Pedagogia delle differenze
Bollettino della Fondazione Fazio-Allmayer

http://www.pedagogiadelledifferenze.it/

Anno LI, n. 2, luglio-dicembre 2022 – ISSN 2785-6895

Angela Arsena

Questioni di genere e consenso: a lezione di educazione civica

Come citare:
Arsena A. (2022), *Questioni di genere e consenso: a lezione di educazione civica*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LI, 2, 123-139.

Abstract
The article crosses the theoretical, pedagogical and experimental hypothesis of a teaching of sexual education in the school bent on the needs and demands of adolescents, privileged interlocutors of a training which, traversing the categories of gender equality, identity and consent, can hook the relational dimension of democratic coexistence.

Keywords: person, sexuality, identity, relationality, democracy.

Angela Arsena*

Questioni di genere e consenso: a lezione di educazione civica

Abstract

L'articolo attraversa l'ipotesi teorica, pedagogica e sperimentale di un insegnamento dell'educazione sessuale nel contesto scuola curvato sui bisogni e le domande degli adolescenti, interlocutori privilegiati di una formazione che, percorrendo le categorie della parità di genere, dell'identità e del consenso, possa agganciare la dimensione relazionale della convivenza democratica.

Parole-chiave: persona, sessualità, identità, relazionalità, democrazia.

The article crosses the theoretical, pedagogical and experimental hypothesis of a teaching of sexual education in the school bent on the needs and demands of adolescents, privileged interlocutors of a training which, traversing the categories of gender equality, identity and consent, can hook the relational dimension of democratic coexistence.

Keywords: person, sexuality, identity, relationality, democracy.

1. L'adolescente/persona e l'educazione alla sessualità: modelli teorici e buone pratiche didattiche

Uno dei pionieri dell'educazione sessuale in Italia, coniugata nell'accezione di educazione globale, ovvero non limitata a poche lezioni da parte di esperti, ma elargita con costanza nel tempo, è stato Giorgio Rifelli (1971), il quale parlava di educazione sessuata e non di educazione sessuale, indicando che il sesso, o meglio il desiderio di esso e le pulsioni ad esso legate, intese come categorie filosofiche, psichiche e sociali, dovessero rientrare nel *telos* di tutte le discipline, senza differenze o steccati.

* Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. Si occupa di metodologia didattica e digitale, di formazione degli insegnanti, di costruzione delle competenze per l'insegnamento dell'educazione civica e di epistemologia pedagogica.

L'educazione sessuale in pratica non è solo fisiologia o meno che mai tecnica, sia pure rivestita di buona intenzionalità: l'educazione sessuale è educazione sentimentale ed emotiva. Essa, in altri termini, sta ovunque e sta sempre: sta nei sonetti e nella poesia tutta, sta nelle grandi creazioni pittoriche, nell'imponenza artistica delle grandi dimore, nella letteratura antica e contemporanea, nella geografia che vede guerre territoriali scatenarsi per gelosie, per matrimoni contratti o disfatti o per desideri sessuali frustrati e repressi. Del resto l'essere umano non è solo *homo oeconomicus*, rivolto al proprio interesse: è anche *homo aestheticus*, *moralis* e innanzi tutto *socialis* (Xodo, Bortolotto, 2019, p. 11), dunque votato alla vita in comune e, diremmo anche, alla vita di coppia. Ed è in questo spazio relazionale che si dispiega il mondo dei valori della reciprocità, della pariteticità e della condivisione che sono valori che dischiudono la gabbia del narcisismo e della solitudine, ma dischiudono anche il mondo della comunità civile.

Educazione alla sessualità è educazione valoriale alla cultura, alla relazionalità e alla convivenza; è educazione alla storia e ai suoi errori ed è, precipuamente, educazione civica.

Questa consapevolezza, che trascina con sé la questione della sessualità fortemente ancorata all'affettività e all'identità di ciascun essere umano, e che plasma la o le nostre individualità (si usa qui il plurale facendo proprie le riflessioni di Amartya Sen), è consapevolezza non recente[1]: tra i diritti dell'umanità l'ONU riconosce da tempo i diritti sessuali, declinati in particolar modo nel diritto ad un'educazione ses-

[1] A proposito di questa molteplicità che ci costituisce, Amartya Sen (2003, p. 53) scrive che ciascuno di noi è coinvolto in una pluralità di identità, tanto da

> poter essere, ad esempio, nello stesso tempo di origine malese e di ascendenza indiana, cittadina francese e residente negli Stati Uniti, cristiana, socialista, donna, poetessa, vegetariana, diabetica, antropologa, professoressa universitaria, antiabortista, bird watcher, astrologa e anche del tutto convinta che creature aliene visitino regolarmente la Terra su veicoli colorati e cantando allegre canzoni […]

e tutto questo senza che nessuna di queste identità si dimostri esclusiva e senza che nessuna di esse riesca a disegnare il suo profilo in maniera esaustiva, completa, definitiva, inequivocabile. È plausibile allora che, nelle nuove realtà umane comunitarie e virtuali, l'identitario universo dell'uomo (che è universo teoretico, decisionale, comportamentale e psichico) sia in continua espansione e sia in continua evoluzione, cambiando e mutando nel tempo e nello spazio. Del resto scriveva Luce Irigaray (1984/1985, p. 17) "quello che è l'altro, chi è l'altro, io non lo saprò mai".

suale che sia ispirata da un modello globale (CSE, *Comprehensive Sexuality Education*) in una cornice teorica biopsicosociale (Panzeri, Fontanesi, 2021, p. 8).

Si tratta di una curvatura onnicomprensiva (intesa proprio alla maniera di un processo permanente e curriculare di insegnamento e di apprendimento degli aspetti emotivi, sociali, fisici e cognitivi della sessualità che abbraccia tutte le età, tutte le culture, tutti gli orientamenti) e che è stata fatta propria dalle grandi istituzioni sovranazionali e dalle varie agenzie internazionali, quali l'UNESCO, l'UNICEF e soprattutto l'OMS nonché, non ultima, l'UN Women.

Eppure l'Italia, in qualche modo ancora bigotta in fatto di morale sessuale (Lombardi Vallauri, 2020) appare sorda dinanzi a tali sollecitazioni, ribadite anche dagli organismi europei e che probabilmente, ma è un'ipotesi, non trovano attuazione per la persistenza coriacea di antiche posture del passato che vedevano spesso nell'astinenza, come racconta il romanzo di Tom Perrotta[2], l'unica soluzione alla problematica dei rapporti precoci, della trasmissione delle malattie e delle gravidanze indesiderate.

In questa accezione o in questa sostanziale rimozione dell'urgenza di un'educazione sessuale e sessuata, emotiva e globale, probabilmente intervengono (l'avverbio ipotetico è sempre e ancora d'obbligo) due concezioni radicalmente legate tra di loro e altrettanto radicalmente fuorvianti: la prima è che la sessualità sia solo problema, filtrato attraverso il prisma deformante delle implicazioni negative (gravidanza precoce e precoce attivismo sessuale) e inteso quasi alla maniera greca di *skàndalon*, pietra d'inciampo e dunque da rimuovere, e la seconda è che questo problema vada risolto al più nella modalità dell'attendismo o della posticipazione ad altri tempi o ad un altrove indefinito. Manca sostanzialmente quella che la filosofa americana Sally Haslanger (2000, p. 33) chiama "un'analisi concettuale migliorativa", ovvero un'analisi che non sia solo meramente descrittiva, bensì migliorativa perché ci porta ad abitare un nuovo universo normativo, migliore rispetto al mondo sociale nel quale già viviamo.

[2] Si fa riferimento qui al romanzo di Tom Perrotta, *L'insegnante di astinenza sessuale*, ambientato in America ma che offre un ritratto satirico e al contempo inquietante di un paese che potrebbe essere ovunque e che rimane chiuso in sé e dominato da un'ideologia oscurantista dalle forme proprie del tradizionalismo religioso.

Se è vero questo, e se è vero che l'educazione sessuale debba avere una vocazione globale affinché le ragazze e i ragazzi, globalmente interconnessi e quindi bisognosi di un linguaggio e di una grammatica relazionale comune con cui tessere le relazioni, facciano propri valori e atteggiamenti tali da non compromettere la salute propria e degli altri e da non falsificare il benessere e la dignità, allora è vero che educazione sessuale non significa mera informazione sporadica sui comportamenti a rischio, sulla fisiologia della gravidanza (indesiderata) o delle malattie (MST), ma sia sviluppo completo delle capacità decisionali e comunicative, sia approccio positivo all'altro/altra basato su principi di pariteticità e di uguaglianza, sia rispetto delle proprie molteplici individualità, sia conoscenza del sé e anche meraviglia del sé.

L'educazione sessuale pertanto è dimensione fondamentale che include la conoscenza del corpo, della relazionalità affettiva ed empatica, dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale e diventa cogente nel periodo adolescenziale, quando la persona vive i cambiamenti psico-fisici più eloquenti e radicali e si pone gli interrogativi più importanti intorno al sé e intorno all'altro da sé.

In qualche modo si può dire che il silenzio assordante che si registra a proposito di questa urgenza educativa è lo stesso silenzio che caratterizza l'adolescenza tutta. Essa sembra diventata l'età silenziosa per antonomasia: se nel Sessantotto veniva ostentata come trofeo e portata in trionfo, anche perché l'adolescenza è di fatto stata scoperta nella contemporaneità (Winnicott, 1971/1974) ed è figlia dell'attitudine rivoluzionaria del Novecento, oggi gli adolescenti sembrano aver cessato di svolgere un ruolo pubblico. L'adolescenza ha oggi più che mai i contorni di terra di frontiera dai confini incerti e labili, dove i margini e i motivi di marginalità e di emarginazione che affrontano tutti gli adolescenti (sono troppo grasso/a, sono troppo magro/a, sono diverso/a, sono…) risultano essere espressioni di una sorta di sineddoche (la parte per il tutto) tale per cui essa diventa età/margine, con un esordio sempre più precoce che tende a fagocitare tutta la pubertà, privo di una maturazione paragonabile allo sviluppo infantile ben scandito, ben studiato, ben preciso: persino Freud lasciò questo periodo evolutivo aperto alle ipotesi e alla ricerca, come se non ci fosse un modello teorico univoco e valido per interpretarlo (Blos, 1962).

Proprio questa mancanza ha lasciato a lungo l'adolescenza monca

di una compiuta sistematizzazione a livello di teoria generale dello sviluppo (Coleman, Hendry, 1990/1990).

L'ermeneutica dell'adolescenza sembra essere filtrata solo dallo sguardo (ansioso) di genitori (Malagoli Togliatti, Ardone 1993), insegnanti ed educatori (Ardone, 1999) che la vivono *a latere* e che sono, essi sì, travolti da emozioni, dubbi, timori. Non a caso molti saggi e studi sugli adolescenti assumono tutti la fisionomia di prontuari e manuali d'istruzione per adulti (Pelanda, 2003), come se l'adolescenza fosse un fatto epistemico solo per chi sta accanto, mentre per chi la vive essa assume i contorni di una sorta di mera e lunga convalescenza e/o il superamento di una fase perturbativa o depressiva (Winnicott, 1975).

L'adolescenza è invece una delle più grandi e importanti fenomenologie dell'evento persona: essa è caratterizzata dall'elaborazione del lutto dovuto alla perdita irredimibile dell'infanzia e dalla perdita di controllo del proprio corpo che cambia (ivi); essa si nutre del conseguente bisogno di ordine nel caos dell'esistenza che muta nelle dinamiche, nelle abitudini, nelle certezze che fluttuano, persino nei pensieri che decostruiscono irreversibilmente il proprio passato e il presente mettendo tutto in discussione sin negli anfratti e nelle appendici del proprio corpo (organi sessuali e seno) che appaiono deformati. Alcune interpretazioni psicoanalitiche (Bettelheim, 1976/2013) spiegano come la letteratura per l'infanzia, con in testa il Brutto Anatroccolo e Pinocchio, non siano altro che una grande preparazione, una propedeutica che viene elargita al bambino e alla bambina perché si preparino a questa deformazione imminente e imparino ad accettarla e a gestirla, semplicemente perché essa non è deformazione o mancanza: essa è trionfo vitale.

In questo sistema caotico non lineare l'imprevedibilità del corpo sessuato che sfugge al controllo della mente per seguire i propri impulsi, comporta una sorta di scissione o dicotomia del sé (Laing, 1960/1968) che impone un rinnovato bisogno di controllo che viene proiettato verso l'esterno: da qui la ricerca dei rituali estetici e igienici, l'attenzione per il proprio aspetto e il proprio spazio. In questo contesto anche gli aspetti cognitivi vengono incanalati alla ricerca dell'ordine se non interno almeno esterno: l'adolescenza è il periodo della specializzazione verso un aspetto del mondo (la musica, il calcio, il perso-

naggio dello spettacolo o dei media) del quale si sa tutto. Raccogliere, collezionare, conservare e conoscere sono gesti che tentano di riordinare il mondo attorno al sé, a dispetto di un corpo che muta costantemente. In questa direzione era inevitabile il legame tra adolescenza e mondo algoritmico e pensiero calcolante: non è una questione di mera coincidenza storica interpretabile con la dinamica dei nativi digitali. Con le sue regole logiche ferree, con il suo sistema binario, immutabile, inalterabile e rigido, con i suoi percorsi pre-ordinati, il cyber-universo rappresenta una dimensione pacificata, dove ci si può costruire un *alter ego* virtuale (il profilo *social* che assume su di sé le caratteristiche personali migliori, come una *good company* che lascia alla *bad company* analogica le scorie e i prodotti fallaci) e questo simulacro del sé tecnologico si riveste di saggezza, intelligenza, volontà e affidabilità e può e sa relazionarsi solo con i propri simili, senza venirne tradito, come invece fa il corpo e le sue emozioni.

Il bisogno di ordine non si esaurisce nei rituali informatici ma si estende sino alla ricerca di modelli paradigmatici di riferimento stabili e ripetibili, come le *influencer* in carne ed ossa o le *virtual influencer* (Mortara, Roberti, 2018), che snocciolano a ritmi cadenzati la propria vita in foto e video accompagnati da un ben preciso canovaccio, come una *sit-com* o una serie televisiva.

Un'educazione sessuale nella dinamica caotica adolescenziale sarebbe allora fortemente positiva e contribuirebbe a innescare una conoscenza maggiore del sé scisso e diviso e introietterebbe quell'ordine conoscitivo dall'esterno verso l'interno: la scuola potrebbe facilmente tarare l'intervento educativo curvato verso una formazione globale alla sessualità sull'età degli alunni e delle alunne, sulle loro competenze acquisite e pregresse. La scuola è un ambiente di apprendimento che ha strutture adeguate all'approfondimento e ha tempo sincronico e diacronico a disposizione per mettere in atto strategie importanti in quanto l'ambiente scolastico è l'agenzia educativa più frequentata e per il tempo più lungo (coinvolge tutta la popolazione sino ad una certa età) e si estende per molte ore nella giornata: anzi, in caso di tempo pieno, abbraccia quasi tutto l'arco della giornata. È dunque a scuola che si costruiscono le prime dinamiche sociali e relazionali e un'educazione sessuale e sessuata nell'età adolescenziale ha mostrato (*International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed*

approach, UNESCO, 2018)[3] di essere efficace non solo nel prevenire comportamenti a rischio ma anche nel fungere da *link* di raccordo tra le famiglie e i servizi del territorio (psicologo, *counselor* ed esperti) perché la scuola può nello stesso tempo sia inserire i nuovi contenuti nei contenuti curricolari come buone prassi didattiche ma può anche coinvolgere il terzo settore nell'offerta formativa di programmi alla sessualità attraverso modalità di ricerca-azione nelle classi con la collaborazione dei Consultori, ad esempio, per promuovere una corretta educazione alla sessualità per il cittadino adolescente. Ai giovani, dopo un *training* finalizzato alla conoscenza di sé nel gruppo classe, potrebbe essere proposta l'educazione sessuale come materia trasversale, secondo una scansione classica temporale che preveda le canoniche 18 ore le quali si potrebbero realizzare facendo interagire segmenti tratti dai curricoli tradizionali, dalle diverse discipline scolastiche (dalla letteratura al diritto, dalle lingue alle scienze alla religione) spaziando dalla positività ai problemi dell'adolescenza, dagli stereotipi alle pari opportunità, fino a trattare l'identità sessuata ed i dubbi circa il proprio orientamento sessuale. Le discussioni e le riflessioni nate all'interno del gruppo-classe potrebbero senz'altro contribuire alla maturazione di un comportamento sessuale responsabile soprattutto se il docente coordinatore sa favorire un percorso didattico dando importanza all'incontro con gli operatori del territorio (in ossequio anche alla vocazione di apertura che caratterizza ogni PTOF di ogni scuola (Szpunar *et al.*, 2019) e che ha, tra le sue ambizioni più grandi, proprio la curvatura sul territorio) e che potrebbero diventare validi interlocutori e punti di riferimento per i ragazzi e per le ragazze anche negli anni a seguire.

2. La teoria *gender* come termine ombrello: l'inefficacia del linguaggio

Se la pratica didattica è espressione che identifica tutte quelle attività esplicitamente o implicitamente rivolte a garantire un percorso di accrescimento di competenze e se queste attività sono il cuore pulsante dell'agire educativo in ambiente scolastico (Lucisano *et al.*, 2013), ebbene è pensabile intendere come buona pratica didattica anche un percorso che possa e sappia accrescere le competenze attorno al sé

[3] https://healtheducationresources.unesco.org

sessuale e sessuato (Batini, Santoni, 2009) perché possa essere rotta la parete (non di cristallo ma di metallo) che rende ancora difficilmente distinguibili i tre concetti fondamentali che ruotano attorno ad una (buona) educazione sessuale curvata sugli adolescenti che saprebbero intervenire sulle proprietà del genitivo sassone ma difficilmente, nonostante le tanti fonti virtuali e no, saprebbero argomentare senza stereotipi sulla differenza tra 1) identità sessuale, che è il nostro sesso biologico che di solito è associato ai nostri genitali e che abbraccia gli aspetti psicologici, emotivi, percettivi e autopercettivi che consentono all'individuo di "dire" la propria sessualità; 2) identità di genere, che è il genere con cui ci si identifica culturalmente e socialmente (femminile, maschile o altro, a seconda della definizione che la società dà a ogni ruolo di genere); 3) orientamento sessuale che è invece legato all'attrazione e al desiderio sessuale e che riguarda il tipo di attrazione sessuale di ogni persona.

Molte potrebbero essere le proposte didattiche volte a perfezionare questa dimensione conoscitiva che falsificherebbe tante posizioni urlate, inadeguate e stereotipate e che condurrebbero l'educazione sessuale nel suo luogo naturale, ovvero a scuola.

Il legislatore però non ha saputo ancora trovare una formula condivisa ed equilibrata per parlare di sessualità, valori e reciprocità tra generazioni e che non si limiti solo alla lezione di biologia sulla riproduzione animale, e ha dimenticato un dato strutturale: l'adolescente di oggi che si affaccia alla sessualità adulta si trova immerso in uno scenario culturale e sociale molto eterogeneo e complesso. Ebbene, abitare questo scenario senza bussole, senza orientamenti e senza modelli testimonia una sorta di fallimento educativo e soprattutto di fallimento etico/normativo: è noto che agire sulle norme che costruiscono la definizione sociale e culturale di corpo, di sessualità e di genere non significa solo combattere contro una violenza fisica e semantica (sentirsi interpellati come ragazza quando non ci si ritrova in quella categoria) ma significa anche poter pensare altri tipi di soggetti, allargare il campo dell'umano. Non si tratta di moltiplicare il numero dei generi all'infinito, ma di rendere intellegibili soggetti che esistono già e che richiedono un riconoscimento a dispetto di informazioni spesso distorte che causano esclusione e intolleranza anche e soprattutto a scuola (ivi).

Il mondo adulto invece ha saputo opporre a questa esigenza ineludibile di educazione sessuale solo modelli linguistici ambivalenti come il termine ombrello, fortemente generico, di teoria *gender* (*gender theory*) usato per descrivere in modo generale, approssimativo e spesso squalificante la distinzione sopra esposta tra identità, genere e orientamento e così liquidandola. Coniata in ambienti conservatori cattolici negli anni Novanta del Novecento per gli studi scientifici di genere (negli Stati Uniti già presenti negli anni Sessanta), questa espressione (Bernini, 2016) viene usata come termine chiave anche e soprattutto nelle istituzioni scolastiche che, adoperandola in maniera disinvolta e poco accurata, abbracciano, a volte senza accorgersene, le posizioni critiche di chi mescola il costruzionismo secondo il quale il genere e i ruoli sono artefatti sociali agli studi di genere *tout-court* tacciati di insensatezza, alla dimensione *queer*, che mira a superare il binarismo di genere, agli studi sul transessualismo, aspirando così ad un universo unitario e monolitico rigorosamente eterosessuale e immutabile, quello sì espressione di un pensiero unico e totalitario.

Dire teoria *gender* significa cadere in un errore che è linguistico, semantico ed epistemico: si parla di teoria, infatti, quando siamo di fronte ad un universo di conoscenza sistematica di principi generali in grado di interpretare per le scienze i fatti sperimentali noti e di prevederne di nuovi. Ma esiste una condizione fondamentale perché si possa parlare di teoria e di teoria scientifica: essa è tale se può essere falsificata (Popper, 1969), e la storia della conoscenza ci mostra come essa si sia svolta per successive rivoluzioni dove un paradigma ha sconfessato il paradigma precedente e si è imposto, sino alla successiva falsificazione (Kuhn, 1962). Per secoli si è creduto alla teoria geocentrica che è stata poi falsificata permettendoci di aprirci alla teoria eliocentrica; per secoli abbiamo creduto alla teoria del flogisto o dell'etere (Tugnoli Pattaro, 1983); per secoli abbiamo creduto alla teoria delle sanguisughe come ottimo espediente per la pressione alta (Armocida, 1993, p. 124), ecc. La natura della teoria, anche quella ritenuta più solida, è che essa possa essere falsificata, superata e gettata via se occorre (delle teorie sul flogisto non è rimasto nulla nei manuali di chimica e di fisica). Ciò che non può essere falsificato e smentito non attiene alla scienza ma alla metafisica o alla credenza religiosa (Popper, 1982/2009). Ebbene, quando diciamo "teoria *gender*" stiamo trascinando

implicitamente questo universo falsificazionista che ci tranquillizza, come se le questioni legate alla dimensione sessuale, di genere, di orientamento e di identità, fossero questioni transeunti delle quali presto potremmo dimenticarci. Come se la teoria *gender* possa e debba essere prima o poi falsificata e superata.

Potrebbe anche essere così, ma da educatori e da insegnanti non dovremmo mai dimenticare un'altra cosa, ovvero che quando un nostro studente o una nostra studentessa dice, ad esempio, di non trovarsi a proprio agio nel proprio corpo, di vivere con malessere e disagio profondo le caratteristiche sessuate del proprio corpo, sentito come estraneo e che lo stesso senso di estraneità viene provato per i comportamenti e gli atteggiamenti che sono tipici del proprio sesso, insomma quando, nelle *more* della relazionalità scolastica, dice di vivere quella dimensione molto frequente negli adolescenti di oggi che si chiama disforia di genere (Miscioscia, *et al.*, 2020), ebbene noi siamo di fronte non ad una teoria ma ad una persona, e se le teorie si possono falsificare, eliminare e sostituire, la persona no.

Se il superamento degli steccati, degli stereotipi e delle disparità, nonché di ogni forma di discriminazione, comincia dal linguaggio e dall'analisi del linguaggio (Corsini, Scierri, 2017), se la didattica attiva è profondamente narrativa e ingloba il racconto del sé e dell'altro da sé, allora dovremmo cominciare a superare la narrativa anti-*gender* a partire dalle espressioni che usiamo e che occultano l'evento/persona. Espressioni dettate da un'obsolescenza di linguaggio e di posture: quand'anche ciò che insegniamo nelle scuole dovesse essere sempre nuovo e aggiornato, se i presupposti linguistici sono reazionari ed escludenti, essi *ipso facto* falsificano ogni innovazione dialettica e didattica. Un'educazione sessuale che parta anche da una nuova educazione linguistica transitiva e intransitiva potrebbe inaugurare davvero una pedagogia del cambiamento e della differenza intesa come approccio didattico che si oppone ad ogni forma di disparità nei confronti della persona: teoria *gender* è espressione antiquata, intrinsecamente escludente, un "paradossimero", si direbbe, laddove essa vorrebbe porgere argomentazioni sulle questioni di genere ma al contempo le falsifica, le discrimina e le esclude dall'orizzonte normativo, educativo e relazionale.

3. Il consenso spiegato agli adolescenti: una responsabilità civica

Questa obsolescenza di posture educative potrebbe essere a sua volta inficiata da un'educazione sessuale che coinvolga a livello di formazione permanente adulti, educatori e adolescenti: nell'accezione globale si può intravedere anche l'universo corale, se pensiamo che il cammino identitario riguardo al genere è ininterrotto e va avanti dal primo momento in cui si viene al mondo, quando ogni genitore, sin dai primi scambi comunicativi con i figli e le figlie, attribuisce al maschile e al femminile un significato diverso a seconda delle proprie esperienze e dei propri vissuti, e questa dinamica comunicativa-reticolare continua per tutta la vita, nel rapporto con educatori, insegnanti, istruttori. Il problema della differenza sessuale, scriveva Luce Irigaray (1984/1985, p. 11)

> rappresenta uno dei problemi o il problema che la nostra epoca ha da pensare: ogni epoca – secondo Heidegger – ha una cosa da pensare. Una soltanto. La differenza sessuale probabilmente è quella del nostro tempo. La cosa del nostro tempo che pensata ci darebbe la salvezza.

Parlarne diffusamente nella più importante agenzia educativa che è la scuola significa intanto decostruire il binarismo problematico che ha collocato sul versante maschile razionalità, azione, forma, cultura, spazio pubblico, mondo della produzione, e su quello femminile affettività, passività, materia, natura, spazio privato e mondo della riproduzione, e poi significa intervenire criticamente nei confronti della cultura e della filosofia occidentale dove il pensiero maschile si è imposto come soggetto universale e neutro, che costruisce il mondo a partire da sé e che ha sottratto all'essere sessuato femminile l'accesso al simbolico, la capacità di autosignificarsi. Da questa consapevolezza è possibile partire perché le donne possano colmare la mancanza di un pensiero proprio su sé stesse e sul mondo, e possano dotarsi di uno strumento conoscitivo che riconsegni loro questa capacità fondativa. E il punto di partenza, questo strumento conoscitivo, non può che essere il corpo, sede di origine fisica e simbolica. Questo percorso, se costruito nelle *more* di un percorso didattico distribuito e interdisciplinare, potrebbe inaugurare pratiche di responsabilità educativa, etica, politica e terapeutica.

Escludere l'educazione sessuale dalle agenzie educative istituzionali significa invece escludere il *logos* relazionale che forma e performa la nostra identità a tutti i livelli, e significa accettare che si perpetuino stereotipi linguistici e culturali. Anche perché l'educazione sessuale potrebbe informare l'agire sociale a livello di equità di genere. Approfondire e attraversare linguisticamente, psicologicamente, emotivamente e culturalmente le norme sociali sui ruoli di genere è fondamentale per capire quanto essi contribuiscano alla disparità di genere e per capire come tali ineguaglianze si rivelino fallimentari nei rapporti tra adolescenti. Capire quali siano le differenze e le somiglianze tra i generi e come queste impattano sulla propria vita consente di essere in grado di difendere i propri diritti nelle varie sfere dell'esistenza sociale, lavorativa, affettiva. L'educazione sessuale che si fa veicolo di formazione all'equità di genere nell'ambito di un programma globale e curriculare potrebbe garantire, soprattutto nella scuola italiana multietnica e multiculturale, un'ampia riflessione sulle norme, le abitudini e gli stereotipi che influenzano anche i comportamenti sessuali, così che si sia in grado di effettuare scelte consapevoli, responsabili e rispettose dell'altra/o e così da aumentare il *community index*, quell'insieme di indicatori che misurano la qualità relazionale con la comunità nella quale si è immersi.

L'educazione sessuale, in altri termini, favorirebbe competenze di base politiche e civiche che consentano relazioni paritetiche e che convergano verso un pensiero critico a sua volta proteso verso la consapevolezza di essere membri di una *polis*, di una società nella quale instaurare rapporti collaborativi. L'educazione globale alla sessualità è anche educazione all'assertività responsabile, vigile, empatica, capace di attingere a fonti attendibili e capace di negoziazione, mai di sopraffazione, soprattutto nei confronti del più debole, orientata alla promozione del diritto di scegliere quando e con chi impegnarsi in una relazione o in un rapporto, senza coercizione, forzature, sfuggendo ai ricatti anche subdoli perché li si riconosce.

L'educazione sessuale permette, dunque, di discutere della questione del consenso, vitale in un contesto civile e consente dunque di fare, sin dall'adolescenza, esercizi di democrazia.

Ora, la questione del consenso è implosa nell'opinione pubblica con il movimento *#MeToo* che ha piegato l'attenzione sulla cultura dello

stupro diffusa negli ambienti istituzionali, lavorativi, dello spettacolo, persino accademici ed è considerata questione dirimente e, al tempo stesso, molto semplice: si ammette che vi sia consenso (anche ad un rapporto sessuale) quando le persone coinvolte sono d'accordo. Questa concezione intuitiva non rende giustizia della realtà e della realtà dei fatti: che cosa vuole dire, si chiede Manon Garcia (2021/2022, p. 6), essere d'accordo ad avere un rapporto sessuale? Il rischio di credere che esista solo lo stereotipo delle due persone che desiderano la stessa cosa, o che esista solo la modalità "*Tinder*" cioè l'interazione sessuale quasi immediata addirittura tra due sconosciuti, è un rischio molto alto.

La dinamica del consenso è molto sfumata e gli stereotipi, soprattutto riguardo all'atteggiamento femminile, laddove la donna è considerata ammiccante a priori, giocano un ruolo determinante nella falsa credenza che "non vi sia violenza se lei è disponibile": questa dinamica complessa e variegata va studiata e attraversata sin dall'adolescenza perché è analoga alla dinamica politica del consenso, laddove ci si illude che se la maggioranza acconsente c'è senz'altro democrazia e difesa dei diritti[4], dimenticando che le dittature hanno sempre avuto consensi larghissimi, e dimenticando che il consenso, in politica, come nelle relazioni, può essere estorto e falsato, compromettendo la volontà, la giustizia e la verità dei fatti (Herman, Chomsky, 1988/2014).

E dunque: di cosa parliamo quando diciamo "consenso"? E può bastare per distinguere un'attività sessuale buona da una cattiva come lo stupro? Una lezione di educazione civica può diventare qui lezione di educazione sessuale e viceversa proprio a partire dal consenso: gli adolescenti, futuri elettori nella *polis* democratica, e futuri adulti nella relazionalità sessuale, potrebbero impadronirsi di concetti fondamentali della grammatica politica (Pietroni, 2022) e della grammatica delle relazioni. Del resto, si può parlare di consenso quando è in gioco il lavoro, per esempio, e siamo consapevoli che se non accettiamo la prestazione sessuale si potrebbe essere licenziate/i? In tal caso, acconsentire ad un rapporto non significa non aver subito violenza. Si può

[4] Alexis de Tocqueville (1835-1840/1982, p. 250) parlava di "dittatura della maggioranza": concetto ripreso da Mill (1861/1997, p. 98): "Nel caso di una maggioranza di bianchi ed una minoranza di neri, o viceversa, è davvero credibile che la maggioranza si comporti con senso di giustizia verso la minoranza?".

parlare di consenso quando il partner è violento e sappiamo che se non si acconsente si rischia addirittura la vita? Si può parlare di consenso quando il partner con il quale abbiamo deciso di avere un rapporto ci rivela *ex abrupto* un'identità diversa (non ha l'età o non ha lo stato civile e coniugale che aveva dichiarato, ecc.)? E poi: che succede del consenso quando nelle *more* di un rapporto il partner cambia atteggiamento e diventa violento? Il consenso dato prima è valido in ogni circostanza?

Il diritto civile e penale riconosce che ci sono limiti al consenso: non sempre quest'ultimo basta a legittimare l'accordo: anche se acconsentissi liberamente a farmi uccidere, ad esempio, la legge lo vieterebbe, oppure anche se acconsentissi ad avere un salario al di sotto del minimo e in condizioni lavorative estreme e pericolose, la legge punirebbe il datore di lavoro per riduzione in schiavitù. Intrecciare consenso sessuale e consenso civile e democratico permetterebbe di realizzare quei passaggi fondamentali nella formazione e nell'educazione: la possibilità di diventare cittadini globali, autori di un nuovo umanesimo integrale, capaci di esprimere consenso senza essere influenzati e usando solo il metodo critico.

In un periodo di grande regressione dei diritti della donna, quando ragazze sempre più giovani subiscono torti sessuali dovuti ad una relazionalità malata, educare all'esercizio autonomo e deliberato del consenso potrebbe essere arma efficace contro ogni violenza e ogni bullismo o cyberbullismo di genere e per evitare dinamiche incontrollate di *sexting* (Bilotto, Casadei, 2019) o di *revenge pornography* (Langlois, Slane, 2017), spesso dovute a una condivisione non informata o addirittura ad una condivisione di immagini o video intimi senza il consenso dei protagonisti, e/o con un consenso non più valido. Si tratta di fiducia tradita, la stessa che governa anche il diritto repubblicano il quale mette in gioco le nostre risorse quali la solidarietà e la cooperazione: riscoprire lo spazio del consenso e della fiducia in democrazia non è solo un modo per mettere in primo piano la responsabilità di chi agisce e di chi fa cultura giuridica, ma è anche l'unica via per riportare al centro del nostro discorso giuridico le qualità migliori di cui siamo in possesso (Greco, 2021).

Fiducia e consenso sono allora le impalcature dell'affettività e del vivere comune: l'educazione sessuale a scuola, allora, permetterebbe

lo sviluppo di quelle *life skills* che sono indispensabili nella convivenza civica, democratica e non ultima relazionale.

Bibliografia

– Ardone R.G. (a cura di) (1999), *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, Milano, Unicopli.
– Armocida G. (1993), *Storia della medicina*, Milano, Jaca Book.
– Batini F., Santoni B., *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Napoli, Liguori.
– Bernini L. (2016), *La "teoria del gender", i "negazionisti" e la "fine della differenza sessuale"*, in "AboutGender," 10, 367-381.
– Bettelheim B. (1976), *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*, Harmondsworth, Penguin Books (trad. it. *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2013).
– Bilotto A., Casadei I. (2019), *Sexting o amore? Educare ai sentimenti nell'era dei Social Network*, Molfetta, la meridiana.
– Blos P. (1962), *On adolescence. A psychoanalytic interpretation*, New York (NY), Free press.
– Coleman J.C., Hendry L. (1990), *The nature of adolescence*, London, Routledge (trad. it. *La natura dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino, 1990).
– Corsini C., Scierri I.D.M. (2017), *Disuguaglianze e stereotipi di genere nei sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*, in G. Benvenuto, G. Szpunar (a cura di), *Scienze dell'educazione e inclusione sociale. Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative*, Roma, Nuova Cultura.
– Garcia M. (2021), *La conversation des sexes. Philosophie du consentement*, Castelnau-le-Lez, Climats (trad. it. *Di cosa parliamo quando parliamo di consenso. Sesso e rapporti di potere*, Torino, Einaudi, 2022).
– Greco T. (2021), *La legge della fiducia. Alle radici del diritto*, Bari/Roma, Laterza.
– Haslanger S. (2000), *Gender and Race: (What) Are They? (What) Do We Want Them To Be?*, in "Noûs", 1, 31-55.
– Herman E.S., Chomsky N. (1988), *Manufacturing consent. The po-*

litical economy of the mass media, New York (NY), Pantheon books (trad. it. *La fabbrica del consenso. La politica e i mass media*, Milano, Il Saggiatore, 2014).
– Irigaray L. (1984), *Éthique de la différence sexuelle*, Paris, Les éditions de Minuit (trad. it. *Etica della differenza sessuale*, Milano, Feltrinelli, 1985).
– Kuhn T.S. (1962), *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
– Laing R. (1960), *The divided self. A study of sanity and madness*, London, Tavistock Publications (trad. it. *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, Torino, Einaudi 1968).
– Langlois G., Slane A. (2017), *Economies of reputation: the case of revenge porn*, in "Communication and Critical/Cultural Studies", 2, 120-138.
– Lombardi Vallauri E. (2020), *Ancora bigotti. Gli italiani e la morale sessuale*, Torino, Einaudi.
– Lucisano P., Salerni A., Sposetti P. (a cura di) (2013), *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*, Roma, Carocci.
– Malagoli Togliatti M., Ardone R.G. (1993), *Adolescenti e genitori. Una relazione affettiva tra potenzialità e rischi*, Roma, Carocci.
– Mill J.S. (1861), *Considerations on representative government*, London, Parker, Son, and Bourn (trad. it. *Considerazioni sul governo rappresentativo*, Roma, Editori Riuniti, 1997).
– Miscioscia M., Rigo P., Spandri M., Cerantola D., Simonelli A. (2020), *La disforia di genere in età evolutiva: questioni diagnostiche e aspetti relazionali. Una rassegna narrativa della letteratura*, in "Giornale italiano di psicologia", 1, 231-262.
– Mortara A., Roberti G. (2018), *From celebrities to influencers and back. Web 2.0 and the emerging trends in the celebrity system*, in A. Mascio, R. Menarini, S. Segre Reinach, I. Tolic (eds.), *The Size Effect*, Milano, Mimesis International.
– Panzera M., Fontanesi L. (2021), *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*, Bologna, il Mulino.
– Pelanda E. (2003), *Non lo riconosco più. Genitori e figli: per affrontare insieme i problemi dell'adolescenza*, Milano, Franco Angeli.
– Perrotta T. (2008), *L'insegnante di astinenza sessuale*, Roma, e/o.

– Pietroni N. (2022), *Il consenso politico. Modelli, funzioni, aspetti cognitivi*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
– Popper K.R. (1969), *Scienza e filosofia. Problemi e scopi della scienza*, Torino, Einaudi.
– Popper K.R. (1982), *Postscript to the logic of scientific discovery*, London, Hutchinson (trad. it. *Poscritto alla Logica della scoperta scientifica*, Milano, il Saggiatore, 2009).
– Rifelli G. (1971), *Cultura della sessualità*, Bologna, EDB.
– Sen A. (2003), *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori.
– Szpunar G., Sposetti P., Marini S. (2019), *Educare al rispetto. Le Linee guida nazionali nel lessico dei PTOF di un campione di scuole italiane*, in "Formazione & Insegnamento", 1, 403-414.
– Tocqueville A. (1835-1840), *De la démocratie en Amérique*, Paris, C. Gosselin (trad. it. *La democrazia in America*, Milano, Rizzoli, 1982).
– Tugnoli Pattaro S. (1983), *La teoria del flogisto: alle origini della rivoluzione chimica*, Bologna, CLUEB.
– Winnicott D. (1971), *Playing and reality*, London, Tavistock Publications (trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974).
– Winnicott D. (1975), *L'adolescenza: un faticoso superamento della depressione*, in S.C. Feinstein, P.L. Giovacchini, A.A. Miller (a cura di), *Psichiatria dell'adolescenza*, Roma, Armando.
– Xodo C., Bortolotto M. (a cura di) (2019), *Relazione romantica e formazione sentimentale. Esperienze, conoscenze, rappresentazioni e valori dei giovani in campo affettivo-sessuale*, Pensa, Lecce.