorso sulla sessualità.

## CAPITOLO 3

## Prima di preoccuparsi del sesso

### 3.1 Sessualità e Affettività

Al primo incontro, in ogni aula è stato appeso un cartellone. Due student3 lo hanno riempito scrivendo le parole suggerite dall3 compagn3 di classe, seguendo la consegna data da Lucrezia: «Diteci le parole che vi vengono in mente pensando ai concetti di sessualità e affettività. Non ci sono risposte giuste o sbagliate e non serve usare termini ricercati.»

Nelle immagini che seguono sono riportate le parole emerse dal brainstorming collettivo, distinte tra classi elementari e classi medie. La dimensione di ciascuna parola varia in base al numero di classi che l'hanno scelta: più una parola è stata nominata, più grande appare.



Immagine 4. Brainstorming delle quattro classi di terza media.



Immagine 5. Brainstorming delle tre classi di quinta elementare.

Fin da questa prima attività, le operatrici hanno notato una difficoltà comune a tutte le classi: trovare parole e concetti più legati all'affettività piuttosto che alla sessualità.

Lucrezia, confrontando l'esperienza vissuta in questo istituto scolastico con quelle precedenti, ha osservato che qui tutto sembra orientato al sesso. Per questo motivo, fin dal primo giorno, una necessità è stata quella di riportare l'attenzione sulla relazione: una relazione in cui si sta bene insieme in cui si vivono le prime esperienze, che non coincidono necessariamente con il rapporto sessuale, il quale può arrivare solo in un secondo momento.

Secondo Lucrezia, da un lato l3 student3 mostrano di essere "avanti" sotto alcuni aspetti, nel senso di precoci, dimostrano disinvoltura e apertura nel parlare di sesso. Dall'altro rivelano ancora una forte immaturità, soprattutto sul piano emotivo, che appare quasi inaccessibile.

Questo orientamento è emerso anche quando è stato affrontato il tema della prima esperienza sessuale, in due classi diverse. In 3G è stata scritta la domanda anonima: "Cosa si sente la prima volta che si fa sesso?"

Lucrezia e Ilenia avevano cominciato a parlare della *prima volta* sul piano delle emozioni, ma sono state presto interrott3 da alcun3 ragazz3 che chiedevano informazioni pratiche, ad esempio sulle posizioni. Ilenia ha spiegato che non ha senso concentrarsi sulle posizioni alla prima esperienza, sottolineando invece l'importanza di condividere e conoscersi. Lucrezia ha aggiunto che è proprio nella condivisione che si trova l'intimità, la quale permette di vivere la sessualità in modo sereno e autentico. L3 ragazz3 si sono dimostratt3 insoddisfatt3 da queste risposte.

Durante il primo incontro in 3L Federica e Caterina hanno riempito di domande Lucrezia e Ilenia:

«Dopo che fai sesso per la prima volta devi per forza fare una visita? Anche se si usa il preservativo? Come si mette un preservativo? Bisogna avere un'età minima? Ma fa male? I genitori devono per forza saperlo? Ma va chiesto o accade così naturalmente? Qual è la posizione migliore per la prima volta? Dove devo mettere le gambe? Bisogna essere completamente senza vestiti?»

Si tratta di domande molto specifiche ed esplicite, non mosse dalla semplice curiosità, ma chiaramente da una reale necessità di sapere. Riflettono preoccupazioni e dubbi sinceri: alcune possono sembrare banali, ma mi sono sembrate del tutto legittime e ho ammirato il fatto che siano state poste davanti a tutta la classe. Sicuramente non trattano esplicitamente di emozioni ma sembrano celarne molte.

Lucrezia, successivamente, mi ha spiegato che è normale avere queste domande a quell'età, ma che è importante guardare oltre il sesso. È giusto dargli peso, ma non deve diventare l'unica preoccupazione e pensiero all'interno di una relazione. Altrimenti, il sesso rischia di essere vissuto come qualcosa di pressante e fonte di ansia. Uno degli obiettivi del progetto di educazione alla sessualità e all'affettività di Aied è aiutare l3 student3 a riconoscere i diversi modi di comunicare il proprio sentimento d'amore senza avere necessariamente un rapporto sessuale, ampliando così la loro visione della sessualità. Lucrezia ripetutamente ha sottolineato la ricchezza delle manifestazioni di affetto, che possono esprimersi attraverso parole di

rassicurazione e incoraggiamento, complimenti, condivisione di momenti speciali, gesti di servizio, piccoli doni, scambi di confidenze o semplicemente andando insieme a prendere un gelato.

Anche nelle classi delle elementari il lavoro di Ilenia e Lucrezia è stato simile, vista la situazione. La visione che i3 bambin3 hanno della sessualità come separata dall'affettività, però, potrebbe essere stata più circostanziale e meno radicata rispetto alle medie. Le circostanze principali che ho riconosciuto insieme alle operatrici sono due. La prima riguarda il fatto che, durante l'anno e prima dei corsi di Aied, c'è stato una serie di incontri con un'ostetrica che probabilmente ha suscitato nuove curiosità e riflessioni tra i3 bambin3. Infatti, in entrambe le sezioni si teneva a parlare di sesso e sessualità solo in relazione alla procreazione: dalle domande e dai discorsi non emergeva il tema dei rapporti affettivi o sessuali che possano esistere anche al di fuori della procreazione. Anche qui le operatrici hanno lavorato sul fatto che il concetto di sessualità può includere molte altre dimensioni, come piccole esperienze di affetto, come andare via mano nella mano o scambiarsi un bacio. La seconda circostanza è legata al contesto extrascolastico: come ci hanno raccontato le maestre, molti bambin3 delle elementari trascorrono il tempo libero con i3 ragazz3 delle medie e vengono così a contatto con termini e contenuti esplicitamente sessuali, non adeguati alla loro età e a cui non sono ancora in grado di attribuire una dimensione affettiva di alcun tipo.

### **3.2 La masturbazione e l'autodeterminazione**

«Se non ci si masturba significa che non si è pronti per fare sesso.» ha detto Lucrezia spiazzando l'intera 3H. «Sapete cosa sono le zone erogene? Vi do un compito per casa: dovete esplorare il vostro corpo ad occhi chiusi.»

Ha poi spiegato che la masturbazione è un'esperienza utile durante l'adolescenza per conoscersi e prepararsi alla futura vita sessuale. La scoperta delle proprie sensazioni permette di capire come funziona il corpo durante un rapporto erotico e rappresenta la base necessaria per imparare a dare e ricevere piacere. Alcune ragazze della classe, con aria preoccupata, hanno subito risposto che non si masturbano e hanno chiesto come si fa. Ilenia ha sottolineato l'importanza della masturbazione, ricordando che solitamente le ragazze raggiungono l'orgasmo più facilmente con la masturbazione che con la penetrazione. Con gli occhi sgranati, Alvis ha chiesto: «Ma perché?! Le ragazze possono masturbarsi?!»

Anche in classe 3I si è verificata una situazione analoga: tutte le ragazze hanno detto di non masturbarsi. Solo Giorgia ha ammesso di farlo, e questo ha suscitato un applauso da parte delle operatrici e della classe. Sull'autoerotismo, infatti, permangono ancora molti pregiudizi. Ma soprattutto, da come si è potuto evincere dalle classi, ancora oggi esistono forti disparità nella percezione della masturbazione femminile rispetto a quella maschile (Restivo 2025:106). Come ha detto Lucrezia, le donne che si masturbano regolarmente conoscono meglio il proprio corpo e i propri desideri, e questo può portare a una maggiore soddisfazione anche durante i rapporti con i partner. La cattiva reputazione della masturbazione femminile, come anche della sessualità femminile, è legata alla questione della verginità (Restivo 2025: 107). Abbattere il mito della

verginità non solo aiuterebbe a liberarsi dalla paura di deludere le aspettative sociali ma contribuirebbe anche a ridurre gran parte dell'ansia da prestazione che accompagna gli adolescenti nei loro primi approcci sessuali. Nel caso delle donne, il mito si fonda su convinzioni patriarcali tradizionali, che collegano la purezza, il valore morale e l'onore femminile alla verginità prima del matrimonio o di avere un partner stabile. Da queste credenze derivano ansia e senso di colpa nelle giovani donne che scelgono di avere rapporti sessuali, portandole a interiorizzare un giudizio negativo su sé stesse e sul proprio corpo (Restivo 2025: 108).

Alle elementari, invece, l'intervento delle operatrici ha assunto una forma diversa, sia per adattarsi all'età della preadolescenza, sia per rispondere a necessità specifiche emerse in una classe in particolare. Le maestre ci hanno segnalato che ci sono stati vari episodi di masturbazione in classe da parte di alcune bambine. I genitori erano già stati informati, ma gli episodi sono continuati. Lucrezia e Ilenia hanno quindi chiarito alla classe che cos'è la masturbazione, anche perché probabilmente le bambine coinvolte non sono pienamente consapevoli del significato di questo gesto. Hanno spiegato che masturbarsi significa stimolare i propri organi genitali per provare piacere e che si può fare solo quando ci si sente pronti. È stata posta particolare attenzione alla necessità di scegliere il momento e il luogo appropriati, sottolineando l'importanza della privacy, tanto per noi stessi quanto per le persone che ci circondano.

### **3.3 I contraccettivi e la libertà sessuale**

Un martedì mattina Ilenia ha appoggiato una borsa sulla cattedra della 3G, ha chiamato un alunno ad estrarne alcuni oggetti per vedere se li riconosceva. Il ragazzo ha tirato fuori un piccolo oggetto metallico ma non sapeva di cosa si trattasse: era una spirale. A quel punto, Ilenia ha mostrato alla classe l'immagine di una vagina e ha spiegato in quale punto viene posizionata la spirale, illustrandone il funzionamento: è un anticoncezionale che rilascia ormoni e va sostituito dopo tre anni. Successivamente ha svuotato la borsa, presentando altri metodi contraccettivi come la pillola e l'anello vaginale, che ha fatto passare tra i banchi. La classe, molto incuriosita, ha osservato con attenzione e si è passata di mano in mano questi oggetti a loro sconosciuti. La classe è stata poi sfidata a infilare un preservativo su un deodorante spray. Dopo alcuni tentativi, molte risate e numerosi preservativi rotti, Ilenia ha spiegato che va srotolato e bisogna schiacciare la punta per far uscire l'aria e rendere il preservativo aderente. L'ostetrica ha evidenziato che il profilattico è l'unico contraccettivo che protegge dalle malattie sessualmente e per questo va usato anche per il sesso orale. "Preservativo" è una delle parole nominate in tutte e quattro le classi medie quindi tra le parole che più comunemente associano ai concetti di sessualità e affettività ma non sembrano riconoscere l'importanza e l'utilizzo. In 3H Lucrezia stava spiegando che il preservativo va messo da quando si ha l'erezione, non solo prima di eiaculare, perché sin dall'inizio del rapporto si perde liquido preseminal.

Mattia: «Il preservativo è costoso, una scatola costa tipo €10.»

Caterina: «Rimango incinta piuttosto.»

In 3G l'unico ragazzo con una fidanzata dice che non usa sempre il preservativo perché costano tanto. In 3I parlando del coito interrotto e di come non sia un metodo contraccettivo uno studente ha affermato che «con il salto della quaglia almeno si risparmiano soldi.»

Lucrezia ha spiegato che, essendo la responsabilità di entrambe le parti coinvolte, la spesa per i preservativi può essere divisa a metà. In secondo luogo, se si parla con i genitori dell'intenzione di avere rapporti sessuali, si può anche chiedere loro di contribuire all'acquisto dei preservativi. Infine, ha ricordato che molti consultori li distribuiscono gratuitamente. In ogni caso, è importante trovare una soluzione, perché i rischi sono molti.

Ilenia: «Quali sono altri metodi contraccettivi?»

Federico: «Uccidere il bambino, l'aborto.»

Sono rimasta molto scossa da questo modo scorretto e violento di riferirsi all'aborto, ma purtroppo il ragazzo non è stato corretto dalle operatrici. Immagino che questa mancata correzione fosse dovuta al fatto che fosse stato un modo rapido per far comprendere a tutti di cosa stessimo parlando, una semplificazione per essere comprensibili. Tuttavia, è sbagliato usare il termine "bambino", perché nel momento dell'interruzione volontaria di gravidanza non c'è un bambino. Inoltre, il termine "uccidere" implica un'azione che tutti consideriamo sbagliata, contribuendo così a far apparire l'aborto come moralmente negativo. Infine, l'interruzione volontaria di gravidanza non è un contraccettivo. Si tratta di una retorica diffusa in questo paese, influenzata dai valori cristiano cattolici di cui abbiamo parlato in precedenza. In Italia, l'accesso all'aborto continua a incontrare ostacoli significativi, nonostante la legge 194 del 1978 sancisca il diritto all'interruzione volontaria della gravidanza (IVG). Uno dei principali problemi è l'alto tasso di obiezione di coscienza tra il personale medico: oltre il 63% dei ginecologi si dichiara obiettore, rendendo difficile garantire un aborto sicuro e tempestivo (Restivo 2025:124). Questa realtà provoca spesso esperienze dolorose e traumatiche per le donne che decidono di interrompere la gravidanza, aggravate da pressioni psicologiche e stigmatizzazioni sociali. Negli ultimi anni, l'ascesa dei movimenti di estrema destra ha reso il dibattito pubblico sempre più influenzato da posizioni pro-life e da tentativi di ridurre l'efficacia della legge 194 (Restivo 2025:125). Per questo ritengo fondamentale non cedere a nessuna forma di retorica antiabortista, anche se apparentemente sembra solo una semplificazione, soprattutto dal momento che l'IVG e il diritto delle donne a scegliere sono minacciati.

Lucrezia ha chiesto alla classe 3G a chi spetta la scelta di abortire.

Mattia: «A noi due insieme.»

Riccardo: «I genitori»

Veronica: «A me, la donna.»

Lucrezia: «Esatto, e voi ragazzi cosa fate?»

Mattia: «Supportiamo la decisione.»

Uno dei temi centrali che ha catalizzato la nascita e lo sviluppo del movimento femminista è stato quello della sessualità, intesa come diritto delle donne di scegliere liberamente quando e con chi avere rapporti sessuali (hooks 2000:66). Nel periodo della cosiddetta rivoluzione sessuale, la questione del “libero amore” mise in evidenza una profonda disuguaglianza di genere: mentre gli uomini potevano vivere la sessualità in modo libero e socialmente accettato, le donne si trovavano di fronte al problema delle gravidanze indesiderate. Prima che potesse esistere una reale parità nel campo della libertà sessuale, era necessario garantire alle donne l’accesso a contraccettivi efficaci e all’aborto sicuro e legale. Hooks sottolinea come non potesse esistere una vera liberazione sessuale, né per le donne né per gli uomini, senza questi strumenti fondamentali di autodeterminazione.

Parlare di contraccezione significava toccare una delle questioni più complesse della libertà sessuale femminile: le donne che ne facevano uso e che tentavano di esercitare un controllo consapevole sul proprio corpo venivano spesso etichettate come “sessualmente facili” dagli uomini, mentre altre preferivano affrontare il rischio di aborti ripetuti pur di mantenere una forma di libertà sessuale (hooks 2000:69). Hooks ricorda come la ricerca di questa libertà comportasse anche rischi fisici, dovuti sia agli aborti multipli sia all’uso prolungato di contraccettivi orali ad alto contenuto di estrogeni, ma che molte donne erano disposte a correrli pur di conquistare il diritto di scegliere. La questione dell’aborto assunse una portata dirompente perché metteva in crisi le fondamenta ideologiche del cristianesimo tradizionale, contestando direttamente l’idea secondo cui la ragione di vita di una donna dovesse essere la maternità (hooks 2000:70). In questo senso, la battaglia per il controllo del proprio corpo diventò inevitabilmente anche una sfida simbolica contro l’ordine patriarcale e religioso. Hooks ribadisce come i diritti riproduttivi debbano continuare a rappresentare una priorità assoluta per il femminismo: senza la possibilità di decidere del proprio corpo, le donne rischiano di perdere libertà e autonomia in ogni altro ambito della loro vita (2000:72). Prima del movimento femminista e della rivoluzione sessuale, la maggior parte delle donne non era in grado di affermare una sessualità sana e consapevole. L’educazione sessista patriarcale insegnava, e insegna, che il desiderio e il piacere sessuale erano prerogative maschili, e che una donna rispettabile non doveva manifestare bisogni o appetiti sessuali (hooks 2000:154). Divise dal pensiero sessista nei ruoli contrapposti di “madonna” e “puttana”, le donne non disponevano di un linguaggio né di un immaginario per costruire una propria identità erotica e corporea. Il femminismo, afferma hooks, ha messo in discussione questi stereotipi, restituendo alle donne la possibilità di parlare del proprio desiderio e di definirsi come soggetti attivi della propria sessualità, un cambiamento reso possibile anche dall’accesso diffuso a metodi contraccettivi sicuri.

Hooks osserva inoltre come il dibattito pubblico sull’aborto, spesso ridotto alla sola questione morale della “vita”, abbia oscurato le implicazioni sociali e sessuali della negazione del diritto di scelta: rendere illegale l’aborto significa colpire la libertà sessuale femminile e ridurre drasticamente il potere delle donne di controllare la propria vita (2000:156). La libertà sessuale presuppone infatti l’esistenza di metodi

contraccettivi sicuri e accessibili, senza di essi, le donne non possono esercitare pienamente la propria autodeterminazione.

Infine, hooks riconosce la lungimiranza delle pensatrici femministe radicali, le quali avevano già compreso che la vera emancipazione sessuale delle donne sarebbe stata possibile solo nel momento in cui esse avessero imparato a riconoscere e valorizzare la propria soggettività erotica, indipendentemente dallo sguardo o dal desiderio maschile (2000:164). Nel processo di costruzione della libertà sessuale, i diritti riproduttivi assumono un ruolo cruciale, al tempo stesso culturale e simbolico: un atto di riappropriazione del proprio corpo, del piacere e della capacità di autodeterminarsi.

Le discussioni nate in classe attorno ai metodi contraccettivi e all'aborto mostrano quanto la sessualità resti un terreno complesso, attraversato da stereotipi, reticenze e diseguaglianze di genere. I commenti degli studenti, spesso ironici, talvolta intrisi di pregiudizi, rivelano una mancanza di strumenti linguistici ed emotivi per affrontare il tema in modo consapevole. Proprio per questo, l'educazione sessuale assume un valore politico e culturale fondamentale: si tratta di fornire informazioni tecniche su come si usano i contraccettivi, ma anche di restituire alle persone giovani la possibilità di riconoscersi come soggetti attivi del proprio corpo e delle proprie scelte.

Come sottolinea bell hooks, la libertà sessuale non è mai semplicemente una questione privata, ma un processo collettivo di trasformazione che interroga i rapporti di potere, la cultura, la religione e l'educazione. Parlare di contraccezione significa, allora, parlare di libertà, di giustizia e di autodeterminazione.

## CAPITOLO 4

### Performatività e formazione del genere

#### 4.1 “Sarebbe meglio essere uomo o donna?”

Lucrezia legge ad alta voce una domanda anonima: «Sarebbe meglio essere uomo o donna?» Secondo voi uno è meglio dell'altro?» Chiede subito dopo con tono incalzante alla Classe 5B.

Senza aver bisogno di rifletterci Fabio risponde: «È meglio quello che sei.»

Erica esprime subito il suo disaccordo: «È meglio essere un uomo, le donne fanno più fatica, abbiamo più problemi, cose da trattenere e poi il ciclo, il parto...»

Ilenia cerca prontamente di smentire queste ultime affermazioni, svelando falsi miti sul parto e sul ciclo mestruale che spesso vengono percepiti come esperienze inevitabilmente negative.

Erica ha solo 10 anni ma la sua risposta indica come percepisce chiaramente le disuguaglianze di genere e il corpo femminile come problematico, come un peso. Dice, giustamente, che *essere una donna* comporta una serie di inevitabili conseguenze: processi sociali e culturali attribuiscono ai generi significati e vincoli specifici.

Con *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità* e *Corpi che contano. I limiti discorsivi del «sesso»* (e tutti gli altri suoi lavori) Judith Butler ha segnato un punto di svolta del femminismo internazionale. In questi libri riflette su cosa significhi appartenere al genere femminile o maschile. Il concetto di sesso, viene usualmente separato dal concetto di genere, facendo riferimento ad un dato biologico ma, secondo Butler (1996), la produzione del sesso come realtà “anteriormente naturale” deve essere intesa come effetto dell'apparato culturale che chiamiamo genere. La categoria di sesso è quindi connotata dal punto di vista del genere. In questo senso il sesso non è un fatto naturale ma un costrutto idealizzato, continuamente reso “reale” tramite la ripetizione normativa (Butler 2017:13).

Marcel Mauss (2017) introduce nella letteratura antropologica il concetto di *tecniche del corpo* definendolo come: «i modi in cui gli uomini, nelle diverse società, si servono del loro corpo uniformandosi alla tradizione». Ogni azione e gesto quindi non è mai naturale ma è sempre un prodotto storico. In questa riflessione viene posta al centro la capacità del corpo di naturalizzare le *tecniche* apprese, le quali vengono assorbite fino al punto da non riconoscerne più il carattere socioculturale. Ogni pratica, come il modo in cui mangiamo, in cui ci relazioniamo agli altri o camminiamo, è il frutto di un apprendimento lento e silenzioso costruito attraverso osservazione e imitazione. Il genere stesso è una tecnica del corpo, è una performance appresa, non è quindi una proprietà dell'individuo, ma, come sostiene Butler (2017), una ripetizione performativa di norme.

Il fatto che la reiterazione sia necessaria in questo processo mostra che la materializzazione non è mai completa: i corpi non coincidono mai del tutto con le norme che li vorrebbero incasellare. La performatività, come precisa Butler, non è un atto volontario o una messa in scena, ma una pratica citazionista attraverso cui il discorso produce gli effetti che nomina. È così che le norme regolative non solo governano, ma producono i corpi. Attraverso queste tecniche apprese impariamo come performare il genere che ci è stato assegnato e come comportarci con le persone a seconda del loro genere, creando disuguaglianze.

In questo processo Monique Wittig (1980) attribuisce un enorme potere al sistema del linguaggio come forza materiale capace di operare sui corpi. Questo potere è allo stesso tempo una causa dell'oppressione e il possibile strumento per debellarla (Wittig 1980). Il linguaggio, infatti, non si limita a descrivere il reale, ma agisce su di esso in maniera plastica, modellandolo e trasformandolo. La struttura asimmetrica del linguaggio si manifesta nel fatto che il soggetto parlante, identificato con il maschile, viene assunto come universale, mentre la parlante femminile è relegata al particolare. Tale disuguaglianza non può essere naturalizzata, non si può ritenere che gli uomini nascano con la facoltà di accedere all'universale, così come non si può sostenere che le donne siano, fin dalla nascita, condannate al particolare (Butler 1990:165). L'universale viene costruito, è un atto prodotto attivamente sul piano dei concetti, della filosofia e della politica. Non "accade" in modo neutro, è fatto, imposto, reso norma attraverso l'azione del discorso (Wittig 1985:4). Il genere è dunque una costruzione, un tacito accordo collettivo, che riguarda la performance, la produzione e il mantenimento di generi distinti e polarizzati quali finzioni culturali, la sua costruzione ci impone di credere nella sua necessità e naturalità tramite punizioni che conseguono se non si acconsente a crederci (Butler 2017:198).

Quando Erica afferma che "le donne fanno più fatica", non sta solo riportando una percezione individuale: il genere è un asse di oppressione, capace di produrre discriminazione e quindi sofferenza, una violenza strutturale (Farmer 2004). Riconoscere la storicità e la costruzione del genere/sexo, permette di decostruire l'illusione della sua naturalità, di smascherare i meccanismi di potere che lo producono e riconoscere che il corpo umano è qualcosa di molto complesso. Butler, riconoscendo la natura discorsiva e relazionale della costruzione di ciascun soggetto, invita a ripensare l'identità come un processo dinamico e in continuo mutamento, irriducibile a qualsiasi modello fisso o stereotipato. La filosofa sollecita il femminismo a un compito critico: individuare strategie di ripetizione sovversiva che, a partire da queste stesse costruzioni, ne mettano in discussione i limiti e affermino la possibilità di trasformarle (2017:201, 208).

## **4.2 Le aspettative di genere durante la pubertà**

Lucrezia ha spiegato alle classi delle scuole elementari e medie che la pubertà è di un periodo di crescita, generalmente compreso tra gli 11 e i 14 anni, durante il quale i ragazzi e vivono profondi e continui cambiamenti legati alla maturazione sessuale. Ha sottolineato che ogni persona segue tempi diversi e che non tutti i cambiamenti si manifestano nello stesso momento né con la stessa intensità. L'obiettivo che le

operatrici Aied si pongono in questo ambito è aiutare i ragazzi a riconoscere e ad accettare le trasformazioni corporee che avvengono durante la pubertà. Si tratta infatti di cambiamenti rapidi e visibili, che scardinano l'immagine stabile di sé tipica dell'infanzia e costringono ad elaborarne una nuova.

I mutamenti fisici e ormonali vengono vissuti in maniera diversa da ogni adolescente e possono generare insicurezze e ansie legate al corpo e al confronto con gli altri (Save the Children, 2024). Queste difficoltà spesso si intrecciano con la pressione sociale legata alla performatività di genere. La maturazione sessuale porta infatti all'accentuazione dei tratti fisici associati al femminile o al maschile, e ciò può tradursi in insicurezze rispetto alla propria adeguatezza.

Mentre ragionavamo sui cambiamenti fisici legati alla pubertà in 5A, ci si è soffermati sull'aumento dell'altezza. Maria lamentava di non essere ancora cresciuta, sentendosi troppo bassa; Lucrezia l'ha rassicurata con il proverbio «nella botte piccola c'è il vino buono.»

«Ma noi noi siamo alcolici. risponde Agnese, che, al contrario, è tra i più alti della classe.

Alessandra, invece, ha detto di non volere crescere in altezza perché questo significherebbe anche un aumento di peso. Ilenia e Lucrezia, preoccupate da questa affermazione, hanno cercato di spiegarle le ragioni fisiologiche dei cambiamenti corporei, ma Alessandra è rimasta ferma nella sua convinzione.

In 5B, Elisabetta ha raccontato di non essere per niente contenta delle trasformazioni del suo corpo: l'arrotondamento dei fianchi e la crescita del seno la fanno sentire più grossa e la mettono a disagio, senza contare la presenza dei peli. Ha detto con imbarazzo di avere persino i baffetti e di vergognarsene.

Queste insicurezze e insoddisfazioni riguardo il proprio corpo derivano in gran parte dalla diffusione di un'idea stereotipata, idealizzata e grassofobica di bellezza del corpo delle donne, che impone alle persone di genere femminile l'idea di dover apparire sempre attraenti. In una classe terza è stata posta anonimamente la seguente domanda: «Perché i ragazzi si interessano solo del mio fisico?»

Una riflessione di tale natura difficilmente sarebbe stata posta da un ragazzo, in quanto è il corpo femminile a essere oggetto di sessualizzazione costante, rendendolo maggiormente esposto allo sguardo e al giudizio altrui. Questa pressione si riflette anche nei dati dell'indagine di Save the Children (2024): il 55,9% degli adolescenti si dichiara soddisfatto del proprio corpo, ma il livello di soddisfazione è significativamente più basso tra le ragazze (34,4%) rispetto ai ragazzi (58,1%).

In 3I Veronica ha voluto saperne di più rispetto un'insicurezza legata al corpo maschile, ponendo una domanda molto diretta: «Perché voi avete il complesso di dover avere il pene grande?»

Alvise ha raccontato: «Io faccio calcio, e a volte c'è bullismo tra maschi per queste cose. Alcuni per vergogna fanno la doccia con le mutande.»

Fabio: «Sì, c'è la guerra di spade.»

Edoardo: «La dimensione cambia l'autostima.»

Fabio ha proseguito con un'affermazione comune ma errata: «Se ce l'hai più grande, l'orgasmo viene prima». Lucrezia ha subito precisato che non è così.

Alvise: «Se non lo sai usare, può essere grande quanto vuoi ma non ti serve a niente.»

La domanda di Veronica non ha quindi ricevuto una risposta o un perché, ma ha aperto uno spazio di confronto in cui i ragazzi hanno condiviso alcune insicurezze. È emersa con chiarezza la forte pressione legata all'idea di virilità, che influisce sulla percezione del corpo maschile e sulla costruzione dell'autostima e che tende a tradursi in competizione e, nei casi peggiori, in forme di discriminazione.

Gli episodi qui riportati testimoniano come tutte queste pressioni siano conseguenziali delle aspettative del sistema binario di genere. Il momento della pubertà rappresenta una fase cruciale in cui si viene esposti a questo sistema.

### 4.3 La doppia morale

«Non ho dubbi so già tutto»

«In questa classe siamo tutti esperti»

«Non ho domande, so già tutto»

«Io so tutto, posso fare lezione io»

In ciascuna delle tre classi terze osservate almeno un ragazzo ha sentito il bisogno di rimarcare pubblicamente la propria presunta competenza sessuale. La scena si è ripetuta regolarmente: nel momento in cui le operatrici hanno chiesto se ci fossero domande almeno un ragazzo, con il fare da spaccone, ha detto di sapere già tutto, alludendo a chissà quali esperienze o fonti. In verità, quando Ilenia ha fatto domande rispetto l'anatomia dei genitali o la contraccezione, capitava più spesso che fosse una ragazza a rispondere. Puntualmente ad ogni risposta da parte di una ragazza seguiva un: «Ah tu sei un'esperta!» da parte di un ragazzo. Un *battuta* che mira a ridicolizzare e mettere a disagio la ragazza. Quando si affronta il tema della sessualità emerge con chiarezza una doppia morale: i ragazzi rivendicano come motivo di prestigio la loro presunta conoscenza in materia, mentre viene delegittimato l'interesse femminile per il sesso. La sessualità femminile, in particolare nelle sue dimensioni del desiderio e del piacere, è sistematicamente attraversata da pratiche di silenziamento e regolata da una doppia morale che, definisce e gestisce in maniera diversificata comportamenti e identità in base al genere (Landi 2017:122).

Questa doppia morale è riconoscibile nella pratica dello *slut-shaming* contro le donne, che contribuisce a delegittimare le scelte sessuali e relazionali che si allontanano dalle più diffuse aspettative sociali (Landi 2017:121). La convinzione culturale stereotipata è che le donne siano le portatrici della moralità che risiede nel loro corpo (McClintock 1995) e che gli uomini possiedano invece una sessualità innata e incontrollabile (Gavey 2005).

Su queste idee si basa il concetto di *slut-shaming*, una vera e propria forma di regolamentazione della sessualità delle donne che, tramite un discorso profondamente classista sulle “puttane”, viene sminuita e tenuta sotto controllo (Ringrose e Renold 2011:335). Il doppio standard sessuale consiste nel fatto che le

donne sessualmente attive vengono giudicate più severamente rispetto agli uomini sessualmente attivi (Papp, L.J., Hagerman, C., Gnoleba, M.A. et al. 2015)

Un venerdì mattina, in classe 5A, Cecilia chiede: «Cosa vuol dire “sei una figlia di puttana”?»

Lucrezia dice che nella nostra cultura si usa molto insultare la donna e quello è uno dei modi di farlo, insultando la persona e la madre.

Giulia: «Sì perché si dice che sono inferiori (le donne).»

Luigi: «Ma è uno stereotipo.»

Lucrezia: «Cos'è uno stereotipo?»

Luigi: «È tipo una regola, associ alcune cose ad altre cose.»

Oleg: «Tipo “non piangere che sei un uomo”.»

Lucia: «O dire che la danza è per le femmine e il calcio per i maschi.»

Guido: «O il rosa per le femmine e l'azzurro per i maschi.»

Lucrezia spiega come stereotipi e pregiudizi ci siano da sempre ma è importante rispettare tutti e non fare agli altri quello che non vorresti venisse fatto a te. Conclude che è importante rispettare le femmine.

Gloria: «Anche i maschi»

Lucrezia: «Certo, quello però viene dato per scontato, alle femmine no.»

Il doppio standard di genere viene interiorizzato fin dai primi anni di vita, in particolare dalle bambine socializzate come femmine. Margaret Mead (1967:22) sottolinea come il carattere, il temperamento, la sottomissione o l'emancipazione delle donne dipendono dai ruoli attribuiti ai due sessi e non derivano da presunte differenze naturali, ma dalla trama culturale che struttura i rapporti umani. Il bambino e la bambina, infatti, vengono modellati in maniera rigorosa secondo canoni precisi e socialmente stabiliti, che determinano ciò che è considerato appropriato per ciascun genere. In particolare, Elena Gianini Belotti (1973) analizza come i condizionamenti sociali e culturali contribuiscono a plasmare l'*identità femminile* fin dall'infanzia. Le bambine vengono indottrinate a conformarsi a ruoli di genere tradizionali attraverso l'educazione scolastica, i giocattoli, i comportamenti e le aspettative degli adulti. Questo condizionamento produce effetti profondi e duraturi sulla personalità, sull'autostima e sulle ambizioni delle bambine. In particolare, Belotti evidenzia come le bambine siano incoraggiate a sviluppare tratti passivi, amabili e sottomessi, mentre i bambini ricevono stimoli a essere attivi, indipendenti e competitivi. Tali differenze educative non sono innocue: modellano in profondità le capacità, le aspirazioni e la percezione di sé, contribuendo a consolidare gerarchie di genere già nelle prime esperienze sociali. La critica della scrittrice si estende al sistema educativo nel suo complesso, giudicato come un dispositivo che perpetua disuguaglianze e stereotipi. Per garantire pari opportunità e consentire a tutte le bambine di sviluppare il proprio potenziale senza limitazioni predeterminate, è necessario un approccio educativo equo e neutro rispetto al genere, capace di rompere la catena di riproduzione dei ruoli tradizionali e delle discriminazioni interiorizzate.

#### 4.4 Dissolvere la gerarchia

Nelle riflessioni di Françoise Héritier (2002) le opposizioni sessuali, marcate dal sigillo del maschile e del femminile, sono gerarchizzate, con i valori associati al maschile considerati superiori. L'autrice evidenzia come questa gerarchia si basa sulla differenza essenziale del sesso, inteso come postulato naturale, che costituisce un sistema binario modellando un rapporto di potere (Héritier 2002:76). Il patriarcato, inteso come sistema di potere centrato sul genere maschile, e la disparità di genere che ne consegue, sono frutto di questo processo: il dominio del maschile sul femminile (e sugli altri generi) viene presentato come una conseguenza naturale delle differenze fra i generi (Rizzi, A., di Furia, M., e Toto, G. A. 2024). In nome della *natura*, la valenza differenziale dei sessi associa comportamenti, desideri e pulsioni ad un genere piuttosto che ad un altro (Héritier 2002:49-51).

L'antropologia di genere contribuisce a comprendere questi meccanismi: il processo di naturalizzazione trasforma le particolarità culturali in presunte leggi immutabili, rafforzando il potere e legittimando il dominio maschile (Rizzi, A., di Furia, M., e Toto, G. A. 2024). L'antropologia, attraverso la propria letteratura e metodologie, rappresenta uno strumento privilegiato per osservare e analizzare i contesti reali di formazione e sviluppo dell'individuo. Essa può essere fondamentale per far emergere quelle strutture di valori e presupposti culturali impliciti che influenzano tanto le vite degli alunni quanto il lavoro dell'insegnante. Elementi apparentemente secondari, come le forme di comunicazione non verbale, la disposizione degli spazi o i rituali che scandiscono la vita scolastica, rivelano in realtà la presenza di norme e modelli profondamente radicati. È proprio qui che si colloca il contributo più significativo dell'antropologia alle scienze dell'educazione: un'etnografia della scuola e dei contesti formativi che scavi al di sotto della superficie istituzionale e oltre le autorappresentazioni dei soggetti sociali (insegnanti, dirigenti, genitori, studenti) per rendere visibili i livelli più profondi e spesso invisibili delle pratiche educative (Rizzi, A., di Furia, M., e Toto, G. A. 2024).

I progetti che cercano di mettere in discussione la cultura dominante vengono spesso inseriti in un'istituzione che, di fatto, riproduce quella stessa cultura. Ne nasce l'illusione che questi interventi possano restare fuori dai principi su cui l'istituzione scolastica si basa, mentre invece sono inevitabilmente influenzati e limitati dalle stesse logiche (Landi 2016).

Lucrezia: Noi dobbiamo cercare di uscire da questa idea della donna oggetto, ma io per poter uscire dall'idea della donna oggetto, dobbiamo fare una ristrutturazione di tutta la nostra cultura, fondamentalmente. Però il primo modo con cui io, donna, posso permettermi di uscire da questa idea di donna oggetto è quella di prendermi e imparare a conoscermi e darmi un valore. Ma per potermi dare un valore devo riconoscere il mio valore e stare all'interno di una relazione devo comunque... il mio valore viene riconosciuto anche dall'altra parte, dove c'è

rispetto, dove c'è reciprocità, dignità, per esempio, e avere una persona che pensa anche a quello che è per me.

Secondo Lucrezia, la scuola, in quanto luogo privilegiato di socializzazione, diventa quindi un terreno cruciale per decostruire stereotipi e promuovere modelli di relazione fondati su reciprocità e rispetto. In primo luogo evidenzia il ruolo attivo delle bambine e delle ragazze nel potersi ribellare alle limitazioni e oppressioni della gerarchia di genere attraverso la presa di coscienza del proprio valore come persona.

Beatrice: Sì, è anche sempre collegato al fatto di conoscersi, cioè anche proprio quello che dicevi, soprattutto alle ragazze quando dicevi che è importante masturbarsi. Cioè può essere anche appunto un modo di pensare “Conosco cosa mi piace, conosco me stessa, quindi posso desiderare e pretendere anche di più”, che è una cosa non scontata. Abbiamo sentito cose del tipo “Se mi vuole mollare allora sì faccio sesso”. Avere coscienza della propria sessualità è un modo per dire “Ci sono anch'io e posso essere anch'io il centro dell'atto sessuale, non solo il pene”.

Lucrezia: Là bisognava lavorare con le ragazze nel sostenere il fatto che è importante anche il loro pensiero, il loro essere all'interno della relazione e il non dover fare delle cose che non vogliono fare...e quindi anche qua di nuovo, rispetto per il valore di noi stesse.

La riflessione di Lucrezia che combina il cambiamento culturale a quello personale per costruire la parità risuonano nelle parole di Hérítier. Per dissolvere questa gerarchia l'autrice richiama l'importanza di un cambiamento di prospettiva che necessita uno sforzo di vigilanza da parte di ciascun individuo (Hérítier 2002:122-125). È necessario un cambiamento di visuale e di abitudini mentali a partire dall'uso del linguaggio: «Sapersi correggere da sé accordando i propri atti compresi quelli linguistici con i propri principi avere a cuore dimostrare di far capire dei meccanismi nascosti di aprire degli occhi finora chiusi contribuire in maniera concreta anche i livelli più modesti alla realizzazione di un passo verso l'uguaglianza [...] semplicemente perché la presa di coscienza e una bozza di cambiamento nel mondo, nel modo di vedere, sono necessari per sperare di giungere a scuoter la visione del mondo radicata nelle nostre teste anche ancora più saldamente che nei comportamenti che la esprimono.» (Hérítier 2002:125).

## CAPITOLO 5

### Invisibilità e resistenze dell'educazione sessuoaffective

#### 5.1 Eteronormatività e cisonormatività

Una delle attività proposte dalle operatrici a tutte le classi consisteva nella compilazione di una scheda riguardante le trasformazioni fisiche e psicoemotive caratteristiche della pubertà, distinta in una versione per i maschi e una per le femmine. L'esercizio richiedeva di classificare questi cambiamenti come *gradevoli* o *sgradevoli*. Per confrontare le risposte e per stimolare tutta la classe al confronto Lucrezia ha proposto che, dopo aver compilato le schede individualmente, i ragazzi ipotizzassero le risposte delle ragazze rispetto le trasformazioni femminili e viceversa.

Carlo (13 anni): «E se io non mi identifico come un maschio?»

Lucrezia ha risposto che ciò non avrebbe influenzato l'esercizio e che ognuno avrebbe dovuto pensare al sesso con cui è nato e i cambiamenti che sta vivendo in base a quello.

Carlo rideva, forse era solo una provocazione ma il suo intervento ha sollevato una questione importante.

Nelle schede uno degli ultimi punti della lista era "Interesse verso l'altro sesso".

L'attività presuppone implicitamente ed esplicitamente che tutte le persone presenti in classe siano eterosessuali e cisessuali, un po' come l'approccio complessivo dell'intero programma: attraverso i materiali, le parole e le omissioni delle operatrici, il corso produce una visione prevalentemente "eteronormativa" (Butler, 1990).

L'eteronormatività deriva del "pensare in modo eterosessuale", ossia dall'assumere che l'eterosessualità sia universale, e valida in ogni contesto sociale. In questa prospettiva, le alternative all'eterosessualità sono percepite come *altre* e marginali mentre l'eterosessualità viene considerata la norma e la neutralità. Il "privilegio del diritto all'invisibilità visibile" accordato all'eterosessualità nella maggior parte dei contesti è considerato semplicemente un riflesso di come stanno le cose (Ingraham 2005:3, 101).

Alla fine della mia esperienza sul campo durante l'intervista a Lucrezia ho fatto notare questa tendenza trasversale eteronormativa.

Beatrice: Sempre collegato appunto anche al discorso omosessualità, cioè il fatto è che, comunque, l'approccio del corso sia abbastanza eteronormativo, cioè nel senso si dà per scontato che le persone che abbiamo davanti siano etero. Me l'avevi già accennato, ma volevo capire questa scelta da cosa è data, insomma, visto che statisticamente è molto possibile che non tutti siano etero.

Lucrezia: Esattamente, noi cerchiamo di dare intanto delle informazioni che siano generiche, cerchiamo di non entrare troppo nell'ottica, nel senso che anche abbiamo cercato quantomeno, e

stiamo cercando sempre di più, appunto, a fonte della presenza sempre più consistente, maggiore di altre tipologie di relazioni e rapporti che non siano quelle che possiamo definire etero, quelle considerate sempre normali... Stiamo cercando di dare la possibilità di affrontare queste stesse tematiche da un punto di vista più neutro possibile. Cerchiamo di evitare sempre di più di mettere quel pregiudizio che il rapporto orale deve essere per forza una determinata cosa, che il rapporto sessuale deve essere per forza una determinata cosa. Cioè noi cerchiamo... Come vedrai poi nelle slide, il rapporto sessuale che c'è scritto là, per esempio, solo con penetrazione, noi non lo mettiamo in gioco questo aspetto, nel senso che cerchiamo di portare il fatto che sempre di più il rapporto sessuale è differente in tante cose, non per forza solo quello. E si può sperimentare e vedere sotto differenti punti di vista.

Quando Lucrezia fa riferimento alle slide, si riferisce a una serie di documenti che ha condiviso con me e dai quali trae spunto per i corsi. Si tratta dei materiali elaborati da alcuni operatori dell'AIED per un ciclo di incontri di educazione sessuale tenuti nel 2021. In questi documenti, nella definizione di "rapporto sessuale", viene posta particolare enfasi sul desiderio, considerato la base di ogni relazione sessuale, seguito dall'eccitazione, descritta attraverso le sue manifestazioni fisiologiche nel corpo femminile e in quello maschile. Infine si fa riferimento alla "penetrazione o coito", che viene specificato nella descrizione del rapporto sessuale eterosessuale.

Lucrezia: Spesso e volentieri, ma perché appunto sono situazioni che si presentano in maggioranza, anche per le domande che hai visto che vengono poste, spesso e volentieri si finisce nel ricadere sempre in quello che è il rapporto eterosessuale e quindi sempre la preoccupazione e l'ottica di quella tipologia di relazione. Sebbene dopo nel generico cerchiamo di evitare sempre più di portare delle generalizzazioni o delle stereotipie che ad oggi non sono più attive, ma sempre perché i numeri sono sempre esigui, soprattutto tra i giovanissimi. E dopo perché tendenzialmente evitano anche di fare delle domande loro. Per cui si fa fatica a dare delle risposte anche che abbiano a che fare con quello che può essere la relazione omosessuale e si finisce per fare e rispondere a domande e quindi a richiamare in atto e richiamare in auge sempre quello che è la relazione eterosessuale. Come hai visto le domande che facevamo per esempio in 3B. E secondo me in 3B c'era una ragazza che poteva essere omosessuale. Non ci sono state domande di quella tipologia, di quel carattere. Le domande erano tutte quantificate relative ai maschi o relative alle femmine nell'ottica della relazione con gli uomini. E quindi, dopo nel cercare di rispondere a quelle domande si finisce per...

Lucrezia ha riconosciuto che la scelta di mantenere un linguaggio e un approccio prevalentemente eterosessuale deriva in parte dalla necessità di semplificare i contenuti e ridurre la complessità delle tematiche

trattate, precisando però l'impegno ad adottare un linguaggio più neutro e inclusivo, in cui tutt3 possano riconoscersi.

Un'ulteriore spiegazione viene riconosciuta nel fatto che l3 stess3 student3 tendono ad usare un linguaggio eteronormativo e porre domande sui rapporti eterosessuali. Questo comportamento può essere interpretato alla luce del concetto "pensare in modo eterosessuale": in una fase della vita in cui ci si sta ancora esplorando e conoscendo, diventa difficile esporsi con domande o osservazioni che si discostino dalla norma dominante percepita nell'ambiente in cui si è immersi.

Un martedì mattina, Ilenia ha proposto ad una classe terza una scheda didattica sui genitali. Il primo esercizio proponeva una lista di caratteri sessuali: pene, vagina, testicoli, grandi labbra, prostata, utero, seno, ovaie, barba, tube di falloppio. La consegna richiedeva di indicare se si trattasse di caratteri maschili o femminili.

Durante la condivisione delle risposte Gianluca (14 anni) ha osservato: «Ma io so che esistono delle donne con la barba.»

Ilenia e Lucrezia hanno risposto che le donne non hanno la barba a meno che non sia soggetta a "disfunzioni", richiamando i concetti di "sano fisiologico" e di "come dovrebbe essere". Sebbene l'intento fosse, ancora una volta, la semplificazione, la completa esclusione dal discorso delle identità trans\*, intersex o semplicemente di chi non è secondo questo "come dovrebbe essere" invisibilizza queste realtà, marginalizzandole, o categorizzandole come *radicalmente altre*.

Con *trans\** mi riferisco a quelle persone la cui identità e/o espressione di genere differisce da sesso e genere assegnati alla nascita; si tratta di un termine ombrello che si riferisce a tutte le identità all'interno dello spettro dell'identità di genere. L'asterisco è utilizzato nella letteratura per ampliare il significato dei termini relativi al genere con il prefisso "trans-" e per sottolineare la dimensione sociale e culturale del genere. (Halberstam 2018:87)

Sempre più scuole secondarie di II grado in Italia attivano "carriere alias"<sup>12</sup> e ospitano bagni gender-free, entrambe pratiche più diffuse all'interno delle università statali (Agedo Nazionale 2025) (Zunino 2024).

Queste iniziative nascono proprio dalle richieste dell3 ragazz3 che rivendicano la necessità di essere riconosciut3. Solo pochi anni prima, alle medie, queste realtà vengono rese completamente invisibili, quasi fingendo che non esistano o che non riguardino l3 student3.

La scuola non è solo un luogo di apprendimento didattico, ma di apprendimento inteso in un'ottica molto più ampia, è uno spazio in cui l3 giovani costruiscono la propria identità, specialmente in relazione a genere e sessualità (Santambrogio 2022: 290). L'assenza di un'educazione alle tematiche di genere priva la possibilità all3 adolescenti trans\* di avere parole e immaginari per dirsi e pensarsi, ostacolando la comprensione di sé, con possibilità di generare sentimenti di smarrimento, frustrazione e isolamento nei confronti dall3 compagni (Santambrogio 2022:293). La persistente riproduzione di una cultura binaria e cisnormativa, infatti, impone l'esistenza di due soli generi, distinti e distinguibili, in cui l3 student3 si possono riconoscere. Questo

---

<sup>12</sup> Profilo burocratico alternativo ai documenti anagrafici che la scuola può attivare, in accordo con studente trans\* e la sua famiglia, se minorenni, per riconoscere il genere in cui l3 studente si identifica.

ambiente rende le soggettività trans\* non riconoscibili, innominabili e non desiderabili, con effetti significativi sul loro benessere (Santambrogio 2022:291).

Un'educazione di genere, intesa come la promozione della libertà dagli stereotipi, promuove invece il diritto delle persone, e dell3 bambin3, di essere liber3 dal rigido modello binario di genere. La libertà dalla normatività di genere è un'importante risorsa per l'espressione di tutt3 l3 bambin3, non solo di quell3 queer. Portare nelle classi queste tematiche infatti significherebbe educare tutt3 a conoscere l'esistenza delle persone trans\* in modo non pregiudizievole, a considerarle e a rispettarle al pari di chiunque altr3.

## **5.2 Rabbia omofoba alle medie**

Nel programma di educazione alla sessualità e all'affettività, concordato tra le operatrici Aied e i docenti della scuola, non sono stati inclusi i temi dell'orientamento sessuale e delle identità di genere, sebbene essi costituiscano parte integrante delle esperienze dei giovani.

Durante la riunione introduttiva rivolta ai genitori delle classi medie, l'unica madre presente ha sollevato il fatto che, qualora sua figlia capisse di essere lesbica, desidererebbe che, nel caso ne avesse bisogno, avesse qualcuno con cui parlare. Il fatto che l3 student3 avrebbero conosciuto il consultorio di Aied la rincuorava.

Successivamente, a corsi iniziati, c'è stato un goffo tentativo da parte di un professore di suggerire l'inserimento del tema degli orientamenti sessuali. Il suggerimento è stato scartato visto che i lavori erano già avviati.

Ho apprezzato molto che, malgrado il programma prestabilito, gli incontri hanno sempre preso forma a seconda degli interessi e delle curiosità che sono emerse nelle classi. Le domande e i pensieri dell3 student3 indirizzavano il discorso che le operatrici guidavano. Questa flessibilità ha portato quasi tutte le classi ad affrontare temi legati alle identità di genere e agli orientamenti sessuali in modi molto diversi, nonostante non fossero stati inclusi nel programma.

Emblematico è stato l'ultimo incontro con la classe 3B, gruppo energico e reattivo che, nel contesto confidenziale creato dalle operatrici, si è sempre sentito libero di esprimersi in modo molto diretto.

Leonardo (14 anni): «Ma se un gay fa sesso con una lesbica rimane comunque incinta?»

Lucrezia: «Questo è un tema ampio che non abbiamo tempo di affrontare ora.»

Alvise «Dio ha inventato il mondo maschio con femmina non maschio con maschio o femmina con femmina.»

Scoppia l'applauso da parte di alcuni della classe.

Lucrezia ha provato a contenere gli interventi affermando che la libertà di opinione non può limitare le libertà altrui, ma la discussione è rapidamente degenerata.

Camilla «Ok ma se è gay almeno non si veste mezzo nudo.»

Alvise «Secondo me hanno qualcosa che non va nella testa.»

Alvise interviene ripetutamente e la maggioranza della classe lo contesta, un gruppetto invece lo sostiene a gran voce. Il piccolo gruppo di sostenitori reagisce con crescente rabbia, alzando la voce e mostrando segni evidenti di irritazione di fronte a chi prova a ribattere, fino a trasformare il dibattito in un conflitto segnato da contrapposizioni inconciliabili.

Francesco: «Che senso ha dare categorie alle persone?»

Sofia: «Solo perché a te piacciono le femmine per te a un maschio un po' piacere un maschio.»

Alvise: «Sì esatto, è un ragionamento giusto, è sempre stato così.»

Quando gli hanno chiesto chi gli avesse detto che è sempre stato così lui cita suo nonno e Trump.

Alice interviene dando man forte ad Alex dicendo che se le persone *diventano gay* finisce l'umanità.

Alice: «Se io non faccio figli la stirpe non continua. Io sono nata per questo.»

La discussione era ormai esplosa, tutt3 parlavano l'uno sull'altr3. Lucrezia e Ilenia hanno incalzato Alice chiedendole quale sarebbe il senso della sua esistenza se un giorno scoprisse di essere sterile.

Tra la confusione e le urla e io stavo lì seduta a bocca aperta senza poter intervenire. La campanella è suonata e dopo alcuni saluti l'aula si è svuotata.

Heidegger (2005:174) dice che “ciò che fa paura” è un ente che si incontra nel mondo e che si appaga della dannosità nei nostri confronti. Man mano che si avvicina, la dannosità si intensifica e produce così la minaccia: la possibilità del suo avvicinamento fa paura. L'eteronormatività in cui siamo immersi3 può portare a percepire coloro che si trovano *al di fuori della norma* come una minaccia, gli oppressori dell'eterosessualità e dei singoli eterosessuali. Come sottolinea Ingraham (2005), *Thinking Straight* significa pensare il mondo come se fosse da sempre e per sempre eterosessuale, senza variazioni storiche e senza alcuna influenza culturale. *Pensare in modo eterosessuale* significa confondere l'eterosessualità istituzionalizzata con qualcosa che è naturale. È esattamente questo lo schema che l3 student3 hanno riprodotto, dimostrando la percezione secondo cui l'omosessualità sia una cosa nuova, un'invenzione che sta attaccando lo stato delle cose.

Quella classe lì, a me quella classe piaceva un sacco. L' ultimo (incontro) mi ha un po'... delusa, nel senso che me li aspettavo molto più aperti, molto più svegli e intelligenti su alcune cose, e quando è uscita quella tematica lì dove loro sono... io li ho visti completamente cambiare, cioè non riuscire a tenere un dialogo, un confronto. E soprattutto mi ricordo che proprio nella classe lì c'era la ragazza in fondo... mi è dispiaciuto un po', perché allora fino ad ora cosa abbiamo visto? E quindi lì mi sono resa conto che il tema dell'omosessualità è forse il più grande tabù che c'è, e non pensavo nei ragazzi della loro età. Però anche lì deriva dall'educazione delle famiglie, perché poi come vedi fuoriesce “mio padre e mio nonno”...

“La ragazza in fondo” di cui parla Ilenia è Gaia, studenta che esteticamente esce dallo stereotipo estetico legato al genere femminile. Entrambe le operatrici hanno ipotizzato che anche la sua sessualità potesse collocarsi al di fuori delle norme eterosessuali dominanti.

Lucrezia riflette a posteriori:

Abbiamo visto in classe 3B, l'unica in cui siamo potuti permetterci di entrare (nel tema degli orientamenti sessuali), cioè è proprio: il mio pensiero, se c'è, e quello che io sento sono tipo due linee parallele che non si toccano in nessun modo possibile. “Lei è mia amica, le voglio un sacco di bene ma non posso accettarlo”. Sono due discorsi che non reggono obiettivamente, quindi mi chiedo “Dov'è il tuo pensiero?”. E dove invece c'è anche la paura dell'ignoto, di qualcosa di diverso, una paura che però non viene affrontata, né viene discussa, né viene parlata e anche davanti all'evidenza.

La scissione evidenziata da Lucrezia appare come l'effetto dell'incapacità, da parte di alcune studente, di riconoscere la concretezza di ciò che riducono a una semplice “tematica”. Sembra attivarsi un processo di astrazione, facendo perdere di vista che stiamo parlando di vite. Che si tratti di Gaia o di altre, ciò che emerge è il rifiuto della legittimità stessa dell'esistenza di alcune persone.

Durante l'intervista con Lucrezia ho espresso il mio disagio di aver assistito a quella scena.

Beatrice: Intanto ti dico, cioè la mia reazione, è stato il gelo. Cioè, mi ha proprio spaventato vedere questo scambio, vedere la rabbia tipo. Cioè è una cosa proprio che sentivano tanto. [...] Questa cosa mi ha molto messo in difficoltà. Da vedere è stato intenso... se già loro hanno questa visione così irremovibile, comunque davanti alle persone adulte, delle persone competenti, che ti stanno dicendo una cosa. Non c'è proprio margine. [...]

Lucrezia: Sì è un attacco, a me piace tantissimo che tutti quanti possano avere la propria idea, per l'amor del cielo, però mi ricordo che alle medie ci facevano fare i testi argomentativi. [...] Perché è giusto che se io ho un pensiero, quelle idee, quel mio pensiero, che sono frutto di mie riflessioni, io posso portarli avanti. Ma nel momento in cui io le porto avanti, ritengo che sia importante e fondamentale che io abbia delle tesi a favore della mia idea. E la tesi “perché me l'ha detto mio nonno”, a casa mia non regge. [...] Ok, possiamo parlarne, possiamo anche pensare di avere delle idee diverse e anche magari scontrarci, ma quello scontro mi serve per potermi permettere di avere un'idea diversa dalla tua, ma che comunque venga rispettata anche all'interno del contesto familiare.

Beatrice: È che sì, assolutamente sì, però mi chiedo, con un argomento del genere, che alla fine la loro tesi è semplicemente appunto “questa cosa non deve esistere”. Mmm.. Non so se possa

esserci un pensiero con una reale tesi, perché è una cosa oggettiva, ce l'hanno anche in classe, è una cosa che c'è.

Sul momento, la risposta di Lucrezia mi ha lasciata spiazzata: come può esistere una tesi accettabile a favore dell'omofobia? La sua risposta alle mie perplessità ha ampliato il quadro del discorso, introducendo una riflessione sull'importanza di poter formulare opinioni autonome e sul ruolo cruciale del contesto in cui gli adolescenti crescono. Lucrezia mi ha spiegato che durante la preadolescenza e l'adolescenza, gli individui imparano gradualmente a sviluppare un pensiero autonomo e riflessivo, fondato sulle proprie osservazioni e interpretazioni. Questo processo richiede tempo e implica l'assunzione di responsabilità nei confronti dei propri pensieri, anche quando essi si differenziano da quelli degli altri. La possibilità di formulare opinioni proprie però dipende in larga misura dal contesto in cui ci si trova e dalla libertà che esso concede: un ambiente che incoraggia l'espressione di idee differenti favorisce lo sviluppo di un pensiero critico e consapevole, mentre contesti più rigidi, dove l'unica opinione accettata è quella "del nonno di turno", possono limitarne la crescita. Lucrezia ribadisce che se a casa non è permesso criticare, contestare o confrontarsi con punti di vista diversi, diventa difficile per gli adolescenti esercitare la propria autonomia intellettuale.

Il confronto con visioni differenti stimola ulteriormente la riflessione, purché lo scontro avvenga in un contesto sicuro e regolato. La presenza di un adulto che media la discussione senza farsi intimidire dalla diversità di opinioni permette agli adolescenti di esprimere le proprie tesi, motivandole e difendendole, pur riconoscendo la legittimità delle percezioni altrui. La gestione attenta di questo confronto, ribadisce Lucrezia, in uno spazio in cui le opinioni possono coesistere, rende più fattibile la costruzione di un pensiero autonomo e di una capacità critica, elementi fondamentali nello sviluppo personale e nella formazione di una consapevolezza sociale.

### **5.3 Bambin3 e *il gender***

Anche nella scuola primaria la curiosità dei bambin3 rispetto a sessualità e genere è emersa spontaneamente. Durante un incontro in 5B, una domanda anonima ha aperto la discussione: «Perché delle persone omosessuali poi non vogliono più esserlo?». Lucrezia ha risposto che c'è un periodo della nostra vita in cui vogliamo provare e sperimentare per cercare di capire cosa ci piace, soprattutto nel periodo dello sviluppo. Esistono persone che nascono in un sesso in cui non si trovano a proprio agio: alle donne vengono dati ormoni come il testosterone, agli uomini estrogeni, per sentirsi meglio con il proprio corpo.

Cecilia (10 anni): «Però se gli ricrescono i peli e ha ancora il seno è brutto.»

Gianluca: «I bambini possono farlo?»

Lucrezia: «No, si può fare solo finita la pubertà e l'adolescenza.»

Cecilia: «Però intanto se non ti piaci ti puoi fare del male?»

La classe ha insistito con molte domande sul “tornare indietro”, dimostrando la difficoltà di collocare l’esperienza trans\* all’interno di un immaginario lineare e rassicurante. Non c’è imbarazzo o rifiuto nello scambio, la 5B è curiosa, vuole saperne di più e ricevere spiegazioni riguardo le informazioni spesso incomplete o non sufficienti con cui sono venuti in contatto precedentemente.

Questo tipo di conversazione con un gruppo di bambini di 10-11 anni assume molti significati nel contesto italiano e potrebbe attirare le critiche di molti. Una grande nemica dell’educazione alla sessualità e all’affettività in Italia è la diffusione della retorica contro “l’ideologia gender”. Questa espressione è stata coniata all’inizio degli anni 2000 in alcuni testi prodotti dal Pontificio Consiglio per la Famiglia con l’intento di delegittimare quanto prodotto nel campo degli studi sulla naturalizzazione delle norme sessuali e le rivendicazioni politiche portate dai movimenti femministi e LGBTQIA+ per contrastare e ridurre le forme di inferiorizzazione materiale e simbolica (Garbagnoli 2014:250-251).

La locuzione “ideologia gender” viene utilizzata per lo più all’interno di gruppi e movimenti sociali di matrice cattolica per indicare un approccio epistemologico ed educativo che andrebbe a distruggere la famiglia tradizionale annullando modelli “naturalisti” di genere (Landi 2017:137). In realtà, come osserva Garbagnoli (2017:255), sociologa e femminista, si tratta di: «un blob di slogan senza alcun senso teorico e di pregiudizi sessisti e omofobi che non hanno niente a che spartire con le ricerche prodotte nel campo degli studi di genere, né poggiano su alcun fondamento scientifico».

Laura Schettini, ricercatrice in Storia contemporanea specializzata in Storia delle donne e studi di genere, ha pubblicato *L’ideologia gender è pericolosa* all’interno della collana *Fact Checking: la Storia alla prova dei fatti*, un progetto volto a confutare le fake news che alimentano politiche d’odio, attraverso strumenti e metodi della ricerca storica. Schettini osserva che, nonostante la battaglia serrata contro l’ideologia gender, rimane tuttora poco chiaro quale significato le venga attribuito. Uno degli elementi che ricorrono quando si parla di genere è un apparente paradosso: mentre è descritto come un pericolo imminente, se ne lamenta la fumosità. Nonostante la sua inconsistenza epistemologica la retorica del “gender” esercita ancora una forte influenza. L’agenda gender, secondo la rappresentazione diffusa da tali narrazioni, minaccerebbe la nostra società, confondendo l’identità e le menti dei nostri figli. Aspirerebbe alla diffusione dell’aborto e dell’omosessualità e sfiderebbe l’idea di una differenza naturale e biologica tra i sessi, alla base di ruoli sociali “predestinati”. In questo contesto, la donna viene accusata di abbandonare la propria funzione naturale riproduttiva (Schettini 2023:12). Questa “ideologia” può essere letta come una reazione all’emersione nello spazio pubblico di modelli di sessualità differenti da quello eterosessuale (Schettini 2023:35). Non si tratta, infatti, di fenomeni nuovi, ma di esperienze e identità che oggi hanno acquisito voce, visibilità e rivendicano spazi di riconoscimento. L’autrice auspica che il titolo del saggio perda il tono provocatorio per assumere invece una reale valenza critica e intellettuale nei confronti dell’ordine costituito, evidenziando come le identità di genere basate su presupposti di “naturalità” dei corpi, dei ruoli e

dell'identità siano costruzioni sociali e culturali, frutto di secoli di pregiudizi e soprusi, imposti in modo arbitrario e introiettati nel tempo.

L'associazione Pro Vita e famiglia è una delle tante realtà italiane che da anni si schiera attivamente contro "l'ideologia gender".<sup>13</sup> Sul loro sito web si trovano numerosi articoli che descrivono i progetti di educazione sessuo-affettiva come "cavalli di Troia" che, con la scusa di educare bambini e ragazzi ad alcune tematiche sensibili e di attualità, finiscono poi per introdurre nelle scuole l'idee "false e pericolose" come che si possa "nascere nel corpo sbagliato" e cambiare sesso a piacimento. L'associazione ha raccolto per oltre dieci anni segnalazioni da tutta Italia per redigere un dossier dei progetti "infiltrati" nelle scuole, e ha promosso una petizione per vietare per legge "l'indottrinamento gender", che a marzo 2023 aveva superato le 90mila firme. Nel sito si può trovare un'intera sezione dedicata a "Come contrastare il gender nelle scuole"; la retorica è quella di urgenza rispetto ad un indottrinamento da cui i bambini devono essere protetti.

Quando nelle scuole l'educazione sessuoaffective tratta di orientamenti sessuali e identità di genere viene spesso giudicata come inopportuna, come se nominare questi temi significasse corrompere l'innocenza dei bambini.

La classe 5B dimostra un bisogno opposto: avere parole per nominare ciò che già percepiscono e saper riconoscere in che modo queste esperienze esistono e fanno parte della vita delle persone.

Butler (2017:26) mette in discussione la pretesa naturalità del sesso, mostrando come esso non sia un dato irriducibile ma il prodotto di pratiche discorsive che ne stabiliscono i confini. Assunto come presupposto, questo approccio apre nuove possibilità di vita ai corpi, ma allo stesso tempo incontra resistenze potenti nelle strutture normative dell'eterosessualità obbligatoria, che operano attraverso processi di naturalizzazione e reificazione (Butler 2017:85). Seguendo questa idea di aprire nuove possibilità di vita ai corpi, l'educazione non dovrebbe mai imporre scelte che limitino inutilmente l'autonomia futura dei bambini, ma al contrario garantire loro la possibilità di immaginare e praticare opzioni di vita plurali (Kannisto 2019:187). In questo senso, un'educazione sessuoaffective inclusiva non è una minaccia ma un contesto in cui vengono riconosciute possibilità di vita.

Restivo (2020:157) definisce "paradossale" lo slancio del governo italiano nel dichiararsi contro il bullismo, introducendo lo scorso anno La Giornata del Rispetto<sup>14</sup>, mentre promuove una visione rigidamente tradizionalista della famiglia lottando contro l'*ideologia gender*: è proprio la paura del diverso ad alimentare le violenze, e solo il riconoscimento della diversità può contrastarle. I dati parlano chiaro: l'Italia continua a registrare alti livelli di aggressioni e discriminazioni verso le persone LGBTQIA+, con tassi di abbandono

---

<sup>13</sup> Pro Vita & Famiglia, s.d. Chi siamo. Consultato il 15 settembre 2025.

<https://www.provitaefamiglia.it/chi-siamo>

<sup>14</sup> La Giornata del Rispetto, il 20 gennaio, è stata istituita con la Legge 17 maggio 2024 n. 70, "per promuovere la lotta al bullismo, al cyberbullismo e a ogni forma di discriminazione".

(<https://www.mim.gov.it/-/20-gennaio-giornata-del-rispetto>)

scolastico altissimi tra student3 trans\* e percentuali drammatiche di violenze sulle donne trans\*, migranti e rifugiate (Restivo 2020:160-161).

L'esperienza in classe, dunque, conferma che la sfida educativa non è quella di "proteggere" i bambini dal "genere", ma di liberarli dall'eteronormatività che impone silenzio, vergogna e paura da un lato, inutile allarmismo, insofferenza e discriminazione dall'altro. Non si tratta di ideologia, ma di vite reali che in quanto tali meritano di essere riconosciute.

Parlando dell'episodio di omofobia in 3B Ilenia ha sollevato un punto molto interessante:

Quindi secondo me un altro incontro... Avendolo però, non credo che solo io e Lucrezia quella tematica lì si possa affrontare da sole. Credo che lì ci voglia una formazione... Non specifica... Però non lo so, me lo sono chiesta. Bastiamo noi? Cioè basta un'ostetrica? Basta una psicologa per affrontare quella tematica lì? Lì ci vorrebbe un incontro apposta su quello. Secondo me. Quindi una cosa che si può migliorare è aggiungere un incontro su quella cosa lì. Che alla fine è emerso in tutte le classi. Sia alle elementari che alle medie.

Me lo sono chiesta anche io: basta una figura sanitaria e psicologa per parlare di genere, di discriminazione, dei significati che diamo e che cambiano e di libertà? Mi piace pensare che un3 antropolog3 transfemminista potrebbe fare la differenza nell'ambito dell'educazione sessuoaffettiva, per stimolare una riflessione critica e ampliare l'immaginario dell3 più giovani. In questo senso, il contributo antropologico potrebbe portare prospettive nuove e strumenti per comprendere norme, marginalizzazioni e costruzioni sociali della sessualità.

Come osserva bell hooks (2021) la letteratura per l'infanzia rappresenta uno dei contesti fondamentali per l'educazione femminista alla coscienza critica, poiché in questa fase le idee e le identità sono ancora in formazione. Questo perché già da un'età giovanissima prevale già una visione ristretta dei ruoli di genere. L'istruzione pubblica per l3 bambin3 deve diventare uno spazio in cui l3 attivist3 femminist3 possano contribuire alla costruzione di programmi di studio privi di pregiudizi, capaci di promuovere una comprensione inclusiva e critica della società.

Hooks sottolinea inoltre che è essenziale che il futuro movimento femminista consideri l'educazione femminista come un elemento centrale e rilevante per la vita di tutt3 (hooks 2021:63). Se non si collabora per creare un movimento di massa che renda accessibile un'educazione femminista a femmine e maschi, l'informazione negativa prodotta dalla maggior parte dei media mainstream continuerà a svalutare la teoria e la pratica femminista. Mostrare i contributi positivi del movimento femminista alla vita di tutt3 è fondamentale affinché i cittadini possano conoscerli e comprenderne l'importanza (hooks 2021:64).

Integrando approcci antropologici femministi con esperienze pedagogiche e sanitarie, le scuole possono diventare spazi in cui bambin3 e adolescenti sviluppano autonomia di pensiero, consapevolezza critica e capacità di riconoscere e rispettare la pluralità delle identità. In questo modo, l'educazione sessuoaffettiva si

trasforma in una pratica capace di liberare dal peso delle norme culturali rigide e di promuovere il rispetto e la possibilità di immaginare percorsi di vita plurali e autentici.

## CAPITOLO 6

### «Solo gli scemi lo fanno»

#### 6.1 Lidia

Ad ogni primo incontro, Lucrezia e Ilenia hanno consegnato alle classi una piccola cassetta di legno con un lucchetto, da tenere in aula per tutta la durata degli incontri. Hanno spiegato che le studente avrebbero potuto inserire, in modo anonimo, bigliettini con domande e riflessioni, e che solo Lucrezia avrebbe avuto la chiave per aprire il lucchetto e leggerli. Per stimolare l'utilizzo di questo strumento ad ognuna sono stati consegnati tre bigliettini con delle frasi da completare:

“Curiosità, dubbi e domande sul sesso e sulla sessualità di cui mi piacerebbe parlare in questi incontri:”

“Quando si parla di sesso e sessualità mi sento...”

“Quando mi relazio con le/i ragazze/i sono in difficoltà perché...”

In 3H, verso la fine del primo incontro, Lucrezia ha aperto il lucchetto e ha iniziato a leggere ad alta voce i bigliettini: domande sulla prima volta, sulla misura del pene, sui preservativi. La classe oscillava tra risate fragorose e grande curiosità, con studente che ponevano nuove domande. L'atmosfera era carica di euforia, finché il volto di Lucrezia si è improvvisamente incupito. Ilenia ha notato la sua reazione e si è avvicinata per leggere il contenuto del foglietto: si sono scambiate uno sguardo serio e hanno messo da parte quel biglietto. Lucrezia ha pescato un altro foglietto e ha ripreso a rispondere alle altre domande.

Al termine della lezione, le ragazze sono uscite dall'aula, e Ilenia mi ha passato il bigliettino non letto: “Come si supera uno stupro?”. Il sangue mi si è gelato. Controllando gli altri foglietti, ne abbiamo trovato altri due scritti con la stessa penna: “Quando si parla di sesso e sessualità mi sento... male da quando è successo” e “Quando mi relazio con le/i ragazze/i sono in difficoltà perché... non riesco a farmi toccare o abbracciare”.

Non ci siamo dette molto in quel momento, solo sguardi sbigottiti e rapidi, come a cercare di capire insieme la situazione. Era evidente: si trattava di una richiesta d'aiuto di qualcuna che aveva subito una violenza sessuale. Dopo gli incontri, siamo andate dalla vicepreside per riferire quanto trovato. La vicepresidente, sconvolta, ha subito chiamato la coordinatrice della classe e la professoressa responsabile dei corsi di educazione sessuale.

Le professoressa hanno recuperato alcune verifiche per confrontare le calligrafie, mentre le operatrici ragionavano sul da farsi. Una professoressa, in un momento di confusione, si è rivolta a Lucrezia a bassa voce: “Non possiamo far finta che non sia successo niente?”. Confrontando calligrafie e verifiche, abbiamo ipotizzato che potesse trattarsi di Lidia, una studentessa che ha partecipato attivamente all'incontro con molto entusiasmo e curiosità.

Dopo aver salutato le operatrici, sono salita in macchina e ho pianto. Rabbia, impotenza, shock e profonda tristezza: non mi aspettavo di imbattermi in una vicenda del genere durante la mia ricerca sul campo.

Il giorno successivo siamo tornate in 3H per il secondo incontro. Lucrezia ha letto ad alta voce la domanda: “Come si supera uno stupro?”. La classe, silenziosa e attenta, ha cercato di dare risposte: Agnese ha chiesto se ci si riferisse al piano fisico o psicologico, Lucia ha suggerito di rivolgersi a una psicologa, Enrico, invece, ha ricordato l’importanza di denunciare. Lucrezia ha sottolineato quanto fosse fondamentale parlarne con un adulto di fiducia, non necessariamente i genitori, ma una persona significativa per noi.

Durante la ricreazione, abbiamo intercettato Lidia e Lucrezia le ha mostrato il primo biglietto trovato. Con voce calma, le ha chiesto se fosse stata lei a scriverlo. Lidia, timida, ha confermato. Ha raccontato che era stato un ragazzo di un’altra classe, fuori dalla scuola, e che non l’aveva mai detto a nessuno. Quando Ilenia le ha chiesto cosa desiderasse, Lidia ha risposto a bassa voce: “Vorrei solo che mi chiedesse scusa.”

Ilenia le ha detto che è stata molto coraggiosa a scrivere quel biglietto e allora Lidia ci ha salutate con un sorriso ed è scappata in classe.

Finita la giornata siamo tornate in presidenza e Lucrezia ha confermato alla vicepresidente che era stata Lidia a scrivere quei biglietti anonimi. Alla luce di questa informazione abbiamo ripensato a come la classe avesse reagito nell’affrontare il tema dello stupro e confrontandoci con le operatrici ci è sorto il dubbio che alcuni compagni di classe lo sapessero già. Mentre trattavamo questo tema infatti una ragazza ha chiesto: «Cosa succede se chi lo fa è un minorenne?». Lucrezia ci ha fatto notare che era una domanda inusuale, solitamente il focus degli ragazzi è sulla paura di subire una violenza. Tutte e tre avevamo notato degli scambi di sguardi tra alcuni ragazzi appena è stata letta ad alta voce la domanda “Come si supera uno stupro?”. Ilenia ha detto di aver letto il labiale di una ragazza che chiedeva ad un’altra: «Lidia?»

Nei giorni seguenti, Lucrezia ha contattato la presidente di Aied e l’ordine degli psicologi per orientarsi, ottenendo anche consulenza legale e andando dai carabinieri. In quanto operatrici per conto di un’associazione, e non libere professioniste, avrebbero dovuto mandare una PEC al dirigente scolastico per metterlo a conoscenza di quel che era successo e quindi successivamente sarebbe stata la scuola a doversi attivare.

Lucrezia si è accordata con Lidia per incontrarci venerdì durante la ricreazione, l’ultimo giorno del ciclo di incontri in quella scuola. Venerdì Lidia non si è presentata a scuola e le operatrici non hanno più avuto occasione di incontrarla quindi non abbiamo più avuto notizie.

## **6.2 Il Consenso**

In 5C è stata imbucata la domanda anonima: “Come ci si sente quando si viene mollati?”

Lucrezia ha spiegato che ci si può sentire tristi, la tristezza è quando perdi qualcosa di importante per te. Se si viene lasciati si perde la persona e la relazione. Va bene essere tristi ma non va bene picchiare l’altra persona per questo. Ci sono delle motivazioni se lascio o vengo lasciato quindi nel massimo rispetto dell’altra

persona bisogna accettare quello che l'altra parte vuole. Se non riesco ad accettarlo e ho bisogno di aiuto vado a parlare con qualcunə che può aiutarmi.

«Questo è il consenso, se è sì è sì, se è no è no e va rispettato.» conclude Lucrezia.

Ginevra (10 anni): «Se Pincopallino lascia Polpetta, Polpetta deve accettare la sua decisione.»

Lə bambinə intorno ad Ginevra annuiscono soddisfattə di questo esempio.

Lucrezia spiega che la tristezza serve ad elaborare e superare quello che sto provando. Se non sto nella mia sofferenza e non la elaboro potrei diventare violentə, provare ad obbligare l'altra persona o anche ucciderla. Bisogna elaborare gli stati emotivi in modo sano. Il consenso è anche rispettare la decisione di qualcunə altrə.

Marta (10 anni): «Ad esempio Pallina molla Pallino. Pallino non lo accetta e la uccide.»

Oleg (11 anni): «In questi giorni ci sono stati tanti omicidi così.»

Lucrezia: «Si chiamano femminicidi. Questo succede anche perchè la parte mollata non elabora i propri stati emotivi. La mancanza di consenso porta anche alla violenza sessuale, se faccio sesso con una persona senza il suo consenso è stupro.»

Oleg: «Solo gli scemi lo fanno.»

Gabriella (11 anni): «Come è successo a mia mamma.»

Scende il gelo nella classe. Gabriella durante tutto l'incontro è stata molto indaffarata nel ritagliare e colorare alcuni fogli con la testa sempre china sul banco ma ora è in piedi e guarda dritto verso di noi. Comincia a raccontare ad alta voce e in modo confusionario della violenza che ha subito la madre. Di come era seduta su una panchina e un uomo le ha spento una sigaretta sul seno «E poi è successo quello che avete detto voi... lo stupro.» conclude. Lə altrə bambinə sono in silenzio e tengono gli occhi bassi.

Lucrezia, come alle medie, spiega che se succede bisogna subito parlarne con un adulto di cui ci fidiamo, poi si va dai carabinieri e in ospedale. Poi, è necessario parlarne con qualcuno per cercare di evitare che questo trauma comprometta la relazioni che la persona avrà in futuro.

Jacopo (13 anni): «Qualcuno mi ha detto che il sesso è come una tazzina di tè, non puoi costringere qualcuno a berla.»

In 3L la parola "stupro" è stata una delle prime ad emergere quando è stato chiesto alla classe di pensare a concetti legati alla sessualità e all'affettività.

Sono state riportati in classe varie storie di violenze di cui lə studentə avevano sentito parlare, in tutti i racconti la vittima era una persona giovane socializzata come donna. Lucrezia ha chiesto come questi racconti lə facessero sentire. Alice ha condiviso che si immedesima facilmente con le ragazze e pensarci la fa sentire male, anche quando i suoi compagni per scherzare parlano di Hitler o di cose brutte, si chiede cos'abbiano in testa.

Alice ha detto che a lei non sarebbe mai venuta in mente “stupro” come prima parola da collegare al significato di sessualità e affettività.

Alice (13): «Se il mio ragazzo pensa così e non magari “amore” non mi farebbe stare bene.»

Alice è arrabbiata, sembra sia sull’orlo di piangere.

«Ma se tu ami una persona mica la stupri.» Dice Jacopo, quasi per rassicurarla.

Anche Violeta Benini (2020:56) per spiegare il concetto di consenso utilizza l’esempio della tazzina di tè. Quando offriamo del tè ci troviamo nella posizione di ricevere o meno il consenso dell’altra persona e di agire di conseguenza. Benini dice che il consenso non c’è quando qualcunə dà per scontato che ci vada di fare qualcosa senza chiedere o quando ignora le nostre risposte e insiste fino a quando, per frustrazione, finiamo per cedere. Il meccanismo del consenso si inceppa anche quando accettiamo cose che in realtà non vorremmo fare, spesso per educazione o per senso di colpa. Se qualcunə ignora i limiti che abbiamo stabilito sta esercitando una forma di violenza nei nostri confronti. È importante comprendere che l’assenza di consenso non significa sì.

«Se hai paura che ti molli potresti fare qualcosa per lui, come sesso o altro» dice Francesca (13 anni) scatenando un forte «NO!» da parte di Lucrezia che incalza la classe chiedendo: «Non pensate di essere meritevoli di amore nonostante il sesso?»

Infatti anche il ricatto come "se non fai sesso con me, ti lascio", è una forma di violenza (Benini 2020:58).

### **6.3 L’educazione contro la violenza**

Restivo (2025:137-138) definisce la violenza di genere come ogni forma di abuso fisico, psicologico, sessuale o economico esercitato su una persona in base al suo genere o alla sua identità di genere.

Questo peculiare tipo di violenza risulta essere profondamente radicato nelle disuguaglianze e nei pregiudizi culturali che considerano le donne e altri gruppi come inferiori e subordinati. In Italia e nel mondo la violenza di genere è prevalentemente rivolta contro le persone socializzate come donne. Arriva a comprendere un ampio ventaglio di atti tra cui violenza domestica, violenza sessuale, atti sessuali non consensuali tra cui stupro e molestie, stalking, violenza economica e femminicidio.

Il sito web dell’Osservatorio Femminicidi Lesbicidi Trans\*cidi di Non Una Di Meno conta 115 femminicidi nel 2024 in Italia. Nel 2025, fino ad agosto, sono stati registrati 60 femminicidi. Si tratta di morti indotte da violenza di genere e eterocispatriarcale. Inoltre, sempre quest’anno, sono stati contati almeno altri 42 tentati femminicidi riportati nelle cronache online di media nazionali e locali e almeno un figlicidio, di un ragazzo ucciso dal padre per difendersi dalla violenza del padre verso la madre.

Restivo (2025:143-144) elenca gli strumenti legislativi che sono stati rafforzati in Italia nel 2024 per contrastare i femminicidi e la violenza di genere. Sono state infatti ampliate le misure di prevenzione e di sorveglianza, aumentate le pene per la recidiva e semplificati gli iter delle denunce e degli interventi più rapidi.

I provvedimenti adottati però risultano inadeguati se non addirittura fallaci. Le donne continuano ad essere uccise da uomini che avevano denunciato (Restivo 2025:144), l'osservatorio FLT conta almeno 10 casi con denunce o segnalazioni per violenza, stalking, persecuzione nei mesi precedenti.

La community femminista online "Viole di Marzo" commenta così la situazione dei femminicidi in Italia:

La verità è che in più di un secolo di ondate femministe e in oltre cinquant'anni di studi di genere, le istituzioni non solo continuano ad ignorare l'emergenza sociale dei femminicidi, ma si rifiutano ancora oggi nel 2023 di prendere provvedimenti che puntino ad introdurre l'educazione all'affettività e alla sessualità nelle scuole.

Nel 2025 la situazione non è cambiata, non solo i programmi di educazione sessuoaffettiva non sono stati introdotti nelle scuole ma gli interventi adottati dalle istituzioni sono tardivi e limitati perché agiscono quando la catena della violenza di genere è già stata azionata. Non mirano infatti a contrastare la violenza di matrice patriarcale, ma forniscono supporti, pur fondamentali, a donne che sono già state colpite da questo sistema quando ha già raggiunto dei livelli molto alti all'interno della piramide della violenza di genere. Questa piramide è uno strumento molto utilizzato negli ambienti femministi e pone in diversi livelli i tipi di violenza di genere che si autoalimentano in modo crescente, dalle battute sessiste e oggettificanti alla base, fino all'omicidio al vertice.



La piramide della violenza di genere dal sito web Viole di Marzo. (Lucignano 2022)

L'educazione sessuale ha un potere trasformativo che potrebbe troncare questa catena sul nascere, colpendo la base per abbattere l'intera piramide. Questo potenziale non viene in alcun modo riconosciuto dalle istituzioni italiane.

Perché Lidia non ha parlato prima? Perché ha aspettato che delle sconosciute entrassero nella sua classe per chiedere aiuto? Evidentemente ha riconosciuto in quel momento, il corso di educazione sessuale, un posto sicuro in cui poter mostrarsi vulnerabile, in cui fosse permesso parlare di quello che ha dovuto subire. Forse, ha riconosciuto la possibilità di essere ascoltata, possibilità che non ha individuato negli altri ambienti della sua vita quotidiana.

E se chi le ha imposto questa violenza avesse per tempo compreso l'importanza del consenso e del rispetto? Se avesse riconosciuto l'importanza di una sessualità libera e responsabile, avrebbe comunque agito in questo modo?

La storia di Lidia mi ha portato a mettere in discussione il mio ruolo. Cosa ci facevo io lì in quel momento di sofferenza? Che diritto avevo io di essere presente in quella storia e che diritto ho di raccontarla? Ho pensato di escludere questo episodio dalla mia ricerca perché non mi sentivo all'altezza di qualcosa di così grande e doloroso, mi sentivo fuori posto e inadeguata. A quel punto però avrei agito come la professoressa che ha chiesto "Non possiamo far finta che non sia successo niente?".

No, non possiamo. Lidia è reale e non si può ignorare. Lidia è il motivo per cui ho scelto di fare ricerca in questo campo, ancora prima di incontrarla.

I programmi di educazione alla sessualità e all'affettività racchiudono l'opportunità di fare la differenza nella vita di una persona. Restivo (2025:20) sostiene fermamente che l'educazione sessuaffettiva possa aiutare a prevenire la violenza di genere. Gli studi che riporta mostrano che le società in cui sono attivi i programmi di educazione sessuale più consistenti sono anche le più sensibili e attente alla violenza di genere. Infatti l'educazione sesso-affettiva insegna a riconoscere i segnali di abuso, a denunciare chi li commette ma soprattutto a costruire relazioni basate sul rispetto e sull'uguaglianza.

## Conclusioni

Il presente lavoro ha avuto come obiettivo l'analisi antropologica dei significati sociali, politici e culturali dell'educazione sessuoaffective, osservata attraverso una prospettiva transfemminista. A partire da un'esperienza di ricerca sul campo, il corso di educazione sessuale promosso da AIED in un istituto comprensivo veneziano, sono state indagate le finalità e le pratiche dell'associazione. Le tensioni che emergono nell'incontro tra le operatrici dell'associazione e le studente, mettendo in luce come tale processo si configuri come un campo dinamico di negoziazione di significati e linguaggi. Le percezioni, gli stereotipi e le norme interiorizzate dalle studente entrano in dialogo, e talvolta in conflitto, con i significati proposti dalle operatrici, dando vita a uno spazio educativo che riflette le contraddizioni e le resistenze tra i saperi a cui le giovani sono esposte. L'analisi ha evidenziato come l'approccio antropologico transfemminista consenta di leggere criticamente le pratiche educative, mettendo in luce impliciti culturali e sociali spesso invisibili e contribuendo a decostruire pregiudizi e disuguaglianze.

Il primo capitolo ha ricostruito la storia dell'AIED, evidenziandone la natura profondamente politica e l'impegno civile nella promozione della libertà sessuale e riproduttiva. Dalla lotta per la legalizzazione della contraccezione e dell'aborto, fino alla creazione dei consultori, l'associazione ha sempre considerato l'educazione sessuale come strumento di emancipazione e consapevolezza collettiva. A settant'anni dalla sua fondazione, AIED continua a rappresentare un presidio culturale e sociale, capace di tradurre valori di autodeterminazione e rispetto in pratiche concrete di formazione. Nel contesto veneziano osservato, tale impegno si è concretizzato in un percorso educativo flessibile e partecipativo, articolato in tre incontri dedicati rispettivamente alla conoscenza reciproca e alla costruzione di fiducia, ai cambiamenti della pubertà e alle emozioni, e infine alla contraccezione e al consenso. Condotti senza la presenza delle insegnanti, gli incontri hanno favorito un clima di libertà e apertura, in cui le studente si sono sentite libere di esprimersi, porre domande e confrontarsi.

L'inquadramento del contesto nazionale fino a quello familiare nel secondo capitolo ha permesso di mettere in evidenza il potere dei discorsi e dei registri di autorità morale. L'intero capitolo costruisce un quadro articolato dell'educazione sessuale in Italia, evidenziandone le complessità storiche, sociali e culturali. Dalla travagliata storia dell'assenza legislativa italiana riguardo il tema dell'educazione sessuale, passando per le resistenze della presentissima religione cattolica e le difficoltà delle famiglie e degli adulti, fino all'impegno dei movimenti transfemministi e delle singole operatrici, emerge un filo conduttore chiaro: la sessualità è sempre stata un terreno denso di conflitti, controlli e narrazioni contrastanti, in cui il potere e sapere si intrecciano, come evidenziato da Foucault.

Nel terzo capitolo, il lavoro delle operatrici è stato analizzato nella sua capacità di ampliare lo sguardo oltre il mero atto sessuale, includendo temi fondamentali come l'affettività, il rispetto e l'autodeterminazione. Particolarmente significativo è risultato il confronto sulla masturbazione, inizialmente percepita come un tabù da tutte le partecipanti. La discussione ha permesso di ridefinire la pratica come forma di conoscenza di

sé, prerequisito per relazioni più consapevoli e paritarie. Il capitolo si conclude con una riflessione del valore politico e femminista della contraccezione e dell'aborto, indispensabili diritti e strumenti per la liberazione sessuale di tutt3.

Il quarto capitolo ha affrontato il tema della costruzione sociale del genere, mostrando come le aspettative culturali influenzino profondamente comportamenti, relazioni e autopercezioni. Le attività svolte in classe hanno rivelato la persistenza di doppi standard, stereotipi e gerarchie di genere, ma anche la possibilità di decostruire gerarchie e forme di oppressione attraverso il dialogo e la riflessione critica.

Il quinto capitolo analizza come norme culturali e discorsi istituzionalizzati, come l'eteronormatività e la cisnormatività, modellino l'esperienza educativa, invisibilizzino soggettività marginali e influenzino la costruzione dell'identità di genere e sessuale. Viene approfondito il tema dell'ideologia gender, espressione molto popolare in Italia ma molto fumosa e aizzatrice. Il capitolo promuove un approccio educativo capace di dare visibilità, parole e strumenti all3 student3 per riconoscere e rispettare tutt3 indistintamente.

Nel sesto capitolo viene trattato il tema della violenza raccontando come una studentessa ha trovato il coraggio di chiedere aiuto all'interno del contesto dei corsi di educazione sessuaffettiva. Questo episodio, insieme ad altri racconti personali e riflessioni in aula sul consenso, ha evidenziato la funzione dell'educazione sessuale come spazio di ascolto, fiducia e prevenzione. L'educazione sessuoaffettiva si è dimostrata capace di fornire agli adolescenti strumenti per riconoscere situazioni di abuso, elaborare esperienze di disagio. Emerge, quindi, il potente valore preventivo dell'educazione sessuale rispetto alla violenza patriarcale e alle disuguaglianze di genere, promuovendo relazioni più sicure, rispettose e consapevoli.

Dalla ricerca sul campo e dalle riflessioni sui temi affrontati emerge come l'educazione sessuoaffettiva sia un atto politico e culturale capace di incidere profondamente sui processi di socializzazione e sulla costruzione dei soggetti. Essa contribuisce a generare una consapevolezza critica, a decostruire stereotipi e ad aprire nuovi spazi di possibilità per le identità e le relazioni. L'approccio transfemminista, adottato come lente teorica e metodologica, ha permesso di leggere l'educazione sessuale come un campo di intersezione tra corpo, potere e sapere, in cui si producono e si mettono in discussione norme e gerarchie. Attraverso la cura delle relazioni, il riconoscimento delle differenze e la legittimazione dei desideri, l'educazione sessuale si rivela una pratica di libertà collettiva. In questo senso, un'antropologia transfemminista si dimostra non solo uno strumento interpretativa efficace, ma anche un approccio etico e politico in grado di ridefinire i contenuti e le pratiche educative in chiave inclusiva e non escludente.

Se da un lato i risultati confermano l'importanza e la possibile grande risonanza degli interventi educativi mirati e inclusivi, dall'altro emergono ulteriori perplessità con le altre parti coinvolte, come il ruolo delle famiglie, delle istituzioni e delle politiche pubbliche nel sostenere percorsi di educazione sessuoaffettiva coerenti e diffusi.

In definitiva, questa tesi sostiene che l'educazione sessuoaffettiva, non solo accompagna gli adolescenti nella costruzione di sé, ma contribuisce anche a promuovere una società più equa, rispettosa e inclusiva.

Allo stesso tempo, la ricerca conferma che l'educazione sessuale è un vero e proprio strumento di trasformazione culturale e sociale, capace di incidere sulle esperienze individuali dell'3 adolescenti e, più in generale, sulle dinamiche relazionali e sulle percezioni collettive nella società. Il presente lavoro riconosce che educare alla sessualità significa educare alla libertà e alla responsabilità, di conoscersi, di autodeterminarsi, di scegliere, di rispettare e di essere rispettati.

## Bibliografia

Abruzzese, S., 1999. Minori e sessualità vecchi tabù e nuovi diritti. Milano, Franco Angeli.

Agedo Nazionale – Associazione di genitori, parenti, amiche e amici di persone lesbiche, gay, bisessuali, trans\*, +, 2025. Elenco scuole in Italia con Carriera Alias: siamo a oltre 450. Consultato il 15 settembre 2025. <https://www.agedonazionale.org/elenco-scuole-in-italia-con-carriera-alias/>

Aied, 2013, Amore e libertà. Breve storia dell'Aied. Roma, Associazione Italiana per l'Educazione Demografica.

Aied, 2025, Appello per l'introduzione dell'educazione sessuale e affettiva nelle scuole. Consultato il 26 settembre 2025.

<https://www.aied.it/appello-per-lintroduzione-delleducazione-sessuale-e-affettiva-nelle-scuole/>

Belotti, E. G., 1973. Dalla parte delle bambine. Milano, Feltrinelli.

Benini, V., 2020. Senza Tabù Il mio corpo (come funziona) Il piacere (come si fa). Milano, Fabbri Editori.

Butler, J., 2017. Questione di genere Il femminismo e la sovversione dell'identità. 3a ed. Trad. di Sergia Adamo. Editori Laterza.

Butler, J., 1996. Corpi che contano. I limiti discorsivi del «sesso». Trad. di S. Capelli. Milano, Feltrinelli.

Cecchettin, E., 2023. La lettera di Elena Cecchettin: «I “mostri” non sono malati, sono figli sani del patriarcato». Corriere del Veneto, 20 novembre. Consultato il 26 settembre 2025. [https://corrieredelveneto.corriere.it/notizie/veneziamestre/cronaca/23\\_novembre\\_20/lettera-elena-cecchettin-a165ccdc-5bd8-4db1-bdaf-963424ba0x1k.shtml](https://corrieredelveneto.corriere.it/notizie/veneziamestre/cronaca/23_novembre_20/lettera-elena-cecchettin-a165ccdc-5bd8-4db1-bdaf-963424ba0x1k.shtml)

Chiappanuoli, A., 2014. Lacrime di poveri Christi. Terzigno: cronache dal fondo del Vesuvio. Edizioni Arkhé.

Chinelli et al., 2022, '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, pp. 756–768. Consultato il 15 settembre 2025. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681811.2022.2134104>

- Farmer, P., 2004. An anthropology of structural violence. *Current Anthropology*, 45(3), pp. 305–325. Chicago, University of Chicago Press.
- Flynn, A. & Tinius, J., 2015. *Anthropology, Theatre, and Development: The Transformative Potential of Performance*. Basingstoke, Palgrave Macmillan
- Foucault, M., 1976. Sorvegliare e punire: nascita della prigione. Trad. di A. Tarchetti. Edizione originale *Surveiller et punir*, 1975. Torino, Einaudi.
- Foucault, M. 1977. Microfisica del potere. Edizione originale *Microfísica del poder*, 1977. Milano, Feltrinelli.
- Foucault, M. 1978. La volontà di sapere. Trad. di P. Pasquino e G. Procacci. Edizione originale *La volonté de savoir*, 1976. Milano, Feltrinelli.
- Foucault, M. 1984. L'uso dei piaceri. Trad. di L. Guarino. Edizione originale *L'usage des plaisirs*, 1984. Milano, Feltrinelli.
- Garbagnoli, S., 2014. "«L'ideologia del genere»: l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale". *AG About Gender - International Journal of Gender Studies* Vol. 3: 6.
- Gavey, N., 2005. *Just Sex?: The Cultural Scaffolding of Rape*. London, Routledge.
- Ghenò, V., 2019. *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze, Effequ.
- Halberstam, J., 2018. *Trans\*. A Quick and Quirky Account of Gender Variability*, Oakland, University of California Press.
- Heidegger, M., 2005. Essere e tempo. Edizione originale *Sein und Zeit*, 1927. Milano, Longanesi.
- Héritier, F., 2002. Dissolvere la gerarchia. Maschile/femminile 2. Edizione originale *Dissoudre la hiérarchie*, 2001. Milano, Feltrinelli.

Hooks, b., 2021. Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata. Trad. M. Nadotti. Edizione originale *Feminism is for everybody*, 2000. Napoli, Tamu.

Hooks, b., 2020. Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà. Trad. Feminoska. Edizione originale *Teaching to Transgress*, 1994. Milano, Meltemi.

Ingraham, C., 2005. Thinking straight - the promise, the power and paradox of heterosexuality.

ItalianoInclusivo, 2015. Italiano Inclusivo. Consultato il 14 agosto 2025. <https://italianoinclusivo.it/>

Kannisto, T., 2019. Trans\*kinship, children's rights, and the school in International Journal of Educational Research Volume 94, 2019, Pages 183-192.

Landi, N., 2016. Going Public. Milano, Unicopli.

Landi, N., 2017. Il piacere non è nel programma di scienze! Educare alla sessualità oggi in Italia. Milano, Meltemi.

Lucignano, D., 2022 La piramide della violenza di genere, Viole di Marzo. Consultato il 14 agosto 2025. <https://violedimarzo.com/2023/11/20/la-piramide-della-violenza-di-genere/>.

Mauss, M., 2017. Le tecniche del corpo. Traduzione di D. Le Breton. Trad. di D. Le Breton. Edizione originale *Les techniques du corps*, 1934. Torino, Einaudi.

McClintock, A., 1995. Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest. New York & London, Routledge.

Mead, M., 1967. Sesso e temperamento. Edizione originale *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, 1935. Milano, Il Saggiatore.

Non Una di Meno, 2023. Manifesto per la salute sessuale e riproduttiva che vogliamo. Consultato il 15 settembre 2025. <https://nonunadimeno.wordpress.com/2023/03/02/interruzione-volontaria-di-patriarcato/>

Non una di meno, 2025. Osservatorio Nazionale Femminicidi Lesbicidi Trans\*cidi, Homepage. Consultato il 14 agosto 2025. <https://osservatorionazionale.nonunadimeno.net/>

Papp, L.J., Hagerman, C., Gnoleba, M.A. et al., 2015. Exploring perceptions of slut-shaming on Facebook: Evidence for a reverse sexual double standard. *Gender Issues*, 32, pp. 57–76. <https://doi.org/10.1007/s12147-014-9133-y>

Rizzi, A., Di Furia, M. & Toto, G.A., 2024. Educare alla parità: il ruolo dell'antropologia di genere. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (1). <https://doi.org/10.3280/erp1-2024oa18291>

Ringrose, J. & Renold, E., 2012. Slut-shaming, girl power and 'sexualisation': Thinking through the politics of the international SlutWalks with teen girls. *Gender and Education*, 24(3), pp. 333–343. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.645023>

Restivo, F., 2025. Gli svedesi lo fanno meglio Come un'educazione affettiva e sessuale di stampo nordico può cambiare il nostro Paese (in meglio). Rescaldina, Rizzoli.

Santambrogio, A., 2022. Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell3 adolescenti trans\*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LI, 2, 283-300.

Save the Children Italia, 2025, L'educazione affettiva e sessuale in adolescenza: a che punto siamo? Consultato il 26 settembre 2025. <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/educazione-affettiva-e-sessuale-adolescenza-che-punto-siamo.pdf>

Schettini, L., 2023. L'ideologia gender è pericolosa. Bari-Roma, Laterza.

Torrì, C., 2025, 'Come funziona l'educazione sessuale e affettiva nelle scuole italiane'. Internazionale. Consultato il 15 settembre 2025. <https://www.internazionale.it/reportage/claudia-torrì/2025/04/09/educazione-sessuale-affettiva-scuola>

UNESCO, 2022, International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach (Second edition). Consultato il 15 settembre 2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384494>

UNESCO, 2024, Comprehensive sexuality education: For healthy, informed and empowered adolescents. Consultato il 15 settembre 2025. <https://www.unesco.org/en/health-education/cse>

Vacchiano, F., 2022. Antropologia della dignità: Aspirazioni, moralità e ricerca del benessere nel Marocco contemporaneo. Verona, Ombre corte.

Watson, L. B., DeBlaere, C., Langrehr, K. J., Zelaya, D. G., & Flores, M. J., 2016. The influence of multiple oppressions on women of color's experiences with insidious trauma. *Journal of Counseling Psychology*, 63(6), 656–667. <https://doi.org/10.1037/cou0000165>

Wittig, M., 1980. The straight mind. *Feminist Issues*, 1(1), pp. 103–111.

Wittig, M., 1985. The mark of gender. *Feminist Issues*, 5 (3), pp. 12–30. <https://doi.org/10.1007/BF02685575>

Zunino, C., 2024. Scuola e università, aumentano i bagni gender neutral. “Vogliamo rispettare tutte le persone”, la Repubblica. Consultato il 15 settembre 2025. [https://www.repubblica.it/italia/2024/10/19/news/scuola\\_bagni\\_gender\\_neutral\\_inclusione-423565332/](https://www.repubblica.it/italia/2024/10/19/news/scuola_bagni_gender_neutral_inclusione-423565332/)

# Appendice

## Intervista 1

### Psicologa Lucrezia Truccolo

Sabato 10 maggio 2025

Intervista alla Dottoressa Lucrezia Truccolo, psicologa di AIED, responsabile dei corsi di educazione all'affettività e alla sessualità. L'intervista si è svolta presso il suo studio a Mogliano.

Sono stata autorizzata a registrare l'intervista.

B: AIED come associazione da qualche indicazione rispetto ai corsi di educazione all'affettività e alla sessualità o parte da voi?

L: No, è AIED che nasce proprio come associazione volta a informare e fornire tutte quelle informazioni per una sessualità che sia libera e responsabile. Non so se conosci la storia di AIED?

B: Sì sono venuta alla proiezione del documentario.

L: Perfetto. AIED nasce proprio per sostenere le donne nella lotta contro una sessualità che non fosse libera e responsabile quindi ha sostenuto le donne nella possibilità di iniziare a prendere la pillola non soltanto a fini di prevenzione dei dolori della mestruazione dell'ovaio policistico, una volta veniva prescritto solo per questo non era per la possibilità di evitare gravidanze indesiderate quindi AIED ha lottato per permettere questo. Di conseguenza l'accesso all'interruzione volontaria di gravidanza che erano quelle illegali fondamentalmente all'epoca.

AIED si è battuta sempre in prima linea come associazione presente nel territorio per poter trasmettere la possibilità di vivere una sessualità che potesse essere protetta, serena, tranquilla che non ci siano tutte quelle preoccupazioni che ci stanno dietro ma che avvenga anche all'interno di un rapporto che sia in primi consenziente, dove ci sia il consenso, dove ci sia il rispetto, dove ci sia reciprocità, la dignità e quindi è sempre stato un cavallo di battaglia per AIED.

B: Quindi è un po' tipo la ovvia conseguenza di quello che è, per come è nata.

L: Esatto, è proprio una delle conseguenze, anzi proprio nello statuto tra gli obiettivi c'è proprio quello di trasmettere queste informazioni, di quello che dovrebbe essere. La possibilità di vivere una relazione, un rapporto in maniera serena e tranquilla trasmettendo tutto quello che possa aiutare a fare un controllo adeguato delle nascite, che non siano gravidanze indesiderate, quindi cercando di trasmettere tutto quanto quello che ci può essere anche prima per prevenire questa cosa, o nel momento in cui c'è questo, come potersi muovere in questo senso garantendo questo diritto ma cerca di lavorare a monte. Nel trasmettere tutte quelle informazioni che possano dare le competenze ai ragazzi, ma non soltanto ai ragazzi ad accedere a quello che possa essere effettivamente una responsabilità relativamente a quello che stanno facendo, cioè se sono sufficientemente grande, passami il termine, per far sesso significa che queste cose le so o quantomeno devo saperle e quindi è importante, soprattutto contestualizzato in un contesto come quello che è il nostro in cui si parla di queste cose, avere qualcuno che te le trasmette. Hai visto anche te con l'incontro con i genitori che c'era la mamma e lei per motivazioni sue personali culturali che le hanno impedito di poter, e che le impediscono ad oggi di poter affrontare queste tematiche ma avere la possibilità anche di parlarne con qualcuno ha un senso. Tipo, anche ieri mi è successo che è venuta una ragazzina grande su richiesta della mamma per fare... perché se fossi io a raccontarle, a parlarle relativamente alla contraccezione, che cos'è un rapporto sano tra virgolette. Un microcorso per una ragazza di 17 anni perché lei ha un suo vissuto personale che la fa entrare a gamba tesa in maniera troppo brusca dentro l'intimità della figlia, la privacy della figlia e quindi fa "io so, mi rendo conto di non essere la persona adatta quindi meglio che sia qualcun altro a poterne parlare" allora noi siamo qua per quello. La nostra idea è quella di trasmettere delle informazioni dopo ovvio che non resta tutto, l'importante è che qualcosa sia seminato insomma.

B: Infatti volevo chiederti quale fosse l'obiettivo dei corsi e mi hai già risposto, invece nel caso specifico di queste

scuole perché hanno chiamato AIED?

L: Hanno chiamato AIED in primis... a parte perché alcuni conoscono la nostra associazione nel territorio, in secondo luogo, perché l'ASL non fa più i corsi, non ci sono i fondi; terzo perché il comune ha emanato un bando ma ehm non c'hanno il fondo per coprire tutte quante le scuole e data la situazione socio-culturale in cui sono inseriti questi ragazzi gli insegnanti si sono attivati perché si sono resi conto che c'erano una grandissima disinformazione in merito e c'era un grandissimo rischio di dispersione scolastica per i ragazzi in accesso alle superiori e appunto perché c'è un sacco di studentesse che diventavano madri poco dopo aver lasciato il contesto scolastico delle medie. Per cui hanno pensato di attivarsi per dare ai ragazzi la possibilità di informarsi su determinati aspetti su determinate cose che loro non fanno e che i ragazzi probabilmente proprio non hanno accesso a quell'informazione e se hanno accesso alle informazioni, hanno accesso in maniera anche distorta con l'idea di DDD NNN... ecco. Quindi gli insegnanti si sono attivati in questo senso appunto perché questo è il contesto socio culturale in cui sono inseriti i ragazzi che probabilmente è un contesto molto a rischio.

B: Appunto, già il fatto che io chieda il motivo vuol dire che il fatto che ci sia un corso esce un po' dalla normalità, perché infatti non è... non è una cosa obbligatoria. Appunto perché secondo te non è una cosa obbligatoria il fatto che ci sono i corsi sull'affettività e sulla sessualità?

L: Questo... dopo andiamo all'interno di un contesto spinoso... nel senso che è brutto da dire però abbiamo al momento attuale delle leggi che vietano, tra virgolette vietano, i corsi o vengono proposti in una modalità non adeguata, tant'è che i fondi per l'educazione della affettività e alla sessualità di quest'anno sono stati convertiti in fondi per l'educazione alla fertilità... in primis... secondo perché l'ASL non ha... non ha i fondi, le scuole non hanno i fondi per poter fare e quindi diventa una cosa o su richiesta volontaria dei vari soggetti, istituti o genitori ma anche ma anche dei ragazzi stessi che magari vengono in consultorio per chiedere delle informazioni. Ma non è una cosa che c'è in Italia da sempre diciamo, è sempre stato un argomento anche molto tabù forse anche per una questione che comunque c'è il Vaticano, comunque l'Italia è sede del Vaticano quindi c'è una certa attenzione e difficoltà anche ad uscire da questo argomento che è stato messo dentro questo tabù. Là resta. E dopo c'è ovviamente sicuramente l'imbarazzo dei genitori a parlare di questi argomenti di queste cose perché sono cresciuti per l'appunto i genitori sono cresciuti all'interno di "non si può parlare di queste cose, non se ne può parlare in casa, l'intimità e la sessualità sono delle cose intime che si fanno all'interno della camera da letto con il proprio partner non si può... proprio marito, neanche partner, quindi cioè c'è questo di base come concetto, come immagine che noi ci pensiamo, negli ultimi anni si sta iniziando svincolare da questo questa idea che sia della sessualità dell'affettività ma è un percorso che secondo me è ancora molto lungo e che implicherebbe e necessiterebbe non soltanto da parte delle donne dello svincolo di questo aspetto ma anche di uomini che sostengano questa tematica questa nuova modalità di affrontare all'interno dell'affettività e della sessualità perché partiamo anche presupposto che in casa neanche i papà parlano. E un argomento che loro assolutamente non discutono neanche con i figli maschi che voglio dire, sarebbe proprio ideale. Così come le bambine, le ragazzine, vanno dalle mamme a parlare di certe cose l'ideale sarebbe che i ragazzini vadano dai propri papà a parlare di queste cose. Per esempio, ideale sarebbe nei corsi educazione all'affettività e alla sessualità avere la figura di un professionista femminile e un professionista maschile. Ideale proprio, utopico. Perché così i ragazzi hanno una figura di riferimento a cui andarsi a riferire, le ragazze hanno una figura di riferimento a cui potersi andare a riferire per poter parlare di questi aspetti. Ma non è semplice, ma perché siamo ancora legati a quella cosa che non se ne parla e quindi bisognerebbe proprio svincolarla a monte: bisognerebbe fare i corsi per i genitori, per sostenerli e per fargli sperimentare e conoscere che cos'è una sessualità comunque serena e tranquilla per potergli permettere di poter passare lo stesso messaggio ai propri figli, di una sessualità libera serena e tranquilla... sarebbe da fare una ristrutturazione a 360° di quella che è la nostra cultura al momento attuale, perché a più livelli c'è qualcosa che non funziona. La scuola che non parla di questi argomenti che vengono saltati a piè pari. Tantissimi ragazzi ce l'hanno detto, argomento che proprio "uuu" (suono) come se non ci fosse proprio nel libro di scienze, che è una cosa bruttissima perché se io non so come funziono, come sono fatto, come faccio anche a capire cosa fare. I ragazzi si trovano da soli e abbandonati a dover cercare in internet informazioni che spesso e volentieri non sono informazioni adeguate, entrano in contatto con materiale precocemente perché c'è il risvolto dall'altra parte anche i genitori dei più giovani di oggi che sono genitori che probabilmente hanno la mia età, poco più grandi, danno la possibilità ai ragazzini giovanissimi di accedere a contenuti a cui loro

obiettivamente non sono pronti ma senza l'adeguato sostegno... e quindi...

B: Questa cosa l'avevi ripetuta spesso del fatto della necessità o comunque del bisogno di conoscere noi stessi, tipo parlare della masturbazione come modo per capire cosa mi piace e cose così. Collegato a questo lo vedi anche come un possibile tipo uno strumento di prevenzione rispetto... appunto per capirsi meglio. Cioè. c'è tipo un testo che ho trovato che si chiama "l'educazione all'affettività e alla sessualità come prevenzione all'omofobia" c'era il senso di "capisco io intanto come funziono, tutte queste cose, in tutta la mia complessità e quindi così magari riesco a capire anche di più anche quella degli altri".

L: Ma certo, quello sicuramente nel senso che se io capisco che cosa piace a me stessa cosa mi fa star bene, cosa non mi fa stare bene, può diventare anche più semplice dopo nell'approccio con l'altro capire anche cosa fa star bene all'altro ma perché, perché nell'incontro con l'altro l'altro mi riporta in base alle proprie esperienze quello che a quella persona fa star bene e viceversa. Io posso portare quello che a me piace quello che a me fa star bene in modo da poter vivere un momento che possa essere piacevole per entrambe le parti. Sicuramente dopo mi porta a pormi in attenzione e a percepire anche quello che quindi all'altra persona può piacere quindi possono iniziare anche pensare di poter riflettere su determinati aspetti su determinate cose quindi anche quello che può piacere all'altro. Alla base ci vuole sempre comunque un certo grado di empatia quindi potersi permettere di mettersi nei panni anche degli altri e significa quindi in ogni caso dare tutti quei fondamenti che hanno a che fare con l'affettività: che cosa significa lo stare in relazione a qualcun altro che possa essere in una relazione amicale, che possa essere una relazione amorosa, che possa essere in una qualsiasi tipologia di relazione ma... permettermi di potermi permettere di stare in relazione con l'altro perché se non so stare in relazione con l'altro comunque non ascolterò l'altro, penserò che in ogni caso soltanto a me stessa o a me stesso e quindi dopo diventerà in ogni caso difficile accedere a quello che può essere l'altro, o il differente da me semplicemente. Invece ci vuole comunque quella possibilità di imparare a stare in una relazione affettiva sana. Dove ci possono essere differenti tipologie di sensazioni, di emozioni che io possa sperimentare che devo imparare a comunicare e che devo imparare a vivere senza spaventarmi eccessivamente.

Abbiamo visto in classe, 3H, l'unica in cui siamo potuti permetterci di entrare cioè è proprio [si schiarisce la voce] "il mio pensiero, se c'è, e quello che io sento sono tipo due linee parallele che non si toccano in nessun modo possibile". "Lei è mia amica, le voglio un sacco di bene ma non posso accettarlo".

Sono due discorsi che non reggono obiettivamente, quindi mi chiedo "Dov'è il tuo pensiero?". E dove invece c'è anche la paura dell'ignoto, di qualcosa di diverso, una paura che però non viene affrontata, né viene discussa, né viene parlata e anche davanti all'evidenza. "E vabbè, uccidiamoli". "Così facevo in passato". "I miei genitori mi hanno fatto perché dovevo mandare avanti la specie". Aspetta un attimo, il desiderio? Alla fine è il desiderio che ci porta a stare in relazione con un'altra persona. E a creare una nuova vita... dove mettiamo tutti questi aspetti? Invece là sono totalmente scissi, invece bisognerebbe imparare a unirli, a fonderli insieme.

B: Sì, è anche sempre collegato al fatto appunto di conoscersi, cioè anche proprio quello che dicevi, soprattutto alle ragazze di appunto di masturbarsi. Cioè può essere anche appunto un modo di pensare "Conosco cosa mi piace, conosco me stessa, quindi posso pretendere anche di più", che è una cosa non scontata. Abbiamo visto anche tipo "Se mi vuole mollare allora sì faccio sesso". È anche un modo per dire, "Ci sono anch'io e posso essere anch'io il centro dell'atto sessuale, non solo il pene".

L: Esattamente, nel senso che è una cosa che obiettivamente c'è, se pensiamo alle... nei film vecchi lo si faceva vedere un sacchissimo, ecco un sacchissimo non mi piace, vabbè un sacco. Che c'era quell'idea della donna la ferma nel letto, l'uomo che faceva l'atto sessuale come era obiettivamente una volta. Vediamo per esempio il film quella... la duchessa... Mamma mia! Quella che ha fatto il Pilate dei Caraibi. Cosa si chiama?

B: Keira Knightley!

L: Eccola là. Lei ha fatto la duchessa. È praticamente la storia, proprio quello che comunque è stato fino all'età dei nostri nonni, forse, dei miei sicuramente, lei praticamente è stata data in sposa a un duca molto vecchio. Ehm e ti fanno vedere il momento del suo primo rapporto dove lei praticamente là distesa a letto e gli fa "rilassati perché se no fa più

male” e fa sesso. È proprio l'oggetto. Noi dobbiamo cercare di uscire da questa idea della donna oggetto, ma io per poter uscire dall'idea della donna oggetto, sempre il discorso di prima, dobbiamo fare una ristrutturazione di tutta la nostra cultura, fondamentalmente. Però il primo modo con cui io, donna, posso permettermi di uscire da questa idea di donna oggetto è quella di prendermi e imparare a conoscermi e darmi un valore. Ma per potermi dare un valore devo riconoscere il mio valore e stare all'interno di una relazione devo comunque... il mio valore viene riconosciuto anche dall'altra parte, dove c'è rispetto, dove c'è reciprocità, dignità, per esempio, e avere una persona che pensa anche a quello che è per me. Una cosa per esempio di questi libri meravigliosi che loro leggono, cioè là è meraviglioso, anche se ci sono tutto quello che c'è di disfunzionale all'interno di una relazione. Abbiamo stupri, violenze, abusi, maltrattamenti, spaccio, tutto. Però per esempio nel momento in cui raccontano l'atto sessuale c'è una reciprocità, un rispetto che sono una cosa inverosimile, ok? Dove addirittura i ragazzi dicono, no, ma non ti preoccupare, oggi non dobbiamo pensare a me, dobbiamo pensare soltanto a te stessa, a te. Utopico, bellissimo, meraviglioso. Ma non è una realtà per noi in Italia e invece dovremmo arrivare a questo. E è importante e fondamentale che appunto nel momento in cui c'è l'atto sessuale, io sono una parte attiva in quel momento ed è giusto che esattamente come si pensa al piacere dell'uomo bisogna pensare anche al piacere della donna. E quindi...

B: Tornando invece indietro. Abbiamo parlato del ruolo dei genitori. Rispetto appunto ai corsi che abbiamo fatto in questi mesi, come hai percepito i genitori? Hai sentito, diciamo, un'opposizione o qualcosa del genere?

L: Allora, opposizione la potremmo aver percepita e sentita nel momento stesso in cui all'incontro si sono presentati. In realtà, non so se sia uno scarso interesse in questo argomento, in questo aspetto... È difficile come domanda... nel senso che... i genitori sembrano essere sempre meno presenti, non solo in questo, ma in tutto. Cioè un ipercontrollo ma che fondamentalmente è anche un'iper-assenza a 360 gradi. In tutti i contesti di vita dei figli. Pensiamo semplicemente al fatto che magari un insegnante chiama a ricevimento i genitori o hanno mandato le famose lettere dei figli perché c'era qualcosa che non andava a scuola e spesso volentieri i genitori non si sono presentati allo stesso colloquio. Quindi c'è un po' un'iper-assenza a 360 gradi dei genitori con i figli ed è stato visibile per l'appunto il momento in cui almeno per quanto riguarda magari le medie, non si sono presentati i genitori. Non so quanto possa aver contribuito comunque il fatto che anche la scuola non si sia attivata per tempo, nonostante tutta la programmazione che c'è stata dietro nel comunicare ai genitori questo incontro. È stata inviata una lettera su classe viva una settimana prima e sicuramente l'uso anche di questi mezzi social è meno impattante rispetto al famoso libretto che c'era una volta dove si scrivevamo alla circolare. Che forse era molto più impattante perché i genitori dovevano firmarla, vederla con mano e dare quindi anche una risposta e forse anche questo un po'...avrebbe potuto sostenere maggiormente la presenza di questi genitori. Opposizione... Forse l'abbiamo potuta vedere anche nel momento delle restituzioni con le scuole medie, dove comunque non si sono presentati i genitori, dove anche a fronte di alcune comunicazioni che abbiamo visto... Non c'è stata una risposta, né agli insegnanti né a noi in maniera diretta o indiretta, considerando che abbiamo lasciato anche indicazioni del centro, insomma e tutto. Però anche qua non so quanto sia menefreghismo e quanto in realtà, o più che menefreghismo, po' scarso interesse e quanto in realtà effettivamente l'opposizione. O anche quanto un totale delega nei confronti di qualcun altro che faccia e tratti un argomento di cui io non ho, non ho interesse, non mi tocca, non mi tange, però anche questo, è una cosa che non va bene, nel senso che comunque la sessualità parte dal contesto, ma anche l'affettività parte dal contesto familiare. Cioè noi siamo inseriti all'interno di un contesto familiare dove da un momento, ancora prima in cui noi lo lasciamo, siamo inseriti all'interno di un contesto affettivo. Quello che i detti, i non detti, il modo in cui si comportano i genitori tra di loro, con noi, loro sono il primo esempio di quello che è una relazione e di come si sta in relazione con qualcuno. Loro sono i primi diretti adulti di riferimento a cui noi possiamo riferirci nel momento in cui ci succede qualcosa tecnicamente. Pensiamo alla ragazzina che deve andare incontro alle mestruazioni. Ci sono tantissimi ragazzine che sanno che lì arriverà, ma non hanno idea di che cosa sia, di che cosa significhi. Ci sono anche i genitori che possono essere più accorti e che allora va benissimo. Non voglio parlarne io, ma ti do per esempio il libretto, gioca col tuo libretto, guardatelo, e c'è il racconto. Ce ne sono tantissimi altri che invece non... non vogliono entrare. Per questo sarebbe necessario fare anche dei corsi pensati per i genitori su questi aspetti, perché obiettivamente sono loro i primi a portare i ragazzi quello che è la sessualità, l'affettività, la relazione, il benessere di coppia, il benessere relazionale...

B: Quindi ci sembra proprio che come se fosse una bolla, tipo un argomento a sé, che tratti solo in quel momento

quando la ragazza sta per...non so, vedi che ha le prime relazioni, le prime cose e poi basta, mai più. Una cosa molto staccata da tutto il resto della vita.

L: Esatto, oppure si danno proprio, come ci ha raccontato quel ragazzino delle elementari, il papà che dà le sue credenziali per accedere a youporn. Cioè quinta elementare! Wow! Che bello! (Ironica)

È la delega comunque a qualcosa di extra, irreali, poi comunque non concreto, non... NON. Che non rappresenta la realtà, oppure andiamo a finire su internet dove ci sono comunque tutta una serie di pagine dove non ci sono comunque informazioni sane, veritiere. E allora anche là è un terno all'otto. E quindi o prendi la pagina giusta che ti dà le informazioni corrette o vai totalmente alla deriva con DDD, NNN, FFF...

B: Ne ho perse alcune.

L: Eh ce le hanno spiegate a Venezia. Però eh?

Cambia molto, ecco, questa c'era una cosa da dire, cambia molto il contesto in cui i ragazzi sono inseriti. Ci sono dei contesti molto buoni, molto sani, dove c'è una stimolazione a 360 gradi, dove qui c'è un desiderio, un interesse a sapere, anche un sapere sano, che non è per forza di cose. Venezia e Campalto. Campalto è tutto quanto orientato soltanto al sesso, quindi tutto un cercare di riportare a una relazione di coppia, una relazione dove siamo in due, dove stiamo bene insieme, dove possiamo fare le prime esperienze; le prime esperienze non è che deve essere per forza di cosa il rapporto sessuale, il rapporto sessuale arriva per ultimo. A seguito di tutta una serie di altre esperienze in cui siamo stati bene insieme.

Venezia è stato un contesto sicuramente un contesto socioculturale diverso da quello di Campalto. Anche la richiesta che proviene è diversa e quindi è diverso anche l'atteggiamento con cui ci si propone, nel senso che Venezia è stato proposto dai genitori, su richiesta dei genitori, pensato per il benessere dei figli, quindi la richiesta è totalmente diversa. Là è proprio stata una, non sono in grado di parlarne, preferisco che ci sia un professionista che lo possa fare al posto mio di genitore, perché io mi sento di non avere gli strumenti per poterlo fare, perché io mi sento un imbarazzo, perché nel mio imbarazzo ovviamente l'adolescente non ci vuole stare e fa più fatica ancora perché già devo gestire il mio di imbarazzo, figurati se vuoi gestire anche il tuo di genitore che vieni a affrontare questo tema. Per fortuna so che c'è qualcuno nel territorio che può parlarne in una maniera anche più specifica, affrontando determinati argomenti in maniera diversa, quindi preferisco delegare, ma una delega potremmo definirla forse un po' più sana rispetto a quella di Campalto. Ma che ha portato i ragazzi a potersi interrogare, volersi interrogare su determinati aspetti, su determinati argomenti. In modalità anche diversa, quindi con interesse, in maniera propositiva, facendo delle domande un po' ridicole, ma che ci stanno con l'età. Una domanda che è stata fatta è: 'Si può morire per i succhiotti?' Sei meraviglioso, sei meraviglioso! Perfetto, una domanda, però ci sta, in terza media mi ci posso stare con una domanda simile. Siamo però all'interno di un aspetto anche relazionale che è sano. È una richiesta che proviene dalla scuola a fronte di una situazione che si sono resi conto essersi palesata, di cui i genitori non gliene può fregare una mazza, per cui è la scuola che si è attivata a fronte delle situazioni in cui gli insegnanti non vogliono affrontare gli argomenti perché se ne sentono in imbarazzo. A casa non se ne parla perché non c'è la possibilità di poterne parlare probabilmente, non in tutti i contesti quantomeno. Ai ragazzi che sono inseriti all'interno di un ambiente, un contesto diverso dove magari c'è più accesso anche a ragazzi più grandi, a altri contenuti. Perché magari non c'è la tutela di quello che è quello che un ragazzino di quinta elementare è in grado di poter, ma non soltanto di quinta elementare, ma anche di seconda media, è in grado di poter comprendere, quindi c'è un accesso diretto ad argomenti, aspetti e cose che non sono in grado di poter adeguatamente comprendere e poter gestire cognitivamente parlando. Ciò li porta quindi a mettere in atto tutta una serie di azioni e di comportamenti da più grandi. Quindi se una volta poteva essere un caso su cento, in quella scuola sembra essere un caso su cento, quello che non lo fa. Quindi già sono due richieste diverse, ma proprio perché siamo inseriti anche in due contesti socioculturali totalmente diversi. E quindi già c'è questa differenza. Campalto, i ragazzi di Campalto sono tutti quanti orientati all'interno di interazioni, di relazioni dove ci sono ragazzi tutti quanti della stessa. Grazie dello stesso contesto, della stessa situazione, delle stesse nello stesso ambiente. E tutti quanti sono orientati a quello, all'essere più grandi, al fare delle esperienze, al preoccuparsi di cose che non sono ovviamente cose di cui vale la pena preoccuparsi in quel momento, ma perché? Perché ce ne sono ben altre le cose di cui preoccuparsi. E quindi...

B: Infatti, in generale, soprattutto la Gramsci, le medie, come le hai trovate come classi?

L: Sono avanti, sono avanti sotto certi aspetti, a fronte però di un'immaturità sotto tantissimi altri aspetti e quindi c'è proprio questo esempio. L'aspetto emotivo penso che sia una cosa inaccessibile per nessuno in quella scuola. Emozioni e tutto il resto sono anche qui due binari paralleli che non si intersecheranno mai. Vediamo per esempio 3L. La 3L è quella della violenza. Là abbiamo una classe dove la sessualità uguale violenza, perché ci sono sicuramente certe situazioni che sono presenti in quella classe che avremmo dovuto sicuramente conoscere a monte. Perché avremmo potuto impostare anche il lavoro in maniera diversa, perché sarebbe stato da impostare in modalità diversa. Per esempio, in quella classe, c'è tantissima difficoltà e disagio, non per tutte e tutti gli studenti in quella classe, perché c'erano comunque delle ragazze che potevano essere interessate e orientate a voler affrontare determinati aspetti, determinati argomenti, ma c'erano tantissimi altri dove probabilmente sono inserite all'interno di contesti relazionali dove probabilmente questo aspetto permea la relazione e quindi tutto il resto diventa altro. Altre classi... La 3G era adeguata. Adeguata all'età, adeguata a quello che stanno vivendo, quello che dovrebbe rappresentare un po' quello che è la normalità nostra, cioè un ragazzo che ha fatto esperienza, tutti gli altri che essendo un po' in imbarazzo, perché è un argomento un po' faticoso, perché è un argomento un po' tabù, ne possiamo parlare in maniera goliardica con gli amici, ma può parlarne effettivamente. Comunque mi può creare un po' di difficoltà e di disagio perché magari non sono pronto, quindi in quel contesto quella classe secondo me era adeguata anche all'epoca storica in cui loro sono inseriti, per la loro età, per quello che loro dovrebbero essere. Le altre due classi sono una, una classe, la 3I è abbastanza adeguata nel complesso. Ci sono dei divari molto importanti tra alcuni ragazzi in cui magari c'è un po' più il desiderio di volerne parlare, portare anche racconti un po' così X, dove si affiancano invece ragazzi che sono un pochetto più faticose, alcune magari per una questione proprio anche religiosa propria. C'erano anche le ragazze musulmane, mi pare che fossero, che comunque avevano un po' più fatica a parlare di determinati aspetti, però può essere una cosa anche normale, contestuale, data dalla situazione, però è giusto averne parlato. Ce ne sono altre che invece proprio per un'immaturità propria hanno fatto fatica ad affrontare questi temi perché li vedevano forse troppo distanti da quello che è la loro realtà e anche questa è una cosa che va bene, è normale... altri ragazzi che appunto, anche perché magari hanno fretta dei più grandi, che raccontano cavolate, che erano un pochetto più avanti sotto certi aspetti, ci sono delle aspetti anche di normalità e di attenzione nei confronti anche della relazione con l'altro, che qui mi sono state delle cose piacevoli. Dopodiché appunto là è subentrato il discorso dell'omosessualità che ha aperto un divario molto importante tra proprio il distacco tra quello che io sento, quello che io penso o quello che mi viene detto di pensare. Non so se ancora abbiamo un'idea di quello che è realmente il mio pensiero, perché e quindi ho una difficoltà di conseguenza a stare all'interno di un contesto, di una situazione in cui qualcuno può avere un pensiero, un punto di vista diverso dal mio che richiama comunque quello che è il rispetto, la reciprocità e la dignità, nel senso che è importante che comunque io posso avere un pensiero diverso dal tuo, ma è importante che comunque ci venga insegnato e trasmesso il fatto che possiamo non avere tutti quanti lo stesso pensiero, ma è giusto che il pensiero di tutti venga rispettato e che non ci sia un pensiero che sia giusto o sbagliato. Ma io posso avere un pensiero che è diverso dal tuo, ma in ogni caso io il rispetto te lo devo dare. In qualità di persona, di essere umano, a prescindere dal fatto che possiamo avere idee diverse. Questo è una cosa che manca tantissimo. In quella classe sicuramente in 3L sicuramente... Ma la questione proprio del rispetto secondo me è una cosa latitante in tutti i contesti scolastici che abbiamo visto in quella scuola. Forse in 3H, dove c'è un po' più di rispetto, una buona relazione di classe mi sembra nel complesso. E che, anche là ci sono per esempio delle idee distorte di quello che dovrebbe essere comunque una relazione. Soprattutto da parte di vista delle ragazze perché i ragazzi invece erano più propensi a pensare, a vivere, a considerare la relazione come a 360 gradi, cioè non è soltanto benessere del ragazzo, deve essere benessere anche della ragazza. Mentre le ragazze Evviva Tony Effe e la sua meravigliosa canzone, cioè che ai ragazzi faceva schifo, ai ragazzi piaceva un sacco quella canzone dove fondamentalmente la donna viene trattata alla stregua di un oggetto. Quindi là proprio c'è stato un vedere le cose, le relazioni in maniera veramente opposta. La bisognava lavorare invece con le ragazze nel sostenere il fatto che è importante anche il loro pensiero, il loro essere all'interno della relazione e il non dover fare delle cose che...e quindi anche qua di nuovo, rispetto il valore di noi stesse. Nel complesso... Ci sono state sicuramente delle situazioni che erano adeguate, ma ce ne sono state molte di più che siamo all'interno di situazioni che sono un po' più faticose. Dove sicuramente il concetto di rispetto, di reciprocità, di dignità ma anche di autodeterminazione non ci sono. Questi aspetti vengono proprio a mancare. Grande problema. Questo è per le medie.

B: Invece per le elementari?

L: Alcuni delle elementari sono adeguati. Erano adeguati, secondo me, nel contesto storico in cui loro sono inseriti, nel senso che possono esserci quelle normali domande, naturali dubbi. Una su un contesto classe più avanti delle altre perché ha già avuto la mestruazione, ha già avuto i cambiamenti fisici, si trova quindi in una situazione un po' di difficoltà e di disagio. Relativamente a se stessa in relazione ai compagni, quindi una situazione appunto che potrebbe anche rientrare dentro quello che potrebbe essere definito la normalità. La quinta A. Quindi una situazione che comunque potrebbe essere abbastanza di normalità. Domande adeguate. Ma un po' appunto forse perché c'è stato il corso con l'ostetrica che, a posto delle domande, c'è un po' in entrambe le sezioni quell'idea che il sesso e la sessualità sia solo a fine di procreazione, quindi che non ci sia la possibilità di avere dei rapporti affettivi o sessuali che possano essere anche al di fuori di quello che è la procreazione. Considerando appunto che l'interno del concetto di sessualità potrebbe inserire un sacco di altre cose e qui abbiamo cercato di lavorare un pochettino con loro, quello che potrebbe essere andare via per mano, darsi un bacchetto, andare a prendere il gelato.

5A, anche là c'è l'idea che la sessualità sia solo a fini di procreazione. Anche qui siamo nel complesso di quello che potrebbe essere la normalità. Ci sono delle situazioni che potrebbero essere un po' a rischio, nel senso che ci sono delle misconcezioni che sono un po' errate su quello che è lo sviluppo fisico per la donna, quindi che potrebbe diventare vittima di violenza, aumento di peso, aumenti di altezza, aumenti di peso. Un po'...Il passaggio che crescere implica per forza di cosa il terrore e quindi questa cosa non va bene dall'altra parte invece, abbiamo anche delle situazioni in cui c'è un rischio nell'esatto opposto, nel senso che c'è un accesso a contenuti di ragazzi più grandi in tenera età, di informazioni, di cose quindi ci sono delle situazioni di rischio. Ma perché vengono inserite all'interno di relazioni che non sono adatte e adeguate rispetto a quali sono le richieste, perché un bambino in quinta elementare non ci sta che vada fuori a giocare a pallone, non ci sta che magari entri in contatto con video o informazioni di carattere sessuale senza la presenza di un adulto che comunque possa spiegare quello che è la dinamica. L'altra classe. Siamo all'interno di un contesto dove c'è un abisso, cioè tra un bambino e l'altro c'è un abisso nel mezzo. Molto particolari, anche qui penso che ci sia una caratterizzazione in un contesto socioculturale particolare, dove ci sono bambini che sono adatti alla loro età, adeguati a quello che è la loro età, molto sensibili, ce ne sono altri che obiettivamente sono stati messi a contatto precocemente con informazioni e contenuti che non sarebbero stati necessari o che sarebbero dovuti essere presentati in delle modalità di tutela nei confronti degli stessi, tipo Giuliana. Quindi ok, lei è in una situazione molto particolare perché si rientra in una comunità con i genitori affidatari, con la presenza dei genitori. Tutta una serie di contesti, situazioni dove lei presenta secondo me una grandissima rabbia. Io spacco tutto io faccio Anca manco. Però secondo me lei è stata esposta a delle cose precocemente rispetto alla sua età e sarebbe tutta essere invece più tutelata. Ma non è unica. Anche l'altra ragazzina quella vestita di rosa. Anche lei, tutte le relazioni violenza, cattiveria, l'uomo fa schifo. Anche là ci sono un po' delle situazioni in cui probabilmente sono inserite all'interno di un contesto. E delle relazioni affettive che non sono propriamente così. E che probabilmente in questo momento le stanno portando a vivere tutto quanto quello che è la relazione affettiva di tipo amoroso in maniera poco adeguata. Un po' disfunzionale a favore invece di tantissimi altri, che invece sono chi è più interessato, chi meno interessato, chi non pronto a parlarne, perché qui c'è l'im maturità di non essere pronti a parlare di determinati argomenti, perché obiettivamente mi fanno stare in ansia, in preoccupazione. Un po' quasi tutti, nel senso abbiamo visto il primo giorno in palestra, che in quel contesto, in quella situazione, hanno dovuto utilizzare il corpo per scaricare tutta l'ansia, tutta l'angoscia e l'agitazione dovuto al fatto che stavamo parlando di quegli aspetti che poi fondamentalmente stavamo parlando di appartenenza. Cosa che piace a me, quel che piace a lui, quel che fa parte di tutti quanti. Però loro avevano una carica che hanno dovuto scaricare attraverso l'uso del corpo, cosa che non ci si aspetterebbe in bambini, per esempio, di quinta elementare. Quei comportamenti me li potrei aspettare da ragazzini di prima elementare, seconda elementare, no di certo di quinta. E quindi secondo me c'è stata per loro una grande ansia, una grande angoscia di parlare delle emozioni. E non siamo riusciti ad entrare in altri aspetti, in altri argomenti, perché obiettivamente le richieste loro erano relativamente a quello che sono le emozioni. Quindi la gelosia, la timidezza, l'imbarazzo. Anche là c'è stata l'esposizione a delle informazioni in internet non adeguate all'età, perché sono venute a conoscenza per esempio del video di quella ragazza di Spinea. Ciò ha portato nuovamente a porre domande su quello che è la violenza, per esempio, su quello che è la relazione disfunzionale, sulla gelosia, sulla separazione, sui tradimenti, cioè tutto un'attenzione delle relazioni. Positiva in realtà perché è adeguata comunque all'età nel senso che non c'è quell'interesse relativamente alla sessualità, all'atto sessuale, a cosa si può fare, ma su l'aspetto della relazione che però è vista abbastanza negativamente. Quindi abbiamo la quinta A, che è abbastanza adeguata nel senso che ci sono delle classiche domande, quell'idea un po' di sessualità sulla fine i

contraccettivi, un po' di fatica in relazione al fatto che sto crescendo, mi sto sviluppando. La quinta A, questa era la quinta B scusami, la quinta A invece in relazione al fatto delle difficoltà del crescere e dei contenuti che sono stati un po' inadeguati. Quindi da un lato la paura di crescere e dall'altro una sovraesposizione. In un contesto comunque abbastanza di normalità, la quinta è quella del villaggio laguna, insomma siamo all'interno di un'idea di quello che è la sessualità e l'affettività, principalmente di carattere, di gelosia, di invidia, di imbarazzo, di timidezza, di rabbia, di violenza, che quindi è un po'... bisognerebbe riassetarlo in un'ottica un pochettino più positiva. Per esempio abbiamo parlato che se Ilenia scrive a Manuel e io scopro che mangio, cercare di, magari attraverso il roleplay in quel caso, di quello che potrebbe essere. E quindi però anche là c'è un'immaturità di fondo nel parlare di determinate altre cose, per esempio guarda Kate. Era la bimba... Ecco, lei secondo me, e anche secondo Ilenia, lei arriverà alle medie alla Gramsci e farà una brutta fine. Fatela andare in un'altra parte, prendere 200 autobus ma ti prego non alla Gramsci insomma ecco... quindi quello è stato un po'... la differenza, sicuramente. Rispetto magari ad altre scuole dove ho fatto, qua è stato più più impegnativo e più faticoso, forse, perché in parte l'assenza dei genitori in parte le informazioni che vengono date anche dai genitori, guarda cosa cosa, non mi ricordo come si chiama, quello di terza L, perché il profilattico con la menta perché diventi Hulk. Ma queste sono delle misconcezioni che mi ci possono stare all'interno di quei contesti delle terze medie. Ovvio che non mi ci sta nel momento in cui non... ci sta nel senso, possono essere delle misconcezioni che io posso avere. Idealmente però dove aver avuto qualcuno a casa si spera che me ne abbia parlato. In senso, immagino che tu sappia perfettamente, ma lo avresti saputo anche in terza media, che se ti lavi con la Coca-Cola non è vero che lo spermatozoo muore, ma perché si pensa e si ipotizza che a casa qualcuno te ne abbia parlato. Invece non se ne parla. Adesso tutto quanto un argomento nebuloso, poco adeguato, poco pensato, poco poco tutto. Pensiamo ai genitori che comprano quei libri.

B: A proposito di cose particolari. Volevo chiederti se potresti farmi una cronologia degli eventi, di come è andata con Linda, quello che è venuto fuori e come la scuola ha reagito e cosa tu hai dovuto fare, insomma, in questa situazione.

L: \*sospiro\* Linda. Cronologia degli eventi... allora, il primo giorno abbiamo ricevuto questi tre bigliettini inseriti all'interno del... sono stati dati questi tre bigliettini da questa classe... Ehm... Motivo per cui dopo noi ci siamo attivate subito con la nostra presidentessa dell'associazione per capire come dovevamo muoverci. Dopo essermi confrontata, io nel mio personale, con il mio psicoterapeuta, con il mio tutor, con il mio supervisore della scuola di specializzazione, sono andata il martedì mattina a distanza comunque di quattro giorni sono andata dei carabinieri a chiedere come dovermi muovere. Anche qua... Un evento probabilmente singolare, non lo so nemmeno io bene come... Prima il lunedì sono andata anche all'ordine dei psicologi per capire come fare ma c'era il cambio del comitato perché c'erano appena state le elezioni, quindi mi hanno fatto la richiesta di avere una consulenza legale urgente, per cui il giorno stesso ho inviato la richiesta di consulenza legale urgente e mi hanno contattato il martedì dopo che sono andata dai carabinieri. Quindi sono stati i carabinieri, anche là è una situazione molto singolare che fa capire un pochettino qual è la situazione in cui versiamo... nel senso che io sono arrivata, ho parlato direttamente con una ragazza, la quale si è quasi messa a piangere, una carabiniere, la quale si è quasi messa a piangere... Quindi ho detto, 'vabbè ragazzi, diciamo benissimo la situazione.' La quale quindi dopo andata dal maresciallo il quale non mi ha ricevuto. Abbiamo parlato interposto persone con questa carabiniere che faceva su e giù tra me e lui. Quindi sono rimasta fuori. Cioè, all'accoglienza della centrale, mentre lei faceva su e giù tra me e il maresciallo. Per portargli il mio documento, raccontargli quel che è successo, venire da me, chiedere i bigliettini, portargli i bigliettini, far leggere i bigliettini, torna da me e mi dice che cosa avrei dovuto fare. Tutto per interposte persone, io non l'ho mai visto il maresciallo. E il quale appunto comunque gli ha detto alla Carabiniere che avrei dovuto inviare una PEC alla scuola, nel senso che essendo che io ero là per conto di un'associazione, quindi non in libera professione, ma per conto di un'associazione, avrei dovuto inviare una PEC al dirigente scolastico in cui mettevo conoscenza di quel che era successo e che dopo sarebbe stato quindi di conseguenza la scuola a doversi attivare. Questo avrei dovuto farlo al fine di tenermi pulita, nel senso che io quello che avrei dovuto fare l'avevo fatto, se succede qualcosa, insomma, io ho avvisato la scuola e tutto quanto. Mercoledì abbiamo scritto la PEC e l'abbiamo inviata, firmata da me e di Ilenia e martedì pomeriggio mi ha chiamato anche l'avvocata dell'ordine psicologi la quale comunque mi ha detto che appunto quello che ho fatto era adeguato, non avevo dovuto fare tanto diversamente, sempre perché io ero là per conto dell'associazione, non quindi io direttamente come professionista assunta. Quindi ci siamo attivati in questa modalità, dopodiché appunto hanno avvisato la vicepresidente di questa cosa, alla quale appunto aveva già comunque avvisato il preside. E so che i carabinieri hanno

richiesto una copia in foto dei bigliettini, gli è stata inviata la foto dei bigliettini e loro adesso dovranno provvedere con la perizia calligrafica, anche se noi comunque le abbiamo dato l'indicazione alla vicepresidente, che appunto la ragazzina aveva confermato che era stata lei, dopodiché noi la ragazzina non l'abbiamo più vista, perché quel giorno non si è presentata e quindi.. Non sappiamo altro. Tu c'hai quando lei ci ha parlato?

B: Sì.

L: Ecco, perfetto. La vicepresidente non sa nemmeno che noi sappiamo chi è stato. Noi non glielo abbiamo detto. Cioè nel senso l'idea che noi ci siamo fatte, un po' dal racconto che ha fatto lei, è che comunque non sia successo niente di così grave, ma che sia comunque all'interno di una violenza sessuale, ma più probabilmente un atto non direttamente su di lei ma... altro insomma. Dopodiché speriamo sia così realmente, che quindi abbia un impatto differente rispetto a quello che potrebbe essere una violenza sessuale di uno stupro appunto sarà da capire e da studiare, insomma. Detto questo, le insegnanti, l'hai vista anche te come hanno reagito. Nel senso che la Piccoli ci ha anche detto "non possiamo far finta che non sia successo?" Quindi... Tutta una situazione un po' particolare... Con la Piccoli abbiamo... tu sai che con la Piccoli abbiamo anche discusso per il cellulare?

B: No, cos'è successo?

L: Ecco con la Piccoli ho discusso anche per cellulare... nel senso.. \*risata amara\*

Non la voglio più vedere quella donna.. Allora, dopo averci detto se potevamo far niente di niente, ti ricordi che ci aveva detto?

B: No, questa cosa me la sono persa.

L: Quando abbiamo parlato ci ha chiesto se non potevamo fare finta di niente. Di nascondere i bigliettini... di lasciare così, perché sono andate in crisi, perché siamo dovute andare dai carabinieri, erano andati in crisi totalmente, cioè appunto di far finta che non fosse successo, cioè di lasciare la cosa in sospeso. Addirittura mi ha chiesto di tenergli lei i bigliettini. Assolutamente no, probabilmente perché è andata comunque in panico per l'amore del cielo ma... prima dell'ultimo incontro con le classi abbiamo discusso io e lei al telefono perché mi ha scritto chiedendo per parte di un docente che era secondo lui una cosa importante che noi ci soffermassimo maggiormente sul tema dell'omosessualità. Al che io gli ho risposto: "Guardi, senza cattiveria, i temi importanti poi da affrontare ce ne sono gran tanti prima dell'omosessualità. Perché se ci avesse informato delle situazioni diverse nelle classi, avremmo potuto pensare anche di fare una cosa un pochettino più specifica, ad hoc, per il singolo contesto classe in cui siano andati perché di problematiche a fronte dell'omosessualità ben altre ce ne sono molto prima che hanno a che fare con caratteri particolari tralasciando quello che è successo in 3 H come lei ben sa ma insomma prendiamo in esempio la terza L. Quindi io e lei abbiamo discusso per telefono.

B: Ma poi comunque perché ha chiesto questa cosa in corso d'opera?

L: Mi fa, eccolo qua. \* legge i messaggi che la prof le ha mandato \*

"Volevo solo riportarti la richiesta di un mio collega che è molto sensibile al problema. Mi ha chiesto di chiedervi di inserire sul tema dell'omosessualità e dell'identità di genere. Gli ho detto che faceva parte degli obiettivi del progetto, ma lo stesso mi ha chiesto di mandare questo messaggio per ribadire. Poi volevo chiedervi se alla fine del percorso è previsto un incontro di chiusura con i genitori." Questo è già progettato fin dall'inizio, quindi lo sapeva perfettamente. \* legge i messaggi che lei ha mandato alla prof: "Buonasera, professoressa. A seguito di quanto abbiamo riscontrato nelle classi, vi sono delle difficoltà, delle criticità tali da non consentire di trattare il tema in oggetto. Anche se precedentemente concordato con lei, in quanto abbiamo dovuto sintonizzarci nuovamente sulle tematiche e le richieste provenienti dagli studenti, richieste particolari che chiedevano molto tempo per essere approfondite come necessario, qualora fossimo stati informati prima di alcune situazioni delle dinamiche interne delle classi, avremmo evitato di proporre certi argomenti per soffermarci su altre problematiche. Le confermo che noi effettuiamo sempre il colloquio restitutivo con i genitori e abbiamo chiesto alla vicepresidente incontri restitutivi differenziati con i vari genitori delle classi." Questo perché, per l'appunto, non è possibile fare un incontro conclusivo di restituzione con tutti i genitori, ma perché ci sono proprio delle situazioni difficili per le classi.

\* legge la risposta della prof \*

"Va bene, speriamo di trovare domani 5 minuti per poter scambiare due parole. Se, come spero, l'anno prossimo verrà riproposta l'attività, magari cercheremo di essere più chiari nella comunicazione delle dinamiche di classe. Anche se credo che probabilmente molte cose fossero latenti che siano immerse grazie al vostro lavoro." Simpatica

*Latente*, sono dal primo anno che la 3L non va d'accordo, quindi mi sembra che non sia tanto latente come cosa. E dopo so che la Piccoli ha fatto sempre anche degli scambi, dei giri per lavarsi le mani di alcune cose incolpando noi. Con Barbara (la vicepresidente), questo discorso ce lo ha detto lei.

B: Tipo?

L: Tipo che un insegnante è stato informato di questa cosa e la Piccoli ha detto che siamo stati noi a dirglielo attraverso un messaggio. "Non ho in memoria neanche un numero di un insegnante, comunque se vuoi leggere i messaggi che ho girato alla Piccoli, che per me assolutamente non è un problema condividere con lei." Ma sono cose che lei sa perfettamente perché noi abbiamo parlato che se avessimo saputo della situazione in cui va a essere la 3L avremmo pensato di affrontare gli argomenti in un'altra modalità.

B: Ma appunto questo suo rifiuto anche rispetto a Linda, cioè del fatto di far finta di niente, secondo te per cosa le cambia a lei? Cioè, per una vera, non so, rotola di scatole?

L: lei non cambia, ma obiettivamente, che figura ci fanno. Ah, ok. Cioè, nel senso, può essere che devono arrivare i carabinieri a scuola, può essere che... Tutta una rottura di balle in realtà per la scuola effettivamente.

B: invece la vicepresidente, Barbara? Come hai raggiunto secondo te la situazione? Com'è stata?

L: Mi sembra sia stata pragmatica, mi sembra, non mi sembra che abbia detto chissà... Si è comportata come avrebbe dovuto comportarsi. Sta collaborando, ha collaborato con noi, ha attivato il presidente, sta collaborando con i carabinieri. Noi con Barbara siamo rimasti in accordo che in caso di necessità e bisogno resteremo in contatto senza nessun problema. E così.

B: Ok, come mai ho deciso di non dirle dell'ultimo scambio con Linda?

L: Allora, io l'ho fatto per due motivazioni in realtà. In primis perché doveva essere una cosa fatta insieme a Linda e Linda non c'era. In secondo luogo perché avevo il coraggio di dirlo, di condividere con qualcuno. E nel momento in cui lo condividi con qualcuno, noi non saremo là nel momento in cui esploderà la bomba... almeno avere la sicurezza e la serenità che quello che mi hai raccontato al momento attuale resta tutelato nella privacy. Che quindi, ok perfetto, tu ci hai detto, abbiamo fatto la segnalazione, ma non ti abbandoniamo proprio totalmente, tradendoti totalmente, raccontando cosa è successo, chi è stato e tutto. Ma lo farai nel momento in cui sarai accompagnata da qualcuno a farlo. Perché altrimenti se avessi lanciato una bomba, dicevo sì è stata Linda, è stato Luca. E dopo il programma non ci siamo. Tutto quello che succede dietro invece così lei avrà la possibilità di poter fare il suo nome in un contesto, in un momento in cui sarà affiancata da qualcuno. E sarà lei a farlo. La cosa importante secondo me è il fatto che lei sia stata sostenuta, accompagnata in questo percorso, ma non sia stata tradita in quel frangente, in quel momento, ad affrontare poi una situazione totalmente da sola. Queste sono state le mie motivazioni dopo... Ilenia, non so quali sono state le sue.

B: invece per quanto riguarda la La terza, quella in fondo al corridoio. La 3L. Sì, nel particolare appunto il ragazzo con la prima fila sulla sinistra. Luca. Dici che sia lui collegando i puntini? Ha detto proprio il nome? Ok, questa cosa me l'ero persa.

L: Per questo dico che, secondo me, non c'è stato un'atto sessuale. La violenza è sempre sessuale, ma di un'altra tipologia.

B: Ok. E dici che sia tutto collegato rispetto anche al comportamento di Luca, che spesso è stato...

L: Ho scoperto che è così dall'ottima media. Quindi, che lui avesse bisogno di sostegno e supporto psicologico era palesemente evidente. In quella classe ci sono due elementi che hanno bisogno di un sostegno psicologico molto importante, non psicologico, anche forse psicoterapico. Infatti, anche per l'altro, l'hanno fatto la segnalazione, stanno facendo la segnalazione all'ASL.

B: Ma quella volta che Appunto Luca mi ha detto qualcosa tipo stiamo parlando dell'amore, delle relazioni, che gli ho detto no, come la felicità che tanto finisce. Quando appunto te lo sei portato fuori, cosa ti ha...? Non voglio sapere cosa ti deve essere in particolare, però cosa è emerso...

L: Che lui verte in una situazione di grande difficoltà e di disagio, tale per cui servirebbe un sostegno un pochetto più importante. Per lui, nel senso che comunque va a essere una situazione relazioni online, che predilige le relazioni interpersonali e sociali face to face. Una grande situazione di difficoltà, di disagio e di rabbia molto importante per cui servirebbe una presa in carico specifica per lui, tant'è che l'avevo convinto e dovrebbe aver iniziato anche il percorso col sportello scolastico, lui. Cominciamo con questo, dopo sicuramente sarà lei a delle indicazioni che tecnicamente lo supportato scolastico deve funzionare a segnalazione di un supporto del contesto scolastico, eventuali segnalazioni di un disagio profondo che richiede un intervento di un'altra tipologia eventualmente se... Invece, dovrebbe essere qua, la prevenzione siamo ben distanti, siamo già all'interno di una problematicità con Luca.

B: Ma il genitore che era presente era suo padre?

L: No. C'erano i genitori di quella che fa calcio. Il papà e la compagna. Io speravo tanto ci fosse papà del biondo e invece non c'era.

B: Infatti sta interessante in quel contesto anche la figura di Anita che invece lei era super ferrata su tantissime cose.

L: Mamma psicologa. Lei è la sorella della famosa ragazza che l'anno scorso è stata stuprata e che ne sono venuti a avuto conoscenza perché lei ha avuto lo sbotto con l'autolesionismo e tutto il resto. Adesso lei vive in comunità la sorella. Abbiamo saputo tutto così per caso.

B: Cavoli, ok. Sì, lei era tra quelli che, cioè.. Aveva più un'idea di...

L: ...Violenza. Cioè sia secondo me vedeva più chiaramente tipo la cosa delle relazioni, cioè aveva più un'idea concreta, però appunto un po' sfociava sempre un po' verso di là.

B: Esatto, anche là... Situazione molto particolare, la mamma avrebbe dovuto attivarsi anche per la sorella, per Anita. Non si sono attivati per Anita. Tutta l'attenzione è stata focalizzata sulla sorella più grande, quindi lei è incazzatissima. Anche qua, se avessimo saputo... anche negli incontri in cui l'abbiamo martoriata... Non l'avremmo martoriata. Ovviamente. \*ridendo\* Perché dire le cose quando possiamo stare in silenzio e scoprirle...

B: Essere così brave a scoprire le cose.

L: Ah, chi è ce l'aveva detto? "Siete state bravissime a scoprire le cose." Grazie!

B: Le investigatrici!

L: Idealmente le cose non dovrebbero andare così, ovviamente nei contesti spesso e volentieri le cose vanno così perché si tutela un po', perché in quel caso succedesse qualcosa e la scuola c'è... hai presente... la seconda nel giro di due anni (studentessa che ha subito una violenza). Impegnativo eh...

B: Invece, riaccacciandomi alla discussione bella accesa appunto nella classe in cui è venuto fuori il discorso dell'omosessualità.

L: 31

B: Esatto. Intanto ti dico, cioè la mia reazione, è stato il gelo. Cioè, mi ha proprio spaventato vedere questo scambio, vedere la rabbia tipo. Cioè è una cosa proprio che sentivano tanto. Proprio la rabbia sia di Alex, sia di Ciprian che ha smesso di parlare, che ha detto "Basta", e anche delle due ragazzine in fondo, sia quella che ha detto "Devo procreare per continuare la stirpe", e quella ragazzina dietro che proprio si vedeva che si arrabbiava mentre parlavano gli altri. Questa cosa mi ha molto messo in difficoltà. Da vedere è stato intenso... se già loro hanno questa visione così irremovibile, comunque davanti alle persone adulte, delle persone competenti, che ti stanno dicendo una cosa. Non c'è proprio margine.

L: La ragazzina in fondo è omosessuale. E quella davanti è una sua cara amica. Hai presente come si taglia fuori, si scinde... la scissione totale tra una cosa e l'altra, perché sono due aspetti che non possono coesistere. O li scindo e ne taglio fuori uno nel momento in cui mi relaziono con lei o li tengo entrambi.

B: Cioè mi sono sentita male anche appunto per lei, la ragazzina in fondo dietro, che comunque si è sentita di rispondere, questo veramente le fa un sacco di onore, non so se sarei riuscita.

L: Lei è molto avanti lei.

B: Sì, moltissimo. Cioè su tanti argomenti anche lei era bella ferrata.

L: Lei su quella classe è quella più avanti in assoluto rispetto a tutti gli altri compagni.

B: Però sì, dover far fronte a questo attacco generale contro qualcosa che sei tu, cioè veramente...

L: Si è un attacco, a me piace tantissimo che tutti quanti possano avere la propria idea, per l'amor del cielo, però mi ricordo che alle medie ci facevano fare i testi argomentativi. Che io do la mia idea e dopo devi scrivere il tema mettendoci la controparte e le tesi a tuo favore. Bellissimi erano quei temi, ma perché? Perché obiettivamente mi poteva far partire il presupposto di vedere un aspetto sia da un punto di vista che anche dall'altro, perché tanto devi tenere entrambe le tesi. Ovviamente queste cose non si fanno più. Ed è un peccato, perché? Perché è giusto che se io ho un pensiero, quelle idee, quel mio pensiero, che sono frutto di mie riflessioni, io posso portarli avanti. Ma nel momento in cui io le porto avanti, ritengo che sia importante e fondamentale che io abbia delle tesi a favore della mia idea. E la tesi perché me l'ha detto mio nonno, a casa mia non regge. Casa mia quella non è un'idea, la casa mia è: mi è stato detto che devo fare così e io faccio così, che è ben diverso dall'avere una mia idea, a quel punto. Quello che per me è importante, ed è importante anche cercare di trasmettere loro, è in tutta quella situazione che nessuno di loro aveva idea. Non c'è una mia idea che io porto avanti perché ho delle riflessioni, perché sto dicendo una cosa con cognizione di causa, perché ci ho fatto dei pensieri, dei ragionamenti e la vedo così in questa modalità. Era "la vedo così perché a casa mia non si può dire una cosa simile, mio nonno me l'ha detta così... Siccome non è come la dico io non parlo più. Io sono stata fatta per una delle stirpe." Se sei sterile allora ti sopprimiamo perché se sei fatta per mandare avanti la stirpe, se sei sterile non serve mandare avanti la stirpe. Liberiamocene. E su quello non c'è la possibilità di ribattere. E allora di che cosa stiamo parlando? Cioè, là non c'è un'idea, non c'è una riflessione, anche a casa, fonte di... ok, possiamo parlarne, possiamo anche pensare di avere delle idee diverse e anche magari scontrarci, ma quello scontato mi serve per potermi permettere di avere un'idea diversa dalla tua, ma che comunque venga rispettata anche all'interno del contesto familiare. Eh, "a casa mia c'è questa idea e si va avanti così". A me è capitato, questo esula da questi corsi, è capitato con i parenti di mio marito di scontrarsi così, ma proprio che il mio cognato ha battuto il pugno sulla tavola e fa "A casa mia, si pare che a casa mia non si faccia e non si pensi come dico io". Faccio "A casa mia, è sempre stato insegnato che è come pensi tu ma è anche come penso io, possono coesistere queste due cose, se ti dà fastidio prendo la porta e non entro più". E questa è la situazione in cui siamo però.

B: È che sì, assolutamente sì, però mi chiedo con un argomento del genere, che alla fine la loro tesi è semplicemente appunto "questa cosa non deve esistere". Mmm.. Non so se possa esserci un pensiero con una reale tesi, perché è una cosa oggettiva, ce l'hanno anche in classe, è una cosa che c'è.

L: Partiamo anche dal presupposto che secondo me comunque sono ancora immaturi per fare certe tipologie di riflessioni e di ragionamenti. C'è anche questa cosa da dire, nel senso che: mmm.. con la preadolescenza e l'adolescenza impari pian piano a sviluppare un pensiero, un'idea che sia tua, basata sulle tue riflessioni, ma ci vuole un po' di tempo. Nel senso che una delle tappe dell'adolescenza è quella di assumersi la responsabilità, il rischio della propria mente anche, e che qui significa fondamentalmente assumersi il rischio anche dei miei pensieri e delle mie riflessioni che possono differenziarsi da quelle degli altri. Questo a carattere generico, quello che dovrebbe succedere. Ovviamente anche qui c'entra molto il contesto all'interno del quale sono inserito. E la libertà che mi viene concessa sempre all'interno del contesto in cui sono inserito, di poter avere un pensiero, una riflessione che sia diversa dalla mia. Per esempio, il biondo. Lui vede quella realtà, è inserito in quella realtà, perché stanno facendo la segnalazione probabilmente per una violenza familiare comunque. Però lui, secondo me, avrebbe tutte le carte in tavola buone per poter fare delle riflessioni che siano diverse. Potrebbe avercele. Perché comunque ha una pacatezza, ha la calma di poter ascoltare, controbattere, ascoltare un punto di vista, cercare di cambiare il discorso e riportarlo a suo favore, ma c'è. Alex, no. Ciprian, no. Nel momento in cui io mi incontro con qualcuno che ha un pensiero diverso dal mio e che ha delle tesi a favore del discorso diverso dal mio. Io non ho la risposta, e la possibilità di incontrarsi e scontrarsi con qualcuno che ci mette in una condizione simile ci può attivare una riflessione. Perché? Perché lo scontro in quel momento intanto è tenuto. Perché? Ok, c'è stato un momento di.. Ma non è andato fuori controllo. Alla fine dell'ora sono stati richiamati, sono tornati tutti quanti al, ed è stato detto espressamente che le tesi di tutti vanno bene, ma io la mia tesi devo poterla anche portare avanti. Io dico che il vestito è bianco o d'oro, piuttosto che verde o blu. Io devo portare avanti la mia tesi su perché il vestito è giallo e d'oro, piuttosto che verde e blu, perché ci sta che tu possa vederlo in un modo e io possa vederlo in un altro. Ma è giusto che le mie motivazioni le motivo, ma se io sono inserita all'interno di un contesto in cui questo è permesso, io posso farlo. Se non mi è permesso, non posso farlo. Quindi anche se loro si scontrano, ed è fattibile, con la presenza anche semplicemente di un adulto, diventa più fattibile forse, soprattutto se l'adulto non si terrorizza di poter gestire questa cosa. Secondo me, ad esempio, con loro in 3H si potrebbe

anche pensare di ipotizzare di fare tipo quello che con i vari stati... fai la simulazione del Parlamento europeo. Perfetto, un lato dall'altro che devono portare a favore e a sfavore. E come? Quelli che sono contrari devono fare le tesi a favore, quelli che sono a sfavore, quelli contrari. E secondo me ci si divertirebbe un sacco. Perché là devi portarli a fare delle riflessioni sull'esatto pensiero opposto a loro. Allora secondo me un qualcosa ne verrebbe fuori, però ci deve essere sempre un contesto di riferimento che è disposto a fare questo. È come tipo una volta al Franchetti. Ma non solo ai Franchetti, in tantissime scuole, sicuramente l'hai fatto anche tu quando hai votato la prima volta. Quando noi abbiamo votato per la prima volta, se non mi sbaglio, eravamo in quinta superiore. Se non mi sbaglio, se non vorrei dirti una fesseria, noi a scuola abbiamo parlato di partiti politici, di quello che poteva essere, con un docente che comunque era sereno e tranquillo nel portare il suo pensiero o comunque nel dare una panoramica generica di quello che poteva essere, in modo che noi fossimo afferrati su quello su cui potevamo votare. Questo perché anche sotto questo aspetto, per esempio, informazioni che non ce ne sono. Recentemente, adesso non ti vorrei dire l'anno scorso o due anni fa, non mi ricordo quando è che si è andato a votazioni, ma secondo me l'anno scorso, può essere nel 2024, abbiamo votato qualcosa. Questo mi lo avevano raccontato Al Franchetti: ci sono stati gli studenti che si sono incagnati l'uno con l'altro per le votazioni e i docenti non hanno parlato delle votazioni, quindi gli studenti intanto non sapevano che cosa dovevano votare, chi doveva votare, come si votava, la scheda elettorale, dove arrivava, dove non arrivava... zero di tutte queste informazioni. Ma i docenti, anche a richiesta degli studenti, non hanno dato la possibilità di affrontare quell'argomento. Ed è stato proprio detto dagli insegnanti del fatto che non si sentono di spingere e mettersi in gioco. Quindi c'è anche questo aspetto da tenere a mente, cioè nel senso, non ci sono più degli adulti o sono troppi pochi gli adulti di riferimento che si mettono in gioco per poter sostenere, aiutare e fare queste cose con gli studenti. Quindi essere delle figure che si mettono... Non so se ti avevo fatto l'esempio di quell'insegnante. Lei ha voluto affrontare con gli studenti il tema dell'affettività e della sessualità, perché per lei era importante che gli studenti affrontassero quel tema nel momento in cui, però, il studente gli ha fatto una domanda extra, per la sua età tirata bene. Lei si è sentita male, perché si è sentita presa in causa; ha risposto alla domanda, ma dopo, in separata sede, è andata dallo studente, l'ha rimproverato, attivando nel studente il senso di colpa. Perché "tu non devi permetterti di fare una domanda simile, perché è troppo intima, tu non ti devi fare i fatti miei". La domanda che gli ha fatto è: "Ma professoressa lei fa sesso con suo marito?"

E la risposta sua è stata: "se ci ho fatto un figlio". È stata una buona risposta. Che ha attivato a te qualcosa, perfetto, ma non serve riportarlo a loro. Perché se tu lo riporti a loro, dopo loro si attiva il senso di colpa e non ti fanno più la domanda perché non sei un adulto che regge. Quindi stessa cosa quello che ha fatto l'insegnante, "so di non poter reggere un'eventuale domanda o un'eventuale affermazione che non fa parte delle mie corde, che potrei avere delle conseguenze, evito di parlarne". Però abbiamo troppi adulti così. Ci manca l'adulto che si porti, attaccabile e non abbia paura a portarsi, a mettersi all'altezza al pari. Che mettermi alla tua altezza, mettermi alla tua pari, non significa che siamo sullo stesso piano, sullo stesso livello.

B: Però sì, come hai detto te è un mettersi in gioco in più, c'è devi mettere un impegno sicuramente in più. Sempre collegato appunto anche al discorso omosessualità, cioè il fatto è che comunque, l'approccio del corso sia abbastanza eteronormativo, cioè nel senso si dà per scontato che le persone che abbiamo davanti siano etero. Mi l'avevi già accennato, ma volevo capire questa scelta da cosa è data, insomma, visto che statisticamente è molto possibile che non tutti siano etero.

L: Esattamente, noi cerchiamo di dare intanto delle informazioni che siano generiche, cerchiamo di non entrare troppo nell'ottica nel senso che anche abbiamo cercato quantomeno e stiamo cercando sempre di più appunto a fonte della presenza sempre più consistente maggiore di altre tipologie di relazioni e rapporti che non siano quelle che possiamo definire etero, quelle considerate sempre normali. Stiamo cercando di dare la possibilità di affrontare queste stesse tematiche da un punto di vista più neutro possibile. Cerchiamo di evitare sempre di più di mettere quel pregiudizio che il rapporto orale deve essere per forza una determinata cosa, che il rapporto sessuale deve essere per forza una determinata cosa. Cioè noi cerchiamo, come vedrai poi nelle slide, il rapporto sessuale che c'è scritto là, per esempio, solo con penetrazione, noi non lo mettiamo in gioco questo aspetto, nel senso che cerchiamo di portare il fatto che sempre di più il rapporto sessuale è differente in tante cose, non per forza solo quello. E si può sperimentare e vedere sotto differenti punti di vista. Spesso e volentieri, ma perché appunto sono situazioni che si presentano in maggioranza, anche per le domande che hai visto che vengono poste, spesso e volentieri si finisce nel ricadere sempre in quello che è il rapporto eterosessuale e quindi sempre la preoccupazione e l'ottica di quella tipologia di relazione. Sebbene dopo nel

generico cerchiamo di evitare sempre più di portare delle generalizzazioni o delle stereotipie che ad oggi non sono più attive, ma sempre perché i numeri sono sempre esigui, soprattutto tra i giovanissimi. E dopo perché tendenzialmente evitano anche di fare delle domande loro. Per cui si fa fatica a dare delle risposte anche che abbiano a che fare con quello che può essere la relazione omosessuale e si finisce per fare e rispondere a domande e quindi a richiamare in atto e richiamare in auge sempre quello che è la relazione eterosessuale. Come hai visto le domande che facevamo per esempio in 3H. E secondo me in terza H c'era una ragazza che poteva essere omosessuale. Non ci sono state domande di quella tipologia, di quel carattere. Le domande erano tutte quantificate relative ai maschi o relative alle femmine nell'ottica della relazione con gli uomini. E quindi, dopo nel cercare di rispondere a quelle domande si finisce per...Dopodiché dico anche questa cosa: secondo me tre incontri sono pochissimi. Non sono sufficienti. Tra incontri, ad oggi, sono troppo pochi per parlare, richiamare tutte quelle cose e tutte quelle differenze che oggi ci sono, che una volta non c'erano e per... riassetare delle "idee" che ci sono, che sono sbagliate, che sono inadeguate. Secondo me tre incontri non sono neanche più sufficienti, bisognerebbe farne quattro, cinque. La LILTE ne fa cinque, per esempio.

B: La?

L: La LILTE, la Lega Italiana per la Lotteria dei Tumori. Con cinque incontri riesci ad affrontare gli argomenti con più serenità e più tranquillità non lasciando il vuoto, un po' come abbiamo lasciato noi su alcuni temi finendo magari per ridurli, per banalizzarli, per sintetizzarli come abbiamo fatto per esempio 3 H e in 3 I abbiamo lasciato aperto un vuoto gigante, sul tema dell'omosessualità, per esempio. Là abbiamo lasciato un buco terribile.

B: Beh sì, una cosa che mi piace molto di come impostate il corso è il fatto che si segua molto quello che arriva dagli studenti, le studentesse. Guidano un po' loro, perché anche da quello capisci dove c'è bisogno di parlare, di affrontare certi argomenti.

L: Opzioni ce ne sarebbero tantissime, sarebbe bello anche fare dei questionari, organizzare e preparare dei questionari, consegnare pre per capire, per dopo preparare, progettare, programmare un percorso che sia pensato ad hoc, aumentare il numero di incontri, ma questo perché? Perché obiettivamente se tu fai partire loro, capisci dove loro hanno necessità e bisogno, quali sono le idee da dover sbloccare, farli partire con il cartellone dove butti giù tutto quello che sai, ti dà già una panoramica di quello che è il contesto. 3 G palese che era così... 3 L.

B: Sì, appunto bello anche il cartellone, c'è qualcosa che rimane, che vedi come va avanti. Come si evolve poi la cosa, sicuramente molto valida come cosa.

Va bene, queste erano le mie domande.

## **Intervista 2**

### **Maestre Nicol e Angela**

B: Va bene, stavamo già parlando un pochino. Intanto volevo sapere da quanto lavorate in questa scuola.

A: Allora, in questa scuola, da 5 anni. Insegno dal 17. Però ero in un'altra scuola prima. Con questa scuola siamo arrivate insieme io e lei da un po' di tempo.

N: Quindi da 5 anni. Abbiamo proprio iniziato insieme in prima. E io mi ero laureata quell'anno e quindi cinque anni che insegno, anzi, quattro anni, un anno sono stata assente in un altro istituto. B: Negli anni precedenti a questo avete mai organizzato o richiesto corsi di educazione sessuale? A: Allora, nell'altra scuola sì, ma prima se ne occupava il medico scolastico. Perché quando io sono entrata a scuola in realtà c'era il medico scolastico che si occupava di aggiornarci con la formazione della somministrazione a farmaci d'emergenza e si occupava anche di questo. Quindi sì, era stato richiesto anche anni fa. Però adesso sempre meno perché non essendoci più chi si occupa di questa cosa devono essere sempre le insegnanti ovviamente a prendere contatti comunque con enti esterni... e il fatto che sia

ovviamente a spese dei genitori, questa è un'altra cosa che in realtà limita tanto. Limita tanto. Se fosse una cosa aperta un po' a tutti, se facesse carico la scuola sarebbe sicuramente meglio.

B: Secondo voi, perché non è obbligatorio? Perché i corsi non sono obbligatori nelle scuole? E secondo voi, dovrebbero essere obbligatori?

A: Diciamo che prima forse non c'era la stessa necessità di adesso.

N: Si è cambiata anche l'esigenza della società e dei bambini che non sono più tanto bambini. Se dobbiamo parlare di quelli che sono gli aspetti più legati al rapporto sessuale. Se invece io devo fare riferimento a un'educazione alla salute, e quindi anche a come vivo il mio corpo, come sento il mio corpo, che questo invece è sempre un sistema. Penso che a prescindere dai tempi della società, la conoscenza di sé stessi, è fuori tempo. Lì dal mio punto di vista è un retaggio culturale legato magari anche a magari legata ad una certa scelta spirituale che in qualche modo si percepisce anche se la scuola è comunque laica e quindi dovrebbe prescindere da queste piccole differenze, è pur vero che comunque un po' il sentire comune magari della maggioranza delle famiglie e anche stesse dei bambini che frequentano vivono un'esperienza di spiritualità che potrebbe. Perché a me non mi pare. Nel nostro caso non penso che sia questa la motivazione.

Penso che venga a mancare semplicemente per una mancanza di fondi, nel senso che da parte della maggior parte degli insegnanti; comunque io ho visto un interesse a proporlo, soprattutto anche le colleghe della prossima quinta sono fortemente interessate. In generale, tutti gli insegnanti riconoscono l'importanza di un'educazione affettiva e sessuale, ma anche al fondo però, perché se noi richiediamo alla nostra utenza di sostenere una spesa che può sembrare anche simbolica, in realtà se la andiamo a sommare al resto delle spese che devono affrontare, ecco che magari alcune famiglie non riescono proprio a sostenerla, la scuola dal canto suo non può, non riesce. Quindi manca quello sia per questo progetto che per tanti altri che possono essere altrettanto importanti.

B: Quali sono i motivi, i bisogni che vi hanno spinto a richiedere il corso quest'anno?

A: La costante ricerca di informazioni che andavano a reperire nei social e su internet. E quindi trovavano tutte quelle risposte non filtrate, trovavano tutte quelle risposte. Non attendibili in realtà, però loro non lo sanno. E loro non sanno ovviamente capire qual è la fonte giusta. Per cui dal riscontro che arrivava dai bambini abbiamo capito che c'era proprio l'esigenza appunto di spiegare e fornire loro delle informazioni corrette. E adatte. E adatte.

N: Perché praticamente il bisogno nasce da un problema e il problema è l'accesso, incontrollato al dispositivo digitale. Nonostante anche lì. Sono stati attivati dei progetti di sensibilizzazione in primis verso le famiglie che sono le dirette responsabili e poi anche con i bambini stessi cercando di renderli più autonomi e anche capaci di un utilizzo critico. Comunque, fanno un uso inconsapevole e non mediato, non filtrato. Quindi nasce da questo, dal fatto che loro avevano libero accesso, raccoglievano informazioni sulla base delle loro curiosità, che sono anche coerenti, nel senso che avere una curiosità sulla sessualità a quell'età è normale. Avere un accesso ad informazioni non filtrate non dovrebbe essere normale. E quindi abbiamo richiesto l'intervento per questo. Perché noi abbiamo gestito le nostre risposte, abbiamo gestito le informazioni a modo nostro, però comunque ci sentivamo anche noi la necessità di avere qualcuno che fosse più completo e potesse anche destinare la sua attenzione in modo completo su questo argomento, perché nella vita scolastica noi siamo bombardate di mille cose allo stesso momento, quindi rischi di dare un'informazione fatta poi avevamo capito che in molte famiglie era proprio un c'era proprio un tabù, da questo punto di vista non se ne parlava, c'è stata una mamma che ha fatto un intervento proprio in merito, lei non riesce a parlare di questo argomento con la figlia, ma non è l'unica... siccome erano emerse anche altre situazioni, di bambine che probabilmente avevano avuto il

loro primo ciclo mestruale, ma continuavano a nascondere, anche i genitori continuavano a nascondere, allora abbiamo capito che fosse giusto dare loro delle informazioni per facilitare loro la loro... nuova conoscenza e percezione che loro comunque non conoscevano. Cioè io mi ricordo ancora la bambina tremante che tornava dal bagno perché non capiva cosa fosse successo. Alla fine è venuto fuori che avevano una cistite ma non era una cistite.

N: Ma anche arrivare a delle informazioni mediche dove cioè viene detto, piuttosto che dire che ti stai preparando al menarca, veniva detto probabilmente hai preso un verme perché non ti sei pulita bene, perché hai frequentato degli ambienti...

A: Però secondo me questa non era neanche l'informazione che loro ricevevano, era l'informazione che davano a noi. Per nascondere perché io non credo che un medico in realtà non dicesse la verità perché sa che a 9 anni insomma, ci stiamo preparando. Secondo me i genitori volevano nascondere per tutelare la figlia. Senza capire che non si tratta di tutela, anzi, così non lo aiuti proprio.

N: Qui è molto legato, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo della donna, è molto legato ad una questione culturale. In alcune culture questo sviluppo segna un effettivo passaggio. Magari noi lo trascuriamo, non consideriamo perché non la viviamo così. Anche difficile capire quale accortezza avere sulla base di chi avevamo davanti come poi si parlava dell'identità di genere è qualcosa che non abbiamo affrontato, io personalmente non me la sono sentita di affrontare nonostante sia un tema caldo, ma perché mi sono resa conto che anche solo introducendo alcuni aspetti proprio di base sulla libertà di espressione del singolo individuo, da parte di alcune famiglie una risposta indiretta, cioè personalmente non sono mai stata ripresa... però magari i bambini, mi riportavano "a casa, mi è stato detto che non è vero, mi è stato detto che non si può, mi è stato detto che non è così, che si deve vivere." Quindi quando mi arriva questo feedback io faccio un passo indietro. Tenere conto sempre che comunque stiamo parlando di argomenti che possono toccare la sensibilità anche culturale.

B: Appunto volevo chiedervi se avete percepito un'opposizione rispetto con le famiglie.

A: Pensavamo in realtà non ricevevamo il consenso da parte di un paio di famiglie, ma proprio un paio, due o tre in realtà, che però non sono mai venute agli incontri, ma hanno lasciato i figli liberi di partecipare perché forse anche loro hanno capito. I loro figli erano esposti forse troppo ai social, per cui forse era il caso di intervenire. E poi voglio dire che siamo anche state contente perché, contrariamente a quanto ci dicevano, i nostri genitori sono stati molto interessati, poiché si sono presentati in parecchi sia al primo incontro ma in realtà anche all'ultimo, non erano tutti, ma c'era un buon numero. Invece ci dicevano che per esempio, le energie non c'era nessuno quindi è stato proprio un progetto secondo noi. Da questo punto di vista, veramente è vincente perché abbiamo ricevuto veramente un ottimo lavoro. Un attimo riscontro. È stato accolto, è stato accolto bene e addirittura tra loro genitori l'hanno proposto alle classi successive, ecco perché anche la quinta del prossimo anno chiede già di poter fare il progetto di educazione all'affettività. Hanno fatto il passaparola e quindi lo ritengono utile e quindi hanno fatto questo. Questo passaggio di informazioni. Speriamo che da quest'anno possa aver preso il via, perché noi abbiamo un po' aperto la strada e adesso magari che possa essere utile anche ad altri bambini. Perché credo che sempre di più ci sarà l'esigenza. Punto di avere delle informazioni certe in merito e soprattutto dei fondi attendibili che possano comunque e soddisfare le loro richieste, perché loro sono molto curiosi e a volte tendono ad andare anche un po' oltre. Come persone competenti, sicuramente certe domande possono essere gestite in maniera adeguata; c'è anche da dire che le singole scuole possono andare in varie direzioni, nel senso che noi personalmente abbiamo richiesto questo progetto, continuiamo a farlo sulla base dell'esperienza.

N: Positiva che abbiamo avuto, se io devo guardare ad un prospetto nazionale a livello ministeriale con la pubblicazione delle nuove indicazioni nazionali, la parte di educazione, l'affettività e la sessualità è scomparsa. Noi dobbiamo anche prendere consapevolezza del fatto che dal punto di vista nazionale stiamo andando in una direzione opposta rispetto ai pochi progressi che sono stati fatti fino ad ora. Per cui ci sarebbe da avere un'attenzione anche in generale. Perché fino ad ora era contemplata l'educazione alla futilità anche al di là di questi progetti. Come insegnanti, noi siamo tenuti ad avere all'interno del nostro piano annuale anche delle ore di educazione civica, in cui rientra anche un'educazione alla salute, e quindi di conseguenza. In futuro, non è detto; adesso rimane il punto di domanda sospeso. Quando verranno pubblicate, sarà importante prenderle in mano e capire. Non si esclude che poi in qualche modo questi progetti lì si possa far rientrare, però in realtà è un segnale importante quello che non viene più dichiarata una cosa di questo tipo.

B: E invece, quali feedback avete ricevuto da parte dei bambini e delle bambine nelle classi? Ne hanno parlato? Avete provato a chiedere?

A: Sì è stato molto positivo. Ovviamente, a ridosso degli incontri erano al massimo di entusiasmo, ci ha fatto piacere che siano stati gestiti giustamente nel rispetto della loro privacy e che poi comunque volessero renderci partecipi di quello che avevano vissuto. Quindi nelle ore successive ci dicevano, 'Sai maestra abbiamo fatto questo, abbiamo parlato di quello, io me la sono sentita o non me la sono sentita lì. Un po' di perplessità, di dubbi, insomma. Invece proprio senza dubbi ci cacciavano, no maestre senza di voi, per cui magari con noi ne avevano anche affrontati comunque questi problemi. Questi argomenti perché in diverse occasioni, chi in classe, chi magari in privato durante una ricreazione, però tutti parlavano sia con me che con la collega. Eh eh eh. Però con voi sono riusciti proprio ad aprirsi come se vi conoscessero da sempre, in realtà. E non è scontato perché sono sempre famiglie, c'hanno. Quindi o magari il fatto che c'era comunque un grande rapporto di fiducia nei nostri confronti, visto che l'abbiamo proposto noi, allora questo ha fatto sì che magari si aprissero anche con voi, o non so, però veramente sono stati bene e il feedback che è arrivato è proprio che si sono sentiti proprio liberi di parlare ed esprimere comunque ogni perplessità e ogni domanda.

N: Poi anche a noi ha servito, a me, perché In generale, prescindendo dal progetto, avere degli interventi di figure professioniste, in particolare psicologi della fascia di sviluppo in classe, è utilissimo per noi e anzi noi tutti gli anni comunque desidereremo. Appunto diciamo, prescindendo da questo progetto, avere degli incontri, degli interventi, di osservazione, perché noi effettivamente poi La visione cambia molto. La prima linea della nostra classe fino ad ora non la troverete. Per avere anche una conferma, un occhio esterno che magari non è viziato da variabili. Di quello che noi già pensavamo è stato anche darci maggiore sicurezza nel voler agire nei confronti magari di situazioni di fragilità come poi ci sono state fatte notare, potendo così aiutare anche di più le famiglie e da lì magari grazie al vostro incontro hanno potuto attivare già forse aiuto di sostegno.

B: Volevo chiedervi appunto quali secondo voi sono stati un po' i punti di forza e magari i punti deboli o comunque cose che avreste voluto che venissero trattate, cose che magari non si possono fare...

A: Quelli da affrontare sono stati toccati tutti. Certo, si poteva pensare anche un po' di ampliarlo perché come diceva lei non abbiamo toccato il tema... nel senso che comunque loro hanno ricevuto tutte le risposte che servivano.

N: Sì. È stato molto proficuo ed è stato anche ben inserito nel senso che è stato secondo me nel giusto momento rispetto al percorso che era stato fatto prima. Penso che sia altrettanto efficace. E penso che si sia visto in classi in cui magari il vostro progetto viene considerato l'unica fonte da cui attingere, cioè l'insegnante deve preparare gli alunni nel corso dell'anno, ma non di più dei 5 anni, per arrivare poi a 5 anni a smentire eventuali falsi miti. Nello specifico, nel profondo di quello che stanno vivendo in quel momento a livello relazionale, personale e affettivo. Quindi tre incontri

sono sufficienti. In questo modo, se prima c'è una preparazione. Anche a livello banalmente delle conoscenze teoriche che hanno avuto in scienze quest'anno, per quanto riguarda tutto il mese. Se invece viene relegato solo a quel momento di quei tre incontri, tutto l'aspetto di educazione ad attività, allora in realtà c'è da partire molto prima e non si riesce. No, in tre incontri no, perché in tre incontri abbiamo potuto soddisfare le richieste dei bambini. Quindi tutte le loro curiosità, le loro, come dice la collega, appunto. Di conseguenza tutto un percorso fatto a tre incontri, se si delega soltanto voi, è impensabile. È impensabile perché comunque ci vuole.

Ma neanche proprio in scienze parlare dell'apparato riproduttore perché è un pensiero di molti colleghi: 'Diremo poco di questo se ne occuperà l'esperto'. Non può essere così. Poi l'esperto lo farà di sicuro. Ma comunque, da un supporto. Credo che non sia stato accolto allo stesso modo da tutti. Si vede proprio nella classe che hanno anche bisogno di tempo per dire: 'Ok, stiamo entrando in questo argomento.' Capire che stiamo parlando di questo ci vuole un po'. Se non hai mai parlato prima, al di fuori della famiglia, magari o in generale, anche perché è sicuro che in quinta al di fuori della famiglia ne abbiano già parlato. Ma tra loro. Abbiamo già reperito informazioni che magari non dovrebbero neanche prendere in considerazione. Spero anche essere riusciti a creare un canale confidenziale. Sapendo che cosa sai e da dove lo hai capito, anche dettagliatamente perché alcuni si sono lasciati andare anche in descrizioni dettagliate. Dimostrare comunque non un giudizio, ma prendere queste informazioni per riportarle poi all'esperto, che infatti ha saputo poi gestire le nostre esigenze e anche i possibili rischi. Evaluare delle persone più grandi di te, cosa può comportare, ricevere delle attenzioni o richieste, come posso gestire questa cosa e come posso rispondere. Sono degli interventi che voi avete potuto fare perché noi vi abbiamo dato le informazioni mirante, ripetibili. Quindi un'insegnante.

### **Intervista 3**

#### **Ostetrica Ilenia Cosenza**

Sabato 2 luglio 2025

Intervista alla Dottoressa Ilenia Cosenza, ostetrica di AIED, che ha tenuto i corsi di educazione all'affettività e alla sessualità. L'intervista si è svolta presso la sede AIED di Mestre.

Sono stata autorizzata a registrare l'intervista.

B: Allora, prima di tutto vorrei sapere come sei arrivata qui, come sei arrivata a fare i corsi di educazione sessuale e all'affettività.

I: Allora, era il mio primo corso. E tu dirai...eh va be. \*espressione di shock\* \*risate\*

Allora, in realtà io ho sempre voluto farlo, perché avendo un'età, comunque ho 30 anni, mi rendo conto che a scuola da me non c'erano, e quindi... Poi avendo anche una sorella che ha 25 anni, che alla fine non sono tanti anni, cioè ci passiamo 5 anni, neanche a scuola da lei, quindi neanche la sua generazione c'era a scuola... rendendomi conto anche di quello che vedo qui con le ragazze, ho detto io vorrei farli. Però non... sono arrivata che la Lucrezia me l'ha proposto e quindi ho accettato, ma non avevo una formazione in merito, cioè la formazione in merito ai corsi l'ho fatta durante i corsi, perché in parallelo io facevo un master di educazione sessuale.

B: Ah, ok. Dove?

I: Con AISPA, non so se lo sai, con Bernorio. Proprio qui a Mestre. Che sia vulvodinia e tutto il resto, che sia terapia di coppia, consulenza sessuale. E c'erano anche sui corsi su come suddividerli, l'approccio, quindi l'ho fatto nel mentre, e quindi come se avessi fatto poi la pratica lì, quindi sono arrivata a fare questi corsi.

B: Ma questo master, lo facevi come Ostetrica?

I: Sì, come Ostetrica, possono partecipare sia ostetrici, sia psicologi, non ricordo chi altro. È una scuola in realtà, una scuola di sessuologia di quattro anni. Durante il primo anno c'è anche una parte dei corsi.

B: Infatti volevo chiederti un po' i tuoi materiali, le tue fonti...

I: Allora, quando Lucrezia mi ha chiesto di farli, ho subito detto che non ho una formazione in merito. E quindi poi ci siamo viste un sacco di volte io e lei, prima, prima della videochiamata con la conoscitiva con te, molto prima, e lei mi ha passato il materiale, quindi se lei te l'ha condiviso, è lo stesso. Poi il mio materiale, per quanto riguarda le mie cose di contraccettive e tutto il resto, l'ho presa da qua. E dai libri che io ho. Naturalmente aggiornato con le nuove cose.

B: Ok. Allora, per quanto riguarda il caso specifico di queste scuole, allora, come mai appunto è stata contattata Aied? Quali sono appunto le esigenze che sono state, diciamo, esposte a voi?

I: Allora, ti dico la verità, io arrivo dopo che hanno contattato Aied. Perché in realtà, che io sapevo, è stata richiesta un'ostetrica. Perché la Lucrezia le faceva già, non so, anche per punto dell' Aied. Lei li ha fatti anche, sei andata anche tu con Erika, l' altra psicologa a Venezia. E come vedi lì non c'era l'ostetrica. Quindi, questa scuola qui ha fatto una specifica, ha fatto la richiesta di un'ostetrica. E quindi io arrivo in un momento successivo alla richiesta. Quindi abbiamo voluto adattare queste cose. Naturalmente prima lo faceva la Lucrezia, per quanto di sua competenza con i contraccettivi e tutto il resto. Però c'era bisogno appunto di un' ostetrica che spiegasse la prima visita quando e tutto il resto. Quindi arrivo dopo.

So che è stata un' esigenza di questa scuola. Nella specifica. Perché anche io pensavo, che io so che lo fanno le ostetriche e lo fa la psicologa. Però come vedi non in tutte le scuole poi viene richiesta l'ostetrica. Però secondo me è una scelta giusta abbinare sia la parte sanitaria che l'area psicologica.

B: Quindi tu dici, perché loro hanno fatto, non so se anche quelli delle medie e quelli delle elementari hanno fatto i corsi con l' ostetrica.

I: Le medie no. Le medie no. Le elementari sì.

B: Ok. Cioè quindi tu dici che...

I: Però loro hanno fatto quello che è fuori uscito da lì, era che con l' ostetrica hanno più parlato della gravidanza. E io ho un' idea diversa.

Cioè per me sì, un bambino o un ragazzo delle medie deve sapere cos'è una gravidanza e tutto il resto. Però l'ostetricia non riguarda solo quella. Quindi se tu tratti la gravidanza ti viene poi difficile dire altro sui contraccettivi o sull' aborto perché poi lì si pone il problema dell'obiettore di coscienza. E quindi tutto il mondo è da lì.

B: L'altro giorno appunto stavo parlando con appunto Nicol e Angela, le maestre, e Nicol stava dicendo che appunto i bambini in classe le hanno chiesto tipo dell'aborto prima del corso. E lei ha spiegato che cos' è, poi le hanno chiesto la sua opinione e lei non ha risposto. Cioè se per lei fosse giusto o sbagliato. Perché comunque ci sono religioni diverse, c'è sensibilità diversa e quindi se vuoi dire una cosa magari a casa la pensano diversamente.

Però comunque l' aborto è un diritto in Italia fino a prova contraria. Cosa pensi di questa cosa?

I: Allora io vengo da una formazione diversa rispetto magari a un oncologo, a un insegnante o chi non è sanitario. Parlo per me. Da noi al primo anno di ostetricia dopo un mese tu vai in reparto. Quindi vedi sala parto, vedi tutto, inizi a fare i prelievi, fare la parte infermieristica. Però firmi dopo solo un mese, ti fanno firmare un consenso, una liberatoria, non lo so, dove tu dichiari di essere obiettore di coscienza o meno. E quindi un'idea me la sono già fatta lì. Anche se era un mese che io ero entrata all' ostetricia del primo anno, quindi io non avevo proprio idea. Poi è vero che puoi sempre cambiarla.

Per noi è diverso, perché quando entri in un ospedale è una delle cose che ti fanno firmare subito. Se cambia idea, hai un mese di tempo per cambiare idea, però poi non puoi tornare, non puoi fare sì sono obiettore, no non sono obiettore. Quindi un' idea me la sono già fatta ai tempi e non l'ho mai cambiata. Io non sono obiettore di coscienza. Per me è un

diritto che poi è una scelta che posso condividere o meno, ma quello che io penso è che il mio compito è dare assistenza. A prescindere se sono d'accordo o meno. Quindi a me è capitato di vedere casi di stupro, o mamme alla quarta, quinta gravidanza, o ragazze di sedici anni, tredici anni che non hanno fatto il preservativo, per esempio. Perché? per il ragazzo, e venivano più volte ripetutamente a fare le cose. Allora lì, quello che io penso è che casi di stupro non è una mia scelta. Quindi è una cosa che mi è capitata e non vedo perché io non debba avere il diritto, se io ho un obiettivo di vita o tutto il resto, non capisco perché io non possa scegliere di non, perché non è un preventivo. Sono quelle che non usano il contraccettivo e tutto il resto posso avere un'opinione quando ti vedo ripetutamente, perché credo che tu non abbia bene il senso di quello che tu stia facendo, soprattutto a tredici anni. E poi io vedo, dopo l'ivg loro ritornano nel reparto, dalla sala operatoria loro tornano nel reparto. E quindi io vedevo tutto il post, e non sempre c'è chi reagisce bene, quindi io durante la fase del post anestesia, quando si svegliavano, vedevo di tutto. E lì la mia opinione è un po' scemava o meno, però sono sempre rimasta l'idea che è un diritto e nessuno ha da dire o meno. Però credo che la mia opinione io possa esprimerla, c'è anche un una Nicol per esempio, può dire che la mia opinione è questa, ma ci sono religioni e casi diversi. Come noi dobbiamo rispettare chi non ammette l'aborto, anche gli altri devono rispettare dove è garantito, perché soprattutto in Italia sta diventando non garantito l'aborto. Poi ci sono tante cose che stanno cambiando, si stanno modificando, l'aborto è preso come se avessimo fatto il festival dell'aborto. Dove noi AIED siamo andati però, addirittura chiamarlo festival... però è come tutte le cose, da lì poi sfoci nell'eccesso e diventa quasi una... però è una mia opinione, sono casi e casi. Anche io se fosse capitato a 16 anni, 15 anni, 20 anni, probabilmente avrei abortito. Capita adesso, ho un'opinione diversa.

B: Certamente... Allora. Quindi, al di là del motivo per cui ci siete state chiamate, ci sono state richieste dei temi specifici?

I: Sì. Sia quello della contraccezione, sia della sessualità e dell'affettività, perché come hai potuto vedere poi io non avevo la minima idea che fosse così.

B: In che senso?

I: Così quello che abbiamo trovato. Io pensavo ci fosse più informazione, ma anche più educazione all'affettività. Cioè io Reddit, tutte quelle cose lì, io sono rimasta... capito? Non sono tanto distante come età da loro, capito cosa voglio dire? E vedere che è cambiato così, io credo che la mia generazione non fosse così. Adesso è totalmente cambiato, per me l'impatto che ho avuto io è che peggio di così non possa esserci.

Poi Lucrezia mi dice che non in tutte le scuole è così, dipende dal contesto sociale, ok, però per quello che vedo in giro è comunque simile a quello. Lo vedo anche tipo mia cugina che va alla scuola prima o superiore e lo vedo con la generazione. Per me uno dei grandi problemi sono i genitori. E a casa, tipo mia zia non si può parlare di nulla e ha una figlia che va in prima o superiore. Mio zio mi ha chiamato e mi ha detto io vorrei che mi parlassi tu con tua cugina, perché da parte nostra non c'è un'apertura, e io stessa in famiglia da me non l'ho avuta, un'apertura su tutto ciò, però comunque sono riuscita nella normalità, nel sapere cosa c'è e le conseguenze di alcune cose.

Invece vedo che adesso non c'è. Però quello che ho notato nelle scuole è che non c'è una presa di coscienza né da parte delle ragazze né da parte dei ragazzi.

B: Dici in generale o rispetto a qualcosa di specifico?

I: Nei rapporti. Cioè l'idea di avere un rapporto sessuale che deve essere simile a una prestazione o dei siti porno, quello che si vede nei siti porno, quello su cui io sono rimasta scioccata è che c'è un'idea sbagliata sia da parte delle ragazze che dei ragazzi. Cosa che ho cambiato quando vedevo gli aborti, per esempio, mi ricollego agli aborti e vedevo le ragazze ai tempi miei dell'università, era perché lui era molto da parte dei ragazzi, questa idea sbagliata.

Invece adesso c'è anche da parte delle ragazze e l'abbiamo visto anche con le canzoni e con tutto il resto. Quindi non vedo tanta diversità tra ragazze e ragazzi. L'idea si è sbagliata, sulle tematiche sì. Ci hanno richiesto questo e poi noi avevamo fatto un programma, proprio in base alle classi e com'era abbiamo deciso di cambiare e vedere come andava. Perché comunque come hai visto c'erano ragazzi non proprio pronti ad alcune tematiche e invece altri molto più avanti. Quindi in linea generale è quello. Però poi abbiamo cambiato da... anche perché poi le domande erano diverse, le

curiosità erano diverse.

B: Per quanto riguarda invece la parte appunto che hai detto anche te dei genitori, della famiglia, come hai percepito questa parte?

I: Assente. Assente. Alle elementari perché si pensa che sia troppo presto.

Cosa che non è, perché comunque il ciclo nella maggior parte dei casi il ciclo mestruale arriva in quinta elementare e quindi non lo è. E alle medie forse si pensa che sia una fase intermedia e quindi non c'è bisogno di parlarne perché poi lo scopriranno e si vedrà. Questo è quello che io ho percepito. Infatti l'idea dei genitori è quella di fare questo tipo di corsi alle superiori. Perché ho poi parlato anche con, al di là di questa scuola, con anche, io ho un sacco di amici che fanno il DSGA. Non so se lo sai. E loro quando io dicevo sto facendo i corsi nelle scuole, loro mi rispondevano è ma da noi è troppo presto perché noi abbiamo elementari e medie, è troppo presto. E sentivano anche i genitori. Lì dicevano no, è troppo presto. Quindi l'idea è quella di farlo alle superiori. Che è sbagliatissimo. Perché alle superiori già è tardi. E quindi mi rendo conto che poi è cambiata anche sia la visione, la gestione del genitore di questi figli. Perché c'è chi vuole fare troppo l'amico ed è comunque sbagliato. Che magari ti permette tutto. O ho notato che ci sono genitori tipo dell'età di quarantina, 40-45 anni, che tutto quello che non gli è stato permesso dai genitori all'epoca, adesso sono molto permissivi nei confronti dei figli. E quindi è comunque uno sbaglio. Perché poi non sai chi frequentano e chi non frequentano. Secondo me.

B: Sì, una delle cose che ha emerso alle elementari, è appunto che anche le maestre erano consapevoli di questa cosa, il contatto con quelli più grandi. E quindi vai a finire che appunto vedono il porno o sentono parole che non sanno neanche cosa significhino. Quella era una cosa di cui hanno detto di essere già consapevoli.

I: Sì, quindi secondo me l'idea è quella di anticipare sia nelle famiglie su trattare alcune tematiche, e ci sono vari libri, ci sono tante cose che uno può fare. O anche semplicemente installare un rapporto di fiducia. Cioè io so che tu puoi fidarti di me perché ti anticipo delle cose. Parliamo quando tu sei pronta su richiesta di mio figlio, che è la mia idea. Se mi rendo conto che non riesco a farlo perché ho dei pregiudizi, perché ho dei preconcetti miei, devo avere l'intelligenza di affidare queste domande a chi sa rispondere.

Però secondo me si deve partire dai genitori. E la stessa cosa per me vale a scuola... Gli insegnanti e gli elementari... io credo che siano tutti uguali. Non credo che quella scuola sia un caso a sé. Mia zia, ti dicevo prima, insegna alle elementari. Ha la stessa visione delle maestre di là, ma in generale alle elementari ce l'hanno così. Alle medie c'è chi è molto più aperto e chi meno. Quindi secondo me i corsi dovrebbero farli anche gli insegnanti, per me. Non trovarsi impreparati su alcune domande, perché poi una Nicol sa come rispondere, perché è molto più giovane e se lo aspetta. Altre non se lo aspettano. Tipo la Piccoli "I miei ragazzi l'anno prossimo saranno più bravi e non fanno di queste cose". Non è il fatto di fare alcune cose o trovarsi in alcune situazioni, è il fatto di essere pronti e preparati. Se tu ti rendi conto di non essere... c'è comunque una divergenza sia di età, secondo me, e sia di... Cioè quello che loro sono con i figli pensano che possono esserlo con gli alunni, perché vedono gli alunni come loro figli. Ed è la stessa cosa del genitore amico. Per me è sbagliato, cioè il professore è il professore. Quindi è sbagliata quell'idea di fare da mamma chioccia o di fare da professore o maestra chioccia. Perché se vuoi tenerli su una via della consapevolezza non puoi nascondergli quello che c'è nel mondo.

B: Infatti c'è un po' questa tendenza a lasciare che si scoprano le cose da soli, diciamo, o lasciare che qualcun altro insegni queste cose. E legato a questo c'è il fatto che questo tipo di corsi non sono obbligatori nelle scuole. Secondo te perché? Secondo te dovrebbero esserlo?

I: Secondo me dipende tanto dal discorso di religione, io ci metto, perché comunque sono in Italia. E da lì sfoci nell'aborto e l'aborto sempre un problema è. Quindi tanto fa quello e tanto io vedo la tendenza a nascondere alcune cose. Non lo so, me lo chiedo anch'io perché non si parli di contraccezione, non si parli di avere un rapporto che... l'idea di avere un rapporto sessuale libero e consapevole è perché non se ne parli. Ma non si parla di tante cose. Mi rendo conto che tipo la menopausa non se ne parla. Alcune cose della gravidanza non se ne parla, si tende a non parlarne.

Io so che i corsi saranno obbligatori, sono stati inseriti nell'agenda 2030, dovrebbero iniziare ad essere obbligatori. So

sempre per il fatto dei DSGA che loro hanno un sacco di soldi da spendere nei PON e tutto il resto. So che gli arrivano un sacco di richieste, perché anche io poi ho iniziato a mandarle su Verona. E vengono rifiutati i corsi, prediligono scacchi, prediligono un sacco di cose perché davvero non sanno come spendere i soldi. Comprano lim, comprano cose, corsi inutili che fanno. Eppure hanno delle richieste di questo tipo di corsi che loro non accettano o rifiutano. Perché hanno un rifiuto sia da parte del collegio docenti e sia da parte dei genitori. Queste cose mi sono state dette, non vogliono i genitori, non vogliono i docenti.

I docenti credo perché non siano preparati e pronti, e i genitori non lo so. Quindi non so come si risolverà questa cosa. Secondo me se non vengono messi obbligatori non se ne riuscirà. Perché non è una questione economica delle scuole. Perché loro hanno piena libertà di poter indirizzare e spendere soldi che gli arrivano come meglio credono.

B: Perché invece questi corsi qua sono stati pagati dai genitori?

I: Sono stati pagati dal fondo scuola che io sappia. Cioè da soldi che loro hanno in cassa sono stati pagati a noi. Mentre se fossero obbligatori è direttamente lo Stato che manda i soldi in forma di PON. Quindi non derivano dalla cassa della scuola. Quindi a loro non costerebbe nulla indirizzarli lì. Ma i dubbi che anche se fossero obbligatori ci sarebbero scuole restie a tutto ciò.

B: Quindi collegato a questo, nel pensare o anche direttamente in classe, avete mai pensato di non dover parlare di certe cose, saltare argomenti per evitare attriti con genitori o insegnanti.

I: Allora io all'inizio ho cercato di... ma per una cosa mia caratteriale... il mio approccio è stato capire il loro linguaggio. Il primo incontro capirli. Nel secondo mettermi quanto più vicino a loro anche a livello di linguaggio. Nel terzo cercare di farle capire come sono le cose. Cioè i termini che loro utilizzano. Io te li ripeto nel secondo incontro, scherzando, come ad esempio come mettere un preservativo. La buttavo molto sullo scherzo. Però cercando di farle capire che ci sono altri modi per poter dire la stessa cosa. Per poter fare la stessa cosa che è molto più giusto rispetto a quelli che considerano loro. Quindi il mio obiettivo era quello. Cercare di renderli consapevoli ma nel giusto delle cose. E credo che la mia età, l'età di Lucrezia, ci abbia avvantaggiate su questo, perché c'era molta più apertura da parte loro e quindi le cose che venivano dette a noi in maniera scherzosa a un insegnante non lo dici, a meno che non è della stessa età. Mi ricordo che la prima, se ti ricordi, qualcuno ha detto "fa parte della verifica di scienze? Queste cose che noi diremo qui, usciranno fuori?". Quindi credo che questi corsi non andrebbero fatti dagli insegnanti o da persone interne alla scuola, ma comunque da persone esterne. Questa è la mia idea.

Quindi sul dire o non dire alcune cose, dipende. A volte andavamo più spinte, tipo il salto della quaglia, quella cosa lì, in una classe potevi scherzarci sopra, in un'altra non potevi e quindi ti dovevi adattare. Come mettere un preservativo? Per me è stato molto divertente come l'abbiamo fatto. Mi sono chiesta: "come lo introduciamo come mettere un preservativo?" o ad esempio facciamo delle slide, cerchiamo di spiegare con delle slide, con delle cose, o anche il ciclo mestruale. Alla fine mi sono decisa di non preparare niente, se non che c'erano poi quelle attività da fare, però poi tutto il resto, alcuni argomenti venivano fuori da soli.

Cose da non dire... In realtà è stata una scuola anche per me, poi c'erano alcune parole che io non riuscivo a dire, adesso ti racconto questa cosa. Io in vita mia sono sempre stata una che la parola *pompino*, io non l'ho mai detta in vita mia, la trovo di una volgarità allucinante, ma non riuscivo neanche a dirla. Prima di iniziare i corsi, io ho detto a Lucrezia che ci sono delle cose che io non riesco. E mi ricordo che quando uno dei ragazzi scrisse questa parola su un bigliettino, una cosa volgare del genere, l'ho letto, mi sono girata da Lucrezia e le ho detto "leggilo tu". Lucrezia, sapendo di questa mia cosa, è stata una terapia anche per me, mi ha detto "no, lo leggi tu".

E io lì mi sono ritrovata e ho detto "o lo leggo o non lo leggo". E da lì mi sono sbloccata anche io, quindi credo che per fare questi corsi devi essere proprio... anche tu devi... non so come dirti.

B: Sì, devi essere libera.

I: Sì, ti devi sbloccare dagli schemi e dalle cose... quello che mi sono resa conto è che devi essere pronta a tutto, cioè a qualsiasi domanda che possano farmi. E ho imparato, anche se non sapevo le risposte, a cercare di farli arrivare da qualche parte. Il mio obiettivo era farli ragionare sulle cose, che poi continuano a fare quello che è. Credo che un

minimo di pensiero prima di fare qualcosa, una domanda se la fanno adesso. Credo, spero. Però sì, è una terapia anche per chi li fa, secondo me. Per quello dicevo che anche l'insegnante, non deve avere remore... sennò come fai? A me quella parola lì, io quando la sento "non la ripeterò mai, Lucrezia. Ma mai." Io neanche per messaggio riuscivo a scriverla. \*Risate\*

B: No, però infatti è importante perché loro ovviamente recepiscono tutto, recepiscono anche la tua insicurezza magari di parlare di qualcosa.

I: Una delle mie proprie era quella, non avendoli mai fatti. Io il primo primo primo primo incontro della prima classe, io credo di non aver detto una parola. \*Risate\*

Non sapevo cosa dire, cosa fare, guardavo Lucrezia. E quindi per quello, ma credo derivasse anche da non averli mai fatti, quindi non sapevo cosa aspettarmi. Poi quando ho capito che alla fine sono ragazzi e che se tu ti fai vedere insicura loro poi si approfittano, comunque ti considerano non da ascoltare, perché non ti considerano affidabile o professionale, hai problemi poi a gestirla, no?

E quindi secondo me serve anche professionalmente a chi li fa ad acquisire più sicurezza. E per me è difficilissimo, io mi sono resa conto che fare la maestra, fare la professoressa, non lo farei mai. Infatti tornavo a casa dopo due ore e mi faceva male la testa. Come li tieni? Io dopo due ore li odiavo. \*Risate\*

E quindi sì, è difficile, però li rifarei. Quello che mi rimane da questa cosa è che li rifarei e penso che c'è tanto da fare, da migliorare, da fare.

B: Esatto, secondo te c'è qualcosa che magari non è stato approfondito o che comunque avresti voluto approfondire di più, sia per il tempo che magari, non so, le lezioni avranno preso altre vie.

I: Allora, alle elementari avrei voluto approfondire molto di più, sul ciclo mestruale, sui cambiamenti... poi ci siamo soffermati per ovvie cose su altre tematiche.

Secondo me è un lavoro buono è stato fatto alle medie. In alcune classi è stato fatto bene, penso che... Lì sì. Sulle elementari secondo me va tarato meglio, perché c'è troppa diversità nella stessa classe. Cioè alle medie secondo me lo vedi di meno. Cioè sono tutti più o meno lì, c'è chi ha già sperimentato, però di base sanno tutti. E quindi chi ha già sperimentato magari ti fa domande più spinte, però tu sai di poter parlare di tutto perché loro di base già sanno. Alle elementari no, e quindi alle elementari sei molto più frenato, secondo me. C'è una molta diversità. Perché c'è già chi aveva il ciclo, c'è chi non sapeva cosa fosse il ciclo, per esempio.

E quindi tu parli di una cosa, ma fin dove puoi spingerti? All'elementare mi sono sentita molto frenata. Quindi secondo me andava fatto prima alle elementari, per esempio, e poi alle medie, per noi. Perché io venivo dalle medie, che era stato di tutto e di più, e lì volevo dire, però mi dovevo frenare. E quindi anche le stesse attività. Alcune cose erano alle stesse schede, le abbiamo fatte fare sia alle medie che alle elementari. E quindi venendo dalle medie, dove da lì poi si aprivano altri discorsi e altre tematiche, lì dovevi stare molto più lì e quindi secondo me alle elementari va fatto meglio l'incontro con i genitori, quello prima, per cercare di capire meglio, le insegnanti dovrebbero un po' svegliarsi sulle classi. Cioè io le cose, per esempio, vorrei saperle prima. Anche alle medie per me l'impatto di scoprire mano a mano le cose, magari saperle prima. Per esempio io qua faccio i corsi pre parto, con me fanno cinque incontri, con la psicologa ne fanno uno. Però io do una restituzione, prima che la psicologa vada a fare il suo incontro, io già le spiego che tipo di coppie ci sono. Quindi lei arriva preparata su alcune tematiche sì e alcune tematiche no. Ed era la stessa cosa che io avrei voluto che si facesse poi con noi. E alle elementari secondo me c'è da approfondire meglio.

B: Di tematiche che sono venute fuori, ovviamente, vabbè, molto diverse tra elementari medie. Allora, la prima cosa che mi è venuta in mente delle medie è stato quel momento di grande tensione quando si è parlato di un po' stereotipi di genere, o comunque, tipo la classe di chi era Alex, quello che era partito a dire il mio nonno, diceva così, le donne devono cucinare, e anche tutto lo scambio quando si parlava di persone omosessuali.

I: Sì, era l'ultimo incontro. Era sempre lo stesso.

B: Che sono partiti appunto così carichi alcuni, cioè molto, anzi, arrabbiati nel parlare di questa cosa, come li hai

trovati?

I: Allora, l'ultimo incontro, nello specifico quella classe lì, a me quella classe piaceva un sacco.

L'ultimo mi ha un po'... delusa, nel senso che me li aspettavo molto più aperti, molto più svegli e intelligenti su alcune cose, e quando è riuscita quella tematica lì dove loro sono... io li ho visti completamente cambiare, cioè non riuscire a tenere un dialogo, un confronto. E soprattutto mi ricordo che proprio nella classe lì c'era la ragazza in fondo... mi è dispiaciuto un po', perché allora fino ad ora cosa abbiamo visto? E quindi lì mi sono resa conto che il tema dell'omosessualità è forse il più grande tabù che c'è, e non pensavo nei ragazzi della loro età. Però anche lì deriva dall'educazione delle famiglie, perché poi come vedi fuoriesce "mio padre e mio nonno", però più di quel discorso mio padre e mio nonno quello che mi ha stupita sono state le ragazze.

La risposta della maggior parte di loro è che io sono stata... "se io non faccio figli, se io... Io sono stata creata per quello. Poi finisce la stirpe". Una ragazza di 13 anni, 12 anni che ti risponde così. E' difficile, tu più o meno un carattere te lo sei formato, perché il carattere si forma prima, non è che si forma per le superiori. Cioè più vai avanti e peggio è. Quindi una ragazza che con quella fermezza ti risponde in quel modo, a me spaventa. Perché poi lì mi fa pensare, tu sei stata creata per? Per che cosa? Per portare avanti la stirpe, perché devi essere... E tutto il resto? Noi tutte le lezioni di tutto quello che abbiamo parlato, poi si riduce sempre solo la gravidanza, per me è avvilente. Perché è il motivo per cui io non faccio l'ostetrica in ospedale. Perché io per tre anni ho fatto i tirocini in una sala parto, in sala operatoria, le gravide io le amo, le adoro. Però poi quando mi sono laureata io ho deciso di andare nella PMA (Procreazione Medicalmente Assistita). Perché cosa c'è prima della gravidanza? E chi non riesce a dovere i figli? E tutto il resto più. Poi me ne sono venuta qui, menopausa, le ragazze, cioè... Anche io mi sento quando dicono, quando io chiedevo "chi è l'ostetrica?" E loro mi rispondevano "quella che fa nascere i bambini". Quella risposta lì a me non mi stupisce, perché io la sento dire tutti i giorni da fasce d'età diverse. Però è avvilente, c'è quella tematica lì. Pensare che tu sei stata creata perché devi fare i figli. Che considerazione hai di te stessa, secondo me? O di tua mamma? Cioè tu vedi tua mamma solo come mamma, non la vedi come donna, a questo punto. Non la vedi come... Come mamma, e basta. Sei stata creata per te, quindi lì poi penso che tutto ti è dovuto da tua mamma. Faccio io il ragionamento. E quindi... È brutto. E ho visto che c'è proprio un muro. Non c'è possibilità di apertura, di dialogo, di confronto, nulla. Di capire l'altro, di... Punto, quella linea lì e quella. Mi dispiace. Quindi secondo me un altro incontro... Avendo però, non credo che solo io e Lucrezia quella tematica lì si possa affrontare solo da. Credo che lì ci voglia una formazione, non specifica. Però non lo so, me lo sono chiesta. Bastiamo noi? Cioè basta un'ostetrica? Basta una psicologa per affrontare quella tematica lì? Lì ci vorrebbe un incontro apposta su quello. Secondo me. Quindi una cosa che si può migliorare è aggiungere un incontro su quella cosa lì. Che alla fine è emerso in tutte le classi. Sia alle elementari che alle medie.

B: Sì. In modi diversi però sì.

I: Perché io potrei portare la mia esperienza qui, in AIED. c'è chi cambia sesso, per esempio che fa la stimolazione ormonale. E quindi io faccio la parte pratica, quella della stimolazione. Però ci parlo, sono seguiti. Quindi ho un bagaglio dove raccolgo tutti i loro percorsi e tutto il resto. Quindi mi piacerebbe cercare di utilizzare le loro storie per poter far capire cosa c'è dietro.

Non è semplicemente non mi trovo in questo corpo, quindi voglio cambiare. C'è una vita dietro un essere umano. E quello vorrei cercare di far capire.

B: Infatti sicuramente i corsi sulla sessualità e affettività, sono un'occasione per capire tutto questo mondo. Anche se non mi riguardasse, ma anche se mi riguardasse. Tutto il discorso del mio corpo che cambia, di come mi percepisco, va un po' a sfociare in quello. Poi se si va a fare un'evoluzione nel discorso...

E sì, può essere lì che si vada in un campo, come si può dire, un po' difficile da trattare. Sia per, appunto, penso voi, come bagaglio, cosa potete portare, ma anche per come abbiamo visto possono reagire gli studenti e le studentesse. In quella classe si sono attivati questi 4- 5 super incazzati che sparavano cose, gli altri si sono silenziosi, a parte la ragazza in fondo che ho provato un po'... Gli altri magari la pensano anche diversamente, però vista la reazione forse si sono sentiti di non dire più niente. Io penso personalmente che sia un argomento molto importante, sia l'identità di genere che l'orientamento sessuale. Cioè sarebbe bello, in qualche modo, che facesse parte di questi tipi di percorso, però capisco anche che ci sono già a monte, prima ancora di questa cosa ci sono tante altre cose, di cui magari c'è disinformazione,

cioè che sì, sarebbe uno step successivo direi.

I: Secondo me sì, è da aggiungere. Anche se secondo me i tre incontri sono pochi, parlo delle medie però. Perché le medie hanno più, per ovvi motivi, la capacità poi di aprire altri discorsi, no? E quindi servirebbero molti più incontri, per poter capire da dove iniziamo a portarli, perché poi l'obiettivo è sempre quello di cercare di farli ragionare con il proprio cervello.

Può anche rimanere la tua opinione su quella tematica lì, però quello che noi cerchiamo di dire è voglio che sia la tua opinione, non quella di tuo papà, tua mamma o il tuo amico. E quindi secondo me dovrebbe durare di più, perché si crea un rapporto in tre incontri, ma non abbastanza da affrontare alcune tematiche, perché su quella tematica lì che è venuta fuori nell'ultimo incontro, a me la sensazione che mi ha dato è che noi prima non ci fossimo mai andate, cioè... ed erano sempre loro lì, e noi eravamo sempre uguali, però non riuscivamo a tenerli. E quindi mi chiedo forse ci vuole più tempo.

B: Sì, nell'ultimo incontro comunque con tutte le domande che magari cominciavano un po' ad aprirsi di più.

I: Quindi secondo me non dovrebbero durare di più e andrebbero strutturati meglio.

B: Come altre tematiche che sono uscite e che ti hanno colpita di più, tra le medie o le elementari?

I: L'aborto. Ma per una mia storia personale, quello dove ho fatto più fatica... e la violenza. La violenza secondo me, non mi aspettavo sempre che fosse tanto riconducibile alla sola violenza, o al rapporto solo fisico.

Mi chiedo, ah, un'altra cosa che mi ha cercato è stata, "io non posso esprimere i miei sentimenti". C'è stata una risposta. "Non posso esprimere se sono felice, se sono triste, soprattutto se sono felice, perché poi gli altri me la rovinano, perché gli altri"... Se penso che tu a 13 anni, 14 anni dovresti essere nel pieno della dimostrazione della tua felicità, del tuo affetto, del tuo amore, pensare già che a 13 anni non posso esprimere perché devo cercare di contenere, mi chiedo poi questo contenere dove sfocia in età più adulta. E quindi non ci vedo una bella evoluzione. Che poi la risposta è stata data in quella classe di Reddit. Quella classe lì. E quindi mi chiedo, sì, voi venite seguiti da... c'era un percorso psicologico di quel ragazzo. Ma se la psicologa ti dice che devi contenere qualsiasi tipo di cosa, contenere non va mai bene, secondo me. Quindi quello mi ha colpito. Cioè a 13 anni pensare queste cose.

O un'altra cosa che mi ha colpito, le domande, "avete domande sulla professione?" "Quanto guadagni?" Io a 13 anni non pensavo a questo. E lo riporto su di me. A 13 anni pensavo, "cosa voglio fare da grande?" E solo tutt'ora di questa idea. Che non farò mai un lavoro per soldi. Un lavoro perché mi deve piacere, perché mi devo svegliare la mattina contenta, felice di andare a fare quel lavoro. Che poi non sarà tutti i giorni così. Però non è un lavoro che mi deve creare danno a livello psicologico o deve danneggiare come persona, no? Mi deve far sempre progredire e migliorare. E pensare che a 13 anni io faccio un discorso sul guadagno e quindi lo riconduco all'apparenza. Non mi piace.

Però mi chiedo, tu, se vai per soldi, se fai un discorso di soldi, allora vuol dire che eviti di conoscere te stesso. Eviti di capire dove riesci meglio, cosa ti piace, perché lo accantoni, lo metti da parte e quindi fuggi da te stesso. E se tu fuggi da te stesso a 13 anni, non impari a conoscerti. Perché vai per soldi e magari fai una cosa che non ti piace, magari sceglierai una scuola, banalmente sceglierai un liceo, un istituto, che non è quello che piace a te, ma è quello che poi può darti lavoro. E quindi non ti creerai mai un'identità tua per portare avanti qualsiasi pensiero o discorso.

B: Invece alle elementari era venuto fuori il fatto del corpo che cambia comunque, tutte le pare più delle ragazze su il pesare di più, sui peli. A me ha fatto impressione, cioè sentire delle bambine di quinta elementare preoccuparsi di "oh dio ho i baffetti" o "se cresco in altezza, cresco di peso".

I: Allora io su di me, sulle mie compagne, anche sulla mia generazione in generale io non ho mai, mai sentito questo tipo di discorso, cioè io da una ragazza, bambina, di quinta elementare non mi aspetto questo tipo di... non ero una che giocava con le barbie, non ho mai giocato con le barbie perché le trovavo inutili perché non parlavano e non ero una che pensava al gioco in quinta elementare, però neanche da farmi questo tipo di, come si deve spiegare, cioè le sopracciglia, i peli... io ce l'avevo alle medie magari. Perché notavo che con l'arrivo del ciclo, col ciclo magari molte cose cambiavano, ma all'elementare no e soprattutto mi ha scioccato il discorso dell'alimentazione, però mi rendo conto che

viviamo in una società dove non è come quella nostra, quindi magari tutti i video... banalmente io vedo video di bambine di quinte elementare su TikTok che ti insegnano a truccarti per quell'età e quindi mi metto nei panni di magari a me piace, cioè mangio normalmente ma di costituzione magari sono, non lo so, mi sento diversa, mi vedo diversa da quello stereotipo lì e ti crea danno in quinta elementare perché è grave se tu non mangi e non vuoi mangiare perché sennò sto crescendo in altezza e quindi cresco anche di peso.

Quindi elementare? Mi chiedo i genitori dove sono. Che possa venire appoggiato anche dai genitori, non lo so, mi ha scioccato anche me il discorso dell' alimentazione, dei peli neri, perché lì purtroppo dipende come viene percepito, come te la spiegano l'arrivo del ciclo, il cambio, gli ormoni, dipende da come ti viene descritto, come ti viene spiegato e quindi è lo stesso discorso che io faccio ai corsi per parto alle donne in gravidanza, quando mi dicono “io ho paura del parto perché mi hanno detto che...”, “perché magari va male perché non sono così”, “lì non sono così”, io dico sempre il parto è vostro dovete chiudere le orecchie, voi non dovete ascoltare i racconti degli altri, perché ogni gravidanza è a sé. Quindi mi mettono nei panni delle ragazze di 10 anni e “mia mamma mi ha detto che il ciclo quando arriverà sarà dolorosissimo, che perderò sangue tipo un'emorragia” è tutta quell'età lì, tu ti fai un' idea sulla base di quello che ti raccontano e quindi è lì che cambia e c'è una grande responsabilità poi da parte dei genitori in quella fase lì, che ti cambia il pensiero.

B: Sì, non penso che una bambina da sola si accorga di avere i baffetti, cioè deve aver visto qualcuno, magari qualcuno che le ha detto sì questa cosa non va bene o qualcosa di genere.