

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

RICERCA



03

NOVEMBRE
2017

“E quindi uscimmo a riveder le stelle”

[INFERNO, XXXIV, 139-140]

**LA MODERNITÀ DELLA
FORMA COOPERATIVA
PER LA SCUOLA**

IMPARARE LA DEMOCRAZIA

DANTE E LA PAURA

**UNA RICOSTRUZIONE
DEL TELESCOPIO DI GALILEO**

**IDIOMATIC EXPRESSIONS IN
MULTICULTURAL CLASSES**

Studium EDITRICE
edizioni **LA SCUOLA**

NUOVA SECONDARIA RICERCA

3 novembre
2017

- INTRODUZIONE*, DI ALESSANDRA MAZZINI pp. 1-2
- FRANCESCO GARIBALDO pp. 3-26
Industry 4.0 – Position paper
- FABIO TOGNI pp. 27-33
La trasfusione come cura dell'anormalità nel XVII secolo. Una rilettura pedagogica (e pedagogico-medica)
- GIORGIA PINELLI pp. 34-48
L'educazione affettiva a scuola tra oblio dell'educativo e antropologie implicite
- DOSSIER**
Una rilettura del fröbelismo in chiave femminile
A cura di Adolfo Scotto di Luzio ed Evelina Scaglia
- Introduzione*, di ADOLFO SCOTTO DI LUZIO ED EVELINA SCAGLIA
- ADOLFO SCOTTO DI LUZIO pp. 51-62
La nascita del progressismo pedagogico: movimento fröbeliano e mobilitazione femminile nell'Ottocento italiano
- DORENA CAROLI pp. 63-73
La diffusione del pensiero fröbeliano e dei Kindergarten (detskij sad) in Russia tra Otto e Novecento alla luce di alcuni studi recenti
- EVELINA SCAGLIA pp. 73-86
La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel

L'educazione sessuale/affettiva a scuola tra oblio dell'educativo e antropologie implicite

Giorgia Pinelli

Lo scopo di questo saggio è di esaminare le antropologie e le pedagogie sottese agli attuali percorsi di educazione affettiva e sessuale nella scuola secondaria, non sempre adeguatamente esplicitate. La problematicità della nozione stessa di "educazione sessuale", oltre che della sua effettiva realizzazione, evidenzia la necessità (in primis per la generazione adulta) di chiavi di comprensione convincenti e di orizzonti di senso nei quali poter compiutamente inscrivere anche l'affronto di questa particolare dimensione dell'esperienza umana.

The aim of this article is to examine the anthropological and pedagogical visions underlying the current affective and sexual education projects in the secondary school. The problematic nature of the notion of "sexual education" itself, and of its effective realization, points out the necessity (first of all for the adult generation) to find convincing interpretation keys and meanings in which this peculiar dimension of human experience can be inscribed.

Premessa

Il presente contributo intende proporre un'analisi critica degli orientamenti attualmente prevalenti nell'educazione sessuale/affettiva a scuola (con particolare riferimento al "campo d'azione" della secondaria) a partire da un'esplicitazione dei riferimenti antropologici e dei modelli pedagogico-didattici sottesi. Tale tentativo è finalizzato all'individuazione di prospettive di significato e di principi di metodo che possano tradursi in ipotesi di lavoro e contribuire al ripensamento di azioni e interventi formativi. Si procederà pertanto all'esame delle antropologie e delle pedagogie implicite che animano i progetti e gli interventi attualmente più diffusi. In seconda battuta si esaminerà la percezione della dimensione affettiva e sessuale tanto nell'orizzonte culturale attuale quanto nell'immaginario delle giovani generazioni, potentemente influenzato dalla disponibilità pressoché illimitata di accesso al web: ci soccorreranno in questo i materiali offerti dalla ricerca empirica di area pedagogica. La "domanda di senso" che l'esperienza del desiderio e dell'innamoramento porta con sé viene assunta quale chiave di lettura della dimensione relazionale, sessuale ed affettiva in ordine alla formulazione di considerazioni conclusive che, lungi dall'esaurire il problema, possano suggerire nuove piste di lavoro. Sempre in premessa occorre rilevare che una sia

pur rapida ricognizione dei progetti attualmente proposti nella scuola secondaria¹ restituisce la netta prevalenza di denominazioni che chiamano in causa contemporaneamente la sfera sessuale e quella affettiva (quest'ultima concepita, talvolta, anche nella variante di *educazione sentimentale*). Tale doppia dicitura recepisce certamente la complessità dell'oggetto e sottolinea la consapevolezza dell'irriducibilità della relazione amorosa ad una sola delle sue componenti. Al tempo stesso essa risente con tutta probabilità della peculiare storia di questo particolare contenitore concettuale/disciplinare, ben ricostruita da Bortolotto².

Facciamo nostra questa scelta lessicale, con alcune - necessarie - precisazioni. In primo luogo, come si cercherà di mostrare nelle pagine che seguono, è convinzione di chi scrive che la messa in evidenza dei due ambiti non possa essere disgiunta da una visione "integrata" ed olistica dell'essere umano, che ne riconosca lo statuto di *persona* e che non prescinda dalla reciproca coappartenenza della dimensione pratico-volitiva, corporea, affettiva, cognitiva³.

¹ Si tratta di dati agevolmente reperibili a partire dall'esame dei Piani (ora triennali) dell'Offerta Formativa, per non parlare di progetti più ampi (si pensi al discusso *W l'amore*, adottato dalla Regione Emilia Romagna).

² M. Bortolotto, *L'educazione sessuale a scuola. Modelli pedagogici espliciti ed impliciti*, «Nuova Secondaria Ricerca», 1 (2014), pp. 12-37.

³ Cfr. G. Pinelli, *Fenomenologia dell'amore e pedagogia dell'affettività: la lezione di Amore e*

Rileviamo inoltre che la dimensione della *sessualità* nel suo significato originario comprenderebbe già di per sé questa integrazione di molteplici dimensioni, rimandando da un lato alla potenza dell'infinito desiderio umano (*eros*) e dall'altro al suo incarnarsi in un corpo, che costituisce la persona nel limite materiale delle leggi fisiche e naturali e, contemporaneamente, nel limite materiale/simbolico della differenza sessuale. Sotto questo profilo la necessità di segnalare esplicitamente anche la presenza della dimensione affettiva scaturisce dal progressivo affermarsi, nella cultura occidentale, di una tendenza riduzionistica che assimila la *sessualità* al solo esercizio della *genitalità*⁴.

Una questione di fondamenti

La questione dell'educazione sessuale ed affettiva dei giovani è oggi avvertita dal corpo sociale (in particolare dalla generazione adulta) in termini che si potrebbero definire "emergenziali". Contribuisce a determinare tale senso di urgenza il vissuto - ampiamente verbalizzato dalle famiglie e dagli educatori - di fatica, imbarazzo e persino impotenza nell'esprimersi in modo autorevole su questi temi, di fronte ad adolescenti che mostrano di accostarsi sempre più precocemente a tale ambito di esperienza. La difficoltà di comunicazione intergenerazionale sembrerebbe in questo caso lasciare spazio a una vera e propria incomprendibilità reciproca: un "muro di gomma" che entrambe le parti interpretano non di rado come insormontabile, complice la rappresentazione spesso estremizzata e stereotipata che ne costruiscono i media. Analogo sguardo "emergenziale" sembra improntare anche le attuali preoccupazioni del legislatore italiano e dei decisori scolastici. Occorre però rilevare che non sempre i contorni di questa percepita urgenza coincidono con quelli autenticamente pedagogici della questione, a motivo soprattutto di

responsabilità di Karol Wojtyła, «Nuova Secondaria Ricerca», 2 (2017), pp. 11-19.

⁴ Emblematico, al riguardo, l'avvertimento di Rollo May relativamente agli effetti dirimpenti della dimenticanza del vero potere (ormai perduto) dell'*eros* (*the lost power of Eros* nell'edizione originale; R. May, *Freedom and destiny* (1981), Delta, New York, p. 154).

un'assolutizzazione della dimensione "operativa".

Non a caso, nella prospettiva individuata da numerosi disegni di legge attualmente al vaglio del Parlamento⁵, quanto nelle direzioni identificate dalla L. 107/2015 (la cosiddetta "Buona scuola"), ad occuparsi dell'educazione affettiva dovrebbe essere *in primis* l'istituzione scolastica tramite la creazione di spazi curriculari obbligatori, con un'opera continuativa e costante a partire dai primissimi gradi dell'istruzione. Tali progetti (come, del resto, numerose attività attualmente già proposte nelle aule scolastiche del Paese) si distribuiscono su due principali assi di intervento. Da un lato si tematizza (in assonanza con istanze tipiche del contenitore concettuale "educazione alla salute") un approccio di natura igienico-sanitaria, caratterizzato da obiettivi eminentemente *informativi* e volto soprattutto a un'opera di prevenzione che assimila patologie sessualmente trasmissibili e gravidanze giovanili. Dall'altro si mira, in una prospettiva afferente alla dimensione della "educazione alla cittadinanza", a interventi *formativi* tesi a scongiurare fenomeni di intolleranza e/o di "bullismo sessuale" (sempre più spesso identificato quasi esclusivamente con quello "omofobico") e fondati sulla presentazione dell'esercizio attivo - purché "sicuro" - della sessualità come via di benessere personale, di auto-conoscenza e auto-espressione.

Sfondo comune ad entrambe le direzioni di pensiero è una pregiudiziale che potremmo definire *intellettualistica*, in accordo alla quale il soggetto-cardine dell'educazione affettiva sarebbe appunto rappresentato dalla scuola e non - ad esempio - dalla famiglia. Di quest'ultima si professa anzi l'inadeguatezza, dovuta a difetto di conoscenze/competenze

⁵ I disegni di legge in materia di educazione all'affettività e alla sessualità nella scuola attualmente in discussione mirano a sostituire il quadro attuale dell'affronto di tali tematiche nelle aule (costituito da progetti e corsi fino ad ora attivati tendenzialmente solo nell'anno terminale della scuola secondaria di primo grado e nel secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, e con ampi margini di variabilità sul territorio nazionale) con una cornice che preveda percorsi curriculari obbligatori in ogni ordine e grado del sistema di istruzione (comprese la scuola dell'infanzia e l'Università). Si veda ad es. il DDL proposto dalla deputata SEL Celeste Costantino ("Per 1 ora d'amore").

specifiche e soprattutto a “non-scientificità” nell’azione educativa⁶. Il peccato originale dell’educazione familiare consisterebbe nel suo essere permeata da retaggi “tradizionali” ed orizzonti valoriali definiti, ritenuti parziali e di conseguenza improponibili nella scuola delle attuali società democratiche⁷. In ogni caso, a prescindere dalle posizioni ideologiche (che pure intervengono nel dibattito e contribuiscono ad estremizzarlo), la rivendicazione della preminenza della scuola sugli altri luoghi educativi per quanto concerne la sfera della sessualità poggia, come ho già segnalato altrove⁸, su un difetto di impostazione: si persegue un’impossibile “asetticità” operativa, eventualmente giustificata a partire dall’esigenza di garantire pluralismo e democrazia (in una confusione di piani – educativo e politico – tendenzialmente pernicioso). In virtù di un’opzione teorica iniziale di tipo “neutralistico”, si riducono l’educazione e la formazione a mera “istruzione”.

In realtà non esiste mai una proposta davvero educativa (e nemmeno didattica) che possa dirsi “neutrale”: esistono, più semplicemente, proposte che dichiarano espressamente i propri presupposti teorici ed ideali (esponendoli per ciò stesso a una possibile discussione critica), ed altre che li assumono come dati di fatto, non bisognosi di esplicitazione. Tuttavia l’offerta di qualsivoglia contenuto, apparato metodologico o strumento – poco importa che si tratti di giochi di ruolo, filmati, letture o spiegazioni di

“esperti” – risponde necessariamente a un ideale di umanità adulta ritenuto desiderabile e degno di essere perseguito. E proprio da quest’ultimo occorrerebbe partire, condividendolo con gli educandi e sottoponendolo a confronto diretto con le loro famiglie. Peraltro nella mia esperienza diretta di attività formative per studenti, docenti/educatori e genitori, sul tema dell’affettività e della sessualità⁹, incontro frequentemente adulti che, nel momento stesso in cui ammettono il senso di inadeguatezza di cui si diceva, mostrano tuttavia di riconoscere (o quantomeno di intuire) il ruolo determinante dell’esperienza dell’amore in tutte le sue sfaccettature, con la necessità di introdurre le giovani generazioni in un modo che non esitano a definire “buono”. Adulti, questi, almeno remotamente consapevoli della non equivalenza di orientamenti, proposte ed interventi in tal senso, della non-neutralità dell’argomento e della sua irriducibilità ad approcci puramente “tecnici” o biologico-fisiologici.

Giungiamo così a toccare con mano uno dei nodi problematici fondamentali. L’espungere dal confronto la questione di quale “ideale di uomo” si persegua, eliminando ogni riferimento antropologico in nome della cittadinanza democratica e del pluralismo, significa di fatto – al netto delle buone intenzioni - censurare l’educazione in quanto tale, dandole accesso nella scuola solo nella versione impoverita di un mero *istruttivismo*. L’afferinarsi di una «visione istruttivista» della scuola negli anni ’70 del XX secolo, spiega Giuseppe Bertagna, sarebbe connesso all’affievolirsi del consenso implicito precedentemente tributato alla dimensione educativa dell’identità della scuola e dell’insegnante. In tale prospettiva non sarebbe possibile né lecito/legittimo tentare di incidere sull’umanità degli allievi, e ci si dovrebbe attenere semplicemente a una prassi di organizzazione degli apprendimenti e dei contesti in cui essi avvengono¹⁰. Certamente la

⁶ Ad onore del vero, e solo per inciso, occorre rilevare che le famiglie stesse sembrano progressivamente fare propria questa rappresentazione, sottraendosi ai compiti educativi esplicitamente connessi alla sfera affettivo-sessuale, a motivo di uno strisciante sentimento di inadeguatezza che induce ad “archiviare il problema” finché possibile o a delegare la responsabilità formativa in questo campo a figure di “esperti” (senza che siano sempre chiari i criteri con i quali questi ultimi sono individuati).

⁷ Di diverso segno le acquisizioni offerte dalla ricerca pedagogica in chiave fenomenologica, come in M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica* (1994), La Scuola, Brescia; M. T. Moscato, M. Caputo, *Le radici familiari del processo educativo* (2006), Unicopli, Milano.

⁸ G. Pinelli, *Educazione sessuale/affettiva in un orizzonte “liquido”*. Una ricerca di “senso pedagogico” alla luce dell’antropologia di Karol Wojtyła, «Nuova Secondaria Ricerca», 7 (2016), pp. 20-29.

⁹ Mi riferisco soprattutto all’attività di insegnamento nei Licei, e specificamente alla collaborazione con il progetto “Mi piaci. L’amore ai tempi di Facebook”, che *Fondazione Incendo* (Sassuolo, MO) propone nelle scuole delle province di Modena e Reggio Emilia dal 2010.

¹⁰ G. Bertagna, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 1992, pp. 250-251. Ulteriori ricerche dell’Autore sul tema sono indicate nella bibliografia aggiuntiva a conclusione del presente

normativa scolastica non esclude la dimensione educativa, che negli ultimi anni ha anzi conosciuto un *revival*. Ciò non inficia la validità delle considerazioni di Bertagna, nella misura in cui tale educazione è concepita, almeno nelle tendenze didattiche attualmente prevalenti nella scuola italiana, in prospettiva intellettualistica e contenutistico-disciplinare, e sotto il segno dell'aspirazione ad una impossibile scientificità/a-valutatività, il cui emblema è il ricorso reiterato ad "esperti del settore" (i quali, nell'implicito, dovrebbero offrire linee di azione desunte da "dati di fatto"). Come rilevato da Caputo¹¹, la legittima aspirazione a preservare l'Io immaturo degli studenti dall'incontro/scontro con conflittualità ideologiche «ha però condotto ad una sorta di agnosticismo morale via via esteso al piano cognitivo, per cui tutte le posizioni finiscono con l'equivalersi (...), e che genera una *paideia incompiuta*»¹². Alla scissione tra istruzione ed educazione nella scuola, con l'oblio del riferimento all'educativo nel campo dell'istruzione, sono improntate le produzioni normative scolastiche degli ultimi quarant'anni: non fanno eccezione materiali e progetti dedicati al tema dell'educazione affettiva e sessuale. La diffidenza/resistenza a riconoscere ricaduta "pubblica" alla dimensione educativa, sempre inscindibile dalla proposta di orizzonti di significato, impedisce di comprendere che «l'educazione alla cittadinanza (e anche alla cittadinanza democratica) nella scuola è incompatibile con il modello pedagogico di un istruttivismo neutrale: ci vogliono orizzonti di senso condivisi, valori motivanti esplicitati, e un consenso sociale relativamente generalizzato a supporto dell'azione della scuola»¹³.

Queste riflessioni trovano conferma nel campo dell'educazione affettiva, smentendo una diffusa rappresentazione mediatica che imputa la tendenziale inefficacia di interventi e risorse a fattori quantitativi (la mancanza di informazioni, che dovrebbero essere fornite in

misura maggiore e più precocemente)¹⁴, e non qualitativi/sostanziali. Occorrerebbe piuttosto ammettere la necessità di identificare alcune "direzioni di senso" sul tema, volte a guadagnare una vera e propria "filosofia dell'amore umano", da assumere come punto di partenza (almeno provvisorio) per la comprensione di questo fondamentale campo della nostra esperienza. Occorrerebbe anche rilevare che dietro al proliferare di progetti didattici, proposte ed interventi figura come grande assente una riflessione fondativa di tipo pedagogico. Di tale assenza è certamente corresponsabile una sostanziale "eclissi", un "oblio dell'educativo" che si manifesta innanzitutto nella disciplina pedagogica di ambito scientifico-accademico e, a cascata, nei percorsi formativi di docenti ed educatori. Attualmente il sapere pedagogico nel suo complesso (e non solo le pratiche scolastiche) appare infatti permeato da approcci che, obliterando il fondamento teoretico, si focalizzano sul "dover fare", senza mettere a tema la domanda di tipo interpretativo e descrittivo relativa al "che cos'è" dell'educazione, e al "come/in quali forme" essa si dia e si manifesti nel corso della storia umana. La disciplina pedagogica, che dovrebbe costituirsi come *sapere sull'educazione*, si priva così del proprio oggetto formale, poiché il *fatto* educativo viene ridotto a progetto e costruzione intellettualistica, frutto di un'elaborazione intenzionale che viene interamente avocata agli "esperti" e sottratta alla decisione dell'uomo della strada, del padre di famiglia, del "profano". In tale logica l'educazione si configura come "dover essere" deciso altrove, che gli "operatori sul campo" (si tratti della famiglia o degli insegnanti) dovrebbero semplicemente recepire ed applicare. In virtù di tale quadro concettuale la riflessione sull'educazione si polverizza in un'elencazione di prassi da attuare, giustificate non a partire dal proprio oggetto ma da assunti di marca

saggio.

¹¹ M. Caputo, *La "paideia incompiuta": formare l'uomo e il cittadino nella scuola della Repubblica*, in M. T. Moscato (a cura di), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 75 – 90.

¹² *Ibi*, p. 88.

¹³ *Ibi*, p. 89.

¹⁴ Tesi peraltro smentita dall'esperienza di Paesi europei come Svezia, Gran Bretagna, Olanda, nei quali da anni sono attive massicce campagne di educazione/istruzione affettiva in ogni ordine e grado di scuola senza che ciò comporti il calo delle gravidanze giovanili (e dei conseguenti aborti) e senza che diminuisca l'incidenza di malattie veneree (si pensi alle recenti notizie relative all'aumento esponenziale dei casi di sifilide in Inghilterra, con particolare concentrazione nella zona di Londra).

extrapedagogica ricavati da apparati ideologici di derivazione “altra” (politica, scienziata, religiosa o irreligiosa...) ed elevati a “evidenze” inconfutabili. Tali assunti costituiscono vere e proprie “visioni del mondo” che pretendono tuttavia di essere acquisite come dato di fatto, sottraendosi alla discussione e al confronto critico. Dietro prescrizioni e indicazioni apparentemente “oggettive” e “neutrali” si celano quindi vere e proprie antropologie e metafisiche *implicite*, rese indisponibili a qualsiasi possibilità di dibattito razionale.

La metafisica implicita dei nostri tempi è ascrivibile a un pregiudizio culturale tipico della modernità, debitore di una visione scienziata ormai diffusa anche come *vulgata*. In accordo a tale pregiudizio un'affermazione, per essere scientifica/obiettiva e dunque “vera”, dovrebbe basarsi esclusivamente su asserzioni fattuali tese a registrare il dato empiricamente evidente. In realtà il mancato confronto con questioni di significato in nome del “dato di fatto” costituisce già un'opzione meta-empirica e metafisica¹⁵. Come Martin Heidegger rilevava nel 1936, esiste sempre un rapporto tra lo statuto della riflessione teoretica/metafisica ed ogni intervento tecnico/manipolatorio/operativo dell'uomo nei confronti della realtà. In altre parole, ogni “tecnica” poggia sempre e comunque su una metafisica, della quale è manifestazione ed espressione¹⁶. La “metafisica” predominante nella nostra epoca è, paradossalmente, la negazione della metafisica stessa con la conseguente scomposizione/parcellizzazione del reale e dell'uomo nelle loro componenti elementari. È

¹⁵ Cfr. G. Pinelli, *Pedagogia e filosofie implicite. Riflessioni sull'opera di Piero Bertolini*, «Pedagogia e vita», 72 (2014), pp. 221 - 235.

¹⁶ «La metafisica dà fondamento a un'epoca in quanto le offre la base della sua configurazione essenziale, attraverso una determinata interpretazione dell'ente e una determinata concezione della verità. Questo fondamento domina tutte le manifestazioni che caratterizzano un'epoca. Di conseguenza, un'indagine adeguata dev'essere in grado di risalire da queste manifestazioni al loro fondamento metafisico. La riflessione, così intesa, consiste nel coraggio di porre radicalmente in questione la verità delle proprie presupposizioni e il campo dei propri obiettivi»: M. Heidegger, *L'epoca dell'immagine del mondo* (1936), in Idem, *Sentieri interrotti* (1950), tr. it. di P. Chiodi, La Nuova Italia, Firenze 1968, pp. 71 - 101. La citazione è tratta da p. 71 della traduzione italiana.

possibile cogliere il riverbero di tale pregiudizio nel proliferare di “educazioni a...”, una per ogni aspetto/dimensione del vivere: come se il processo educativo si esaurisse in un insieme di tecniche volte a veicolare “nozioni” e “contenuti” concernenti un determinato tema, e non costituisse piuttosto un evento che sempre coinvolge la persona nella sua globalità.

Per quanto riguarda il tema che ci sta a cuore, occorre osservare che accanto a una metafisica implicita oggi predominano anche diverse *antropologie implicite*. L'identificazione senza residui dell'esercizio della sessualità con una questione di “salute riproduttiva”, di “benessere psicofisico” o di omeostasi pulsionale individuale da imparare a “gestire tecnicamente” nella maniera più sicura, ad esempio, presuppone che questa esperienza non assuma per il genere umano una funzione significativamente diversa da quella che riveste nel regno animale in generale (con l'unica differenza che l'uomo può controllarne gli esiti procreativi). Analogo implicito antropologico si nasconde dietro alla sempre più frequente identificazione tra “benessere” e “felicità”¹⁷. Da questa impostazione deriva lo sganciamento dell'educazione affettiva dall'educazione *tout court*, che delegittima in partenza alcune domande decisive: chi è l'uomo, come si struttura la sua esperienza intrapersonale ed interpersonale? Cos'è nell'esperienza umana la relazione affettiva, amorosa e sessuale? Qual è il suo significato per la persona? Esiste (e, se esiste, come si configura) una visione della relazione affettivo-sessuale che meglio renda ragione della struttura dell'essere umano e le corrisponda pienamente? La presa in carico di tali questioni costituisce l'indispensabile prerequisito in ordine alla comprensione dell'esperienza affettiva e alla possibilità di progettare interventi educativi.

Se vogliamo comprendere l'educazione affettiva nel suo complesso, dunque, occorrerà non solo una rappresentazione “integrata” ed

¹⁷ Ne è segno eloquente il boom, negli ultimi anni, di strumenti che promettono di aiutare l'utente nel perseguimento della felicità “misurandola” attraverso una serie di indicatori quantitativi («quante volte a settimana pratichi sport?»; «quanti rapporti sessuali hai a settimana?»; «quante volte al mese leggi un libro o vai al cinema?», ecc. ecc.). Si pensi ad alcune celebri *app* per smartphone, come *Appymeteo*, *Mappiness*, *Everest*, *iHappy*.

unitaria di quest'ultima, ma anche (e prima di tutto) del processo educativo in sé. Moscato¹⁸ lo descrive come accadimento ed evento che si dà nella storia umana ben prima che sorga la riflessione teoretica ad esso relativa e che esige non di essere "pianificato", ma innanzitutto riconosciuto e descritto, interpretato e compreso. Esso si configura nella storia di ogni civiltà come processo interattivo di lunga durata (corrispondente all'arco temporale dell'età evolutiva del "cucciolo d'uomo", approssimativamente fino ai vent'anni), che coinvolge personalmente ogni immaturo e una pluralità di figure adulte di riferimento, mediatrici per lui dell'orizzonte socio-culturale. Tale mediazione ha luogo attraverso una serie di pratiche di insegnamento, ma prima ancora (e ben più precocemente) si svolge a partire da identificazioni reciproche, tendenzialmente totalizzanti e durevoli nell'immaturo e, viceversa, temporanee e "mirate" nell'adulto, che le attiva in funzione della promozione umana dell'educando. L'esito del processo educativo, infatti, è costituito dal conseguimento della soglia dell'autonomia morale da parte del soggetto: tanto è vero che, da quel momento in poi, più che di "educazione" sarà corretto parlare di "formazione"¹⁹. "Educare" (anche in riferimento ad uno specifico ambito di esperienza) significa in questa prospettiva non solo e non tanto proporre "comportamenti" e "stili di vita" e tantomeno semplici "informazioni", ma presentare un orizzonte possibile di significato nel quale ogni conoscenza, insegnamento ed accadimento possano essere collocati ed alla luce del quale possano essere interpretati. Ciò non implicherà che il soggetto educando faccia automaticamente propria la prospettiva di senso propositagli. Egli piuttosto, attraverso le continue "sintesi personali" tramite le quali si struttura l'identità di ciascuno, giungerà a definire la propria direzione di vita: in un lavoro nel tempo lungo che implicherà la sua crescente e consapevole adesione/partecipazione

¹⁸ Cfr. M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, cit.

¹⁹ Ciò significa che il soggetto, sulla base di una autonomia morale conseguita in maggiore o minor grado, sarà capace di orientare la propria inevitabile ed incessante trasformazione in senso formativo o, viceversa, la subirà in una dinamica tendenzialmente regressiva.

all'orizzonte di senso proposto.

Per poter riflettere seriamente sull'educazione, e segnatamente sull'educazione affettiva, occorre anche assumere una rinnovata consapevolezza rispetto al patrimonio culturale attualmente mediato alle giovani generazioni. Secondo l'ormai paradigmatica analisi di Bauman²⁰, la civiltà occidentale risulta caratterizzata da un orizzonte "liquido" che sempre più si manifesta come "non-orizzonte". Esso appare contrassegnato dalla volontaria rinuncia a cercare (e di conseguenza a proporre) coordinate di senso ritenute "vere" e "buone": si tende piuttosto a decostruire ogni significato anche agli occhi dei più giovani, a depotenziare le grandi narrazioni simboliche presentandole come "costruzioni culturali", "produzioni sociali" storicamente elaborate da gruppi in risposta ad esigenze precise e/o funzionali a rapporti di potere, e dunque mai definitive e sempre rivedibili. Lo stesso Bauman, nella *Prefazione* redatta appositamente per la seconda edizione di *Modernità liquida*, ri-tematizza questa radicale novità:

noi, a differenza dei nostri progenitori, non abbiamo una visione chiara della nostra "destinazione", che non può non essere un modello di società, economia, politica, giurisdizione globale... In realtà, non facciamo che reagire a ogni nuovo problema, siamo in piena sperimentazione, brancoliamo nel buio. [...] Essere sempre "post-qualcosa", in ogni fase ed epoca, è un'altra caratteristica inseparabile dalla "modernità". Quest'ultima, proprio come il leggendario Proteo, cambia forma nel corso del tempo. Quella che tempo fa era stata (erroneamente) etichettata come "post-modernità", e che io ho preferito chiamare, in modo più pertinente, "modernità liquida", è la convinzione sempre più forte che l'unica certezza sia l'incertezza²¹.

Certamente ogni sociocultura risulta internamente molto meno compatta ed univoca di quanto non appaia allo sguardo esterno, scaturendo da plurimi e costanti intrecci/ibridazioni. Fino ad oggi, però, ciascun orizzonte culturale storicamente costituitosi

²⁰ Z. Bauman, *Modernità liquida* (2000¹, 2011²), tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2011².

²¹ Z. Bauman, *Prefazione alla presente edizione. La modernità liquida rivisitata* (2011), in Idem, *Modernità liquida*, cit., pp. V - XX. La citazione è tratta dalle pp. V-VII dell'edizione italiana.

tendeva a presentarsi come “sintetico” ed unitario all’Io immaturo: tale unitarietà (almeno iniziale, apparente, provvisoria) costituisce peraltro una condizione fisiologica del processo educativo, cui fa da contraltare l’attiva partecipazione dell’educando al proprio processo di crescita mediante incessanti ristrutturazioni rielaborative del patrimonio ricevuto. Per la prima volta ai giorni nostri, però, gli orizzonti di senso mediati alle giovani generazioni tendono ad auto-elidersi e ad “eliminare sé stessi”, negando cittadinanza a direzioni stabili di significato: l’elaborazione identitaria da parte dei più giovani non potrà che esserne ostacolata. Ecco perché alcuni tra i più riconosciuti osservatori della contemporaneità dipingono la nostra come «società dell’incertezza»²², il cui riverbero sulle relazioni umane è quello di derubricare l’esperienza affettiva a prodotto di consumo o di evasione, consegnando a un’ulteriore precarietà le vite di individui sempre più isolati, desiderosi di relazioni e reti sociali stabili ma al tempo stesso timorosi ed incapaci di impegnarsi vincolando la propria libertà²³. Accanto a fattori culturali di remota origine, che non è possibile indagare in questa sede, è certamente concausa di questa “rinuncia agli orizzonti” l’affermarsi di correnti pedagogiche che leggono (su base essenzialmente psicoanalitica e marxiana) l’educazione, *in primis* quella familiare, come coercizione e prevaricazione²⁴, o che abbracciano una malintesa ritraduzione dell’attivismo assolutizzando la “spontaneità” del soggetto immaturo nel processo educativo²⁵.

²² Si veda Z. Bauman, *La società sotto assedio* (2002), tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2003. Si pensi anche alla riflessione di U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità* (1986), tr. it. di W. Privitera, Carocci, Roma 2000. O, ancora, si veda A. Gorz, *Miserie del presente, ricchezza del possibile* (1997), tr. it. di A. Catone, Manifestolibri, Roma 1998; Idem, *L’immateriale. Conoscenza, valore e capitale* (2003), tr. it. di A. Salsano, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

²³ Utile al riguardo l’analisi di Z. Bauman, *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi* (2003), tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2006.

²⁴ Cfr. l’ormai classico testo di D. Cooper, *La morte della famiglia. Il nucleo familiare nella società capitalistica* (1971), tr. it. di C. Costantini Maggiori, Einaudi, Torino 1972.

²⁵ Di ben altro segno la proposta di alcuni grandi “classici” dell’Attivismo. Si pensi a Dewey e alla Montessori (una bibliografia minima di riferimento è

Ciò a maggior ragione per quanto concerne la sfera dell’affettività, non di rado assunta a priori come campo - per l’appunto - della “libera” e spontanea espressione individuale, rispetto a cui l’educatore dovrebbe al massimo promuovere “comportamenti sicuri” e atteggiamenti di “rispetto per gli altri” ed “autenticità verso sé stessi”.

Stanti queste premesse (spesso, lo si ripete, non sufficientemente sviscerate a livello esplicito) è quasi inevitabile che ci si limiti all’elencazione di “consigli pratici”, ultimamente incapaci di scalfire l’esperienza del soggetto. La tendenziale inefficacia di approcci prettamente informativi, peraltro, è testimoniata dal sempre più precoce esercizio attivo della sessualità, divenuto ormai, in un’epoca priva di “grandi narrazioni” e di verifiche (anche simboliche), un’esperienza sostitutiva dei rituali iniziatici e del loro simbolismo intrinseco²⁶, una forma di “uscita dall’infanzia”.

I giovani tra web e gruppo dei pari: un nuovo immaginario

È necessario prendere atto di un ulteriore cambiamento epocale: i ragazzi si accostano in relativa solitudine ad esperienze che da sempre le civiltà ad ogni latitudine avevano ritenuto degne di introduzione, accompagnamento e mediazione da parte degli adulti, in quanto connesse alle radici della vita e dell’umano. Di fatto, complice la crescente diffusione di *smartphone* e *tablet* anche tra i soggetti di età infantile²⁷, l’informazione dei più giovani su

riportata in calce all’articolo).

²⁶ Cfr. M. Caputo, *Iniziazione*, «Pedagogia oggi», n. 2 (2010), pp. 335-342.

²⁷ Nel 2012 l’Indagine conoscitiva sull’infanzia e l’adolescenza in Italia, condotta da Eurispes col patrocinio di Telefono Azzurro su un campione di 1100 bambini (età compresa tra i 7 e gli 11 anni) e 1523 adolescenti (12-18 anni), ha evidenziato la massiccia penetrazione dei cellulari - con possibilità di connessione ad internet - anche presso i più giovani fra gli interpellati (cfr. Eurispes, *Sintesi dell’indagine conoscitiva sulla condizione dell’Infanzia e dell’Adolescenza in Italia 2012*, pubblicato nel 2012 e reperibile online all’indirizzo <http://www.azzurro.it/sites/default/files/Materiali/InfoConsigli/Ricerche%20e%20indagini/SintesiIndagineConoscitivaInfanziaAdolescenza2012.pdf>). Rimandando alla lettura del documento per l’analisi delle sotto-fasce

tematiche concernenti l'affettività e la sessualità non passa più attraverso le agenzie educative vere e proprie, ma si sposta in misura crescente sul web in forme anche molto diverse tra loro (passando dai siti dedicati o di divulgazione – fra tutti Wikipedia - a forum, blog e social). Si tratta di una riedizione del confronto con il gruppo dei pari, che sempre più spesso tende a spostarsi dalle relazioni *face-to-face* a quelle in rete: gruppo che, nel web, è giocoforza “allargato” e garantisce, all'occorrenza, la protezione dell'anonimato. È in questi mondi virtuali che si cerca di comprendere (con effetti non meno “reali”) questa dimensione dell'esperienza. In un recente studio di Scarcelli²⁸, che prende le mosse da più di sessanta interviste in profondità, i giovani interpellati affermano di identificare nel web la possibilità di conoscere il proprio corpo e la sessualità al riparo dallo sguardo dei genitori e degli adulti, in modo “libero”, senza tabù e senza alcun tipo di stigma o di condizionamento.

Accanto allo spostamento di relazioni, conversazioni e conoscenze sul web, comunque, occorre registrare anche la precoce esposizione a immagini e contenuti di natura pornografica, fruite principalmente da soggetti di sesso maschile (i tre quarti all'incirca degli utenti). In generale le ricerche dedicate al fenomeno²⁹

d'età (7-9 e 10-11), ci limitiamo qui a richiamare alcuni dati. Il 62% dei bambini (soggetti, dunque, di età inferiore ai 12 anni) risultava possessore di un telefonino personale, utilizzato lungo tutto l'arco della giornata per giocare, condividere messaggi e contenuti multimediali, per navigare nel web o frequentare i social network. Il 44,4% di costoro dichiarava di aver ricevuto il cellulare tra i 9 e gli 11 anni; l'8,6% ne possedeva già uno prima dei sette anni; il 9% lo ha ricevuto al compimento del settimo anno d'età. La medesima ricerca descriveva gli adolescenti (12-18 anni) come “completamente immersi nelle tecnologie. Hanno una mano sul mouse e davanti agli occhi lo schermo di un pc, con l'altra mano scrivono messaggi sullo smartphone”. Il 95,7% degli interpellati in questa fascia d'età dichiarava di accedere quotidianamente internet.

²⁸ C.M. Scarcelli, *Intimità digitali. Adolescenti, amore e sessualità ai tempi di internet*, Franco Angeli, Milano 2015.

²⁹ Interessante, al riguardo, la lettura del report di un'indagine condotta recentemente nel Regno Unito su più di mille ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 16 anni (Office of the Children's Commissioner For England, NSPCC, Middlesex University, *I wasn't sure it was normal to watch it* (2016) disponibile online alla

affermano concordemente che un minorenni su tre ha fruito intenzionalmente di pornografia, mentre sette su dieci vi sono incappati per caso, almeno la prima volta. Gli studi al riguardo evidenziano inoltre come tale consumo finisca per modellare aspettative ed immaginario di bambini ed adolescenti nel campo della sessualità³⁰: elemento inquietante, se si pensa che il materiale pornografico disponibile in rete presenta come normali scene di crescente violenza e di sopraffazione, che spesso risultano le più cliccate. Una variazione su tema rispetto al consumo di pornografia tramite web è costituita da fenomeni come *Wattpad* e dei suoi emuli³¹. Si tratta di una piattaforma/community web gratuita di *self-publishing* che registra 45 milioni di utenti attivi: nella maggior parte dei casi si tratta di soggetti di età compresa tra i 12 e i 18 anni, che dal proprio smartphone (rigorosamente protetti da *nickname*) possono digitare direttamente le proprie produzioni narrative, via via costruite e modificate anche a partire dall'interazione con i lettori e dai loro commenti. Impazzano, nella sezione dedicata a storie d'amore o a *fanzine*, racconti e romanzi decisamente poco pregevoli dal punto di vista letterario (errori grammaticali marchiani, prose povere e ripetitive), ma capaci di diventare veri e propri casi editoriali anche in virtù

pagina <https://www.nspcc.org.uk/fighting-for-childhood/news-opinion/children-desensitised-damaging-impacts-online-porn/>. Su scala europea, si veda il recente studio condotto da EU Kids Online (EU Kids Online, *EU Kids Online: findings, methods, recommendations* EU Kids Online, LSE 2014, disponibile

all'indirizzo <http://eprints.lse.ac.uk/60512/>). Si veda anche S. Livingstone - G. Mascheroni - K. Ólafsson - L. Haddon & networks of EU Kids Online and Net Children Go Mobile, *Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*, November 2014, <http://eprints.lse.ac.uk/60513/>.

³⁰ Cfr. E.W. Owens - R.J. Behun - J.C. Manning - R.C. Reid, *The impact of Internet pornography on adolescents: a Review of the research, sexual addiction & compulsivity*, «The Journal of Treatment & Prevention», XIX, 1-2 (2002), pp. 99-122.

³¹ Cfr. D. Turrini, *Wattpad, i romanzi erotici li scrivono (e li leggono) i minorenni: tra strafalcioni e smania di sesso, dal web alle librerie*, «Fatto Quotidiano Magazine», 31/1/2016; A. Rastelli, *Adolescenti che scrivono di sesso. Sabrynex, sedici anni, e le altre*, «Corriere della sera» online, 18/03/2016; C. Giojelli, *Saghe adolescenziali*, «Tempi», 25/04/2017.

dell'abbondanza di scene “hot”, minuziosamente e compiaciutamente descritte senza filtri. Il significativo grado di diffusione e lettura tra i giovanissimi di questo tipo di produzione è testimoniato dall'interesse di numerose case editrici, che acquistano e pubblicano in formato cartaceo i romanzi più visualizzati riscuotendo incredibili successi di vendite. Alcuni di questi titoli risultano le letture più diffuse tra i banchi di scuola media e superiore³². Come evidenziato da alcune ricerche³³, questo nuovo fenomeno editoriale costituisce lo specchio di un immaginario altamente diffuso tra i più giovani in merito alla sessualità e all'affettività; al tempo stesso, ed è questo uno degli elementi che richiede maggiore riflessione, esso contribuisce a formare tale immaginario e si configura come uno dei luoghi principali della “educazione sentimentale” di soggetti che dal punto di vista anagrafico ancora non hanno lasciato il mondo dell'infanzia.

Il mondo adulto percepisce il rapporto tra bambini/adolescenti, sessualità ed Internet in maniera ambivalente. Da un lato lo ritiene potenzialmente minaccioso, soprattutto per quanto concerne i rischi connessi alla pedopornografia o all'adescamento in rete, nonché alla diffusione e divulgazione virale di immagini private ed intime con annessa gogna mediatica (la cui virtualità può comunque

produrre effetti dirompenti e reali³⁴). Nel contempo, tuttavia, la possibilità di accedere a contenuti espliciti sul web è salutata come opportunità per le giovani generazioni, come occasione di autenticità, spontanea espressione di curiosità, conoscenza e liberazione dai pregiudizi: i giovani, eliminata ogni ipocrisia, sarebbero finalmente protagonisti nello scoprire sé stessi e la sessualità, costruttori essi stessi del significato di quest'ultima³⁵, senza che gli adulti avochino a sé alcun ruolo in tale processo.

Occorre in realtà ammettere, almeno in termini problematici, che l'esposizione non mediata e precoce a determinati contenuti contribuisce a generare fantasmi, aspettative, false idealizzazioni e rappresentazioni del rapporto tra i sessi, che risultano pregiudiziali in partenza. In un recente ed agile libretto, la sessuologa francese Thérèse Hargot – che si occupa da anni di educazione sessuale nelle scuole – parla di una vera e propria «tirannia del porno», o piuttosto della logica sottesa alla pornografia e ormai intrecciata alla nostra cultura nel suo complesso. Nella «volontà di mostrare tutto» viene assolutizzato «l'aspetto meccanico della cosa, che riassume la sessualità in una prodezza tecnica, nella quale bisognerebbe essere performanti per realizzarsi nel godimento»³⁶. Di fatto, questo modo di intendere la sessualità (cui non sono aliene logiche di sopraffazione, dominio ed umiliazione del partner) diviene progressivamente la nuova “norma” per le giovani generazioni. Non solo: ciò che tanti

³² Solo per citare alcuni titoli: *After*, della venticinquenne Anna Todd, nato come caso di *fanzine* dedicato al cantante del gruppo musicale *One Direction* e velocemente divenuto un romanzo porno soft. Edito in Italia da Sperling & Kupfer, ha registrato 5 milioni di copie vendute nel mondo, di cui un milione in Italia, e più di un miliardo di visualizzazioni online. Nello stesso filone si colloca *Over*, della sedicenne italo-senegalese Sabrynex, pubblicato da Rizzoli grazie ai suoi 4 milioni di visualizzazioni; ancora, *My dilemma is you* di Cristina Chipperi, diciottenne padovana di origini moldave, che con 18 milioni di visualizzazioni ha ottenuto la pubblicazione per i tipi di Fanucci Editore, collocandosi immediatamente al decimo posto della classifica italiana dei romanzi più venduti.

³³ G. Greco (a cura di), *Pubbliche intimità. L'affettivo quotidiano nei siti di social network*, Franco Angeli, Milano 2014; C. Rinaldi - C.M. Scarcelli (ed.), *Copioni sessuali*, Kurumuny, Lecce 2016; C. Riva - C.M. Scarcelli (a cura di), *Giovani e media. Temi, prospettive, strumenti*, McGraw-Hill Education, Milano 2016; C.M. Scarcelli, *Adolescents, digital media and romantic relationship*, «Interdisciplinary Journal of Family Studies», XX, 2, (2016), pp. 36-52.

³⁴ Si pensi al caso eclatante di Tiziana Cantone, la trentenne campana suicidatasi nel settembre 2016 dopo la diffusione virale su internet (anche su portali hard) di alcuni video dal contenuto esplicito filmati dall'ex-fidanzato. Ma che la questione sia molto più diffusa è testimoniata dal neologismo *revenge porn* per indicare la categoria dei video hard messi in rete come forma di vendetta contro un ex-partner. Eloquentemente in tal senso anche l'esistenza di sportelli (come quello istituito in Lombardia dal Comitato Regionale per le Comunicazioni) finalizzati alla tutela della “web reputation”: vi si rivolgono soprattutto genitori di ragazze le quali, già in età di scuola media e superiore, condividono online immagini e filmati a dir poco compromettenti, che con estrema facilità rimbalzano ovunque nel web.

³⁵ È questa, ad esempio, la tesi sostenuta dal già citato Scarcelli.

³⁶ T. Hargot, *Una gioventù sessualmente liberata (o quasi)* (2016), tr. it. di G. Marcotullio, Sonzogno, Venezia 2017, p. 22.

giovani (ma soprattutto le ragazze, sottolinea la Hargot) domandano non è, per così dire, farina del loro sacco. «Il porre domande sul sesso è un corto circuito dovuto alla cultura pornografica generalizzata. Anche prima che il fantasma li ossessioni, essa inizia già i ragazzini delle medie, formatta la loro curiosità sessuale. Lungi dall'essere una prova di libertà, il discorso degli adolescenti sulla sessualità è il prodotto di un condizionamento»³⁷. Interrogandosi sul pudore già quindici anni fa si esprimeva in termini analoghi la psicoanalista e psichiatra francese Monique Selz. Nel confrontarsi con la pervasività dell'esibizione mediatica di ciò che in altre epoche era ritenuto intimo, ella rilevava come il mutato quadro conducesse «al regno dell'ostentazione, al sempre maggiore scollegamento fra una sessualità vissuta sempre più precocemente e una maturità affettiva sempre più tardiva (in quanto si direbbe che amore e sessualità non abbiano più legami tra loro), a un'estetica in cui si afferma il trionfo della pornografia mentre la chirurgia plastica sostituisce la ricerca identitaria»³⁸. La conseguenza di ciò, prosegue la Selz, è che «tutto invita a un consumo sessuale immediato, che conferma lo 'scollegamento' fra amore e sesso. Non è più possibile dire di no. La parola non ha più il potere di sospendere l'atto o di differirlo»³⁹.

Per il momento ci limitiamo a segnalare come questo tipo di consapevolezza susciti inevitabilmente interrogativi su progetti di educazione sessuale/affettiva non di rado ispirati al mero mostrare, far conoscere, mettere in evidenza dettagli e "meccanismi", eventualmente fin dagli ultimi anni della scuola elementare. A maggior ragione se si considera che, di norma, entrando in una classe si incontrano persone situate a diversi livelli di esperienza (dal bambino/ragazzo che non ha ancora familiarizzato con la dimensione della sessualità a quello che esibisce maggiore dimestichezza, non necessariamente corrispondente a reali esperienze) e di maturità umana, personale ed affettiva (rimandiamo a un paragrafo successivo le implicazioni didattiche). In aggiunta, la diffusione pervasiva di contenuti erotici (anche nella pubblicità) promuove uno

sguardo cosificante sull'altro. Come direbbe Rollo May⁴⁰, il modo in cui la nostra società esibisce la sessualità e l'erotismo finisce per spostare la proverbiale foglia di fico dagli organi genitali alla faccia: il "partner" non ha volto, non è *qualcuno*, ma *qualcosa*; si diventa meri corpi, o parti di corpo, intercambiabili. In un quadro nel quale la ricerca del piacere rischia di diventare l'unico criterio, ciascuno si trova nelle condizioni di poter ridurre l'altro a semplice oggetto di consumo e di piacere. Peraltro, come osserva acutamente la Hargot⁴¹, si verifica un rovesciamento paradossale: l'insistenza sul "sesso sicuro" e sulla contraccezione promettevano di liberare la donna dalle conseguenze indesiderate del rapporto sessuale, ponendola in una posizione paritetica all'uomo e sottraendola al dominio di quest'ultimo; in realtà il corpo femminile, posto in questo stato di infertilità, risulta ora perennemente disponibile al suo utilizzo come strumento di piacere. Finché l'orizzonte simbolico in cui l'esperienza della sessualità è collocata rimane quello della spontanea ricerca del "benessere" e del "piacere", l'implicito è che il corpo (proprio ed altrui) assuma il ruolo di mero *strumento*, finalizzato a tale obiettivo⁴².

Principi di metodo: dalle "istruzioni per l'uso" alla domanda di senso

Anche a partire dalle suesposte consapevolezze è possibile individuare alcuni principi di metodo, che ci aiutano a gettare luce sull'aspetto prettamente didattico dell'educazione sessuale ed affettiva. È bene infatti non dimenticare che, in quanto introdotta nei curricula scolastici, tale educazione esige di essere affrontata anche a partire da una consapevolezza di ordine pedagogico-didattico. Un primo principio di metodo è certamente rappresentato dalla consapevolezza che la comunicazione del docente (o di una figura che ne faccia le veci) si rivolge sempre a quello che

³⁷ *Ibi*, p. 25.

³⁸ M. Selz, *Il pudore. Un luogo di libertà* (2003), tr. it. di S. Pico, Einaudi, Torino 2005, pp. 29-30.

³⁹ *Ibi*, p. 30.

⁴⁰ Cfr. R. May, *L'amore e la volontà* (1969), tr. it. Astrolabio-Ubaldini, Roma 1971.

⁴¹ Cfr. T. Hargot, *Una gioventù sessualmente liberata*, cit., pp. 30-32.

⁴² Cfr. F. Hadjadj, *Mistica della carne. La profondità dei sessi* (2008), tr. it. di R. Campi, Edizioni Medusa, Milano 2009.

Maria Teresa Moscato⁴³ indica come “destinatario designato”: l’oggetto della comunicazione è pensato quasi contemporaneamente al suo destinatario, è illustrato “al momento” in un rapporto dinamico con la situazione e mostrato sotto diverse angolazioni. Ciò comporta una competenza e una padronanza di quanto viene presentato che travalica la conoscenza degli allievi, e travalica anche le conoscenze che essi potrebbero procurarsi autonomamente attraverso libri, opuscoli o siti internet. Si tratta di una flessibilità comunicativa che porta in sé un ulteriore pregio: il riconoscimento della reale composizione del gruppo dei destinatari, costituito da diverse persone con differenti sensibilità e collocate a diversi punti di maturazione psico-sessuale ed emotivo-affettiva. Diversamente, qualsiasi intervento rischia di risultare astratto per un verso o gratuitamente urtante o perturbante per un altro e, in buona sostanza, inefficace (a prescindere dalla condivisibilità o meno dei contenuti).

Una conferma giunge anche dall’indagine empirica. Nel corso di una ricerca Prin a carattere esplorativo svoltasi durante l’a.s. 2008/09, sono stati somministrati 1308 questionari a risposta aperta in 76 classi terminali (37 quarte e 39 quinte) di istituti superiori nelle regioni di Lombardia (6 scuole), Emilia Romagna (12) e Sicilia (3)⁴⁴. Il questionario domandava agli studenti interpellati di indicare l’attività relativa alla convivenza civile/cittadinanza da essi ricordata come più utile/interessante tra quelle svolte frequentando la secondaria superiore (domanda 1); l’attività meno utile e interessante tra le stesse (domanda 2); l’attività o il tema che essi avrebbero proposto alla propria classe potendo scegliere (domanda 3). Rimandando al report per un resoconto completo dell’indagine⁴⁵,

⁴³ Cfr. M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008.

⁴⁴ Ai questionari si aggiungevano 68 schede di monitoraggio compilate da docenti delle classi coinvolte, dieci focus group con insegnanti di 6 fra le istituzioni scolastiche coinvolte, dieci interviste dirette a docenti delle stesse scuole.

⁴⁵ M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gatti, G. Pinelli, *Esperienze didattiche e rappresentazioni della cittadinanza nella secondaria superiore. Uno studio esplorativo*, in M. Corsi, *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia Editore, Lecce

preme qui riferire l’emergere di numerosi giudizi negativi indirizzati ad interventi concernenti “educazione sessuale” o “consumo di alcool e droghe”, che pure figuravano negli stessi questionari anche tra i temi desiderati. Le motivazioni erano molteplici: «interventi noiosi, superficiali, banali e privi di significato» oppure «organizzati male, esposti male, noiosi». Particolarmente degni di riflessione sono risultati i giudizi che vedevano concorde la maggioranza o la quasi totalità dei componenti delle singole classi nello stigmatizzare un particolare intervento formativo. Si trattava quasi sempre di interventi di educazione alimentare o sessuale/affettiva, investiti da critiche come «hanno fatto allarmismo psicologico» (classe V di un liceo lombardo in merito a incontro sul papillomavirus) o dall’accusa, ad es. in una IV di un liceo milanese, che «ci hanno fatto litigare», «hanno provocato e messo in subbuglio la classe», anche se il tema era indicato come desiderabile dagli stessi studenti. Tali contestazioni suggeriscono la possibilità che un operatore esterno, pur preparato e motivato, possa svolgere interventi didatticamente errati. Senza contare i casi nei quali questi temi (per loro natura, non lo si ripeterà mai a sufficienza, decisamente delicati e personali) vengono affrontati in momenti plenari come le assemblee di istituto: in simili contesti, evidentemente, è altamente improbabile che emergano domande, dubbi e inquietudini. Le risposte offerte dai questionari, peraltro, suggeriscono la possibilità «che gli studenti giudichino più efficaci le educazioni inserite all’interno delle normali attività curricolari, e in cui comunque permanga attiva la presenza dei loro docenti. E questo ci sembra un elemento di critica didatticamente fondato»⁴⁶.

Gli stessi materiali restituivano numerose critiche anche a una modalità formativa attualmente molto diffusa in ambito scolastico sul territorio nazionale, consistente in esperienze di *peer teaching* o *peer education*. Tali iniziative prevedono che studenti degli anni terminali fruiscano di alcuni incontri in consultorio (durante i quali vengono presentati principalmente gli aspetti medico-sanitari ed igienici relativi all’atto sessuale), per poi

riportare quanto appreso agli studenti delle classi inferiori. Gli studenti destinatari di simili percorsi lamentavano per un verso la «poca serietà», «superficialità e banalizzazione» connesse ad interventi di questo tipo; alcuni dei rispondenti, esprimendo l'impressione di improvvisazione e di scarsa autorevolezza di tali «relatori improvvisati», affermavano esplicitamente che un coetaneo o un pari «non può educarmi, specialmente su questi temi». Quest'ultima tipologia di critica pone in evidenza alcuni equivoci sottesi alla logica del *peer teaching*, con la mancata definizione a monte di un quadro pedagogico compiuto. Sotto questo profilo, ad esempio, è ingenuo presentare l'azione dei pari come «educativa» in senso stretto. Il processo educativo si fonda infatti sulla sostanziale asimmetria tra educatore ed educando, funzionale al conseguimento della personale autonomia morale da parte di quest'ultimo: asimmetria totalmente assente dalla relazione col gruppo dei coetanei, i quali non sono in grado di attuare le identificazioni temporanee e provvisorie tipiche dell'adulto e funzionali alla crescita dell'immaturo, né di farsi mediatori di orizzonti e del patrimonio della socio-cultura di appartenenza. Ciò non significa ovviamente che la frequentazione (*face to face* e/o virtuale) dei coetanei costituisca un dettaglio irrilevante nel processo di crescita dell'adolescente e del giovane: il gruppo dei pari è sempre un termine concreto di confronto per l'educando, che vi si rapporta materialmente e simbolicamente mentre si rapporta agli adulti di riferimento. La rete di relazioni amicali in cui un giovane è immerso, quindi, avrà certamente il potere di agevolare od ostacolare lo svolgimento del processo educativo, ed è bene che l'educatore (così come il ricercatore) non ne ignori la presenza e la rilevanza⁴⁷. Appare però ingenuo illudersi di poter demandare l'educazione dei giovani (o un ambito di questa) all'azione dei loro coetanei.

In linea generale, comunque, le critiche ci riportano al

principio metodologico-didattico della congruenza della scelta del contenuto in termini calibrati alle classi, elemento che tocca tutte le 'educazioni' comunque definite. Dentro un unico

contenitore tematico possono in realtà collocarsi contenuti di profondità ed ampiezza qualitativamente diversa, che vanno concretamente selezionati con riferimento all'età degli allievi, alle loro presumibili esperienze già compiute, ai bisogni maturativi della loro fase d'età. Se questo principio è ovvio per un insegnante professionista, non è detto che lo sia proprio per un «esperto», che più facilmente, per difetto di esperienza specifica, può oscillare tra una «infantilizzazione» del suo pubblico o viceversa cadere nel presupposto che «sono grandi e lo hanno già sperimentato»⁴⁸.

Una ulteriore critica investe il contenuto dei progetti di educazione sessuale/affettiva: «non ho bisogno che venga uno psicologo in classe a darmi le istruzioni per l'uso, so già come si usa un preservativo»; «questi progetti potremmo farceli anche da soli, mi aspettavo altro»⁴⁹. Di nuovo, senza alcuna pretesa di rappresentatività statistica, simili dichiarazioni ci dicono che gli stessi destinatari non giudicano utile né formativa la mera erogazione di nozioni e strategie (che peraltro, come si è detto, qualsiasi «nativo digitale» ritiene di poter reperire autonomamente e con facilità in rete). Del resto anche nella mia attività a contatto con gli studenti della secondaria superiore constato quotidianamente come la maggior parte di loro desideri confrontarsi seriamente con l'esperienza affettiva, a dispetto di atteggiamenti provocatori («mi piace impollinare»; «voglio solo divertirmi, a una storia seria ci penserò a 30 anni»; «non mi aspetto granché da una relazione di coppia, tutti usano tutti e non si possono far funzionare diversamente le cose»). Cinismo e sfiducia, anche quando ostentati, lasciano non di rado trapelare un sincero anelito di compimento, di pienezza e di significato accanto al timore del fallimento in un campo, quello della relazione d'amore, che i giovani ancora manifestano di percepire come cruciale per la propria esistenza. La loro domanda ricorrente, non a caso, è «perché?», «che senso ha?»: «perché fidarmi di un'altra persona che potrebbe imbrogliarmi?»; «se tutte le storie prima o poi finiscono, perché

⁴⁸ M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gatti, G. Pinelli, *Esperienze didattiche e rappresentazioni ...*, cit., p. 54.

⁴⁹ Si veda al riguardo anche G. Pinelli, *Etica e cittadinanza nelle rappresentazioni degli studenti secondari. Una ricerca esplorativa*, «Encyclopaideia», Anno XVI, 32 (2012), pp. 113-131.

⁴⁷ Cfr. M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori Università, Milano 2013.

non devo trarre tutto il vantaggio possibile da un rapporto finché dura?». In un'epoca che ci pone di fronte a giovani letteralmente “dis-integrati” e privi di criteri per comprendere e significare la propria esperienza, se si vuole intercettare questo tipo di domanda occorrerà farsi carico della fatica di ricollocarsi a un livello fondativo di riflessione; occorrerà riguadagnare, almeno in ottica propositiva, chiavi di lettura e orizzonti di pensiero in cui tentare di inscrivere l'esperienza della relazione affettiva.

Quali prospettive per l'educazione sessuale ed affettiva?

La proposta di un'educazione sessuale/affettiva nella scuola, evidentemente, presenta attualmente ampi margini di criticità, non ancora adeguatamente affrontati, la cui radice risiede a mio avviso nella difficoltà di impartire una “educazione” fornendo semplicemente una «etica causalistica», volta a volta declinata, come direbbe il filosofo francese Fabrice Hadjadj, in senso prettamente tecnicistico o moralistico. La problematicità della nozione stessa di *educazione sessuale* è dovuta al fatto che la sessualità comporta l'esperienza del desiderio e del suo eccesso, che non è educabile nella forma di una mera “istruzione” o formazione intellettualistica. Come affermato da Hadjadj stesso in una intervista di pochi anni fa, nello sguardo tecnicistico

l'uomo è intrappolato dentro al suo stesso piacere, non incontra nessuno (...). La sessualità è ridotta a un atto consumistico che deve essere gestito secondo una modalità tecnica. Dicendo ai ragazzi: “Fate quel che volete, però protegetevi”, si trasmette l'idea che il cuore della sessualità non è l'incontro, l'unione, la comunione, ma la preservazione. (...) Ciò significa che l'amore viene pensato in termini di preservazione, che la sessualità viene pensata in termini di protezione di sé. Tutto è centrato su di sé: ci si serve dell'altro come di una cosa⁵⁰.

Lo sguardo moralistico, viceversa, concepisce

⁵⁰ R. Casadei - F. Hadjadj, *Vogliamo il sesso, non il genere. Fate l'amore, non accontentatevi della masturbazione assistita*. Intervista a Fabrice Hadjadj di Rodolfo Casadei, «Tempi» ed. online, 16/08/2015.

l'educazione sessuale a partire da una morale estrinseca, che si oppone al desiderio: «la morale non è pensata a partire da ciò che il desiderio sessuale in quanto tale esige per essere sé stesso, ma a partire da qualcosa di esterno che viene a contenere tale desiderio»⁵¹. Tanto nel moralismo quanto nel tecnicismo manca una definizione condivisa della natura umana, dell'educazione, dell'affettività: e non stupisce la “rivolta” degli adolescenti e il loro lasciarsi andare a condotte potenzialmente autodistruttive, che esprimono – sebbene in modo paradossale - la profondità della loro domanda di senso.

Il tema di una “educazione del desiderio” in tutta la sua pienezza si presenta forse come una delle priorità nel campo dell'educazione sessuale/affettiva. Questa tematica, troppo ampia per poter essere esaurita nel presente contributo, sarà oggetto di ulteriore lavoro. Ci limitiamo qui a rilevare che essa è certamente esplorata nella letteratura di area psicologica e segnatamente pedagogica⁵²; l'impatto di tali esplorazioni è tuttavia tendenzialmente depotenziato dalla mancanza di un'organica visione antropologica (o quantomeno dalla sua non-esplicitazione) a sua volta coerentemente inserita in una (altrettanto organica) definizione del processo educativo. Tale carenza rischia di riprodurre/ribadire a livello teorico la frammentarietà (aspramente criticata dai destinatari stessi, come si è mostrato) che caratterizza numerose esperienze formative e che informa di sé il vissuto dei giovani del nostro tempo.

Prendendo a prestito le considerazioni del filosofo scozzese McIntyre, potremmo affermare che qualsiasi tentativo di educazione nella scuola (e segnatamente di educazione sessuale ed affettiva) sia destinato allo scacco nella misura in cui si elimina «qualsiasi concetto dell'uomo come potrebbe essere se realizzasse il proprio *télos*»⁵³. In sintesi,

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Si vedano, a titolo di esempio, i già citati studi di Scarcelli. Non mancano, poi, pubblicazioni a carattere anche più divulgativo, rivolte tanto a genitori, educatori e docenti quanto ad adolescenti o soggetti in formazione, anche affetti da particolari patologie o disabilità. Per una sia pur sommaria ricognizione di questo tipo di letteratura, si rimanda alla bibliografia aggiuntiva in calce al presente saggio.

⁵³ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*

l'eliminazione di qualsiasi concetto di una natura umana essenziale, e con esso l'abbandono di qualsiasi concetto di un *télos*, lascia dietro di sé uno schema composto di due elementi restanti, la cui relazione diventa abbastanza confusa. Da una parte abbiamo un certo contenuto della morale: un insieme di ingiunzioni private del loro contesto teleologico. Dall'altra abbiamo una certa visione della natura umana spontanea così com'è. Siccome originariamente le ingiunzioni morali avevano il loro luogo naturale in uno schema in cui il loro intento era di correggere, migliorare ed educare la natura umana, è evidente che esse non sono tali da poter essere dedotte da proposizioni vere sulla natura umana, o da poter essere giustificate in qualche altro modo facendo appello alle sue caratteristiche. È verosimile che le ingiunzioni della morale, così intese, siano di una specie cui la natura umana, così intesa, ha forti tendenze a disobbedire⁵⁴.

Finché le ingiunzioni morali di cui disponiamo («bisogna rispettare l'altro»; «bisogna aver cura di sé», ecc.) risulteranno discordanti rispetto alla concezione implicita di «natura umana» (intesa come spontanea, «libera», incoercibile, istintuale) oggi maggioritaria nelle società e nella scuola, ci troveremo sempre di fronte a una serie di cortocircuiti, ben noti a chi si rapporti con la realtà giovanile. Il problema della responsabilità, ad esempio, non di rado appiattita a logiche preventive di natura biologica e sanitaria. O, ancora, il tema del «consenso»: tramontata l'era del «valore sacro» del corpo, quest'ultimo diventa un valore di scambio; ad essere sacro è il consenso, che segna il confine tra «stupro di gruppo» e «gang bang», tra «violenza» e «atto lecito» perché consenziente. Ma che valore ha il consenso di un soggetto che non sia stato educato all'esperienza di relazione, che non sia consapevole del proprio valore e della propria dignità, che cerchi semplicemente di rispondere all'immagine che gli altri hanno di lui/lei⁵⁵. O, in ultimo, la questione della «libertà»: sarà sempre più arduo porre i nostri studenti in condizione di vivere liberamente le proprie relazioni in una società che tende ad eliminare il pudore, la cui funzione individuale «consiste in

(1981), tr. it. di M. D'Avenia, Feltrinelli, Milano 1993, p. 73.

⁵⁴ *Ibi*, pp. 73-74.

⁵⁵ Cfr. T. Hargot, *Una gioventù sessualmente liberata...*, cit.

particolare proprio nel proteggere dallo sguardo», afferma ancora Selz, e con ciò stesso nel

delimitare lo spazio entro il quale il soggetto potrà muoversi liberamente, al riparo da qualsiasi intrusione dell'altro e senza il rischio, da parte sua, di immischiarsi nel luogo altrui. È in questo modo che il pudore adempie a un'indispensabile funzione sociale: garantire la libertà di ciascuno, individualmente e collettivamente⁵⁶.

Simili cortocircuiti attestano una fragilità della sapienza pedagogica dei giorni nostri, che si esprime nel lasciare frettolosamente e quasi fideisticamente questo campo a «esperti» (non solo medici o psicologi, ma addirittura «militanti» membri di associazioni) dei quali non si accerta la preparazione/consapevolezza educativa e didattica specifica. Soprattutto, essi appaiono come altrettante attestazioni dell'impotenza adulta a trovare per sé (e, conseguentemente, ad indicare alle giovani generazioni) chiavi di comprensione della realtà sulle quali confrontarsi. In assenza di tali orizzonti di significato non c'è indicazione ministeriale che tenga; e per altro verso è pia illusione pensare che la storia e la cultura professionale, gli orientamenti e le convinzioni personali di docenti e formatori non entrino in campo ogni volta che si affronti questo tipo di tematica.

È questa, probabilmente, l'urgenza dei nostri tempi: una riflessione che metta a tema per un verso il «che cos'è» della persona umana e dell'esperienza di relazione almeno come ipotesi iniziale di lavoro e che, d'altra parte, si faccia carico della specificità educativa del «luogo-scuola» coinvolgendo studenti, famiglie e docenti nella fatica di tale lavoro.

Giorgia Pinelli
Università di Bologna

Riferimenti bibliografici

G. Bertagna, *La scuola dell'istruzione. Dentro la modernità. Il modello istruttivista*, «Orientamenti pedagogici», V (1991), pp.1065-1089.

G. Bertagna, *La scuola dell'istruzione. Dentro la*

⁵⁶ M. Selz, *Il pudore. Un luogo di libertà*, cit., p. 79.

modernità. *Il modello istruttivista, «Orientamenti pedagogici»*, VI (1991), pp. 1283-1308.

G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

Censis (2017), *Conoscenza e prevenzione del papillomavirus e delle patologie sessualmente trasmesse tra i giovani in Italia. Report finale*, <https://www.key4biz.it/wp-content/uploads/2017/02/Rapporto-Censis-2016-Millennials-e-vaccinati-8-febbraio-2017.pdf>

J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (1916), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1949.

J. Dewey, *Esperienza ed educazione* (1938), tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1993.

R.J. Fehring – T. Notare (eds.), *Human fertility. Where faith and science meet*, Marquette University Press, Milwaukee 2008.

M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo* (1947), tr. it. Garzanti, Milano 1970.

M. Montessori, *La scoperta del bambino* (1948), tr. it. Garzanti, Milano 1950.

M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente* (1949), tr. it. Garzanti, Milano 1952.

M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gatti, G. Pinelli, *La educación para la ciudadanía entre prácticas y representaciones*, «Campo Abierto», 31/1 (2012), pp. 109-132.

J. Pieper, *Sull'amore* (1972), tr. it. Morcelliana, Brescia 2012².

G. Pinelli, *Universo giovanile e rappresentazioni della cittadinanza: un'esplorazione empirica*, in M.T. Moscato (a cura di), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 121-145.

Save the children Italia, *Sessualità e Internet: i comportamenti dei teenager italiani* (2011), http://www.unisa.it/uploads/2405/ricerca_21_sessualit%C3%A0_e_internet.pdf

Alcune pubblicazioni a carattere divulgativo in tema di educazione alla sessualità/ affettività rivolte a genitori, educatori e docenti:

M. Bettetini, *L'affettività degli adolescenti da 12 a 18 anni. Parlare di amore e sessualità agli adolescenti*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2010.

C. Di Chio, *Laboratorio di educazione sessuale e affettiva*, Erickson, Trento 2013.

R. Giommi, *La stanza degli affetti. L'educazione e affettiva, emotiva e sessuale dei bambini e degli adolescenti*, Giunti, Firenze 2016.

A. Graziottin, *Educazione sessuale. Tutto quello che dovete sapere se avete un figlio adolescente*, Giunti Demetra, Firenze 2010.

A. Madison, *Parlare di sesso con i propri figli. Renderli consapevoli per proteggerli* (2010), tr. it. di

D. Misseri, Erickson, Trento 2014.

A. Oliverio Ferraris, *Tuo figlio e il sesso. Crescere figli equilibrati in un mondo con troppi stimoli*, BUR, Milano 2015.

A. Pellai, *Tutto troppo presto. L'educazione sessuale dei nostri figli nell'era di internet*, De Agostini, Milano 2015.

Rivolte a bambini, ad adolescenti o a soggetti in formazione:

E. Aceti – S. Cagliani, *Ad amare ci si educa. Viaggio nell'affettività e nella sessualità. Per bambine e bambini dai 4 ai 6 anni*, Città Nuova, Roma 2017.

E. Aceti – S. Cagliani, *Ad amare ci si educa. Viaggio nell'affettività e nella sessualità. Per bambine e bambini dagli 8 agli 11 anni*, Città Nuova, Roma 2017.

A. Graziottin, *L'effetto della luna: desideri, curiosità e fantasie d'amore dei ragazzi tra gli 11 e i 15 anni*, Edizioni GB, Padova 1993.

A. Pellai, *Così sei fatto tu – 10-12 ani. Una storia in rima per spiegare le differenze tra maschi e femmine*, Erickson, Trento 2015.

C. Pirrone, *Scusa ma parliamo di sesso. Per adolescenti che credono di sapere*, Ancora, Milano 2011.

R. Vinerba, *Se questo è amore... ABC dell'affettività e della sessualità*, Paoline, Milano 2006.

Rivolte ad educatori/genitori di persone in situazione di particolare patologia o disabilità:

S. Attwood, *Making sense of sex. A Forthright Guide to Puberty, Sex and Relationships for People with Asperger's Syndrome*, Jessica Kingsley Publishers, London 2008.

A. Contardi - M. Berarducci, *Amicizia, amore, sesso: parliamone adesso. Conoscere sé stessi, gli altri, le proprie emozioni*, Erickson, Trento 2013.

K. Reynolds, *Sessualità e autismo. Guida per genitori, caregiver ed educatori* (2013), tr. it. di D. Misseri, Erickson, Trento 2014.