

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Science, cognition and technology

Ciclo XXVIII

Settore Concorsuale di afferenza: 11/A5

Settore Scientifico disciplinare: M-DEA/01

Educare (al)la sessualità: dalla prevenzione alla promozione della salute sessuale
per adolescenti

Presentata da: Nicoletta Landi

Coordinatore Dottorato

Prof. Giuliano Pancaldi

Relatore

Prof.ssa Roberta Lorenzetti

Correlatore

Prof. ssa Federica Tarabusi

Esame finale anno 2016

*I ragazzi che si amano si baciano in piedi
Contro le porte della notte
E i passanti che passano li segnano a dito
Ma i ragazzi che si amano
Non ci sono per nessuno
Ed è la loro ombra soltanto
Che trema nella notte
Stimolando la rabbia dei passanti
La loro rabbia il loro disprezzo le risa la loro invidia
I ragazzi che si amano non ci sono per nessuno
Essi sono altrove molto più lontano della notte
Molto più in alto del giorno
Nell'abbagliante splendore del loro primo amore*

Jacques Prévert

Indice

| | |
|--|-----|
| Introduzione | 1 |
| 1. Costruzione dell'oggetto in analisi e strumenti di lavoro | 4 |
| 2. Noi, gli/le <i>stakeholders</i> | 9 |
| 3. Dall'osservazione partecipante alla ricerca-azione, per un'etnografia innovativa | 16 |
| | |
| Capitolo I | |
| <i>Dentro</i> i servizi istituzionalizzati: lo <i>Spazio giovani</i> | 27 |
| | |
| 1.1 Educazione sessuale e promozione della salute: le politiche e le pratiche internazionali, nazionali, locali tra intenzioni e contraddizioni | 28 |
| 1.3 Il contesto olandese | 37 |
| 1.4 Italia e Paesi Bassi: un confronto sullo scenario internazionale | 41 |
| 1.5 <i>Dentro</i> lo <i>Spazio giovani</i> : le operatrici, le retoriche, le pratiche | 52 |
| 1.6 Un'antropologa <i>dentro</i> lo <i>Spazio giovani</i> | 57 |
| | |
| Capitolo II | |
| <i>W l'amore</i> | 70 |
| | |
| 2.1 Da <i>Lang Leve de Liefde (Long Live Love)</i> a <i>W l'amore</i> : l'educazione sessuale dai Paesi Bassi all'Italia | 71 |
| 2.2 <i>W l'amore</i> , prima versione | 81 |
| 2.3 Le <i>Life skills</i> | 84 |
| 2.4 Il manuale e le cinque unità di <i>W l'amore</i> | 87 |
| 2.5 Gli/le insegnanti | 96 |
| 2.6 Gli studenti e le studentesse | 99 |
| 2.7 Analisi quantitativa e qualitativa | 102 |

| | |
|--|-----|
| 2.8 <i>W l'amore</i> , seconda versione | 104 |
| 2.9 Diffusione regionale e critiche " <i>gender</i> " | 106 |
| 2.10 <i>W l'amore</i> , terza e quarta versione | 114 |
| | |
| Capitolo III | |
| Adolescenza: dall'educazione sessuale all'educazione sessuata | 117 |
| | |
| 3.1 Adolescenza, visioni e pratiche plurali | 119 |
| 3.2 Lo sguardo degli adulti: operatori/trici dei servizi, insegnanti, famiglie | 123 |
| 3.3 Adolescenza: per un'analisi critica | 126 |
| 3.4 Corpi sessuati adolescenti | 130 |
| 3.5 Adolescenza, sessualità, educazione | 132 |
| 3.6 Dall'educazione sessuale all'educazione sessuata | 138 |
| | |
| Capitolo IV | |
| Educazione alla sessualità, diritti e cittadinanza: dalla prevenzione alla promozione della salute | 145 |
| | |
| 4.1 Parlare di sessualità: l'educazione sessuale come pratica sociale | 145 |
| 4.2 Educazione e diritti sessuali | 152 |
| 4.3 Educazione sessuale e cittadinanza intima | 155 |
| | |
| Conclusioni | 161 |
| | |
| Bibliografia | 170 |
| | |
| Sitografia | 205 |

Introduzione

Articolare una riflessione sulla sessualità, darle voce e fermarla tra le pagine di un testo costituiscono un processo complesso e una grande sfida. È possibile rendere la sessualità oggetto di analisi rigorosa se la consideriamo un aspetto dell'esistenza mutevole, ambiguo e caratterizzato da un'estrema pluralità di esperienze e rappresentazioni possibili? Numerose sono le discipline che nel corso dei secoli hanno cercato di sviscerare, catalogare, celebrare, normare i desideri, le identità, le pratiche erotiche. Oggi a che punto siamo? In che modo viviamo, raccontiamo e analizziamo l'erotismo¹? Qual è il ruolo dell'antropologia negli studi su questo tema?

Innanzitutto va chiarito cosa s'intende con questo termine:

"Erotic experience is extraordinary, lying somewhere between dream and daily life. Sped by desire, it knows no shame and no bounds. In it, pleasure and power, hurt and love, mingle effortlessly. It is a between-thing, bordering psyche and society, culture and nature, conscious and unconscious, self and other. Its intrinsic messy ambiguity confers on it an inherent novelty, creativity, discovery; these give it its excitement, its pleasure, its fearsomeness. Sexual experience entails loss of self-other boundaries, the endless opening of doors to more unknown inner spaces, confusions about what to do next or who the other person is or what part of the body is being touched or what part of the body is doing the touching or where one person begins and the other ends. This is sometimes pleasurable, sometimes painful, always unsettling" (Dimen, 1989: 46-7 in Kulick e Wilson, 1995: 16).

Da queste parole si evince l'estrema complessità e densità dell'oggetto in questione, inteso come insieme di caratterizzazioni molteplici e centrali nell'esistenza di ciascuno. La presente ricerca parte da questa doppia consapevolezza: la sessualità è un aspetto estremamente interessante dell'esperienza umana, può essere oggetto e soggetto di analisi (anche) antropologica poiché nell'esperienza erotica s'inscrivono sia dati più

¹ Nel corso dell'elaborato si useranno come sinonimi le parole "sessualità" e "erotismo" sia per motivi linguistici sia per fare riferimento alla complessità della sfera sessuale e relazionale, intesa come spazio di rappresentazioni ed esperienze identitarie plurali.

prettamente biologici che influenze di tipo sociale e contestuale in senso ampio. Caratterizzazioni fluide definiscono una delle aree del comportamento e delle identità più difficili da analizzare, descrivere ed esperire.

Per questo motivo l'esposizione del presente studio si baserà su un approccio metodologico e interpretativo interdisciplinare. Per definire l'argomento in analisi e le modalità attraverso cui sviscerarne la complessità, infatti, si è cercato di fare riferimento a un repertorio analitico e operativo diversificato al fine di coglierne al meglio le potenzialità, le contraddizioni e la portata. Focalizzando lo studio sulle esperienze e sulle rappresentazioni sociali riguardanti l'erotismo, si è deciso di mettere al centro dell'analisi i corpi sessuati in quanto oggetto e soggetto di pratiche e politiche di costruzione e di gestione che hanno l'obiettivo di definire, legittimando e delegittimando, le possibilità entro cui vivere e condividere la sessualità (Mattalucci, 2003; Gribaldo e Ribeiro Corossacz, 2010; Fusaschi, 2008; 2011; 2013).

In questo quadro, si è deciso di articolare la ricerca attorno al concetto di salute sessuale in quanto dispositivo fondamentale attraverso cui definire processi epistemologici e operativi che vanno a definire i confini di legittimità dell'esperienza sessuale.

Obiettivo della presente indagine è andare ad analizzare le modalità attraverso cui il corpo sessuato esprime la sua doppia valenza: spazio fisico e simbolico in cui valori sociali, storici, culturali e politici si inscrivono e, al contempo, strumento attraverso cui costruire e negoziare identità personali e sociali (Bourdieu, 1972; Csordas, 1990; Mauss, 2000).

Per indagare questa serie di questioni, si è deciso di studiare le modalità istituzionalizzate attraverso cui la sessualità – in particolare quella degli/delle adolescenti - è costruita e gestita nel contesto italiano. Si analizzeranno i percorsi di promozione della salute sessuale partendo da una ricerca antropologica effettuata presso uno specifico servizio socio-sanitario facente parte del Sistema Sanitario Nazionale italiano: lo *Spazio giovani* di Bologna. In questo modo si vuole riflettere su come politiche e pratiche riguardanti l'educazione e la promozione della salute si intersechino e si vadano a incarnare in corpi, esperienze, relazioni inter-soggettive e sociali. In questo contesto, quale può essere il ruolo dell'antropologia intesa sia come sapere che come pratica

operativa? Essa può andare a mettere in luce le più ampie implicazioni legate all'educazione sessuale per adolescenti e, al contempo, costituire uno strumento utile a ripensare i percorsi di promozione del benessere individuale e sociale.

Il presente testo si articolerà su un'introduzione in cui verranno esposti riferimenti disciplinari, interpretativi e metodologici su cui si è andata a strutturare la ricerca. In seguito, dati etnografici e riflessioni più squisitamente teoriche si andranno a intrecciare lungo quattro capitoli.

Nel Capitolo I si illustrerà l'esperienza effettuata presso lo *Spazio giovani* inquadrandola in una più ampia analisi delle politiche pubbliche internazionali e nazionali inerenti alla salute sessuale su cui si fondano i servizi socio-sanitari ed educativi destinati all'adolescenza e le attività degli operatori e delle operatrici del servizio in questione.

Nel Capitolo II, invece, si entrerà nel dettaglio per quanto riguarda lo specifico progetto *W l'amore*. Si metteranno a fuoco nodi critici, potenzialità e risorse sia dell'educazione alla sessualità sia del possibile contributo, in questo settore, dell'antropologia. Alla base dell'indagine, infatti, c'è l'interazione tra gli attori – in realtà prevalentemente attrici² – coinvolti nell'ambito della promozione della salute sessuale per i/le più giovani, compresa chi scrive.

Nel Capitolo III si andrà ad approfondire un tema cruciale, quello dell'adolescenza, attorno al quale si muovono tutti i posizionamenti degli *stakeholders* in questione: sulla figura dell'adolescente, infatti, si costruiscono opinioni, valori, politiche e pratiche dalle forti implicazioni sociali. La riflessione prenderà le mosse da quanto osservato durante la sperimentazione di *W l'amore* per ampliarsi al fine di sviscerare le criticità e le potenzialità dei percorsi di promozione della salute sessuale per i/le più giovani.

Nel Capitolo IV, alla luce di quanto emerso nei capitoli precedenti, si andrà a proporre una riflessione conclusiva sull'educazione alla sessualità inserendola nel dibattito sui temi relativi ai "diritti sessuali" e alla "cittadinanza intima" (Weeks, 1998; Plummer, 2001; 2003; 2004; 2005; Richardson, 2015).

In che modo le pratiche e le rappresentazioni inerenti alla promozione della salute sessuale per gli/le adolescenti costituiscono una sfida per la società tutta?

² Presso lo *Spazio giovani*, gli uffici della Regione Emilia-Romagna e gli Istituti scolastici coinvolti nella ricerca-azione si è avuto a che fare con operatrici e insegnanti prevalentemente di sesso femminile.

In che modo l'antropologia può trovare una voce all'interno di questo complesso reticolo di questioni e posizionamenti?

Si cercherà di argomentare quanto l'analisi e il contributo antropologico possano essere utili a problematizzare temi, politiche e pratiche soprattutto per quanto concerne la sessualità e il diritto alla salute. Attraverso il presente elaborato si vuole andare a presentare un percorso di ricerca innovativo che attraversa la classica metodologia dell'osservazione partecipante per diventare una ricerca-azione (Lewin, 1972; Barbier, 2007) in cui il contributo dell'antropologia è sfruttato sia nella sua potenzialità analitica sia più squisitamente operativa. Quella in questione, infatti, è un'analisi che si colloca all'interno del dibattito focalizzato sull'antropologia pubblica (Borofsky, 2000; Palmisano, 2014) e il suo ruolo sulla scena accademica e sociale in senso ampio. Questa ricerca ha l'obiettivo di contribuire al dibattito accademico non solo articolando la questione dell'educazione affettiva e sessuale in un'ottica integrata ma considerando la promozione della salute sessuale come questione sanitario-educativa ma anche sociale e politica: decostruendone politiche e pratiche, lasciandone emergere contraddizioni, criticità e potenzialità.

Il corpo sessuato esiste come luogo di azione individuale, sociale e politica (Scheper-Hughes e Lock, 1987) su cui (poter) negoziare nuove e più inclusive modalità di educare, educarsi e vivere.

1. Costruzione dell'oggetto in analisi e strumenti di lavoro

Per inquadrare e affrontare nella maniera più esaustiva possibile il tema di ricerca, si è fatto riferimento a discipline, letterature e strumenti di analisi diversificati. Anche la metodologia d'indagine ha seguito un percorso mutevole finalizzato a cogliere sempre più direttamente e profondamente le implicazioni del campo indagato. Lo studio in questione si colloca prevalentemente nell'ambito delle ricerche antropologiche – sia per la letteratura di riferimento e le chiavi di lettura che per la metodologia adottata – ma fa tesoro dell'apporto di altre discipline che si sono, e tuttora si occupano, di molti dei temi indagati. L'interdisciplinarietà, infatti, ha costituito una risorsa fondamentale sia per

costruire e definire l'oggetto di analisi che per indagarne ed esporne la complessità. Avendo al suo centro le politiche e le pratiche di gestione della salute sessuale degli/delle adolescenti, la ricerca è stata caratterizzata da una molteplicità di argomenti da affrontare e approfondire in chiave critica. Innanzitutto, si è cercato di tematizzare l'argomento sessualità. Numerose sono le discipline che se ne sono occupate da varie angolazioni: psicologia, sessuologia, sociologia, biologia e anatomo-fisiologia, biomedicina e, a fasi alterne, antropologia culturale. Si tratta, come già accennato nel paragrafo precedente, di un tema dalle caratterizzazioni molteplici.

Particolarmente utile ai fini della presente analisi è stato il confronto con la letteratura sociologica che valorizza la dimensione erotica della vita sociale e l'importanza delle pratiche sessuali (Spira e Bajos, 1993; Lauman, 1994; Wellings, 1994) insieme agli studi che si concentrano sulla matrice erotica del corpo (Kaufmann, 2004; Phillips, 2006).

Elemento correlato e altrettanto complesso è quello del genere, tema caro a gran parte dei saperi umanistici con i quali si è costantemente dialogato cercando quanto più possibile di legare, in maniera innovativa, le riflessioni proprie degli studi di genere all'analisi delle identità e delle pratiche erotico-relazionali, sia per quanto riguarda gli adulti che i/le più giovani. Nel corso del testo si farà riferimento alla categoria "genere" per com'è intesa in ambito antropologico al fine di evidenziare non solo la centralità dei condizionamenti contestuali – plurali nel tempo e nello spazio – riguardanti il "maschile" e il "femminile" ma anche le implicazioni di potere legate alle dinamiche non solo "di genere" ma anche relazionali in senso ampio. I *gender studies* hanno, in questo senso, una profonda vocazione politica poiché "*trattando delle relazioni tra i sessi, si tratta in generale delle relazioni sociali*" (Strathern, 1988 in Gribaldo e Ribeiro Crossacz, 2010: 18).

Si è cercato di usare questo tipo di riferimenti in maniera fluida "incarnandoli" quanto più possibile sia nelle pratiche educative osservate sia nelle dinamiche intersoggettive esperite durante la ricerca. Attraverso la condivisione "sul campo" di alcune delle riflessioni al centro degli "studi di genere" si è tentato, in primo luogo, di rendere comprensibili tali ragionamenti a un pubblico più vasto e, in secondo luogo, di creare modalità relazionali consapevoli delle dinamiche

complesse che caratterizzano le relazioni tra le persone e, per questo motivo, più inclusive.

Per quanto concerne l'ambito educativo, su temi come identità, modelli, stereotipi e relazioni di genere è in atto un'importante riflessione (Batini e Santoni, 2009; Gamberi, Maio, Selmi, 2010; Prati, Pietrantonio, Buccoliero, Maggi, 2010; Gusmano e Mangarella, 2014). Molta della letteratura e delle esperienze formative che si concentrano sull'educare al genere ha costituito un riferimento di fondamentale importanza sia per definire il campo d'indagine che per analizzarlo in maniera nuova e integrata. Connettendo tra loro e ripensando temi quali genere, sessualità e educazione si è potuto mettere a fuoco quale complessità caratterizza la ricerca in questione: in bilico fra tradizione e innovazione sia per quanto riguarda i contenuti che per le prospettive analitiche e interpretative. In particolare si è cercato di conciliare le riflessioni sui temi più strettamente legati al genere agli studi sulle pratiche sessuali (Plummer, 2008a e 2008b).

Altro argomento che si è dovuto mettere a fuoco e che si caratterizza come relativamente nuovo e scarsamente indagato in antropologia è quello dell'adolescenza, per questo motivo si è fatto riferimento alla letteratura esistente in materia proveniente per lo più dagli studi legati alla psicologia, alla sociologia e alle scienze dell'educazione (Hall, 1904; Mead, 1928; Erikson, 1950, 1968; Moore, 2004; Montano e Santoni, 2009; Salih e Riccio, 2010; Simonica, 2011; Satta, 2012).

Un approccio più propriamente antropologico è stato dedicato allo studio dei processi sociali attraverso cui sono costituite e portate avanti le politiche – e conseguenti retoriche – legate alla promozione della salute sessuale. Le ricerche legate alla decostruzione del sapere e della pratica biomedica e dei servizi socio-sanitari e educativi dedicati alla persona hanno costituito un utile riferimento (Pizza, 2005; Quaranta, 2006; Giarelli e Venneri, 2009; Tarabusi, 2010; Tarabusi in Marmocchi, 2012).

Obiettivo dell'analisi, infatti, è stato quello di riflettere su come si coniugano i dettami delle *policy* nazionali e internazionali legate alla promozione del diritto alla salute sessuale e le pratiche dei servizi ad esso dedicate. Gli stessi concetti di diritto, salute, educazione sono stati oggetto di decostruzione e analisi diretta.

Da tutte le discipline elencate sono state prese in prestito chiavi di lettura, interrogativi e proposte interpretative.

Ogni materia costituisce un sapere storicamente determinato avente una sua cosmologia in quanto si basa su un preciso e relativo ordinamento del reale. Si fonda, inoltre, su una specifica teoria della conoscenza e determina una particolare visione della conoscenza stessa. Un'adeguata gestione della salute sessuale dovrebbe integrare diversificate prospettive disciplinari per meglio cogliere le sfumature e la complessità delle esperienze e delle rappresentazioni erotico-relazionali. Molti sono i saperi che possono contribuire a intrecciare argomentazioni, riflessioni e spunti di analisi per inquadrare la complessità del tema in oggetto e le sue implicazioni sia in ambito teorico sia pratico. Queste due dimensioni, lungi dall'essere intese come dicotomiche, esistono come binari indivisibili su cui si muove tutta l'analisi in questione per cui si è cercato di integrare le due prospettive lungo il corso della ricerca e della sua elaborazione. Lo studio, tuttavia, è caratterizzato da una forte vocazione operativa in quanto nasce come ricerca antropologica basata su un'osservazione partecipante (Tedlock, 1991; Semi, 2010) e si sviluppa come ricerca-azione in cui il posizionamento di chi fa ricerca diventa, lungo il percorso etnografico, sempre più ibrido e di frontiera. Teoria e pratica si sovrappongono, ricerca e azione si fondono in un percorso dinamico in cui il posizionamento mobile e polimorfo (Markowitz, 2001) di chi fa ricerca fa da collante tra gli interrogativi e gli spunti operativi. In questo senso, anche l'approccio sviluppato da Sol Tax (1975) con la sua *action anthropology* risulta utile per concepire e sviluppare un'antropologia tesa all'azione e al cambiamento sociale.

Obiettivo iniziale della ricerca era di analizzare, mettendone in discussione i percorsi e le retoriche, il fenomeno dell'educazione alla sessualità per gli/le adolescenti attraverso uno studio dei servizi socio-sanitari a essi/e dedicati nel contesto italiano, in particolare bolognese. Dopo una prima fase di osservazione, invece, lo studio ha preso una piega sempre più *engaged* (Farmer, 2006; Low e Merry, 2010; Gonzales, 2010) in cui chi scrive ha potuto fare tesoro, ai fini dell'analisi, di un coinvolgimento sempre più profondo e attivo.

Tale coinvolgimento è stato reso possibile sia dalle competenze antropologiche – risorsa utile e innovativa nell'ambito dell'educazione alla sessualità – che da altre

conoscenze più specificatamente legate a capacità formative nell'area dello sviluppo e della conduzione proprio di percorsi di educazione alla sessualità.

Lo studio etnografico delle attività dello *Spazio giovani* di Bologna e la successiva partecipazione attiva ad alcune di esse, infatti, sono state rese possibili da una serie di abilità sviluppate da chi scrive in ambito extra accademico. Nel corso degli anni, infatti, mi sono formata ed ho fatto esperienza come educatrice alla sessualità e all'affettività, lavorando sia con adolescenti sia adulti, principalmente come libera professionista e/o collaboratrice di associazioni e istituzioni nazionali. La condivisione di linguaggi, riferimenti e competenze con gli operatori e le operatrici dello *Spazio giovani* di Bologna hanno reso quindi più facile e "utile"³ il mio inserimento sulla scena da indagare.

Uno studio che voleva essere quanto più possibile distaccato e oggettivo è diventato sempre più partecipato e di frontiera, dove la frontiera costituisce lo spazio di azione di una ricercatrice sempre più *dentro* le politiche e le pratiche indagate (Mosse, 2005; Dubois 2009). Un tale posizionamento costituisce una risorsa e, al contempo, una sfida per quanto concerne il coinvolgimento di chi fa ricerca. È molto complicato, infatti, scindere l'esperienza etnografica dall'esperienza-e-basta (Piasere in Cappelletto, 2009) che si fa del campo e delle tematiche in analisi.

Quella effettuata da un/un'antropologo/a, in questi termini, è un'etnografia dell'esperienza (Kleinman, 1991 in Good, 1999: 180).

Alla luce della definizione dell'oggetto di studio avvenuta grazie all'approfondimento bibliografico e a un ruolo sempre più attivo sul campo, si è deciso di mettere a fuoco l'interazione tra gli *stakeholders*⁴ coinvolti nei processi di gestione della salute sessuale degli/adolescenti:

³ Di fondamentale importanza, infatti, è stato l'essere percepita come tale da parte del personale e della responsabile dello *Spazio giovani*. Il mio contributo pratico a parte delle attività del servizio è stata la *conditio sine qua non*, presentatami gentilmente ed esplicitamente da quest'ultima, per accedere ad esso. Sull'utilità dell'antropologia nel campo dell'educazione alla sessualità si tornerà nel corso dell'elaborato.

⁴ Con questo termine indico coloro (individui o organizzazioni) che sono coinvolti più o meno attivamente in un progetto, che ne influenzano (e sono influenzati) gli obiettivi, il percorso, l'andamento, l'esecuzione e i risultati.

- istituzioni nazionali e internazionali che producono politiche pubbliche⁵ (Organizzazione Mondiale della Sanità, Comunità Europea)
- istituzioni locali (Stato italiano e Regione Emilia-Romagna)
- servizi socio-sanitari e educativi locali (operatrici e operatori di un servizio specifico regionale: lo *Spazio giovani* di Bologna)
- insegnanti e dirigenti della Scuola secondaria di primo grado
- ragazzi e ragazze
- famiglie
- "l'antropologa"⁶

Dato il mio coinvolgimento diretto in questo processo interattivo ho deciso inserirmi tra gli *stakeholders*. Un'indagine antropologica sull'educazione alla sessualità è diventata (anche) un'analisi del possibile contributo dell'antropologia in quest'ambito.

2. Noi, gli/le *stakeholders*

Alla luce dell'inquadramento dell'oggetto di studio, degli strumenti analitici e metodologici correlati, al centro del presente elaborato si colloca un processo intersoggettivo e dinamico quale l'interazione tra un numero di attori sociali⁷ coinvolti nei percorsi di costruzione e gestione della salute sessuale per adolescenti. Fare etnografia significa, quindi, situarsi nel mezzo d'interazioni e interstizi sociali (Lewis, 1998; Markowitz, 2001).

L'interrogativo da cui prende le mosse la presenta ricerca è il seguente: come si coniugano i dettami delle *policy* nazionali e internazionali inerenti alla

⁵ Nel corso del testo si farà riferimento ai termini *policy* e politiche pubbliche come intercambiabili in quanto aventi lo stesso significato. Si tratta, infatti, di "un insieme vasto e piuttosto eterogeneo di azioni (e di non-azioni), provvedimenti, decisioni in qualche modo correlate ad un problema collettivo e posti in essere da soggetti di carattere pubblico e privato." (Tarabusi, 2010: 7)

⁶ Definizione con la quale sono stata frequentemente appellata dalle operatrici e dagli operatori dello *Spazio giovani*. Che cosa intende quest'appellativo, quali sono le sue contraddizioni e implicazioni verranno approfondite nel corso del testo ed in particolare nel Capitolo II.

⁷ Il sociologo Max Weber definisce l'agire sociale come "un agire che sia riferito - secondo il suo senso, intenzionato dall'agente o dagli agenti - all'atteggiamento di altri individui, e orientato nel suo corso in base a questo" (Economia e Società, p.4 vol.1).

promozione del diritto alla salute sessuale e le pratiche dei servizi nel contesto italiano, in particolare bolognese?

Attraverso l'analisi delle modalità tramite cui le politiche si articolano e acquisiscono significato nel lavoro quotidiano degli operatori e delle operatrici dei servizi e dell'esperienza che i destinatari fanno sia di questi ultimi che delle politiche, si cercherà di fornire un contributo all'interno di un dibattito, accademico e non solo, centrato sui temi del diritto alla salute e della sua promozione (Peces Barba Martinez, 1993; OMS, 1978; 1986; 2010; Hunt, 2014). Attraverso l'analisi e soprattutto la partecipazione all'interazione tra gli *stakeholders* sopra elencati si andranno a problematizzarne intenzioni, retoriche, pratiche e rappresentazioni per quanto concerne la sessualità dei/delle più giovani. L'educazione sessuale costituisce un pretesto per sviluppare una più ampia riflessione sul diritto alla salute, sulle implicazioni politiche e sociali dei servizi socio-sanitari e educativi destinati alla persona, sulla cittadinanza attiva e sull'accesso a risorse fisiche e simboliche legate all'*agency*⁸ e all'*empowerment*⁹ personale e sociale. I percorsi istituzionalizzati di educazione alla sessualità non riguardano solo il gruppo target ma la società nel suo complesso: sono prodotto di una più ampia prospettiva di azione, o mancata tale, che ha come oggetto la salute dei/delle più giovani. Obiettivo dell'antropologia è di de-naturalizzarli e farne emergere criticità e impliciti.

Seguendo le stesse dinamiche sulle quali si basa la costruzione di un gruppo target cui destinare politiche e servizi, si è deciso di definire come oggetto di studio appunto la sessualità degli/le adolescenti. Sia le politiche pubbliche sia i servizi esistono in base a precise modalità attraverso cui definire i propri destinatari, costruiscono una classificazione dell'utenza (Tognetti Bordogna,

⁸ Nel corso del testo si userà il termine *agency* (agentività) per indicare la capacità umana di agire all'interno di un contesto. L'azione risulta essere determinata da influenze di tipo contestuale e, al contempo, frutto di volontà e possibilità individuali e collettive. L'agire personale è, in quest'ottica, costantemente co-determinato da fattori sociali, politici economici e contestuali in senso ampio. La dimensione individuale e sociale si sovrappongono e non si attua, lungo tutta l'esposizione della ricerca, una netta divisione tra le due sfumature dell'agire.

⁹ Con il termine *empowerment* (rafforzamento) si vuole andare a indicare un processo che ha come obiettivo lo sviluppo di potenzialità e possibilità individuali e sociali all'interno di un contesto.

Nel presente elaborato entrambi i termini (*agency* ed *empowerment*) verranno altresì presentati come parte del linguaggio emico degli *stakeholders* con cui si è interagito "sul campo".

2004) e agiscono in maniera capillare su esistenze individuali e sociali (Nyamwaya, 1997; Olivetti Manoukian, 1998).

Si tratta, infatti, di un insieme di provvedimenti e azioni programmate collegate a specifiche questioni sociali, sanitarie, educative. Esplicano una visione del mondo, delle identità e delle relazioni sociali su cui basare l'interazione tra Stato e individui e viceversa (Ferrante e Zan, 1994). Si tratta di un'interazione ambivalente basata su costanti processi di negoziazione entro cui articolare flessibili forme di cittadinanza (Ong, 1999). Le *policy* fanno parte di tali processi in quanto orizzonti di senso entro i quali sono generate e gestite, di conseguenza, questioni percepite come degne di attenzione e azione socio-politica ed economica. Questo avviene sia a livello internazionale che nazionale e le due dimensioni sono costantemente e profondamente interconnesse. Sulle politiche pubbliche che promuovono discorsi, generano retoriche e percorsi, si articolano i servizi. Un'analisi antropologica che parte dalle pratiche (Mosse, 2005) permette di effettuare un'analisi antropologica del "progetto" come fatto culturale (Giordano, 2001: 77) avente una vita sociale (Sampson, 1996; Mosse, 2005).

I/le giovani e la loro sessualità costituiscono un importante target per un gran numero di politiche e di azioni sociali in senso ampio. Si approfondiranno tutti questi punti, nello specifico rispetto alla questione "adolescenza", soprattutto nel Capitolo II. I ragazzi e le ragazze di cui si parlerà in questo testo sono descritti da un punto di vista prevalentemente generazionale, evitando caratterizzazioni culturaliste o riduttive per quanto concerne la pluralità delle loro esperienze biografiche. Si tratta, quindi, di adolescenti e preadolescenti tra gli 11 e i 19 anni di età che vivono principalmente a Bologna e nel resto dell'Emilia-Romagna. Nonostante quelle dei/delle ragazzi/e si possano definire come soggettività multiple (Salih, 2005), resta evidente come il culturalismo - il concepire le identità come più o meno rigidamente influenzate dalla fumosa dimensione culturale - resti una costante dei modi attraverso cui definire le alterità, compresa quella dei/delle giovani. Sulla costruzione stereotipata degli/delle adolescenti e conseguente gestione da parte del mondo dei servizi - potremmo azzardare da parte del mondo degli "adulti" - si ritornerà nel corso di tutto l'elaborato in quanto tema centrale.

Una volta inquadrati i/le giovani come target su cui concentrarsi, si è messa a fuoco tutta una rete di servizi socio-sanitari e educativi prevalentemente pubblici operanti nel contesto bolognese a essi/e dedicati. Attraverso uno studio partecipativo di contesti specifici, si sono andate ad indagare le modalità attraverso cui le *policy* prendono forma attraverso il lavoro degli operatori e delle operatrici dei servizi, come questi/e ultimi/e influenzino e agiscano le politiche pubbliche (Caponio, 2006) e, più nello specifico, il processo di interazione tra tutti quei soggetti coinvolti nel co-costruire percorsi di educazione alla sessualità. Un'etnografia della quotidianità dei servizi in questione mette in luce i processi di negoziazione e influenza reciproca che vedono protagoniste le politiche e le pratiche correlate. Entrambe le realtà si compongono di persone, sono caratterizzate da intenzioni e contraddizioni: un approfondito studio dei contesti operativi, legato alla consapevolezza analitica delle macro-dinamiche su cui si fondano le esperienze degli operatori e delle operatrici, mette in luce come le voci attive nel campo della promozione della salute sessuale siano molteplici ed eterogenee. Nonostante la frammentazione dei posizionamenti, quello che regge l'interazione tra gli attori sociali è la pretesa coerenza delle intenzioni. Un approccio antropologico volto a de-naturalizzare questi processi evidenzia quanto una varietà di obiettivi, discorsi e strategie convivano in maniera plurale.

Le politiche cui si fa riferimento sono principalmente quelle internazionali e nazionali che si occupano di salute e educazione sessuale per gli/le adolescenti. Si entrerà nel dettaglio per quanto concerne i dettami in materia dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e della Comunità Europea. Entrambe le realtà promuovono politiche di gestione specifiche cui gli Enti locali, in primis lo Stato italiano e più nel dettaglio la Regione Emilia-Romagna, dovrebbero attenersi. Come vedremo, si tratta di un processo di adeguamento reciproco non sempre lineare: la mancata esistenza di una legislazione in materia di educazione sessuale in Italia, contrariamente a quanto avviene in alcuni Paesi europei,¹⁰ è

¹⁰ In questo caso ci si riferisce al caso dei Paesi Bassi, Paese con il quale il confronto è stato molto attivo durante tutto il corso della ricerca in quanto largamente riconosciuto come virtuoso per quanto concerne la promozione della salute per i/le giovani e la *comprehensive sexuality education*. Dall'esperienza olandese di *Lang leve de liefde (Long Live Love)* sviluppato da *Soa Aids Nederland* e *Rutgers* - destinato ai/alle preadolescenti, insegnanti e famiglie - ha tratto

sintomo di una estrema diversificazione delle prospettive e degli interventi che concernono la promozione della salute sessuale per i/le giovani (OMS, 2010).

Il contesto italiano risulta, in quest'ottica, esemplificativo: la frammentazione delle esperienze esistenti rispecchiano una mancata organizzazione capillare dei servizi destinati ai/alle più giovani. Proprio per questo motivo si è deciso di focalizzare l'analisi innanzitutto sul contesto bolognese ed in particolare sul locale *Spazio giovani*. Bologna è una città molto dinamica per quanto riguarda il mondo dei cosiddetti "servizi alla persona" (Franzoni e Alconelli, 2014) e numerose sono le realtà operanti sul posto - associazioni, istituzioni pubbliche e tutta una rete fatta d'iniziative diversificate - che si occupano di prevenzione dell'omofobia e della violenza di genere, contrasto dei comportamenti a rischio, promozione dei diritti delle persone LGBT¹¹.

Molti sono gli argomenti su cui si concentrano attività formative destinate sia agli adolescenti sia agli adulti, in ambito scolastico ed extra-scolastico, in quanto tutta la sfera della sessualità - nella sua complessità - è oggetto di analisi e intervento educativo.

Si tratta di una dimensione dell'esperienza individuale e sociale al centro di percorsi di gestione volti a coltivarla, problematizzarla, condividerla in chiave critica. La selezione dello *Spazio giovani* come servizio da indagare e, in seguito, all'interno del quale partecipare attivamente deriva dalla volontà di analizzare i servizi socio-sanitari e educativi istituzionalizzati in quanto più attivi e più legittimati ad operare nell'ambito dell'educazione alla sessualità.

Come si legge sul sito www.consultoriemiliaromagna.it:

Il servizio dello Spazio giovani, all'interno dei Consultori familiari, è dedicato alle ragazze e ai ragazzi (singoli, coppie o gruppi) dai 14 ai 19 anni che hanno bisogno di un ambiente riservato in cui parlare e/o avere consulenze o prestazioni sanitarie per problemi legati alla vita affettiva e relazionale, alla sessualità, e in campo ginecologico per la contraccezione e la prevenzione. Vi si accede liberamente, cioè senza la prescrizione del medico di famiglia. Il servizio è gratuito e garantisce la riservatezza. Il personale (ginecologi, psicologi, ostetriche, assistenti sociali, assistenti sanitari, educatori, dietologi e dietisti) ha una formazione specifica per

ispirazione il progetto *W l'amore*, progetto su cui si basa gran parte dell'etnografia esposta nel presente elaborato. Si riprenderà il discorso sui Paesi Bassi nel corso del Capitolo I.

¹¹ Acronimo per Lesbiche, Gay, Bisex e Trans.

accogliere i giovani e rispondere ai loro problemi, oltre che a fornire assistenza. Le prestazioni erogate sono quelle tipiche dei Consulteri familiari. Ad esempio, le visite ginecologiche e psicologiche, le consulenze per gravidanza, per contraccezione e per l'applicazione della legge 194/78 per quanto riguarda l'interruzione volontaria di gravidanza. Gli Spazi giovani, in collaborazione con altri servizi delle AUSL della regione Emilia-Romagna e con Enti ed istituzioni del territorio (Comuni, Scuole, corsi di formazione professionale, centri di aggregazione sportiva e ricreativa, associazioni) realizzano progetti di educazione alla salute rivolti ai giovani e agli adulti di riferimento (insegnanti, genitori, educatori, allenatori sportivi ecc.). I progetti offerti sono: educazione socio-affettiva, educazione sessuale, prevenzione AIDS e malattie sessualmente trasmesse, educazione alimentare, prevenzione dell'uso di sostanze.

Tutto il mondo delle associazioni e delle iniziative private resta sullo sfondo in quanto non ha un ruolo attivo all'interno dello *Spazio giovani* o prevalente nel contesto che si è scelto di indagare. Tuttavia rappresenta un insieme di interlocutori importanti in quanto i temi della salute sessuale, del benessere affettivo e relazionale in adolescenza sono oggetto di un numero ampio di progetti, percorsi, iniziative anche (spesso soprattutto) opera di associazioni e servizi non istituzionalizzati.

Lo *Spazio giovani* rappresenta, invece, un osservatorio privilegiato per riflettere e per decostruire le modalità attraverso cui le politiche pubbliche, gli operatori e le operatrici dei servizi costruiscono e si relazionano con quella che si definisce, attuando spesso un'approssimazione, l'utenza.

L'interazione tra i *policy makers*,¹² i servizi e gli/le utenti durante la sperimentazione di uno specifico progetto costituiscono il corpus etnografico su cui si sviluppa la presente ricerca.

Il progetto in questione è *W l'amore*, un percorso di educazione alla sessualità destinato agli studenti e alle studentesse delle classi terze della Scuola secondaria di primo grado. Coinvolge attivamente i docenti e le famiglie dei ragazzi e delle ragazze in modo da costituire un percorso formativo di rete volto a considerare e valorizzare il ruolo che ciascuno (giovane e/o adulto) può avere

¹² Con questa espressione si fa riferimento a coloro, singoli o istituzioni nazionali e/o internazionali che hanno il potere e la possibilità di elaborare e determinare orientamenti e strategie in merito alle questioni più rilevanti per la società e la politica.

nell'educazione alla sessualità e all'affettività. Quello della costruzione, sperimentazione e diffusione di *W l'amore* costituisce il percorso su cui si basa gran parte della presente ricerca.

Il Capitolo II sarà completamente dedicato al racconto etnografico del progetto in sé e della partecipazione attiva di chi scrive al suo sviluppo e alla sua sperimentazione. Attraverso tale resoconto si cercherà di dare forma alle prospettive, alle strategie e alle intenzioni quotidiane degli attori coinvolti. Oltre ai *policy makers* e agli operatori/operatrici dello *Spazio giovani*, altri *stakeholders* sul campo sono gli/le insegnanti, gli/le adolescenti e le famiglie coinvolte da *W l'amore*. Il ruolo sia degli/delle insegnanti che delle famiglie, come vedremo più avanti, sarà fondamentale per notare quanto e in che modo il tema della sessualità in adolescenza riguardi non solo i/le giovani ma la società tutta.

Sarà inoltre utile a comprendere quanto la promozione della salute sessuale in adolescenza non sia un fenomeno meramente tecnico ma, bensì, costituisca un importante nodo sociale e politico in cui si esercitano ruoli, poteri, relazioni e negoziazioni per lo più conflittuali.

I progetti educativi sono frutto di processi complessi alla cui base si muovono interessi, rappresentazioni, risorse. Sono mossi da necessità – o percepite tali – sociali, politiche ed economiche di un numero variabile di attori coinvolti. Tutti contribuiscono in maniera variabile allo sviluppo di un progetto, il caso di *W l'amore* è interessante poiché intorno ad esso si possono osservare tutte le potenzialità e le contraddizioni delle politiche e delle pratiche su cui (non) si fonda l'educazione alla sessualità per i/le giovani nel contesto italiano. Nel corso dell'elaborato ci si concentrerà su un progetto specifico presentandone le fasi di sviluppo attraverso un'osservazione e una partecipazione dall'interno, collocando *W l'amore* in una rete di relazioni complesse tra gli *stakeholders* coinvolti.

L'analisi antropologica di questo processo mira quindi a svelarne gli impliciti e a decostruirne la neutralità, politicizzando la dimensione tecnica che sembra caratterizzare gli interventi socio-sanitari e educativi in senso ampio. Essere dentro i processi alla base dell'educazione alla sessualità per adolescenti

permette di decodificarne i discorsi e, al contempo, di costruirne altrettanti¹³. Per questo motivo l'attenzione di chi fa ricerca dovrebbe collocarsi all'interno dell'incrocio di sguardi e posizionamenti di tutti gli attori coinvolti. L'interazione tra gli *stakeholders* ha un andamento non lineare, bensì circolare e reciproco in cui tutti e tutte si influenzano vicendevolmente in un processo continuo in cui ruoli, intenzioni e finalità si sovrappongono. Per facilitare l'esposizione e la comprensione dell'interazione in questione si decide di raccontarla seguendo l'ordine cronologico che ha caratterizzato l'indagine etnografica.

Per questo motivo il Capitolo I si articolerà, dopo un'esposizione delle retoriche proprie delle politiche pubbliche di riferimento, su una presentazione sequenziale della mia sempre più attiva partecipazione alle attività dello *Spazio giovani* e del coinvolgimento nel progetto *W l'amore* e nel corso dei capitoli seguenti si andranno ad approfondire i nodi teorici ed operativi più importanti. Se anche "l'antropologa" si può considerare attrice sociale nel contesto in questione, qual è il suo ruolo? Quali sono le intenzioni, le modalità, le criticità alla base di un coinvolgimento profondo e attivo all'interno di un campo di indagine antropologica?

3. Dall'osservazione partecipante alla ricerca-azione, per un'etnografia innovativa

Fare ricerca antropologica nell'ambito dell'educazione alla sessualità è un processo complesso che chiama in causa un gran numero di complicazioni epistemologiche, metodologiche ed esistenziali. Una riflessione su queste dimensioni tra loro interconnesse ha guidato l'intenzione di chi scrive nell'indagare nella maniera più esaustiva possibile un fenomeno così articolato come la promozione della salute sessuale in adolescenza. Come già esposto in precedenza, si è cercato di fare tesoro di un orientamento interdisciplinare

¹³ Si fa riferimento al contributo dell'antropologia nell'ambito dell'educazione alla sessualità, argomento che verrà approfondito in particolare nel Capitolo II in cui si presenterà lo sviluppo e la sperimentazione del progetto *W l'amore* che ha visto la collaborazione diretta di chi scrive - un'antropologa - all'interno di un'equipe interdisciplinare.

rispetto ai temi trattati. Ma come si traduce questo approccio nella scelta del metodo di ricerca e nella riflessione sul proprio ruolo sul campo?

In questa sede si andranno a presentare, argomentandole, le scelte metodologiche che hanno guidato l'analisi in questione e quali sono stati i nodi critici di una partecipazione attiva, continuativa e profonda all'interno del contesto studiato. Si porranno delle domande inerenti il possibile contributo di un'antropologia pubblica (Palmisano, 2014) ed *engaged* nell'ambito dell'educazione alla sessualità cui si cercherà di dare risposta alla fine dell'elaborato. Si tratta di un compito non facile in quanto, come si evincerà dalle pagine seguenti, l'indagine antropologica si basa in gran parte su fattori umani plurali, contraddittori e inaspettati. Per chi fa ricerca avere consapevolezza di tale complessità è fondamentale, soprattutto per quanto concerne la coscienza del proprio posizionamento e coinvolgimento – anche e soprattutto personale – sul campo.

La ricerca antropologica si basa sul “fare” e sullo “stare con”: è una pratica relazionale basata sulla presenza e sull'interazione. Ha al suo centro un processo di condivisione tra soggettività che, nel caso della ricerca in questione, corrisponde alla serie di *stakeholders* già elencati. Si tratta di interlocutori che contribuiscono in egual misura all'esistenza di un campo che diviene oggetto di analisi attraverso la scelta di chi fa ricerca. Il ruolo attivo dell'antropologo/a, anche solo nella definizione dell'oggetto di ricerca, è inevitabile. In questa sede si darà priorità all'esperienza della ricercatrice e del suo punto di vista senza tuttavia tralasciare il suo coinvolgimento in una rete di relazioni. Proprio l'entrata (e la permanenza) in quest'insieme di connessioni ha costituito la sfida sulla quale costruire strumenti metodologici adeguati.

Dopo aver selezionato l'oggetto della ricerca attraverso lo studio di una variegata letteratura inerente ai temi dell'educazione, del genere, della sessualità e del diritto alla salute, si è deciso di concentrarsi su uno specifico servizio socio-sanitario afferente al Sistema Nazionale italiano: lo *Spazio giovani* di Bologna. Date le competenze nell'ambito dell'educazione alla sessualità e all'affettività sviluppate da chi scrive nel corso degli anni, è stato più facile avvicinarsi a questo spazio e negoziare la propria presenza inizialmente come ricercatrice e poi, come vedremo, come semi-operatrice. Nonostante che presso lo *Spazio giovani*

fossero già state effettuate delle ricerche-azione con il coinvolgimento di antropologi/ghe (Tarabusi, 2010; Pazzagli e Tarabusi, 2012; Marmocchi, 2012), la negoziazione della mia presenza sul campo si è articolata attraverso un processo lento. Il servizio in questione si trova nel centro della città di Bologna, all'interno di un Poliambulatorio che gli attribuisce riconoscibilità e rispettabilità seppur legandolo, prevalentemente, all'area sanitaria dell'intervento pubblico. Si sviluppa in uno spazio abbastanza ampio caratterizzato da una serie di stanze in cui esercitano i/le professionisti/e che, a orari alterni, popolano il servizio. Si tratta di psicologhe, educatori/trici, ostetriche, ginecologhe, un andrologo, una dietista e un'assistente sanitaria che si occupa di accogliere e smistare le persone che vi si rivolgono – gratuitamente e liberamente negli orari di apertura - in base ad esigenze e urgenze diversificate. La Responsabile ha costituito una sorta di *sponsor* per avere accesso al campo e iniziare quindi l'indagine. È stata lei che ha creduto sia nella possibilità di effettuare un'analisi antropologica presso lo *Spazio giovani* sia nell'opportunità di fare tesoro di un contributo, quello di un'antropologa, innovativo rispetto alle attività del servizio. Una volta avuto il lasciapassare alle attività¹⁴ dello *Spazio giovani* si è sviluppato un approccio metodologico adeguato a sfruttare tutte le possibilità date dal campo e dall'insieme di mie competenze personali e disciplinari. Si è iniziato innanzitutto un processo di tipo relazionale con il personale per trovare un proprio posto sul campo, sia da un punto di vista simbolico che più pratico. Come rivolgersi agli operatori e alle operatrici? Come negoziare la propria presenza cercando di esplicitare entro dei limiti di legittima riservatezza le proprie intenzioni di ricerca? Come muoversi nello spazio? Quali libertà concedersi e quali confini rispettare?

Durante l'elaborazione a posteriori del percorso di ricerca, mi rendo conto di quanto sia cambiata nel tempo la mia posizione all'interno dell'area – fisica, simbolica, relazionale – dello *Spazio giovani*. Emerge la centralità della

¹⁴ Per quanto riguarda il lavoro preso in analisi degli operatori e delle operatrici dello *Spazio giovani*, in tutto l'elaborato si fa riferimento ad attività svolte prevalentemente in gruppo (riunioni di équipe, sviluppo e svolgimento di percorsi formativi, momenti informali) e mai a prestazioni individuali (colloqui e percorsi di psicoterapia, visite mediche) che comunque caratterizzano gli impegni delle persone in questione ma a cui non si è avuto accesso sia per motivi di riservatezza sia per scelte legate agli interessi della ricerca.

dimensione umana, nella sua infinita variabilità e imprevedibilità, nel fare ricerca socio-antropologica.

Quali sono i confini, temporali e relazionali, dello studio? In che modo si evolve il ruolo dell'antropologo/a sul campo? Nel caso in questione si è passati dal sentirsi "fuori luogo" a trovare una posizione, seppur liminare, all'interno delle reti relazionali e operative che caratterizzano il servizio. L'analisi, inoltre, non è relegata alla frequentazione del servizio in questione bensì attraversa tutta la mia esistenza. Quello di liminalità, come vedremo nel corso del testo, è un concetto chiave sia per quanto riguarda la costruzione sociale dell'adolescenza che il posizionamento dell'antropologa sul campo. Si può forse azzardare che si tende a scegliere un oggetto di ricerca per una questione di affinità esistenziale con il suddetto? I fattori che indirizzano e guidano l'indagine in ambito socio-antropologico sono molteplici e non esclusivamente legati all'interesse scientifico. L'indagine antropologica, infatti, tende a caratterizzare l'esistenza di chi fa ricerca in maniera profonda e trasversale. La riflessione e la condivisione dei temi in questione caratterizzano la quotidianità della mia vita di ricercatrice, antropologa, formatrice, donna, cittadina. Pensare in chiave critica i temi dell'educazione alla sessualità per gli/adolescenti passa attraverso tutto un insieme di esperienze, sia di lavoro¹⁵ che private, che caratterizzano la mia persona in senso ampio. Occuparsi di argomenti correlati alle aree della sessualità e dell'affettività, inoltre, presuppone da un lato un'apertura soggettiva su questi temi e dall'altro un'ampia disponibilità ad ascoltare punti di vista e opinioni che in molti sembrano voler esprimere in proposito.

La ricerca sulle politiche e pratiche di costruzione e gestione della salute sessuale per adolescenti nel contesto italiano si è svolta nell'arco di circa tre anni,¹⁶ dall'ottobre del 2012 alla fine del 2015, articolandosi su quattro fasi: confronto con la letteratura del caso e messa a fuoco dell'oggetto di studio, osservazione

¹⁵ Ci si riferisce agli scambi più o meno formali avvenuti in ambito accademico con docenti e colleghi sia a livello locale sia internazionale, a discussioni con amici e amiche volte sia a esporre il proprio percorso di ricerca che a trovare nuovi stimoli di riflessione. In questo senso la ricerca antropologica supera i confini del contesto, seppur inteso come mutevole, indagato. Anche il confronto con il passato adolescenziale di chi fa ricerca, in questo caso, risulta uno strumento di approfondimento e di sviluppo empatico per quanto riguarda la trattazione dell'adolescenza.

¹⁶ La possibilità di un periodo di ricerca così lungo è legata alla presenza (o mancata tale) di finanziamenti volti a sostenere l'indagine in questione.

In questo caso lo studio - non commissionato - è stato reso possibile da una borsa di studio dottorale erogata lungo appunto tre anni.

partecipante di alcune delle attività dello *Spazio giovani* di Bologna, ricerca-azione all'interno della sperimentazione del progetto *W l'amore*, elaborazione critica del percorso e scrittura del presente elaborato. Dopo un inquadramento dell'oggetto di studio prevalentemente basato su una riflessione teorica basata sull'analisi bibliografica dell'ambito in questione, si è proceduto a negoziare la propria presenza sul campo.

Per partecipare e tentare di comprendere le attività svolte dal personale dello *Spazio giovani* di Bologna, si è deciso di adottare il metodo dell'osservazione partecipante, intesa come pratica metodologica fatta di un misto di distacco e partecipazione emotiva profonda. Si tratta di un metodo che prevede la presenza prolungata di chi fa ricerca all'interno del contesto indagato, in modo da coglierne tutte le sfumature possibili attraverso *"[...] un'acquisizione inconscia o conscia di schemi cognitivo-esperienziali che entrano in risonanza con schemi precedentemente già interiorizzati, acquisizione che avviene per accumuli, sovrapposizioni, combinazioni, salti ed esplosioni, tramite un'interazione continuata, ossia tramite una co-esperienza prolungata in cui i processi di attenzione fluttuante e di empatia, di abduzione e di mimesi svolgono un ruolo fondamentale"* (Piasere, 2002: 62). In questa cornice, il ruolo dell'antropologo/a è profondo in quanto caratterizzato da momenti di spaesamento ed esaltazione e, al contempo, è attivo e senza alcuna pretesa di neutralità: parte del suo compito è condividere spazi e pratiche, mettere in gioco la propria persona e tutta una rete di relazioni.

Fare ricerca è un processo di difficile controllo in quanto *"[...] l'implicazione dell'antropologo è inevitabile, si tratta quindi di accettarla e sfruttarla come un'opportunità e non vederla come un limite. Forse è possibile ricercare proprio qui quella specificità che l'antropologia sembra avere smarrito"* (Severi, 2014: 22). Nel caso in questione, come già anticipato, una serie di competenze legate all'educazione alla sessualità ha reso più facile l'interazione con gli operatori e le operatrici del servizio. Già dai primi colloqui, tuttavia, è emerso un posizionamento rispetto ai temi in questione estremamente diversificato: la mia esperienza in contesti associativi prevalentemente legati a tematiche LGBT rendeva il mio linguaggio e i miei riferimenti molto diversi da quelli del personale dello *Spazio giovani*. Sia durante colloqui informali che la

partecipazione ad alcune delle attività educative si è percepito un misto di curiosità e diffidenza rispetto alle competenze, all'età e alle esperienze dell'"antropologa". Esempio lampante su cui si ritornerà nel corso dell'elaborato è il mio riferirmi alle pratiche sessuali e relazionali come non etero-normate.

Durante la prima fase di ricerca si è preso parte a: visite di classi accompagnate da docenti in orario scolastico presso il Consultorio; attività educative svolte dal personale di *Spazio giovani* presso alcune classi delle Scuole secondarie di primo, secondo grado e corsi professionali; formazione di adulti come insegnanti, educatori e genitori. Si è notato come in tutti i contesti educativi, il personale del servizio facesse riferimento a relazioni eterosessuali senza prendere in considerazione la possibilità che non solo l'orientamento sessuale caratterizzi tutti – persone eterosessuali, omosessuali e bisessuali – ma che rappresenti una sfumatura dell'identità importante e complessa di ciascuno, soprattutto in adolescenza. Come vedremo, il tema dell'orientamento sessuale costituirà un nodo centrale nell'esperienza di *W l'amore* e di tutto il lavoro sul campo poiché va a innescare tutte le contraddizioni che popolano le intenzioni degli *stakeholders* coinvolti. Il contrasto tra prospettive e conseguenti narrazioni da parte dell'antropologa e delle psicologhe si può inquadrare in un diverso repertorio interpretativo e operativo per quanto riguarda la costruzione degli stessi concetti di adolescenza e di sessualità. I diversi saperi – quello antropologico e quello psicologico – s'incarnano in linguaggi, orientamenti pratici e abilità tecniche su cui si fondano "*habitus*" (Bourdieu, 1992) professionali. Con questa definizione s'intende porre l'accento sull'interiorizzazione, spesso inconsapevole, di codici teorico-pratici che caratterizzano le discipline e le categorie professionali collegate: antropologia e psicologia costituiscono due angolazioni diverse da cui osservare, costruire e gestire la sessualità. Durante la ricerca si è cercato di sviscerarne differenze ma soprattutto i punti di contatto, collocando la riflessione nello studio delle "*comunità occupazionali*" (Tarabusi, 2010: 56) sperimentandone la collaborazione in particolare all'interno del progetto *W l'amore*. In questo contesto, chi fa ricerca si definisce come "*coattore*" (Olivier De Sardan in Cappelletto, 2009: 31) in quanto la sua partecipazione nel campo indagato è estremamente attiva e visibile. Nel caso in questione, vista la lunghezza dei tempi

di ricerca, non si è deciso di registrare tutte le interazioni avvenute sul campo ma di procedere per *“impregnazione”* (ibidem).

Si è cercato, inoltre, di problematizzare la presenza e il ruolo della ricercatrice in modo di darle forma e valore. Questa ricerca fa tesoro di ogni tipo d’interazione, dalla più informale alla più strutturata, e passa attraverso chiacchiere, scambi di e-mail, viaggi in macchina, discussioni e tutta una serie di condivisioni che trascendono lo studio per finire nella relazione umana. Il rigore scientifico assume nuove forme che contribuiscono a dare plausibilità all’indagine. Attraverso il contatto con tutti gli *stakeholders* e principalmente con alcuni operatori e operatrici dello *Spazio giovani*, si è cercato di cogliere quel punto di vista “emico” proprio di chi è coinvolto/a nei percorsi di promozione della salute sessuale.

Si è cercato di praticare forme di ascolto sensibile (Barbier, 2007: 74) in modo da *“sentire l’universo affettivo, immaginario e cognitivo dell’altro per comprendere dall’interno gli atteggiamenti e i comportamenti, il sistema d’idee, di valori, di simboli e di miti”* (ibidem: 74).

Anche la persona del/la ricercatore/ricercatrice è coinvolta in questo processo che va ad attivare l’*agency* di ciascuno. La consapevolezza che anche la sottoscritta possieda un posizionamento interpretativo e operativo nell’ambito dell’educazione alla sessualità, e quindi una visione “emica”, ha costituito una risorsa e una complicazione per l’analisi in questione: quanto l’aver delle competenze a tratti innovative e “diverse” rischia di influenzare il coinvolgimento personale e di ricerca?

Nonostante l’estrema complessità della problematica, il modo il più utile a indagare le implicazioni delle politiche e delle pratiche di gestione della salute sessuale per adolescenti è stato quello di farsi coinvolgere completamente dalle dinamiche dello *Spazio giovani*: sperando la contraddittorietà della scelta con la consapevolezza che la mia presenza avrebbe modificato inevitabilmente le dinamiche indagate e costituito un aspetto metodologico di cui tenere conto lucidamente. Non c’è soluzione al dilemma di *“come mettere insieme empatia e distanza”* (Olivier De Sardan in Cappelletto, 2009: 41) soprattutto quando oltre a essere metodo di ricerca, l’empatia è anche oggetto della ricerca stessa. Fare

educazione alla sessualità, infatti, vuol dire proprio focalizzarsi sulle relazioni umane, affettive, sessuali, sociali che siano.

Se “*anthropology is philosophy with the people in*” (Ingold, 1992: 696), è all’interno dell’agire quotidiano degli operatori e delle operatrici che le politiche pubbliche inerenti alla promozione della salute sessuale prendono forma e rivelano tutte le loro contraddizioni. Il metodo dell’osservazione partecipante permette, oltre al coinvolgimento attivo e alla comprensione delle più oscure sfumature del campo indagato, di effettuare un ulteriore percorso di auto-riflessività. Con questo termine si desidera porre l’accento su come riflettere sulle implicazioni del fare ricerca possa costituire un valido strumento volto ad arricchire sia l’indagine in questione sia la più ampia esperienza personale e sociale dell’antropologo/a. Ragionare sulle proprie prospettive analitiche e metodologiche ma anche sul coinvolgimento personale vissuto “sul campo” fa parte di un processo pratico e teorico al contempo complesso e inevitabile.

Nel presente testo s’intende dare voce sia a degli interrogativi più prettamente epistemologici inerenti al tema della riflessività ma anche illustrare quanto un percorso auto-riflessivo abbia costituito una scelta utile a decodificare il proprio posizionamento e gli obiettivi stessi della ricerca, le criticità e le potenzialità di un tale *engagement*. Con quest’espressione s’intende fare riferimento a un inquadramento teorico che valorizza il ruolo attivo del ricercatore o della ricercatrice all’interno delle dinamiche indagate, soprattutto nell’ambito dell’educazione (Low e Merry, 2010; Gonzales, 2010), e riflettere sul ruolo dell’antropologia come forma di critica sociale (Farmer, 2006; Low e Merry, 2010). Applicare il sapere e la pratica antropologica all’ambito dei servizi pubblici – come nel caso della presente analisi – costituisce una sfida importante per la disciplina stessa e per chi mira a realizzare e sperimentare nuove forme di “fare antropologia”. Si può sostenere che un’antropologia *engaged* sia caratterizzata da un senso di responsabilità e di reciprocità e che possano esistere tante forme d’impegno quanti/e sono gli/le antropologi/ghe (Low e Merry, 2010) poiché ciascun/a ricercatore/trice si relaziona ed esiste sul campo attraverso diversificati approcci metodologici, analitici e personali.

Nel caso in questione, la consapevolezza del proprio posizionamento attivo ed *engaged* è stata utile a problematizzare in chiave critica ruoli e intenzioni e a

sperimentare nuove forme di ricerca contemporaneamente dentro e fuori i contesti accademici. Ogni studio è un percorso individuale e sociale: l'antropologo/a è co-attore/attrice e co-produttore/trice della realtà indagata poiché essa si compone di una serie di dinamiche inter-soggettive in cui la persona che fa ricerca – insieme con coloro che alla stessa partecipano - è attiva attraverso tutte le sfumature identitarie che la caratterizzano.

Nel caso dello studio presentato in queste pagine, la ricercatrice e la persona si sono spesso accavallate soprattutto per quanto concerne una particolare dimensione dell'esperienza, quella della sessualità. Questa è stata al centro di molte riflessioni metodologiche, analitiche, relazionali e personali in senso ampio. L'inevitabile "*implication*" di chi fa ricerca è legata proprio all'esperienza corporea del/la ricercatore/trice (Agier, 1997) ed è proprio da una riflessione sul e attraverso il corpo sessuato dell'antropologo/a che possono emergere interessanti spunti critici inerenti sia i temi di ricerca sia, più in generale, le esperienze e le identità sessuali. Nonostante il coinvolgimento personale non sia considerato necessario, fare ricerca nell'ambito della sessualità può stimolare un profondo percorso di auto-esplorazione. Indagare le aree dell'eroticismo, delle relazioni, del piacere stimola una messa in discussione di sé: da un punto di vista metodologico la consapevolezza di questa dimensione del fare ricerca è fondamentale al fine di affrontare la complessità sia dei temi in questione sia l'eventuale coinvolgimento personale rispetto a essi.

"Ethnography is never just about "the Other", it involves "othering" as well as "selfing" (van der Geest, Gerrits e Aaslid, 2012).

La soggettività di chi fa ricerca va inquadrata all'interno di processi intersoggettivi, vero oggetto dell'analisi antropologica. Interrogativi importanti riguardano come la soggettività del ricercatore/della ricercatrice influenzi la ricerca (e viceversa) e come lo stesso indagare nutra i processi di auto-esplorazione dell'antropologo/a. Occuparsi di sessualità significa studiare i percorsi narrativi di identificazione e di costruzione identitaria mettendo al centro il sé di tutti/e i/le co-attori/attrici: andando nel profondo delle vite degli/delle altri/e per tornare a sé e continuare il viaggio, in maniera circolare. La corporeità è esperita attraverso dinamiche di vicinanza e distanza poiché indagare il campo valorizzando il proprio corpo e quello dell'altro/a va a

disvelare valori, sensazioni, vibrazioni che uniscono ed allontanano allo stesso tempo. In questa esperienza intersoggettiva fatta di ambiguità e vulnerabilità ci sono tutta la ricchezza e l'importanza dell'antropologia della sessualità.

Questa, per dirla con le parole di Ken Plummer, dovrebbe riguardare l'atto di "*clarifying ambiguity and simplifying complexity*."¹⁷

Dilemmi etici e metodologici caratterizzano questa branca dell'indagine antropologica rendendola controversa e allo stesso tempo interessante in quanto al suo centro si colloca l'interazione – contraddittoria, fluida, complessa – tra i piani dell'esperienza personale e sociale. La sfera privata e pubblica, come in particolare cerca di dimostrare il presente studio sulle politiche e pratiche di gestione socio-sanitaria e educativa della sessualità degli/delle adolescenti, si accavallano costantemente e in maniera dinamica. Lo sguardo e l'azione antropologica si situano nello spazio di tale interazione, andando a disvelare rappresentazioni ed esperienze, processi d'incorporazione e di agentività dove il contesto – locale e globale – dà forma ai corpi sessuati che, al contempo, lo plasmano in maniera creativa e in costante divenire. Come suggerisce la psicologa dello sviluppo Lisa Diamond dovremmo considerarci, secondo l'idea della sessualità fluida (Diamond, 2009), più che "*sexual being*" dei "*sexual becomings*" (idem, 2015).

La lettura antropologica che considera sesso, genere, identità e pratiche sessuali come costrutti socio-culturali risulta utile a sviscerare la complessità di tali temi, in particolare all'interno di più ampi scenari inerenti le dinamiche di potere in cui i corpi e le relazioni sessuate sono inserite (Lyons e Lyons, 2004).

Se per lungo tempo l'area della sessualità è stata poco indagata dagli/dalle antropologi/ghe (Kulick e Wilson, 1995), oggi costituisce – spesso legata ai cosiddetti *gender studies* – un campo d'indagine rilevante ma, secondo la personale esperienza di chi scrive, ambiguo. Durante gran parte delle conferenze, workshop nazionali e internazionali cui si è partecipato durante il percorso dottorale si è potuto osservare come, a tutt'oggi, questo campo d'indagine risulti spesso di difficile comprensione soprattutto se indagato attraverso modalità riflessive e partecipate.

¹⁷ Ken Plummer "*Contingent sexualities: fifty years of sexual stories*": intervento all'interno della Conferenza/Workshop "*Researching sex and sexualities*" a cui si è partecipato nel maggio 2015 presso l'Università del Sussex, Gran Bretagna.

La sessualità può, nella sua fluidità e complessità, essere oggetto di analisi antropologica? Il distacco e la neutralità sono strumenti necessari alla produzione di un sapere scientifico inerente il sesso?

Si può affermare che, fino agli anni '70 del secolo scorso, *"self-negation was the methodological prerequisite to quality fieldwork"* (Markowitz e Ashkenazi, 1999: 2). Oggi si può affermare che *"Sex and sexuality are not novel topics in anthropology, nor is a consideration of participant-observation as method and epistemology. What is new is linking these two themes in the person of the anthropologist"* (idem: 5).

Nel caso della ricerca in questione si è tenuto conto del posizionamento attivo sul campo anche per quanto concerne l'identità sessuale e di genere di chi scrive cercando di fare tesoro del coinvolgimento sia all'interno di processi intersoggettivi che di auto-esplorazione. *"Uno studio sul corpo non può prescindere da un corpo che studia e che s'interroga sul suo coinvolgimento e sul suo sguardo"* (Landi, 2014: 44).

Questo è il punto di partenza, metodologico ed epistemologico, da cui prende le mosse quest'analisi. Come si evincerà dalle seguenti pagine si è tentato di avere un approccio aperto e dinamico da entrambi i punti di vista al fine di mettere al centro dell'analisi soggettività e intersoggettività erotiche, pratiche e rappresentazioni personali e sociali inerenti alla salute, alle dinamiche relazionali e di potere alla base dei percorsi di promozione del benessere sessuale degli/delle adolescenti.

La domanda che ha guidato tutta l'analisi è la seguente: *"Is sex always about sex?"* (Goldstein, 1991: 25 in Kulick e Wilson, 1995: 1). Nonostante non si possa azzardare una risposta a tale domanda, nel corso dei capitoli che seguono questa introduzione si è cercato di articolare la complessità di tale quesito legandolo alle pratiche osservate e co-costruite sul campo.

Capitolo I

Dentro i servizi istituzionalizzati: lo Spazio giovani

Effettuare un'indagine all'interno di un servizio sanitario pubblico significa, come si evince dalle scelte metodologiche precedentemente descritte, posizionarsi all'interno di un insieme di dinamiche sociali estremamente complesse. Collocarsi nell'intreccio di sguardi e pratiche degli *stakeholders* coinvolti nei percorsi di educazione sessuale per adolescenti vuol dire problematizzarne le intenzioni, le contraddizioni, i ruoli. Nel presente capitolo mi concentrerò sulle modalità attraverso cui i dettami delle *policy* internazionali e nazionali diventano pratiche educative e socio-sanitarie e come, dal basso, tali pratiche influenzano a loro volta le prospettive progettuali e di intervento dei *policy makers*. Partendo dall'indagine etnografica condotta presso lo *Spazio giovani* di Bologna andrò a decostruire gli spazi d'azione – fisica e simbolica – di chi è incaricato di organizzare e promuovere i percorsi di promozione della salute sessuale per adolescenti. In particolare darò spazio alla ricerca-azione, effettuata insieme a alcune professioniste del servizio in questione, alla base del progetto di educazione sessuale *W l'amore*. Attraverso un racconto cronologico dettagliato di questa esperienza di ricerca partecipata andrò a intrecciare le prospettive ampie e più quotidiane di coloro che, su vari piani, si occupano di educazione sessuale per i/le più giovani. Dal racconto etnografico si potrà evincere la complessità degli sguardi e dei posizionamenti degli attori e delle attrici coinvolte: obiettivo di questo capitolo è accompagnare chi legge all'interno dei servizi educativi e socio-sanitari pensati per l'adolescenza raccontandone le criticità e le potenzialità. Decostruirne le attività collocandole in un più ampio dibattito sociale e teorico ha l'obiettivo di analizzare in chiave critica i processi socio-politici attraverso cui la sessualità degli/delle adolescenti è costruita, gestita e educata.

1.1 Educazione sessuale e promozione della salute: le politiche e le pratiche internazionali, nazionali, locali tra intenzioni e contraddizioni

Alla base della ricerca effettuata presso lo *Spazio giovani* di Bologna che sarà illustrata nel dettaglio nel prossimo paragrafo, c'è la volontà di analizzare le politiche istituzionali in materia di salute e educazione sessuale in modo da comprendere le più ampie intenzioni e rappresentazioni sociali alla base dei servizi che producono e influenzano la sessualità degli/delle adolescenti nel contesto italiano contemporaneo. Esaminare le dinamiche socio-politiche ed economiche alla base delle pratiche di gestione e promozione della salute sessuale contribuisce a cogliere le possibilità di azione di operatori/operatrici nel lavoro con l'utenza.

In questa sede si andranno ad analizzare, quindi, le politiche alla base di un servizio come lo *Spazio giovani* di Bologna e, al contempo tutto un insieme di Leggi e documenti nazionali e internazionali – inerenti per lo più all'educazione sessuale – richiamati dagli operatori e dalle operatrici del servizio in questione per collocare il proprio lavoro in uno più ampio orizzonte di senso.

S'intende analizzare tali politiche non come entità astratte ma come frutto di ampi e dinamici processi sociali e generanti, a loro volta, meccanismi operativi impattanti la quotidianità di un gran numero di persone, in questo caso i/le professionisti/e dello *Spazio giovani* e la loro utenza (adolescenti, famiglie, insegnanti, educatori/trici).

Le *policy* codificano norme e valori sociali da cui i servizi socio-sanitari e educativi sono mossi: fare un'etnografia *all'interno* (Mosse, 2005; Dubois 2009) di tali servizi permette di decodificarne i contenuti partendo dall'esperienza pratica delle persone il cui lavoro è influenzato da rappresentazioni alla base delle politiche stesse.

Queste sono generate da visioni socio-politiche legate a tematiche specifiche e, a loro volta, vanno a produrre e dare visibilità a discorsi e pratiche inerenti aree del comportamento umano (percepite e promosse come) più o meno pubbliche. Anche la sfera della sessualità è oggetto di discorsi e processi di gestione pubblici. Analizzare le *policy* alla base dei percorsi di promozione della salute, in

questo caso sessuale, consente di andare a sviscerare le intenzioni alla base delle stesse in modo da meglio comprendere l'esperienza specifica dei degli *stakeholders* coinvolti nei servizi di educazione sessuale.

In che modo le politiche pubbliche influenzano i servizi socio-educativi e come queste pratiche specifiche influenzano la creazione e l'evoluzione dei processi di *policy making*?

Politiche e pratiche non sono entità statiche, sono influenzate da visioni socio-politiche che vanno, concretamente, a condizionare il comportamento, le relazioni, le identità e le esperienze delle persone (Shore e Wright, 1997; Shore, Wright e Però, 2011).

Nell'interazione tra politiche e pratiche specifiche è possibile osservare la complessità di tutte le dinamiche socio-politiche che modellano la gestione pubblica e pratica della sessualità degli/delle più giovani.

In questa sede s'intende considerare le politiche pubbliche – internazionali, nazionali e locali – come i riferimenti alla base delle attività dello specifico servizio indagato: lo *Spazio giovani* di Bologna.

Quello che lega *policy* e servizi socio-sanitari e educativi è un processo di influenza reciproca: farne oggetto di analisi ha l'obiettivo di mettere in luce come delle più ampie retoriche e discorsi vadano ad impattare la possibilità (o mancata tale) di avere accesso a risorse simboliche e pratiche in materia di salute sessuale. I dettami delle politiche pubbliche costituiscono un repertorio cui fare riferimento in materia di educazione alla sessualità: vano a ispirare le esperienze sia degli/delle operatori/operatrici dei servizi socio-sanitari e educativi che quelle delle persone a cui questi sono destinati.

Il personale dello *Spazio giovani*, gli insegnanti e gli altri professionisti coinvolti nelle attività di promozione della salute per gli/adolescenti, i ragazzi e le ragazze stesse, le loro famiglie e le reti sociali più ampie in cui tutti questi attori e attrici sono coinvolti, non subiscono passivamente né le politiche né le pratiche in questione: le incorporano, le agiscono e contribuiscono e generarle in un processo contraddittorio e dinamico.

Sguardi ed esperienze diversificate si relazionano: in questi incroci sovrapposti si situa la mia riflessione sull'educazione sessuale nel contesto italiano contemporaneo.

Le politiche diventano pratiche e le pratiche diventano politiche. Entrambe influenzano la vita (sessuale) di un gran numero di persone, non solo adolescenti: decostruirne le retoriche inerenti ai temi dell'educazione sessuale e della promozione della salute (in particolare per gli/le adolescenti) è utile comprendere più ampie rappresentazioni riguardanti il diritto alla salute sessuale. I primi interrogativi sui quali mi soffermo sono i seguenti: che tipo di politiche internazionali tematizzano e promuovono l'educazione sessuale e come? In che modo diventano (o no) dei servizi pubblici nel contesto italiano?

In questo senso la presente ricerca si colloca nel dibattito sul contributo dell'antropologia applicata alle politiche e ai servizi, sia come disciplina operativa (Chambers, 1985; Van Willigen e Dewalt, 1985; Van Willigen, 2002 in Tarabusi, 2010: 9) che come sapere e pratica critica volta a comprenderne i discorsi, le retoriche e l'impatto sociale.

L'indagine antropologica in questione si muove tra questi due propositi: da un lato ha l'intenzione di problematizzare criticamente l'interazione tra gli *stakeholders* (tra cui i *policy makers* e i professionisti dell'ambito socio-sanitario e educativo pubblico) e dall'altro pone chi fa ricerca nella stessa interazione nell'ottica di contribuire operativamente al lavoro dei servizi indagati. Si tratta di un posizionamento sul campo estremamente complesso che ha l'obiettivo di aprire nuovi spazi di riflessione e di azione per un'antropologia dei e nei servizi.

Il primo passo per comprendere le attività dello *Spazio giovani* di Bologna è di inquadrarlo nella normativa pubblica che ne definisce l'esistenza e, partendo dai riferimenti degli operatori e delle operatrici, a più ampie visioni locali e internazionali inerenti all'educazione sessuale.

1.2 Il contesto italiano

Come già descritto in precedenza (cfr. Introduzione) gli *Spazi giovani* fanno parte del Sistema Sanitario pubblico italiano e sono rivolti principalmente agli/alle adolescenti e la sfera dei comportamenti e delle esperienze affettive, relazionali, sessuali e riproduttive. Fanno parte della rete dei Consulenti Familiari fondata

nel 1975¹⁸ per venire incontro ai bisogni delle donne e delle famiglie per quanto riguarda l'area del benessere bio-psico-sociale.

Questi costituiscono un servizio organizzato dalle Regioni italiane gestito istituzionalmente dalle ASL (Aziende Sanitarie Locali) alle quali competono l'organizzazione finanziaria e gestionale rientrando nelle prestazioni del Servizio sanitario nazionale. Per gli Spazi giovani non è mai stata approvata una delibera d'istituzione, ma l'apertura dei primi spazi avvenne dopo la realizzazione di un programma intervento giovani/consultorio da parte dall'Assessorato ai Servizi Sociali della Regione Emilia-Romagna del febbraio 1987.

L'obiettivo era di creare un servizio di facile accesso per quanto riguarda la prevenzione delle infezioni sessualmente trasmissibili e delle gravidanze indesiderate per un nuovo target di utenza: i/le giovani. In questo senso, questi diventano un gruppo target su cui costruire servizi e conseguenti pratiche di gestione, soprattutto in un contesto storico (gli anni '80 e '90 del secolo scorso) in cui la diffusione del virus HIV metteva al centro del dibattito sulla salute sessuale la questione del "sesso sicuro". Dalle parole degli operatori e delle operatrici degli *Spazi giovani* incontrati durante la ricerca, emerge spesso l'idea che durante quel decennio (dalla metà degli anni '80 alla metà degli anni '90) l'attenzione e gli investimenti economici per quanto riguarda la sessualità dei/delle giovani risultava essere più importante rispetto al presente. La stessa opinione è stata riscontrata anche nel dialogare con professionisti/e stranieri/e, prevalentemente olandesi, coinvolti nella promozione della salute sessuale in ambito internazionale.

Il ruolo dell'emergenza HIV/AIDS propria del periodo in questione emerge in tutta la sua portata e, come s'illustrerà nelle seguenti pagine, resta ancora oggi tra le retoriche fondanti l'educazione sessuale più diffuse e richiamate sia dalle *policy* (nazionali e internazionali) che dagli operatori e dalle operatrici. L'istituzione degli *Spazi giovani* è stata accompagnata, negli anni immediatamente successivi, da un forte rilancio del servizio consultoriale nel suo complesso e da nuovi investimenti sia sul versante formativo sia di relazione/comunicazione. Un processo di rinnovamento che inevitabilmente ha influenzato le stesse modalità di interazione con l'utenza e con la società in

¹⁸ Legge del 29 luglio 1975 n. 405 (Istituzione dei consultori familiari).

generale. Nel giro di pochi anni tutte le realtà consultoriali si sono dotate di *Spazi giovani* con l'obiettivo di renderli dei luoghi dove sperimentare nuove e più capillari forme d'intervento nell'ambito della promozione della salute.

Nel corso degli anni i servizi destinati ai/alle giovani diventano degli spazi di sperimentazione oltre che delle pratiche socio-sanitarie strutturate: l'accessibilità degli stessi, la molteplicità di professionalità riscontrabili e soprattutto le attività di rete portate avanti ne fanno dei luoghi rilevanti per quanto riguarda la gestione della salute per i/le più giovani.

Dal 1998 (Delibera n. 940/1998) attraverso una serie di Delibere regionali le attività degli Spazi giovani sono sostenute e potenziate. Al punto numero 5 della Delibera in questione si indicano i Consultori Familiari e gli Spazi giovani in particolare come luoghi dove approfondire con attività di ricerca la conoscenza del comportamento sessuale dei/delle giovani, l'individuazione di indicatori comuni e il monitoraggio a livello regionale per poter disporre indicazioni per difendersi dall'infezione da HIV. Nello stesso punto si parla di prevenzione a scuola e di *peer education*,¹⁹ due componenti centrali delle attività degli Spazi giovani ancora oggi. Attualmente questi vengono finanziati attraverso programmi formativi per la prevenzione e la lotta contro l'AIDS, lo stesso progetto *W l'amore* su cui si fonda la ricerca-azione presentata in queste pagine è stata sostenuta dalla Regione Emilia-Romagna all'interno del XV Programma per la prevenzione e lotta all'AIDS (Delibera di Giunta Regionale n. 768 del 10/06/2013).

Nell'anno 2013 sono presenti in regione 36 Spazi giovani e vi è almeno uno Spazio giovani in ogni distretto ad eccezione dell'Ausl di Parma dove è stata fatta la scelta di avere un unico Spazio giovani aziendale, in quella di Reggio Emilia dove sono presenti 3 Spazi giovani (Reggio Emilia, Montecchio Emilia e Castelnovo Né Monti) ed in quella di Piacenza dove sono presenti 2 Spazi giovani (Piacenza e Val Tidone). In alcune aziende (Bologna, Imola, Ferrara e Ravenna) ci sono più Spazi giovani per ogni singolo distretto. Nell'anno 2013 gli Spazi sono aperti in media per 7,3 ore

¹⁹ Educazione tra pari. Si tratta un metodo educativo particolarmente utilizzato nell'ambito della promozione della salute e più in generale nella prevenzione dei comportamenti a rischio. In essa, alcune persone opportunamente formate (i *peer educators*) intraprendono attività formative con altre persone loro pari, cioè simili per età, genere e contesto. Queste attività educative mirano a potenziare nei pari le conoscenze, gli atteggiamenti, le competenze che consentono di compiere delle scelte responsabili e maggiormente consapevoli per quanto riguarda la salute.

settimanali per singola sede, le ore totali settimanali degli operatori sono pari a 1.384. Gli utenti che si sono rivolti agli Spazi giovani nell'anno 2013 sono 14.674 e rappresentano il 4,1% di tutti gli utenti afferenti alle strutture consultoriali: 16,7% risultano di origine straniera ed il 4,2% di questi sono maschi. Analizzando il numero dei giovani per aree di attività, risulta che il 36,2% utilizza il servizio per problemi inerenti il controllo della fertilità/prevenzione HIV e MST (malattie sessualmente trasmissibili), segue poi la ginecologia/andrologia (34,9%), le problematiche psico-relazionali (9,2%), IVG (interruzione volontaria di gravidanza 6,1%) e nascita (5,9%). Considerando invece le diverse aree di attività in base alla cittadinanza degli utenti, risulta che la percentuale delle utenti stranieri è più alta per l'area nascita (39,5%) e per l'interruzione volontaria di gravidanza (33,6%). Le prestazioni erogate sono state 42.445 e rappresentano il 5,5% di quelle erogate presso tutte le strutture consultoriali mentre gli accessi sono pari a 36.785. Complessivamente la maggior parte degli accessi e delle prestazioni erogate riguarda le seguenti aree di attività: controllo della fertilità/prevenzione HIV e MST (accessi 33,8%, prestazioni 36,6%), ginecologia/andrologia (accessi 30,6%, prestazioni 30,0%), problematiche psicologiche relazionali (accessi 17,4%, prestazioni 15,5%), nascita (accessi 9,5%, prestazioni 9,1%) e IVG (accessi 3,3%, prestazioni 4,1%). Nella ricognizione effettuata dagli operatori degli Spazi giovani della Regione Emilia Romagna sui progetti di educazione sanitaria, risulta che nell'anno scolastico 2013/2014 sono stati attivati 107 progetti

[...] Gli obiettivi dei progetti sono stati classificati in 6 categorie: 1) conoscenza dei servizi, 2) informazioni su affettività e sessualità, 3) competenze genitoriali, 4) competenze relazionali, 5) prevenzione della violenza di genere e 6) altro. Ogni progetto poteva prevedere il raggiungimento di più obiettivi. Il 91% dei progetti attivati in regione (totali progetti pari a 107) nell'anno scolastico 2013/2014 ha come obiettivo la conoscenza dei servizi, l'83% le informazioni su affettività e sessualità, il 51% le competenze relazionali, il 29% altro, il 22% la prevenzione della violenza di genere ed il 10% le competenze genitoriali. In 31 progetti sono stati inseriti come obiettivi anche la voce altro: 9 uso sostanze e/o comportamenti sessuali, 7 portavano la specifica di prevenzione andrologica, 5 non specificati, 4 malattie sessualmente trasmissibili e AIDS, 3 omosessualità,

pornografia e social network, 1 prevenzione oncologica femminile, 1 cura di sé ed 1 significati veicolati attraverso l'uso del corpo.

[...] I destinatari dei progetti sono stati individuati in adolescenti, insegnanti, genitori ed altro. Anche in questo caso un singolo progetto poteva essere rivolto a diversi target. A livello regionale su 107 progetti effettuati l'85% dei progetti è stato rivolto agli adolescenti, il 30% agli insegnanti, il 16% ai genitori e il 9% ad altro (esempi operatori del territorio, educatori, operatori degli Spazi giovani, pazienti con problematiche psichiatriche, gruppo di adolescenti in comunità di recupero, gruppi adolescenti del Bangladesh.

[...]I progetti attivati nell'anno scolastico 2013/2014 sono stati svolti nel 62% dei casi presso le scuole secondarie di II grado, il 32% presso le scuole secondarie di I grado, il 25% presso i corsi professionali e il 24% nell'extrascuola (grafico n. 6). Si ricorda che un singolo progetto poteva essere svolto in più contesti.²⁰

Dai dati presentati si evince la portata delle attività dei Consultori e degli *Spazi giovani* della regione emiliano-romagnola e la molteplicità di attività proposte. La presenza sul territorio di servizi stabili e istituzionalizzati si associa al lavoro di rete effettuato con altre realtà educative come la scuola, i corsi professionali, le cooperative sociali e le associazioni sportive. Attraverso strutturate e continuative politiche pubbliche la Regione Emilia-Romagna sostiene, finanziariamente e simbolicamente, un insieme di servizi destinati ad un gran numero di persone, giovani e adulte.

Lo *Spazio giovani* di Bologna fa parte di questi ed è parte di una più ampia visione socio-politica e educativa in materia di salute sessuale degli/delle adolescenti. Se queste sono le caratteristiche del contesto emiliano-romagnolo, quali sono le politiche inerenti all'educazione sessuale su scala nazionale?

L'Italia, all'oggi (marzo 2016), non ha una legge nazionale che regoli l'educazione sessuale per gli/le adolescenti oltre alla Legge dei Consultori Familiari avente l'obiettivo di divulgare informazioni in materia di salute sessuale e riproduttiva. Sono varie le Proposte di Legge presentate negli anni,²¹ ma nessuna è stata

²⁰ Report "Progetti di educazione all'affettività e sessualità svolti dagli operatori degli Spazi giovani della Regione Emilia-Romagna anno scolastico 2013-2014" a cura di Borgini, Borsari, Bragliani, Castelli, Guidomei per l'Assessorato Politiche per la Salute, riscontrabile sul sito www.consultoriemiliaromagna.it.

²¹ Si ricordano la Proposta di Legge sull'educazione all'affettività a iniziativa dei Deputati Chimineti, Brescia, Di Benedetto, D'Uva, Gallo, Marzana, Vacca, Valente, Businarolo, Di Vita,

approvata per diventare Legge dello Stato. Tra le più recenti la n. 2783 del Dicembre 2014²² “Istituzione dell’insegnamento dell’educazione socio-affettiva nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado nonché nei corsi di studio universitari”.

Quello dell’educazione alla sessualità è un argomento di difficile gestione sociale e legale in quanto molte sembrano essere le posizioni – per lo più discordanti – da conciliare al fine di regolamentare i percorsi pubblici di promozione della salute sessuale per i/le giovani. A questo proposito, centrali sembrano essere gli interrogativi riguardanti chi e soprattutto come dovrebbe occuparsi di tale questione – educare la sessualità dei/delle giovani - e perché.

Educare (al)la sessualità è una questione socio-sanitaria che compete ai servizi pubblici come i consultori e gli Spazi giovani o alla scuola, possibilmente in collaborazione coi servizi stessi? Qual è il ruolo delle associazioni e delle realtà educative private? E quello delle famiglie, soprattutto per quanto riguarda i/le minori?

Da quanto emerso durante la presente ricerca le intenzioni degli *stakeholders* coinvolti in quest’ambito sono molteplici e spesso in contrasto tra loro, la stessa idea di “educazione sessuale” risulta estremamente densa di significati e contraddizioni. Le aree della sessualità e dell’affettività sono tra le più complicate e misteriose per quanto riguarda l’esistenza di tutti e di tutte. Sebbene non sia auspicabile un’omologazione degli interventi di promozione della salute sessuale per i/le giovani, sarebbe augurabile l’apertura di un dialogo su questi temi in modo da garantire a tutti e tutte un accesso a risorse inerenti la sessualità, la salute e il benessere bio-psico-sociale.

Il dato interessante è che nonostante siano numerose le iniziative sia pubbliche sia private su scala nazionale per quanto riguarda quest’argomento, non è prevista alcuna regolamentazione unitaria che vada a istituzionalizzare e

Giordano, Lupo, Turco “Istituzione di percorsi didattici e programmi di educazione all’affettività e alla sessualità consapevole nelle scuole secondarie di primo grado e nei primi due anni delle scuole secondarie di secondo grado” n. 2667 presentata il 15 ottobre 2015 e la Proposta di Legge ad iniziativa dei Deputati Costantino, Di Salvo, Nicchi, Pellegrino, Melilla, Pannarale, Piazzoni, Duranti, Ricciatti “Introduzione dell’insegnamento dell’educazione sentimentale nelle scuole del primo e del secondo ciclo dell’istruzione” n. 1510 presentata il 7 agosto 2013.

²² Proposta di Legge a nome dei Deputati Vezzali, Rabino, Galgano, Librandi, Porta, Sottanelli, Marazziti, Falcone, Fitzgerald Nissoli, Matarrese, Vargiu, Monchiero, Oliaro.

sostenere ugualmente i servizi aventi l'obiettivo di occuparsi della salute sessuale dei/delle giovani. Normare e educare la sessualità, non solo quella degli/delle adolescenti, è sicuramente una questione complessa in quanto pratica sociale, sanitaria, politica (Foucault, 2000; 2004; Butler, 1996; 2004; Quaranta, 2006). Di grande interesse è decodificare le retoriche alla base dei dispositivi (o dell'assenza degli stessi) attraverso cui la sessualità e la salute degli/delle adolescenti sono concepite e, di conseguenza, (non) prese in carico. La criticità di quest'area dell'educazione è probabilmente attribuibile a una visione sociale contraddittoria per quanto concerne l'adolescenza e i diritti degli/delle adolescenti. La liminalità e la fluidità di questa età sono difficilmente concepibili e gestibili da tutti i punti di vista: sociale, educativo, giuridico, politico.

Il silenzio sembra essere la scelta strategica alla base dell'estrema frammentazione degli interventi soprattutto nell'ambito delle istituzioni pubbliche. Tale silenzio insieme all'autonomia delle Regioni nel destinare o meno risorse umane ed economiche a quest'ambito educativo genera una profonda diversificazione per quanto concerne l'accesso a risorse riguardanti la salute sessuale: le possibilità degli/delle adolescenti che vivono in regioni "virtuose" sono molto diverse da quelli/e che vivono in contesti in cui c'è un minore investimento nei servizi socio-sanitari ed educativi per i/le giovani. La stessa discontinuità è riscontrabile in ambito scolastico sia per quanto riguarda le Scuole secondarie di primo che di secondo grado.

Sicuramente il dibattito attorno alla sessualità degli/delle adolescenti e la correlata educazione è vivace ed eterogeneo: soprattutto nella fase finale della ricerca in oggetto (durante tutto il 2015 e l'inizio del 2016) l'attenzione sociale e mediatica su questi argomenti è cresciuta e si è estremizzata. Le opinioni personali, sociali, politiche e religiose s'intersecano e generano confronti e prese di posizione spesso inconciliabili, come si evincerà dal resoconto etnografico della sperimentazione e successiva diffusione del progetto *W l'amore*. Argomenti come quello dell'educazione alla sessualità riguardano e smuovono valori e convinzioni difficili da gestire da un punto di vista pubblico e di comunità, tutto ciò è dimostrato dalla frammentazione degli stessi sul territorio nazionale e dalla mancante regolamentazione correlata.

1.3 Il contesto olandese

Dal confronto con i Paesi Bassi è emersa l'importanza di una promozione dell'educazione sessuale da un punto di vista legislativo e istituzionale come sostegno del lavoro di tutta una rete di agenzie educative (Sanità pubblica, Organizzazioni non governative, associazioni) che si occupano di educazione socio-sanitaria legata alla salute sessuale. Il Governo olandese stanziava regolarmente fondi di destinazione nazionale e internazionale all'area dei cosiddetti SRHR (*sexual and reproductive health rights*) e del contrasto delle discriminazioni basate sul genere.²³ Questo il quadro generale:

*"In The Netherlands [...] comprehensive sexual education is implemented in most secondary schools. The content of Dutch sexual education programs focuses on self-reliance; mutual respect; the need for negotiating to achieve a healthy sexual relationship during adolescence. The programs are often evidence-based and regularly updated. Currently, the attention for sexual education on primary schools is increasing since more schools feel they have to provide it to pupils at a lower age. In The Netherlands, municipalities have a statutory obligation to prevent STD (sexually transmitted diseases) infections amongst youth and to provide sexual health promotion services. Municipalities are partly free to design these services, but are required to offer free sexual counseling and advice services. Such out-of-school- education programs often take place in youth care contexts or community centers and often focus on specific themes or target groups. In addition, in practice sexual education is increasingly offered through peer education online programs and social media. Sexual health services are easily accessible for adolescents in The Netherlands. For example, the costs for contraceptives (except for condoms) are covered by the basic insurance program for adolescents until 21 years of age. The costs for abortion are also covered by health care insurance. [...] Additionally, an emergency contraceptive pill (morning after pill) is available without prescription at the chemist or pharmacists [...]."*²⁴

²³ Per approfondire www.government.nl (in inglese).

²⁴ Dal sito www.youthpolicy.nl del Netherlands Youth Institute. Si tratta di un istituto nazionale olandese per la compilazione, verifica e diffusione delle conoscenze sui bambini, genitori e famiglie.

Dal Settembre 2012 l'educazione sessuale nei Paesi Bassi è tematizzata dagli obiettivi di acquisizione n. 38 e n. 43²⁵ in cui si definiscono gli scopi socio-sanitari ed educativi nel campo dell'istruzione secondaria per quanto concerne la sessualità e la diversità sessuale. In particolare l'obiettivo di acquisizione n. 43 impegna, seppur non ne imponga le modalità, il sistema scolastico pubblico a farsi carico di un'adeguata educazione sessuale per gli/le adolescenti per quanto riguarda l'importanza *“del rispetto delle reciproche opinioni e stili di vita e [...] il rispetto nell'affrontare la sessualità e la diversità all'interno della società, compresa la diversità sessuale”* (mia traduzione dall'olandese, n. d. r.).

La presa in carico di queste questioni sembra influire sulla stabilità e sulla diffusione di progetti educativi *evidence-based* (Schaalma, Kok e Bokser, 1996; Hofstetter, Peters, Meijer, Van Keulen, Schutte and van Empelen, 1996; Schutte, Meertens, Mevissen, Shaalma, Meijer and Kok, 2014) che fanno dei Paesi Bassi la nazione europea con la più lunga tradizione nell'ambito dell'educazione alla sessualità. Con la definizione *evidence-based* s'intende un approccio interdisciplinare basato sull'evidenza e sull'efficacia quantitativa di ricerche e interventi in molti ambiti tra cui quello dell'educazione e della promozione della salute (Vivanet, 2013).

Nel 2015 il progetto *Lang Leve de Liefde (Long Live Love)* a cui si ispira *W l'amore* ha celebrato i 25 anni di attività a dimostrazione della tradizione pluriennale nel campo dell'educazione alla sessualità dei Paesi Bassi. Questi sono stati oggetto di numerosi studi nazionali ed internazionali – per lo più comparativi – volti ad indagare l'approccio olandese sui temi della promozione della salute sessuale (Singh and Darroch 2000; Panchaud et al. 2000; Feijoo 2001; Lewis and Knijn 2001; Weaver, Smith and Kippax 2005). Ricerche inerenti alle gravidanze in adolescenza, all'IVG,²⁶ all'uso di contraccettivi e alla prevenzioni delle infezioni a

²⁵ Approvato dal Consiglio della Legislazione e delle questioni giuridiche, a nome del ministro degli Affari economici, dell'agricoltura e dell'innovazione su raccomandazione del Ministro della Pubblica Istruzione, Cultura e della Scienza. Per approfondire: http://www.gayandschool.nl/beleid/wet-overheid-hidden/-/asset_publisher/49MuRd6FNeYA/content/respect-voor-seksuele-diversiteit-in-de-kerndoelen.html (in olandese).

²⁶ Abbreviazione per interruzione volontaria di gravidanza: nei Paesi Bassi l'aborto è legale fino a 13 settimane. Dopo tale termine, può essere eseguito fino a 24 settimane in caso di pericolo per la gestante. In ogni caso eseguito in una clinica ufficiale e dopo un periodo di 5 giorni di tempo di riflessione obbligatorio per ponderare la decisione. Le minori di 16 anni necessitano del consenso di almeno un genitore. Nei casi in cui quest'autorizzazione non venga concessa, un

trasmissione sessuale dimostrano gli esiti positivi dei Paesi Bassi per quanto concerne la salute sessuale degli/delle adolescenti. Gran parte delle ricerche si concentra sui tassi di gravidanze adolescenziali e sui dati epidemiologici inerenti alle IST in modo da discutere i fattori che contribuiscono alla salute sessuale dei giovani: alcuni di questi studi si sono concentrati in particolare sul ruolo dell'educazione sessuale (Lewis e Knijn 2001; Weaver, Smith e Kippax 2005).

"The Netherlands in particular was noted for its liberal and comprehensive approach to sex education, which was described as a 'sex positive environment' that accepts adolescent sexuality and teaches youth about sexual responsibility" (Ferguson, Vanwesenbeeck, Knijn, 2008: 93).

Sebbene non esista un'attitudine nazionale o culturale alla sessualità e all'educazione sessuale, si ritiene che per comprendere le politiche e le pratiche alla base dei servizi per gli/adolescenti vadano incrociati sia dati quantitativi che qualitativi in modo da costruire un quadro di riferimento che, seppur eterogeneo, possa rappresentare un elemento con il quale confrontarsi. Il dato spesso richiamato dal personale dello *Spazio giovani* è quello del basso tasso di gravidanze tra le adolescenti olandesi²⁷ ricondotto all'efficacia dell'educazione sessuale, mentre quello più controverso (soprattutto per quanto riguarda le critiche al progetto) è il dato secondo cui le interruzioni di gravidanze tra le minori olandesi è doppio rispetto alle italiane.²⁸

I dati quantitativi fanno parte del repertorio che spinge le opinioni e le intenzioni degli *stakeholders*, tuttavia questi vanno argomentati e problematizzati. In questo caso, il basso tasso di gravidanze in adolescenza associato però all'alto numero di IVG (secondo i dati del *Netherlands Youth Institute*, aggiornati al 2012, il 65% delle adolescenti incinte abortisce) è stato usato per criticare l'efficacia dell'approccio olandese durante la diffusione su scala regionale del progetto.

Come verrà descritto più nel dettaglio nei seguenti paragrafi, soprattutto durante questa fase, *W l'amore* è stato oggetto di critiche per quanto riguarda sia il modello a cui si ispira sia i principi stessi su cui si basa. I Paesi Bassi sono definiti

medico o un assistente sociale può - sulla base delle sue scelte discrezionali e professionali - dare il permesso di eseguire l'aborto.

²⁷ Dato del *Netherlands Youth Institute*, aggiornato al 2012.

²⁸ Relazione del Ministro della Salute sulla attuazione della Legge contenente norme per la tutela sociale della maternità e per l'interruzione volontaria di gravidanza (legge 194/78) del 15 ottobre 2014 pag. 20 (dati definitivi 2012).

dai detrattori di *W l'amore* e dell'educazione sessuale in genere come un luogo troppo liberale e diverso dall'Italia per quanto riguarda la gestione della sessualità degli/delle adolescenti e dei diritti collegati, come l'interruzione volontaria di gravidanza e la sua diffusione. Il maggiore stigma sociale caratterizzante l'aborto nel contesto italiano rispetto a quello olandese sembra, in questo frangente, una variabile da prendere in considerazione per argomentare i dati quantitativi delle ricerche inerenti la salute.

Tra le sue determinanti, infatti, il contesto e le più ampie concezioni sociali riguardanti la sessualità e i diritti correlati giocano un ruolo fondamentale. Dall'esperienza di *W l'amore*, la grande differenza tra che quelli che approssimativamente chiamo "l'approccio olandese e italiano" sta nell'investire diversamente sull'autodeterminazione del/la singolo/a, anche se adolescente.

Il diritto degli/delle adolescenti all'accesso a risorse fisiche e simboliche riguardanti la salute sessuale sembra essere meno socialmente legittimato in Italia: sui corpi sessuati dei/delle giovani si esercitano pratiche di potere, controllo e di gestione inseribili in dinamiche che hanno a che fare con l'idea stessa di adolescenza. Queste tematiche verranno affrontate più approfonditamente nel Capitolo II.

Propria del contesto olandese, inoltre, sembra essere una maggiore apertura generale nel parlare di sessualità (sia tra i/le giovani che gli adulti): tutte le persone olandesi con cui ho avuto l'occasione di parlare esprimono la stessa opinione. I maggiori di 60 anni raccontano di un contesto, quello fino agli anni '60-'70 del secolo scorso, più chiuso e rigido mentre alla contemporaneità attribuiscono una maggiore apertura e pragmatismo per quanto concerne in particolare la sessualità dei/delle giovani e la necessità sociale e sanitaria di promuovere il "sesso sicuro". Tuttavia nelle parole di molti/e tale apertura rispetto alla sessualità dei/delle giovani è relativa per lo più alle relazioni fisse. L'essere in un rapporto stabile sembra essere la condizione necessaria per il riconoscimento, soprattutto all'interno delle famiglie, dei rapporti affettivi e sessuali tra giovani (Schalet, 2011) e, secondo alcuni studi (Hekma, 2005), nonostante i Paesi Bassi siano spesso descritti come liberali e tolleranti in termini di sessualità, è altamente diffuso il punto di vista secondo cui il sesso e l'amore dovrebbero andare insieme.

Come si evince dal nome stesso del progetto *W l'amore*, la retorica dell'affettività sembra essere importante nel legittimare e delegittimare comportamenti e desideri sessuali.

Le persone olandesi più giovani (per lo più tra i 25 e i 45 anni) con cui ho conversato raccontano di aver seguito delle lezioni di educazione sessuale a scuola e di averle trovate utili nonostante l'approccio eccessivamente biomedico verso queste questioni.

Oggi l'idea di un'educazione sessuale globale riguardante (anche) la sfera delle relazioni, del piacere e dei diritti è in via di diffusione e implementazione su tutto il territorio olandese e internazionale.²⁹

1.4 Italia e Paesi Bassi: un confronto sullo scenario internazionale

Per gli/le operatori/trici dello *Spazio giovani* i Paesi Bassi – percepiti come liberali, pragmatici e progressisti – hanno rappresentato durante tutto il corso della ricerca uno specchio con il quale confrontarsi. Le motivazioni e gli esiti di tale raffronto sono stati molteplici e si sono mossi sempre su basi contraddittorie: da un lato questo Paese ha rappresentato un modello cui ispirarsi e dall'altro un Paese troppo diverso rispetto all'Italia.

"[...] il contesto, il contesto.. diglielo, il nostro problema è il contesto!"³⁰

Da questa sfiduciata esternazione si può dedurre l'atteggiamento – perpetuatosi durante tutto lo studio in questione - degli *stakeholders* per quanto riguarda l'autorappresentazione e il confronto con, in questo caso, i Paesi Bassi. Seppur vengano riconosciuti le specificità e il valore dei servizi italiani di educazione sessuale, l'Olanda risulta essere "avanti". Se consideriamo anche le opinioni delle persone comuni con cui si è dialogato durante il periodo di ricerca, gli/le

²⁹ Per approfondire [www.rutgers.international sezione Comprehensive Sexuality Education:http://www.rutgers.international/what-we-do/comprehensive sexuality-education/what-comprehensive-sexuality-education](http://www.rutgers.international/what-we-do/comprehensive-sexuality-education/what-comprehensive-sexuality-education)

³⁰ Esternazione di un'operatrice di uno dei servizi emiliano-romagnoli coinvolti nella sperimentazione di *W l'amore* durante un incontro con un operatore del Servizio sanitario nazionale olandese in cui si illustravano la diffusione e l'implementazione del progetto *Long Live Love* nei Paesi Bassi (Amsterdam, maggio 2013).

italiani/ne vengono raccontati e si raccontano come “indietro”³¹ per quanto concerne la possibilità di discutere, costruire e promuovere percorsi di promozione della salute sessuale non influenzati da un insieme di caratteristiche “tipiche degli italiani” per quanto concerne la sessualità.

Il discorso più ascoltato sul campo – inteso luogo fisico multiplo comprendente anche la quotidianità di chi scrive – ha a che fare con un’Italia profondamente e inesorabilmente influenzata dalla Chiesa cattolica e dai suoi dettami in materia di sessualità e diritti sessuali (in particolare per quanto concerne l’uso del preservativo, l’interruzione di gravidanza e il riconoscimento dei diritti delle persone LGBT). Come la dimensione religiosa o, come sarebbe più corretto dire, le dimensioni religiose/sociali hanno riguardato il percorso di *W l’amore* è uno dei temi su cui ci si concentrerà nelle prossime pagine.

La complessità del contesto sociale e politico italiano, partendo da una micro etnografia nell’ambito dei servizi pubblici di educazione sessuale, emerge in tutta la sua portata anche per quanto riguarda le posizioni politiche – estremamente eterogenee - su questi temi all’interno degli stessi partiti di governo. A questo proposito si ricorda l’interrogazione regionale (per il Gruppo assembleare della Regione Emilia-Romagna) n. 399 del 26 marzo 2015 ad opera di Ottavia Soncini, Boschini, Molinari, Paruolo e Rontini, consiglieri regionali PD volta a “valutare ed eventualmente rivedere” il progetto *W l’amore* (finanziato ed approvato dalla stessa Giunta regionale). Il PD (Partito Democratico), principale partito di governo nazionale e regionale non sembra, di là delle legittime opinioni personali al suo interno, avere una visione comune per quanto riguarda i diritti sessuali e altre questioni prettamente bioetiche.

La pluralità e la contraddittorietà delle posizioni politiche su questi temi sono emerse durante tutto il dibattito sul cosiddetto “gender” che agita gli animi di politici e gente comune ancora oggi. Dalle parole degli operatori e delle operatrici ascoltate in Italia e nei Paesi Bassi emerge sia l’importanza del sostegno istituzionale sia la necessità di tenere il piano politico e quello tecnico (proprio dei/delle professionisti/e) su due piani separati. Auspicabili per l’Italia sono sia una presa in carico sociale ed istituzionale più ampia dei percorsi

³¹ Le espressioni “essere (troppo) avanti” e “essere (troppo) indietro” sono tra le più presenti nei discorsi degli *stakeholders*: fanno parte di una retorica identitaria che va a costruire, attribuendo valore e disvalore, esperienze e pratiche personali, professionali e sociali.

pubblici di educazione alla sessualità e, al contempo, una certa autonomia “tecnica” degli operatori e delle operatrici coinvolti/e.

Da quanto si è evinto sul campo, i temi della sessualità e dell'affettività smuovono posizionamenti personali e sociali molto densi e spesso ideologizzati di difficile gestione. La partecipazione alle dinamiche degli *stakeholders* nel contesto bolognese ed emiliano-romagnolo ha costituito uno spunto analitico utile a riflettere sulle più ampie implicazioni, sul territorio nazionale italiano, di una pratica socio-sanitaria ed educativa complessa come l'educazione sessuale per adolescenti.

Nel corso degli ultimi mesi, dalla primavera del 2015, in Italia si è assistito a un acceso dibattito per quanto riguarda l'educazione al genere. Si tratta di un tema oggetto di attenzione collettiva e politica crescente, sia all'interno del mondo accademico che in quello sociale e istituzionale.

La Regione Emilia-Romagna, prima in Italia, si è dotata di una legge³² volta a promuovere la parità di genere.

*“La Legge si sviluppa in 45 articoli che toccano vari ambiti della vita professionale, socio-culturale e privata dei cittadini e delle cittadine: dal riequilibrio della rappresentanza nella prossima legge elettorale (introduzione della doppia preferenza) e nelle società controllate dalla Regione, alle norme sulla salute (adeguamento dei piani all'approccio della medicina di genere e rafforzamento dei servizi consultoriali); dal Piano regionale contro la violenza alla promozione dell'autonomia economica delle donne, con incentivi per l'imprenditoria femminile e interventi di contrasto alla pratica delle dimissioni in bianco, che colpisce le donne e la loro legittima aspirazione alla maternità e al lavoro. Infine, l'introduzione del bilancio e delle statistiche di genere andrà ad incidere nella programmazione economica delle politiche pubbliche regionali. Norme vincolanti, frutto oltre che di una straordinaria partecipazione femminile diffusa, dell'alleanza tra donne e uomini per un protagonismo sociale condiviso che porti ad una vera democrazia paritaria, ad un miglioramento complessivo ed equo della nostra società.”*³³

³² “Legge quadro per la parità e contro le discriminazioni di genere” del 25 Giugno 2014/6.

³³ Dal sito www.modena.legacoop.coop

Inoltre, per far fronte alla diffusione delle critiche contro l'educazione al genere in ambito scolastico l'Assemblea legislativa della stessa Regione in data 21 ottobre 2015 ha approvato la Risoluzione n. 1488 (fascicolo:2015.2.5.2.240, AL/2015/45246 del 22/10/2015) con l'obiettivo di legittimare i *"progetti regionali citati rientrano quelli di educazione all'affettività e sessualità, basati su linee guida nazionali ed internazionali, che forniscono informazioni e favoriscono comportamenti corretti e preventivi, attraverso il potenziamento delle competenze relazionali ed emotive life skills) quali l'autoconsapevolezza, l'empatia, la capacità di prendere decisioni determinanti per il benessere e la salute, propri e degli altri, in una cultura del rispetto reciproco; obiettivi dichiarati di questi programmi educativi sono la prevenzione di interruzioni volontarie di gravidanza, AIDS e altre malattie sessualmente trasmesse, la prevenzione della violenza di genere e omofobica, del bullismo e della violenza tout court attraverso il superamento degli stereotipi, la promozione del benessere fisico, psicologico e relazionale dei preadolescenti/adolescenti e degli strumenti per superare positivamente condizioni di disagio in una società sempre più complessa e multiculturale"*.

In tale risoluzione sono citati come riferimenti nazionali e internazionali documenti come la Costituzione Italiana, la Carta dei Diritti umani universali, la Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea, la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e Adolescenza e alcuni dei dettami del MIUR, Ministero Istruzione Università e Ricerca proprio nell'ambito della promozione di un' *"educazione alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere nell'ambito dei programmi scolastici delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di sensibilizzare, informare, formare gli studenti e prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere."*³⁴

Inoltre, la recente circolare MIUR n. 1972 del 15/09/2015 esclude che forme ideologiche di presentazione delle problematiche di genere possano rientrare tra gli obiettivi dei percorsi scolastici.

³⁴ In particolare si fa riferimento al "Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere" contenuto nell'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119 contenente "Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere".

Come si può evincere da questi riferimenti, nel contesto italiano più ampio i temi del contrasto della violenza di genere e della promozione della parità contro le discriminazioni sembrano trovare una crescente visibilità.

Tuttavia, sia i discorsi informali che quelli istituzionali e politici escludono spesso la dimensione sessuata delle questioni di genere: l'educazione alla sessualità non fa sempre parte delle parole chiave alla base delle retoriche pubbliche legate all'educazione al genere e alla prevenzione della violenza.

Le politiche nazionali italiane si rifanno per lo più alla Convenzione di Istanbul sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e i maltrattamenti domestici. Si tratta di uno dei documenti più citati, approvato dal Consiglio d'Europa nell'Aprile del 2011 contro la violenza sulle donne e quella domestica, per quanto concerne la prevenzione sistematica della violenza di genere. Il trattato si propone di prevenire la violenza, favorire la protezione delle vittime e impedire l'impunità dei colpevoli. Come si potrà dedurre dal racconto della ricerca-azione effettuata per il progetto *W l'amore*, la dimensione dei comportamenti sessuali è profondamente legata a quella dei costrutti contestuali generanti modelli e stereotipi di genere. Perché i discorsi pubblici, istituzionali e legislativi privilegiano il tema del "genere" e non quello della sessualità nel suo complesso?

Una legge sulla promozione della parità di genere, ad oggi ancora in discussione, è stata presentata il 18 novembre 2014 da alcuni senatori appartenenti a partiti sia di destra che di sinistra: si tratta della proposta di legge "Introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e nelle università". A pagina 2 il testo recita:

"La cronaca quotidiana dei rapporti conflittuali, e finanche violenti, che spesso connotano le relazioni di genere, anche tra i più giovani, impone di riconsiderare i percorsi formativi offerti dalla scuola, nell'ottica di promuovere il superamento degli stereotipi di genere, educando le nuove generazioni, lungo tutte le fasi del loro apprendimento scolastico, al rispetto della differenza di genere. Tra gli obiettivi nazionali dell'insegnamento nella scuola italiana è divenuto, pertanto, indifferibile porre espressamente, come elemento portante e costante, sia la

promozione del rispetto delle identità di genere sia il superamento di stereotipi sessisti.”

Nelle seguenti pagine (pag. 2-4) si rifà ai dettami dell’Unione e del Parlamento Europei in materia di contrasto alle discriminazioni basate sul genere e degli stereotipi sessisti, insistendo sul ruolo pedagogico e sociale della scuola.

Anche nel Decreto Legge “La Buona scuola” (13 Luglio 2015/107) al comma n. 16 si parla *“dell’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori”*.

Nonostante questi documenti si collochino all’interno di un importante scenario politico e legislativo legato alla promozione delle pari opportunità, questi testi stimolano due tipi di interrogativi. Se presupponiamo che i modelli di genere influenzino le relazioni (anche erotiche) tra le persone, perché non promuovere anche un’educazione sessuale globale che possa fornire gli strumenti ai/alle giovani per quanto concerne anche quest’area del comportamento?

Il secondo quesito riguarda le retoriche del concetto stesso di “genere”: sono solo le Donne³⁵ ad avere un genere? Anche in ambito accademico *“l’equazione genere=femminile”* (Gribaldo e Ribeiro Corossasz, 2010: 23) sembra essere costantemente ribadita, nonostante il crescente numero di *masculinities studies* per lo più in ambito anglofono (Connell, 1995; Kimmel, 2004a; 2004b; 2008; Bellassai, 2004; 2010; 2011). *“Occuparsi di mascolinità e della sua produzione e rappresentazione implica non solo un’ulteriore sfida alla supposta neutralità del maschile, ma anche un lavoro sulla sua invisibilità, evidenziando i generi sessuali in quanto mutualmente costruiti in termini sociali e culturali”* (Gribaldo e Ribeiro Crossacz, 2010: 24).

Tuttavia, durante tutto il corso dello studio è emerso su vari fronti – nell’analisi delle *policy* nazionali e internazionali, nei dialoghi con gli *stakeholders* e nella più ampia esperienza di ricerca – una forte attenzione al tema dei costrutti sociali riguardanti il genere, declinati per lo più al femminile: le Donne costituiscono

³⁵ L’uso della maiuscola è intenzionale per enfatizzare i processi di essenzializzazione del concetto in questione.

un'entità spesso astratta e generalizzata e definita per lo più come insieme di vittime, come ad esempio nel caso del "femminicidio"³⁶.

Qual è il rischio di generare discorsi che ribadiscono un rigido binarismo di genere fondante quelle rappresentazioni ed esperienze che si vorrebbe andare a contrastare? Durante tutta l'esperienza di ricerca, in particolare rispetto a *W l'amore*, si è osservato come al fine di decostruire i modelli di genere – sia al maschile sia al femminile - sia fondamentale fare ricorso al concetto d'identità in tutta la sua complessità.

Come si argomenterà durante la presentazione della ricerca-azione quelli dell'identità di genere, dell'orientamento sessuale e dell'autodeterminazione (sessuale e relazionale) sono stati gli argomenti più difficili da rendere oggetto di discussione e di educazione. Secondo quest'ottica il contrasto alla violenza di genere dovrebbe riguardare una più ampia decostruzione del concetti e delle pratiche correlate alle identità e ai rapporti andando a rendere s-oggetto di attenzione e promozione una più ampia idea di pluralità sessuale, relazionale e identitaria. Il rischio è che argomenti come la violenza di genere siano percepiti come un problema esclusivo delle donne. Anche dai dati di valutazione di *W l'amore* (presentati più nel dettaglio nel corso del testo) emerge quanto la violenza di genere interessi poco i ragazzi e le ragazze.

"La violenza sulle donne non ci interessa, perché tanto riguarda loro", sostengono i ragazzi di una classe coinvolta nella sperimentazione di *W l'amore*³⁷. Dall'osservazione fatta nelle classi emerge quanto questo argomento venga spesso presentato in maniera moralistica – soprattutto dagli/dalle insegnanti – non andando a coinvolgere gli/le adolescenti nelle loro esperienze dirette. Tale questione viene, infatti, presentata più come problema sociale e spesso svincolato dalla quotidianità dei/delle giovani. Tuttavia tutta l'esperienza di *W l'amore* ha dimostrato come i modelli di genere riguardino tutti e tutte (giovani e adulti) e influenzino profondamente i comportamenti, le aspettative e i desideri sessuali.

³⁶ Neologismo diffuso in Italia dagli anni '10 del 2000 per indicare l'uccisione di una donna in quanto tale. In questo senso, l'identità di genere femminile costituisce il motivo principale del delitto. Al termine "femminicidio" spesso si sostituisce quello di "femicidio".

³⁷ Bologna, novembre 2013. Focus group di valutazione in itinere del progetto presso una scuola secondaria di primo grado.

Come vedremo, un argomento come quello del “genere” va a mettere in discussione sentimenti, opinioni e valori non di facile gestione.

Inoltre, un’educazione sessuale efficace dovrebbe prendere in considerazione non solo i contenuti veicolati ma anche le modalità comunicative adottate: genere e sessualità sono aspetti delle identità personali e sociali inevitabilmente interconnesse che, pur essendo tematiche sensibili in quanto riguardanti l’intimità di ciascuno, hanno bisogno di essere oggetto di processi di gestione chiari, condivisi e non normativi.

La comunicazione di informazioni correlate alla sessualità costituisce uno dei più importanti di questi processi, sia da un punto di vista micro (impegno di operatori/trici, insegnanti, educatori/trici) che macro (dettami delle *policy* nazionali ed internazionali).

Le politiche che più o meno direttamente riguardano l’educazione sessuale sono per lo più ascrivibili alla retorica della prevenzione e del contrasto: nel primo caso si fa riferimento ai comportamenti a rischio (legati a infezioni sessualmente trasmissibili come HIV/AIDS e gravidanze in adolescenza) mentre nel secondo sono inseribili le iniziative che hanno a che fare con la lotta al bullismo (anche omofobico) e alla violenza di genere.

Se consideriamo la sessualità degli/delle adolescenti come oggetto di politiche e pratiche socio-sanitarie e educative quali strategie comunicative e concettuali andrebbero usate per rendere la complessità di tale argomento? La salute e i diritti sessuali hanno a che fare (solo) col contrasto e la prevenzione o (anche) con la promozione di comportamenti definitivi sicuri e basati sull’autodeterminazione personale e sociale?

A questo proposito è interessante analizzare il più citato documento internazionale riguardante l’educazione sessuale: gli Standard dell’Organizzazione Mondiale della Sanità per la Sessualità del 2010, iniziativa lanciata dall’Ufficio Regionale per l’Europa nel 2008 e sviluppato dal Centro Federale per l’Educazione Sanitaria (BZgA).

Si tratta di un “quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti” con l’obiettivo di teorizzare le ragioni alla base dell’educazione sessuale in relazione allo sviluppo psicosessuale degli/delle adolescenti. Fornisce informazioni sulla storia del fenomeno, sulla sua

eterogenea diffusione in Europa in una prospettiva mondiale, sul ruolo degli *stakeholders* coinvolti e suggerisce modalità attraverso cui concepire la sessualità e realizzare percorsi di educazione alla sessualità in base al gruppo target (definito per età: neonati, bambini e fasi della pre-pubertà, pubertà, alle soglie dell'età adulta).

Un gruppo composto di 19 esperti provenienti da nove paesi dell'Europa occidentale, con diversi background che spaziano dalla medicina, alla psicologia, alle scienze sociali e con una vasta esperienza nel campo della educazione sessuale - sia da un punto di vista più teorico sia più pratico - si è riunito quattro volte durante un periodo di circa 18 mesi. Anche alcune organizzazioni governative, organizzazioni internazionali e afferenti al mondo accademico sono state rappresentate in modo che il gruppo potesse concordare le attuali norme per l'educazione sessuale che dovrebbero servire ai Paesi come linee guida per l'introduzione di un'educazione sessuale globale.

Questo documento ha l'obiettivo di fornire un supporto concreto per lo sviluppo di programmi di promozione della salute adeguati alla complessità degli argomenti in questione. Il documento è diviso in due parti principali: la prima parte fornisce una panoramica delle motivazioni, della storia e dei principi propri dell'educazione sessuale. Introduce il concetto di educazione sessuale globale - ovvero riguardante non solo contenuti bio-medici ma anche sociali e culturali - e sostiene l'importanza dell'educazione alla sessualità per i/le giovani e gli/le adolescenti. Nella seconda parte, invece, si tematizzano gli interventi educativi per fascia di età del target.

Proprio a causa del considerare anche i/le bambini/e come esseri sessuati, questo documento è stato tra i più citati oltre che da coloro si definiscono a favore dell'educazione sessuale e/o se ne occupano direttamente a vario titolo (educatori/trici, operatori/trici) anche da chi si definisce contro "l'ideologia *gender*". Documenti come questo o l'*"International Technical Guidance on Sexuality Education, an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators"* dell'UNESCO del Dicembre 2009 sono accusati di generare una precoce sessualizzazione dei/delle bambine e di promuovere l'omosessualità andando a minare la "famiglia tradizionale" e il diritto della stessa di occuparsi della sessualità dei/delle figlie.

“For with every new story, there is always a rival old one. Tales of new families are countered by tales of “family values”: tales of new bodies are countered by traditional values of the “natural”; tales of new ways of being men and women – even to point their dissolution – are countered by “backlash stories” with the reassertion of traditional masculinity and femininity; and tales of the new sexualities generate intense anxiety over traditional standards of sexuality. [...] Can they co-exist, and if so how? [...] A difficult period awaits” (Plummer, 1995: 161).

In Italia, col neologismo “ideologia *gender*” negli ultimi mesi si fa riferimento a una critica sociale e politica proveniente per lo più da associazioni e realtà organizzate di matrice cattolica degli studi di genere e degli stessi processi epistemologici attraverso i cui concepire e decostruire le identità di genere (Garbagnoli, 2014; Crivellaro, 2015).

L'espressione è usata per indicare una filosofia che svaluterebbe la differenza e la complementarità dei sessi e che sarebbe usata per giustificare le unioni tra persone dello stesso sesso.

*“L'essere uomo o donna non sarebbe determinato fondamentalmente dal sesso, bensì dalla cultura. Tale ideologia attacca le fondamenta della famiglia e delle relazioni interpersonali. [...] Nel decennio 1960-70, si sono affermate alcune teorie (che oggi gli esperti qualificano generalmente come “costruzioniste”) secondo le quali l'identità sessuale di genere (“gender”) sarebbe non solo il prodotto dell'interazione tra la comunità e l'individuo, ma anche indipendente dall'identità sessuale personale. In altri termini, nella società i generi maschile e femminile sarebbero esclusivamente il prodotto di fattori sociali, senza alcuna relazione con la dimensione sessuale della persona. In questo modo, ogni azione sessuale sarebbe giustificabile, inclusa l'omosessualità, e spetterebbe alla società cambiare per fare posto, oltre a quello maschile e femminile, ad altri generi nella configurazione della vita sociale. L'ideologia di “gender” ha trovato nell'antropologia individualista del neo-liberalismo radicale un ambiente favorevole. La rivendicazione di uno statuto analogo, per il matrimonio e per le unioni di fatto (incluse quelle omosessuali) è oggi generalmente giustificato facendo ricorso a categorie e termini derivanti dall'ideologia di “gender”.*³⁸

³⁸ Pontificio consiglio per la famiglia “Famiglia, matrimonio e unioni di fatto” del 26 luglio 2000.

È già dagli anni '90 del Novecento che tali discorsi prendono piede e vanno strutturandosi nei riferimenti del Vaticano: qualsiasi intervento teorico e/o operativo volto a problematizzare criticamente "l'ordine sessuale" viene attaccato. Quest'ultimo si baserebbe sulla "teologia della donna", elaborata da Papa Giovanni Paolo II, secondo cui l'amore materno costituisce un'attitudine naturale che discende dall'anatomia e dalle specificità del corpo femminile. Non più subordinata all'uomo (come nella dottrina tradizionale della Chiesa), la donna diventa sua complementare: uguale in dignità, nell'incommensurabilità di una "differenza ontologica" (Garbagnoli, 2014: 256).

Per quanto riguarda la "labellizzazione" del concetto di "ideologia *gender*", nel testo "Lexicon. Termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche" (pubblicato in Italia nel 2003 e tradotto in otto lingue) promosso dal Pontificio Consiglio per la Famiglia si legge come la cosiddetta "teoria del genere" sarebbe un'ideologia più "*pericolosa e oppressiva*" del marxismo prodotta da "*femministe intransigenti*" (Garbagnoli, 2014: 254).

Tali posizioni sono oggi condivise e promosse da un gran numero di associazioni strutturate o semplici reti di cittadini/e³⁹ aventi lo scopo di criticare e screditare le prospettive analitiche e operative secondo le quali il genere sia una costruzione contestuale e che questo tema, insieme a quelli della sessualità e affettività, possa e debba essere introdotto nell'educazione scolastica. Tra le retoriche più usate c'è quella della "difesa dei bambini" rispetto a presunte ideologie e pratiche educative che ne minerebbero i diritti.

In questo contesto, numerose sono le persone – singoli, associazioni, ordini professionali⁴⁰ – che per rispondere a tali critiche hanno preso pubblicamente posizione per difendere non solo i *gender studies* ma anche gli interventi clinici, educativi, accademici e politici legati alla promozione della parità di genere e dei diritti civili. Tali discorsi conservatori sono inquadrabili in una più ampia logica volta a bloccare innovazioni giuridiche specificatamente rivolte alla riduzione

³⁹ Tra i più attivi si segnalano il Movimento Provita, La Manif pour Tous Italia, Giuristi per la Vita, il Forum delle associazioni familiari, Sentinelle in Piedi.

⁴⁰ Tra i gruppi che si sono definiti contro l'inconsistenza scientifica del concetto di "ideologia *gender*", ci sono l'AIP Associazione Italiana di Psicologia, la SIPCO Società Italiana Psicologi di Comunità, la Società Italiana delle Storiche. Tuttavia, le prese di posizione, soprattutto in ambito accademico, rispetto a tale questione sono state piuttosto inconsistenti, a conferma della fragilità degli studi di genere nel contesto italiano (Garbagnoli, 2014: 252).

delle discriminazioni subite dalle persone non eterosessuali (matrimonio egualitario, *stepchild adoption* e riconoscimento dell'omogenitorialità, contrasto della violenza di genere e omotransfobica).

Per quanto concerne la ricerca presentata in questa sede, si può affermare che *W l'amore* si colloca nell'ottica di decostruire, legandoli all'area della sessualità, modelli e stereotipi di genere in modo da fornire ai/alle più giovani strumenti pratici e simbolici per renderli consapevoli della propria identità di genere e sostenerli nel costruire esistenze sessuate e di genere basate sulla conoscenza di sé, sul rispetto e sulla valorizzazione delle differenze.

Denaturalizzando le relazioni tra i sessi e iscrivendoli in più ampie dinamiche di potere (Delphy, 2001; Butler, 2013; Scott, 2013 in Garbagnoli, 2014: 256) va a criticare la pretesa presocialità e immutabilità dei ruoli e delle identità maschili e femminili.

Come vedremo nelle prossime pagine, l'educazione alla sessualità è un argomento che muove opinioni e valori personali, sociali e politici difficili da conciliare soprattutto in un contesto complesso e contraddittorio come quello dell'Italia contemporanea.

1.5 *Dentro lo Spazio giovani: le operatrici, le retoriche, le pratiche*

Dopo aver tracciato un quadro generale inerente per lo più le politiche pubbliche internazionali, nazionali e locali riguardanti la salute degli/delle adolescenti e l'educazione sessuale, in questo frangente si scenderà nel dettaglio per quanto concerne la ricerca effettuata all'interno dello *Spazio giovani* di Bologna per poi, nel seguente paragrafo, presentare la ricerca-azione legata allo specifico progetto *W l'amore*. L'obiettivo è di presentare l'evoluzione metodologica e analitica dello studio in questione: da osservazione partecipante a ricerca antropologica innovativa in cui il posizionamento di chi fa ricerca nelle dinamiche relazionali tra gli *stakeholders* è stato sempre più attivo e multiforme. La complessità delle dinamiche umane, di ricerca e professionali in cui chi scrive si è immerso durante tutto il processo di ricerca saranno oggetto di analisi e costituiranno lo spunto da cui muovere una più ampia riflessione teorica.

Da quanto si evince dal paragrafo precedente, gli *Spazi giovani* costituiscono soprattutto in Emilia-Romagna una realtà attiva e influente nell'ambito della gestione della salute sessuale dei/delle giovani. Per questo motivo, dato l'interrogativo iniziale della ricerca – quali sono le modalità socio-sanitarie e educative attraverso cui la salute sessuale degli/delle adolescenti è costruita e gestita nel contesto italiano - si è deciso di focalizzarsi proprio su di essi in quanto osservatorio privilegiato per quanto concerne la decostruzione critica delle politiche e delle pratiche pubbliche volte alla promozione del benessere sessuale per i/le più giovani.

In particolare, la scelta dello *Spazio giovani* di Bologna è stata quasi obbligata, visto il radicamento dello studio e di chi scrive sul territorio bolognese e la molteplicità delle attività svolte dal servizio in questione. Sia per motivi di studio/lavoro sia personali, vivo a Bologna da più di dieci anni e sono in contatto con molte delle realtà educative – per lo più legate a temi quali genere, sessualità e salute - presenti in loco. Questa familiarità con il contesto è stata problematizzata facendo riferimento al concetto di *anthropology at home*⁴¹, in modo da riflettere sulle criticità e sulle potenzialità del fare antropologia in contesti familiari. Inoltre, il personale del servizio in questione non è nuovo al coinvolgimento in progetti di ricerca e d'intervento innovativi.⁴² Questo ha costituito probabilmente un fattore importante nel favorire l'accesso di chi scrive agli spazi e alle attività del servizio. I contatti con il personale dello *Spazio giovani* di Bologna, situato in via Sant'Isaia 94/a all'interno del Poliambulatorio Roncati, sono iniziati nell'autunno del 2012 e si sono perpetrati nel corso di tutto il periodo di ricerca dottorale fino all'oggi. La responsabile del servizio ha rappresentato uno sponsor importante per legittimare la mia presenza e il mio ruolo, spesso ambiguo, all'interno del servizio e di alcune delle attività portate

⁴¹ Dagli anni '40 del secolo scorso, nell'ambito delle ricerche antropologiche, si assiste a una messa in discussione del tradizionale oggetto di studio della disciplina, ovvero le presunte "comunità primitive isolate" accompagnato da una crescente attenzione per le "società occidentali complesse". Questo causerà un ripensamento delle stesse basi etiche e metodologiche della disciplina.

Per approfondire si rimanda a Jackson, 1987; Peirano, 1998; Severi, 2014.

⁴² Tra i più recenti il progetto "Contesti urbani, processi migratori e giovani migranti" coordinato da Matilde Callari Galli e finanziato dal MIUR – PRIN 2006 n. 2006118849 e "Nuove generazioni. Sessualità, genere e rischio negli adolescenti di origine straniera" finanziato all'interno della Delibera della Regione Emilia-Romagna n. 1966 del 2009 per la realizzazione del XIII Programma di attività formative per la prevenzione e la lotta dell'AIDS.

avanti dal suo personale: è stata lei a permettermi di osservare e partecipare principalmente ad attività formative di gruppo realizzate sia presso lo stesso *Spazio giovani* sia in altri contesti educativi quali Scuole secondarie di primo grado e Corsi di formazione professionale del territorio bolognese.

Sebbene il personale dello *Spazio giovani* fornisca sia servizi socio-sanitari e educativi sia clinici, per motivi principalmente legati agli obiettivi della ricerca si è preso parte solo ad attività di gruppo e non a percorsi individuali quali terapie psicologiche, visite mediche e colloqui privati connessi a problematiche riguardanti la salute sessuale, l'adolescenza e il benessere affettivo/relazionale in senso ampio.

La disponibilità ad accogliere un'antropologa all'interno di *Spazio giovani* è stata esplicitamente legata dalla responsabile a due fattori: il primo riguarda la richiesta di collaborare attivamente alle attività svolte - al rendersi attivamente utile - mentre il secondo è connesso principalmente alle competenze specifiche di chi scrive. Come già accennato in precedenza, a una formazione accademica nell'ambito dell'antropologia (con particolare riferimento ai temi del genere, della sessualità e dell'educazione) associo competenze teoriche e operative nell'ambito della sessuologia e della formazione. Dopo la Laurea specialistica in Antropologia culturale ed etnologia ho conseguito il titolo di educatrice alla sessualità presso il Centro Italiano di Sessuologia di Bologna attraverso il quale ho potuto approfondire e accrescere competenze nell'ambito della sessuologia e dell'antropologia della sessualità acquisendo importanti abilità analitiche e pratiche per quanto concerne lo sviluppo e la conduzione di laboratori di educazione alla sessualità per giovani e adulti. Nello stesso periodo ho iniziato a collaborare, principalmente come volontaria, con associazioni locali e nazionali che si occupano di promozione dei diritti LGBT, contrasto al bullismo omofobico e alle discriminazioni basate sul genere. Ho partecipato allo sviluppo e alla conduzione di percorsi formativi rivolti a giovani e adulti su questi temi, sia in contesti scolastici sia extra-scolastici. In questo modo ho potuto sperimentare e accrescere le mie competenze di antropologa e di educatrice alla sessualità incrociando conoscenze legate sia all'area dei comportamenti sessuali, della prevenzione e della contraccezione sia a quella delle costruzioni socio-culturali connesse a genere, identità, relazioni, sessualità. A tutt'oggi continuo a

occuparmi di educazione sessuale principalmente come freelance, lavorando sia con preadolescenti e adolescenti sia adulti, per lo più nel territorio bolognese.

Tali competenze ed esperienze hanno costituito una risorsa fondamentale per negoziare l'accesso allo *Spazio giovani* dandomi innanzitutto credibilità e di conseguenza la possibilità di muovermi attivamente nello spazio e nell'insieme delle attività portate avanti dal servizio. Sin dall'inizio della ricerca è stato palese il gioco di ruoli – attribuiti e performati in un processo intersoggettivo reciproco – in cui sia io che gli/le operatori/operatrici ci siamo immersi e abbiamo contribuito a costruire.

I/le professionisti/e con cui si è interagito sono state per lo più donne: psicologhe, assistenti sanitarie, ostetriche e, in minor misura, ginecologhe. Durante tutta la ricerca è stato evidente quanto, in contesti lavorativi come quello dello *Spazio giovani*, esiste una predominanza numerica femminile riconducibile alla maggiore presenza generale delle donne negli ambiti professionali legati alla “cura”. Pur non volendo sostenere l'esistenza di una maggiore attitudine “naturale” delle donne rispetto a questo tipo d'impiego, si è osservata una maggioranza schiacciante di operatrici sia nel campo dei servizi sia in quello scolastico. Questo dato è ascrivibile alla maggiore legittimità sociale attribuita al coinvolgimento delle donne nell'ambito dei lavori che hanno a che fare con la persona, i sentimenti, le emozioni, l'educazione (Sevenhuijsen, 2003; Malucelli, 2007). Le stesse operatrici del servizio sembrano interpretare questo dato secondo una duplice lettura: se da un lato affermano una maggiore attitudine “femminile” al lavoro di cura, dall'altro auspicano una maggiore presenza di uomini nell'ambito educativo e socio-sanitario. Questa sarebbe utile sia a variare e migliorare le prospettive d'intervento che a venire incontro ai presunti bisogni dell'utenza. In questo senso le rappresentazioni e le esperienze di genere, insieme all'età, alla formazione e alla storia personale in senso ampio fanno parte del repertorio sul quale costruire il proprio “*habitus professionale*” (Tarabusi, 2010: 78). In particolare, la formazione disciplinare ha costituito un importante riferimento sul quale costruire ruoli - tra prossimità e distanza - per quanto concerne la concettualizzazione e la gestione pratica del target: i/le giovani.

Presso lo *Spazio giovani* convivono e operano professionisti/e dalle formazioni molto diverse: da quelle più legate all'ambito sanitario (due ginecologhe e un andrologo) a quelle più vicine alla gestione della persona in senso ampio (psicologhe, educatori/trici, assistenti sanitarie). Il ruolo di ciascuno è declinato attraverso strategie personali e di gruppo relative a specifici *frame* professionali: codici, pratiche interpretative e di azione volte ad affrontare la complessità delle richieste dell'utenza. Gli operatori e le operatrici articolano la propria professionalità sia facendo riferimento a linguaggi, norme e politiche pubbliche sia alla variabilità delle necessità del momento. Si tratta di un lavoro, il loro, vincolato da regole e procedure che tuttavia dà agli/alle operatori/trici un margine di libertà d'azione e d'improvvisazione.

Nel caso dello *Spazio giovani* risulta fondamentale, nell'orientare le intenzioni e le pratiche dei/delle professionisti/e, la costruzione dell'utenza. Sulla definizione e correlata gestione della sessualità degli/delle adolescenti si basano, come si è potuto osservare sia durante la prima fase di osservazione partecipante delle attività del Consultorio che durante la ricerca-azione centrata sul progetto *W l'amore*, gran parte dei propositi e delle azioni del personale. Attraverso processi coerenti con la *mission* del servizio gli operatori e le operatrici incorporano e pongono in essere procedure volte a standardizzare e semplificare la gestione di un'area del comportamento – quella erotico/relazionale – di complessa amministrazione. Questi si trovano ad affrontare, tra normatività e creatività, momenti e richieste che smuovono competenze sia professionali sia personali. Ogni disciplina fa riferimento a categorie interpretative e linguaggi specifici, la sfida della ricerca in questione è stata quella di associare a saperi tradizionalmente legittimati a occuparsi di salute sessuale (biomedicina, psicologia, psichiatria) un sapere come quello dell'antropologia. Quest'ultimo, pur non tradizionalmente focalizzato sulle esperienze e sulle rappresentazioni sessuali, risulta tuttavia molto utile a decodificare ed analizzare le dinamiche entro le quali le società regolano e gestiscono la propria componente erotico-relazionale. La biomedicina e la psicologia costituiscono delle forme d'ideologia di realtà che si confrontano con rappresentazioni, in questo caso della corporeità e delle pratiche sessuali, estremamente eterogenee.

Queste due discipline sono quelle che maggiormente si occupano e intervengono nella sfera dell'intimità e delle relazioni umane. Tuttavia, secondo quanto osservato presso lo *Spazio giovani*, la psicologia applicata alla salute sessuale tende a privilegiare l'analisi e la gestione dell'interiorità della persona rischiando di definire la sessualità dei giovani principalmente come irrefrenabile e disordinata. Questa chiave di lettura è legata alla maggiore frequenza con cui gli psicologi e le psicologhe si confrontano con esperienze "problematiche" – soprattutto attraverso la pratica clinica – andando a generare letture e pratiche a tratti riduttive. Anche la biomedicina è un sapere storicamente determinato avente una sua cosmologia poiché si basa su un preciso e relativo ordinamento del reale. Si fonda, inoltre, su una specifica teoria della conoscenza e determina una particolare visione della conoscenza stessa (Quaranta, 2006).

Un'adeguata gestione della salute sessuale dovrebbe integrare diversificate prospettive disciplinari per meglio cogliere le sfumature e la complessità delle esperienze e delle rappresentazioni erotico-relazionali.

In questo senso il contributo dell'antropologia può essere forte e importante poiché introduce chiavi di lettura inaspettate e funzionali al ripensamento di ciò che, ad esempio nei servizi socio-sanitari, è spesso agito in maniera naturalizzata e naturalizzante. Lo sguardo e l'azione antropologica contribuiscono a conciliare le dimensioni del corpo, della storia e dell'esperienza producendo una conoscenza e un'azione conscia delle dinamiche di potere entro cui esistono i sistemi e le pratiche socio-sanitarie e educative.

1.6 Un'antropologa *dentro* lo *Spazio giovani*

Durante tutta la ricerca effettuata presso lo *Spazio giovani* si è tentato di perseguire tale obiettivo: integrare le dimensioni sociale, politico-economica e "culturale" a quelle biomediche e psicologiche. La collaborazione tra professionisti/e provenienti da aree disciplinari diverse, aventi sguardi differenti per quanto concerne la sessualità degli/delle adolescenti, è risultata fondamentale. In questo modo la sessualità può essere concepita e gestita come frutto non solo di fattori biomedici e psicologici, ma anche come luogo

d'influenze e azioni contestualmente determinate. Nel caso della ricerca effettuata presso lo *Spazio giovani* di Bologna questo confronto professionale e personale ha coinvolto un ristretto numero di operatrici, principalmente psicologhe, e si è articolato entro dinamiche di prossimità e allontanamento.

La condivisione di un linguaggio legato all'educazione sessuale dovuto alla mia formazione e alle mie competenze sviluppate in particolare presso il Centro Italiano di Sessuologia e nel lavoro come educatrice freelance ha avuto un ruolo centrale nello sviluppare un senso di vicinanza tra me e le operatrici in questione. Tuttavia, durante tutto il percorso di ricerca e collaborazione col personale del servizio, sono stati portati avanti dei processi antropopoietici (Remotti, 2002; 2013) attraverso i quali definire in maniera multifaccettata le identità di ciascuno, in particolare quella di chi scrive.

Proprio per l'innovatività del posizionamento della sottoscritta all'interno della rete di professionisti dello *Spazio giovani*, si è deciso di fare particolare attenzione alle modalità attraverso cui sia io sia le operatrici definivamo i nostri ruoli e la nostra relazione. Posso affermare che durante le prime settimane di frequenza del servizio, tutte noi attrici del campo indagato abbiamo messo in atto – fisicamente e simbolicamente – un processo di studio reciproco. Seppur il sostegno della responsabile attribuisse legittimità alla mia presenza, il processo di conoscenza e adeguamento alla vita dello *Spazio giovani* è stato lungo e complesso. Tali dinamiche sono inquadrabili in più ampie politiche identitarie (Fabiatti, 1998; Malighetti, 2007) attraverso cui sviluppare, sperimentare e innovare dinamiche di ricerca e umane: processi non solo epistemologici legati alla produzione del sapere antropologico ma anche più profonde procedure attraverso cui co-costruire spazi di azione condivisa. La relazione tra chi fa ricerca e gli "informatori" acquista un nuovo significato: diventa più interattiva e partecipata e, allo stesso tempo, costituisce non solo una questione metodologica (per quanto concerne l'accesso e la presenza "sul campo") ma anche una tematica a sé attraverso cui sviscerare questioni relative al rapporto con l'alterità. Riflessioni legate alla relazione – umana e professionale – con il personale dello *Spazio giovani* ha guidato tutta la mia permanenza e il mio muovermi nei suoi spazi fisici e simbolici.

Come già accennato, questo servizio è situato all'interno di un Poliambulatorio al centro della città di Bologna e si articola in una serie di stanze/studi affacciati su un corridoio accessibile da una sala d'attesa e dopo essere passati da un ufficio volto all'accettazione e smistamento dell'utenza. La mia penetrazione degli spazi dello *Spazio giovani* è stata lenta e graduale: durante le prime settimane sostavo per lo più nella sala d'attesa per accedere agli studi delle professioniste solo qualora avessi un appuntamento concordato.

Dettaglio curioso che però si lega a questo processo di accesso al campo riguarda lo scooter con il quale usavo recarmi presso il Poliambulatorio. Fino a circa un anno dall'inizio della ricerca soleva parcheggiarlo lontano dallo *Spazio giovani*, addirittura in una strada lontana circa dieci minuti a piedi da esso. In seguito mi sono sentita legittimata a parcheggiare più nelle vicinanze del servizio (tra i motorini degli/delle studenti/esse di una Scuola secondaria di secondo grado dei paraggi), fino agli ultimi mesi in cui ho "osato" lasciare il mio scooter nel parcheggio del Poliambulatorio insieme a quelli appartenenti alle persone che vi "lavoravano". Tutte le professioniste con cui ho maggiormente interagito solevano raggiungere lo *Spazio giovani* in scooter e spesso ci s'incontrava in prossimità di essi e, oltre alla lontananza/prossimità del parcheggio ho spesso riflettuto sul fatto che il mio motorino fosse il più vecchio e malandato, soprattutto presso il Poliambulatorio. Non nego di averci scherzato su col personale dello *Spazio giovani* ma spesso, e forse proprio per questo motivo mi trovavo a cercare di sdrammatizzare, mi sono sentita in imbarazzo per le condizioni del mio mezzo di trasporto. Il mio motorino era forse più simile a quello degli studenti e delle studentesse? Rappresentava la precarietà della mia esistenza e il fatto che non potessi permettermi un mezzo migliore? Come mi presentava al personale dello *Spazio giovani*? Uno scooter più nuovo e fiammante mi avrebbe dato maggiore credibilità?

La mia presenza presso lo *Spazio giovani* (dal parcheggio alla sala d'aspetto, alla frequenza dello studio della responsabile) è stata costantemente caratterizzata da una certa liminalità, caratterizzata da un processo di legittimità e precarietà del mio ruolo. Mi sono sentita e sono stata trattata come una presenza utile ma "di passaggio" sia per motivi professionali che generazionali: la mia giovane età ha costituito molto spesso un elemento sorprendente per gran parte delle

persone con cui mi sono relazionata (operatori/operatrici, insegnanti, *policy makers*).

“E tu chi sei, che ci fai qua? Sei così giovane!”⁴³

Tra i/le professionisti/ste incontrati/e ho avuto solo raramente l’occasione di incontrare delle persone sotto i trentacinque anni, a dimostrazione dell’età media di coloro che lavorano – più o meno stabilmente – nei servizi pubblici.

La mia giovane età, se da un lato è stata vista come una risorsa utile in quanto legata a competenze innovative, dall’altro è stata tacciata di essere il motivo della mia ingenuità rispetto alla complessità delle dinamiche in cui, nella collaborazione con il personale di *Spazio giovani*, mi trovavo immersa.

Altro dettaglio apparentemente insignificante ma al contrario centrale nel mio relazionarmi col campo ha riguardato il mio *abito*. Il repertorio sul quale articolare la mia identità e la relazione col personale dello *Spazio giovani* ha riguardato vari fattori: quello del genere, della professionalità, dell’età e dell’attitudine alla sessualità. Per quanto concerne l’abbigliamento, posso affermare che mi sono trovata durante tutta la ricerca a interrogarmi sul modo più adatto di vestirmi e presentarmi nel lavoro con gli/le operatori/trici del servizio in modo da rispettare sia le loro aspettative (o presunte tali) e il mio gusto personale. Ho notato come, in base alla situazione in cui mi trovavo, ponderavo con particolare attenzione il mio abbigliamento costruendo i miei *outfit* ragionando per lo più su fattori come l’età e la femminilità.

Nella scelta del vestito mi rendo conto di essermi trovata costantemente a voler sembrare non troppo giovane e/o casual, non troppo provocante e di ponderare colori, tessuti e stili all’istituzionalità del contesto. Alla base di queste intenzioni c’è la volontà di acquisire autorevolezza e di vedere riconosciuto il mio ruolo di ricercatrice e di donna: genere ed età costituiscono elementi identitari centrali in questo processo. Le operatrici e gli operatori con cui mi sono trovata a collaborare hanno tutti/e (o quasi) più di quaranta anni e un’esperienza pluriennale nell’ambito della promozione della salute sessuale. Scegliere di

⁴³ Esternazione di una dirigente della Sanità pubblica nazionale durante il Convegno “Costruire insieme la salute. Programmi e interventi di promozione della salute tra intersectorialità, sostenibilità ed efficacia”, organizzato nell’ottobre del 2014 a Orvieto dal Ministero della Salute, a cui ho partecipato insieme alla responsabile dello *Spazio giovani* di Bologna per presentare il progetto *W l’amore*.

indossare delle camicie piuttosto che delle t-shirt ha fatto parte di una più ampia strategia volta a rendere più credibili le mie competenze e la mia presenza nell'equipe.

A tale proposito ricordo un episodio che ha riguardato me e un collega sociologo durante un meeting destinato al personale di tutti i consultori e gli *Spazi giovani* della Regione Emilia-Romagna. Entrambi eravamo incaricati di condurre dei moduli formativi sui rispettivi temi di ricerca (io su genere e educazione, lui su pornografia e uso di Internet tra gli/le adolescenti) trovandoci ad essere i più giovani (entrambi trentenni) in tutto il gruppo di lavoro. Mi sovviene il sentimento di agitazione, seppur autoironica, che ci siamo trovati a condividere prima di accedere alla sala in cui avremmo dovuto tenere le nostre lezioni: lui a interrogarsi se indossare o no una giacca per sembrare più credibile ed io a scherzare sulla formalità della mia camicetta a pois, indossata per *essere* al contempo autorevole, non eccessivamente formale e plausibile nel mio ruolo di antropologa e formatrice. In questo senso il corpo rappresenta uno strumento attraverso il quale incarnare tutto un repertorio di tasselli identitari inerenti alla persona in tutte le sue sfumature.

Altro elemento fondamentale di questi processi antropopietici (Remotti, 2002) – oltre che più prettamente relazionali – è stato quello del genere. Soprattutto nelle prime interazioni con le operatrici mi sono trovata ad agire una femminilità misurata, rispettabile e consona rispetto a quelle che – secondo me – potessero essere le loro aspettative. Nel corso del tempo, tuttavia, grazie a una maggiore conoscenza reciproca abbiamo messo in discussione tali modelli di riferimento per renderli oggetto di ironia e, in questo modo, essere maggiormente a nostro agio nel nostro *“habitus”* (Bourdieu, 1992). Anche in questo frangente la relazione umana e la stima reciproca hanno giocato un ruolo importante nel definire identità e possibilità di confronto. Il mio ruolo, all'interno dell'equipe è stato quello – dopo un periodo di rodaggio – di far emergere tutta una serie di assunti riguardanti le identità di genere, la sessualità e i modelli di riferimento. Fare una ricerca-azione all'interno dei servizi vuol dire relazionarsi con delle persone e con sé stessi, facendo affiorare processi di naturalizzazione che riguardano un gran numero di fattori identitari. Lasciandomi dare il ruolo de “la nostra antropologa” ho cercato di co-condurre il gruppo e me stessa verso nuovi

orizzonti di senso e pratiche educative riguardanti non solo il target del servizio in questione (gli/le adolescenti) ma anche noi stessi/e.

Nel corso dei mesi, grazie alla crescente fiducia delle operatrici e degli operatori, sono arrivata a sentirmi libera di muovermi nello spazio e di parlare con qualsiasi persona incontrassi. Data l'estrema varietà dei servizi erogati e il grande numero di professionisti/e attivi/e, ho deciso di concentrarmi e interagire durante il corso dello studio principalmente con alcuni, scelti in base alla loro disponibilità nei miei confronti e all'inerenza del ruolo rispetto ai miei interessi di ricerca. Nonostante il sostegno della responsabile non tutti/e si sono dimostrati/e disponibili a interagire con me, sia durante la prima fase di osservazione partecipante sia durante la ricerca-azione focalizzata su *W l'amore*. Questa criticità non sembra essere legata esclusivamente alla mia presenza bensì a frizioni interne al gruppo di lavoro ascrivibili a dinamiche di potere legate ai ruoli professionali.

Mi sono trovata quindi a interagire, soprattutto durante i primi mesi, principalmente con la responsabile del servizio (psicologa e psicoterapeuta), la sua più diretta collaboratrice (idem), l'addetta all'accoglienza (assistente sanitaria) e un educatore. La mia osservazione partecipante si è costruita attorno a momenti informali e non a interviste strutturate o organizzate: come ho esposto nell'Introduzione di questo testo, ho scelto di adottare il metodo dell'"*impregnazione*" (Olivier De Sardan in Cappelletto, 2009: 31) e di considerarmi "*co-attrice*" (ibidem) del campo indagato, soprattutto per la possibilità datami dal personale con cui mi sono trovata a collaborare.

Durante il primo periodo di ricerca (autunno 2012-primavera 2013) sono stata coinvolta e mi sono concentrata su due tipi di attività svolte dai/dalle professionisti/ste dello *Spazio giovani*: visite di classi presso il servizio e costruzione di percorsi educativi per studenti/studentesse e personale (tutor, educatori/trici, insegnanti) provenienti dai corsi professionali. Nel primo caso si trattava di gruppi provenienti in particolare delle seconde classi dalle Scuole secondarie di secondo grado del territorio bolognese e quindi costituiti da ragazzi/e di circa quindici anni. Questi visitano il consultorio per partecipare ad attività di *edutainment* volte a presentare il servizio - al quale possono poi accedere privatamente, liberamente e al bisogno - e a comunicare informazioni

sui comportamenti a rischio. Dentro questa definizione sono inseriti sia comportamenti legati alla sessualità sia all'uso di sostanze come alcol e droghe. In genere questi incontri, cui si è partecipato attivamente, sono condotti da una coppia di operatori (preferibilmente un uomo e una donna) e durano circa due ore. Hanno luogo durante l'orario scolastico durante il quale le classi sono accompagnate da un insegnante che tuttavia non partecipa in modo da lasciare maggiore libertà ai ragazzi e alle ragazze nell'esprimersi e nel confrontarsi. Spesso vengono usati video e attivazioni per stimolare le domande e il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse, i conduttori/le conduttrici mantengono un ordine degli argomenti che intendono trattare ma lasciano spazio all'improvvisazione e alle domande del gruppo. Il linguaggio usato è semplice e chiaro, l'esperienza degli operatori e delle operatrici permette loro di riuscire quasi sempre a mantenere l'attenzione e a stimolare la discussione. Al fine di fornire informazioni precise riguardanti la contraccezione e la prevenzione delle IST vengono presentati praticamente, nel loro uso, i contraccettivi più diffusi quali il preservativo (compreso quello femminile denominato *femidom*), la pillola e l'anello (Nuvaring®).

La partecipazione delle classi, per quanto si è potuto osservare nel corso di circa sei mesi, è in genere attiva e dinamica. Data l'età e le esperienze che si trovano ad affrontare nella propria quotidianità di adolescenti, sia i ragazzi sia le ragazze si dimostrano molto interessati ai temi trattati. Non mancano i silenzi ma, si può affermare che i temi trattati trovano quasi sempre la curiosità delle classi. L'abilità dei conduttori/delle conduttrici sta nel non far sentire i/le ragazzi/e giudicati/e e stigmatizzati/e nel loro interesse per la sessualità e nell'uso (e abuso) di alcol e droghe. Eventuali silenzi, risate o forme più o meno esplicite di imbarazzo cercano di venire rispettate.

Nel modo in cui il personale di *Spazio giovani* si relaziona ai gruppi classe si può cogliere l'importanza delle competenze, dell'esperienza, dell'attitudine e dello stile personale di conduzione. Centrale al fine di stabilire una connessione tra chi conduce e chi partecipa a questo tipo d'incontri è, per quanto si è osservato, la sospensione del giudizio: non solo tra gli adulti nei confronti dei/delle giovani ma anche tra i/le ragazzi/e stessi/e al fine di co-costruire dei momenti di formazione reciproca.

Andando a scomporre la fluidità che sembra caratterizzare tali visite delle classi presso il consultorio, è possibile disvelare una serie di meccanismi e discorsi riguardanti le dinamiche generazionali, di genere e educative che le caratterizzano. Per quanto concerne il fattore età, si è osservato come tra gli operatori e le operatrici in questo tipo di *setting* educativo sia diffusa una strategia di avvicinamento al vissuto dei/delle ragazzi/e: vengono spesso richiamati riferimenti, anche se raramente nel dettaglio, ad esperienze vissute in prima persona in modo da enfatizzare il senso di empatia e creare un senso di prossimità tra i/le partecipanti. Gli studenti e le studentesse sembrano apprezzare tale approccio soprattutto se portato avanti da professionisti/e percepiti come “giovanili”. Questa ricerca di vicinanza si riscontra anche nella scelta e nella negoziazione del linguaggio usato: gli/le operatori/trici usano le parole dei/delle giovani e i/le ragazzi/e imparano ad apprendere un linguaggio “tecnico” inerente in particolare la sessualità.

In questo senso, incontri formativi di questo tipo, costituiscono un processo di apprendimento reciproco in cui centrale è dare voce a domande e scambi di opinioni, tuttavia all’interno di una cornice inevitabilmente normativa. Per quanto riguarda il genere è evidente come diversificati modelli e i riferimenti riguardanti questa dimensione influenzino profondamente le modalità attraverso cui esistere in un tale contesto formativo, sia per quanto riguarda i/le giovani che gli adulti. Ciò avviene soprattutto perché le tematiche affrontate riguardano da vicino le identità e le relazioni di genere, soprattutto per quanto concerne l’approccio alla sessualità.

I ragazzi e le ragazze, seppur evitando generalizzazioni, risultano frequentemente performare tutta una serie di stereotipi inerenti il maschile, il femminile e i rapporti tra i generi. Se i ragazzi si mostrano essere più disponibili e a loro agio nel parlare di sesso, le ragazze sembrano doversi esprimere entro due differenti registri: se da un lato non comunicano in maniera esplicita il proprio interesse rispetto a questi temi, dall’altro cercano di sembrare disinibite e sicure di sé. Si trovano a incorporare e a confrontarsi con un giudizio sociale riguardante la propria sessualità⁴⁴ piuttosto contraddittorio.

⁴⁴ Su questo tema, di fondamentale importanza, si tornerà nel corso del testo in maniera più approfondita.

Presentano, tuttavia, molte domande riguardanti temi specifici come per lo più la “la prima volta” e la gravidanza. Qualche esempio tratto dalle visite delle classi presso il consultorio:

Quanto deve essere lungo un pene? La prima volta alle ragazze fa sempre male? Come si fa a capire se una persona non è più vergine? Perché i ragazzi pensano solo al sesso? Perché le donne quando fanno sesso urlano? Perché le ragazze si vergognano? Come si fa a capire se si è innamorati? Come fanno sesso i gay? Che cosa vuol dire orgasmo? Si possono amare due persone contemporaneamente?

Si può affermare che i temi legati alle prime esperienze sessuali sono i più ricorrenti insieme a quelli collegati ai modelli e ai ruoli di genere per quanto concerne l'attitudine verso la sessualità. Frequenti sono anche le domande sull'amore e sui sentimenti, oltre a quelle più tecniche legate alle pratiche sessuali, alla pornografia e alla contraccezione/prevenzione. Altro tema che spesso emerge dalle parole dei/delle ragazzi/e è quello del piacere, probabilmente il più complesso da trattare in quanto stimola le sensazioni, le opinioni e i valori più profondi di ciascuno. Come si potrà evincere dal racconto della sperimentazione di *W l'amore* quest'argomento, soprattutto in relazione all'adolescenza, costituisce un nodo estremamente complesso soprattutto per gli adulti coinvolti nei percorsi di educazione alla sessualità.

Le dinamiche relazionali tra ragazzi e ragazze rispecchiano più ampi modelli identitari inerenti al genere e alle relazioni tra gli uomini e le donne.

Durante gli incontri con le classi cui si è partecipato si sono osservate degli andamenti ricorrenti: ragazzi e ragazze tendono a raggrupparsi per genere e a confrontarsi spesso entro dinamiche conflittuali e/o canzonatorie. I maschi vengono spesso descritti come troppo interessanti al sesso e alla pornografia e poco ai sentimenti, mentre le ragazze come poco disponibili a confrontarsi in gruppo sui temi in questione. Sin dalle prime osservazioni partecipanti di tali incontri, si è potuto osservare come la complessità delle identità di genere e relativi stereotipi di riferimento non venisse molto messa in discussione – sia per motivi di tempo che più prettamente legati alle competenze – dagli/dalle operatori/trici dello *Spazio giovani*.

La mia formazione antropologica e la mia esperienza di volontaria e formatrice particolarmente interessata a questi temi, insieme a quelli LGBT, hanno

probabilmente avuto un ruolo importante in questa osservazione critica. Secondo la mia opinione i modelli di genere, nella loro variabilità e fluidità, influenzano profondamente i comportamenti e le identità di ciascuno e andrebbero tematizzati più approfonditamente all'interno dei percorsi di educazione alla sessualità.

Su questa presa di posizione, come si vedrà dal racconto del caso *W l'amore*, si articolerà il mio ruolo dentro l'equipe di professionisti/e incaricati a sviluppare e sperimentare il progetto in questione. Insieme a una scarsa riflessione sulle dinamiche di genere e la loro influenza sui comportamenti sessuali, durante la prima fase della ricerca ho potuto osservare anche la frequenza di un approccio eteronormativo (Warner, 1991) alla sessualità portato avanti dal personale dello *Spazio giovani*. Nel fare riferimento alle attività sessuali e all'uso di contraccettivi o mezzi di prevenzione, gli/le operatori/trici solevano fare riferimento sempre a rapporti e pratiche eterosessuali. Quello dell'omosessualità sembrava essere percepito come un tema a sé e, come ammesso dagli/dalle stessi/e operatori/trici, come un argomento di cui parlare solo dopo eventuali domande a riguardo. Nonostante l'omonegatività⁴⁵ sia stata costantemente descritta dal personale del consultorio come un problema molto diffuso tra i/le giovani (soprattutto maschi) parlare di omosessualità o più correttamente di orientamento sessuale⁴⁶ non sembrava fare parte (almeno all'inizio della mia ricerca) del repertorio attraverso il quale rappresentare – andando a legittimare – sessualità e relazioni.

Le questioni sulle quali ho da subito cercato un confronto con gli/le operatori/trici del servizio hanno riguardato la necessità di integrare una riflessione sui modelli, sulle identità di genere e sulla pluralità degli orientamenti sessuali. Tutto questo per riferirsi in maniera più adeguata alla complessità identitaria caratterizzante (non solo) l'utenza e non proporre una visione della sessualità e della salute sessuale di tipo normativo.

⁴⁵ Si preferisce questo termine al più diffuso "omofobia" poiché l'emozione negativa verso l'omosessualità è legata al disgusto, al pregiudizio e l'odio piuttosto che alla fobia in senso clinico (Prati e Pietrantonio, 2010: 27). Descrivere l'omofobia in termini patologici e individualistici rischia di nascondere le radici sociali e politiche (Bertone, 2009: 35). Per un'analisi particolareggiata del tema dell'omofobia, cfr. Graglia (2012).

⁴⁶ Come nel caso dei modelli di genere, anche sul tema dell'orientamento sessuale si ritornerà più nel dettaglio nelle pagine dedicate alla sperimentazione di *W l'amore*.

L'educazione alla sessualità dovrebbe rivolgersi e valorizzare tutti gli individui, compresi/e i/le ragazzi/e non conformi alle aspettative legate al loro genere e al loro presunto orientamento sessuale. Questi/e dovrebbero poter trovare nelle parole e nei riferimenti degli/delle operatori/trici un luogo in cui potersi riconoscere.

Le ricerche internazionali sostengono l'importanza di considerare, nei percorsi di educazione sessuale, la pluralità degli orientamenti sessuali sia per fornire strumenti inerenti a contraccezione e prevenzione sia per promuovere il benessere della persona in senso ampio (Lindley e Walsemann, 2015; Rieger e Savin-Williams, 2012; Hatzenbuehler, 2011, Graglia, 2009).

Questa mia attenzione a tali temi, associata a una disponibilità a pensare e rappresentare la sessualità in maniera esplicita e chiara nel lavoro con i/le ragazzi/e è stata spesso percepita e descritta dagli/dalle operatori/trici come inusuale e talvolta eccessiva.

Io: "Perché quando parlate di penetrazione considerate solo quella genitale tra un uomo e una donna? Perché non parlare anche di sesso anale o di uso di sex toys tra magari due ragazze?"

Operatrice Spazio giovani: "Eh! Tu sei troppo esplicita! Non siamo mica in Olanda.. non possiamo mica parlare così ai ragazzi! Se no succede un casino!"⁴⁷

Si può affermare che dopo alcuni suggerimenti – a tratti volutamente provocatori - provenienti da chi scrive, il personale dello *Spazio giovani* sembra aver incrementato l'attenzione su tali tematiche.

Alcuni esempi riguardano la volontà di adottare un linguaggio non sessista e di riferirsi alle attività sessuali e alle relazioni tra le persone non dando per scontata l'eterosessualità dei/delle ragazzi/e.

Segue un quadro statistico tratto dal Report dell'Istat "La popolazione omosessuale in Italia" facente riferimento all'anno 2011 e pubblicato nel maggio del 2012:

"Secondo i risultati della rilevazione, circa un milione di persone si è dichiarato omosessuale o bisessuale (pari al 2,4% della popolazione residente), il 77% dei rispondenti si definisce eterosessuale, lo 0,1% transessuale. Il 15,6% non ha

⁴⁷ Dialogo tra me e un'operatrice durante una delle mie prime visite presso il servizio, autunno 2012.

risposto al quesito, mentre il 5% ha scelto la modalità "altro", senza altra specificazione. I dati raccolti, quindi, non possono essere considerati come indicativi della effettiva consistenza della popolazione omosessuale nel nostro Paese, ma solo di quella che ha deciso di dichiararsi, rispondendo ad un quesito così delicato e sensibile, nonostante l'utilizzo di una tecnica che rispettava appieno la privacy dei rispondenti (busta chiusa e sigillata e impossibilità per l'intervistatore di verificare le risposte). Si dichiarano più gli uomini (2,6%) che le donne (2,2%), più nel Nord (3,1%) che nel Centro (2,1%) o nel Mezzogiorno (1,6%). Tra i giovani la percentuale arriva al 3,2% ed è del 2,7% per le persone di 35-44 anni e di 55-64 anni. Tra gli anziani la percentuale scende allo 0,7%. Come avviene nelle ricerche scientifiche internazionali l'orientamento sessuale è stato rilevato oltre che tramite l'autodefinizione, anche attraverso altre dimensioni, l'attrazione sessuale, l'innamoramento e l'aver avuto rapporti sessuali. Considerando tutte queste componenti, nel complesso si arriva ad una stima di circa 3 milioni di individui (6,7% della popolazione) per coloro i quali si sono apertamente dichiarati omosessuali/bisessuali o che, nel corso della loro vita, si sono innamorati o hanno avuto rapporti sessuali con una persona dello stesso sesso, o che sono oggi sessualmente attratti da persone dello stesso sesso."

È durante l'adolescenza che i ragazzi (circa 15 anni) e le ragazze (circa 12 anni) vivono le prime attrazioni omosessuali (Saraceno, 2003) e molti/e di loro sono già consapevoli del proprio orientamento (Graglia, 2009 e 2012; Pietrantoni e Prati, 2011).

In questa cornice, quello dell'orientamento sessuale risulta essere un tema centrale al fine di tematizzare e realizzare un'educazione alla sessualità che possa includere tutta la variabilità dell'affettività umana.

Dopo qualche mese di osservazione/partecipazione alle visite delle classi presso lo *Spazio giovani*, ho deciso – appoggiata dalla responsabile – di conoscere anche delle attività formative che coinvolgessero gli adulti che si trovano per lavoro ad avere a che fare con gli/le adolescenti. Per un periodo di circa sei mesi ho preso parte a un progetto di *peer education* rivolto agli studenti, alle studentesse e al personale di *Officina Impresa Sociale S.r.l.* di Bologna. Si tratta di una società senza scopo di lucro che organizza corsi di formazione professionale ed eroga servizi a supporto dell'occupazione, dell'integrazione e delle pari

opportunità sociali. Associata a ENAIP (Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale) e facente parte della Rete ENAIP Emilia-Romagna, è frequentata in gran parte da ragazzi/ragazze di origine straniera o nati/e in Italia da genitori stranieri. Secondo recenti studi (Marmocchi, 2012) si tratta delle persone più a fragili per quanto concerne i comportamenti sessuali a rischio. Per questo motivo, attraverso la Delibera Regionale del 05/12/11 XIV Programma di attività formative per la prevenzione e la lotta contro l'AIDS sono stati finanziati una serie di interventi formativi tra cui quello in questione. In questa sede si decide di non approfondire questo frangente della ricerca se non al fine di argomentare la crescente partecipazione alle attività dello *Spazio giovani* e l'inizio del lavoro con gli adulti: dopo avere preso parte alle visite delle classi presso il servizio sono stata invitata a fare parte dell'equipe che si occupava di progettare e portare avanti un progetto – quello con *Officina* – rivolto sia ai/alle ragazzi/e sia agli adulti del contesto (tutor, docenti, educatori/trici). In seguito, anche grazie al mio contributo all'interno di questo percorso, mi sono ritrovata a essere parte attiva del gruppo di lavoro che avrebbe pensato, costruito e sperimentare *W l'amore*.

Capitolo II

W l'amore

La presente riflessione sulle politiche e sulle pratiche di gestione della salute sessuale degli/delle adolescenti nel contesto italiano si articola prevalentemente su una ricerca-azione svolta all'interno di un servizio socio-sanitario ed educativo facente parte del Servizio Sanitario Nazionale: lo *Spazio giovani* di Bologna. Si tratta di un consultorio destinato ai ragazzi e alle ragazze tra i 12 e i 20 anni dedicato alla sfera della salute e del benessere sessuale. Il suo personale, afferente a diverse branche del sapere e della pratica sanitario-educativa, si occupa di promuovere comportamenti sessuali sicuri organizzando - sia in loco che in altri contesti - percorsi formativi di educazione alla sessualità e all'affettività. Tali percorsi sono destinati sia ai/alle giovani sia agli adulti che si trovano, per lavoro e/o motivi familiari, a contatto con adolescenti: genitori, educatori/trici, insegnanti, tutor.

Come illustrato nel precedente capitolo, l'analisi del servizio in questione è iniziata attraverso un'osservazione partecipante focalizzata in particolare sulle pratiche educative di gruppo portate avanti dal personale del servizio, quali visite di classi presso il consultorio e formazione di adulti. Dopo un periodo di assestamento nel quale si è cercato di trovare la propria posizione e il proprio ruolo sul campo, è stato chiaro che il posizionamento di chi scrive sarebbe stato sempre più attivo e partecipe all'interno delle dinamiche umane e professionali del consultorio. Il fatto di condividere linguaggi e riferimenti inerenti all'educazione sessuale con le operatrici dello *Spazio giovani* e, al contempo, avere una particolare esperienza nell'ambito delle tematiche di genere e questioni LGBT hanno costituito la base su cui sviluppare quel processo intersoggettivo che ha generato il progetto sperimentale *W l'amore*. Nel presente capitolo si andrà a presentare tutto il processo di costruzione, sperimentazione, diffusione ed evoluzione di questo specifico percorso formativo destinato ai/alle preadolescenti e agli adulti di contesto.

La partecipazione attiva all'interno delle dinamiche umane, sociali e professionali che hanno generato *W l'amore* costituiscono il principale corpus

etnografico sul quale si sono sviluppate le riflessioni sui processi di costruzione e gestione della salute degli/delle adolescenti presentate in questo elaborato. Inoltre, avere fatto parte dell'equipe che ha realizzato *W l'amore* ha rappresentato un'opportunità per mettere alla prova il sapere antropologico in un contesto extra-accademico.

L'*engagement* sul campo rappresenta sia una scelta metodologica sia un argomento da approfondire in quanto tale, al fine di partecipare al dibattito contemporaneo inerente l'antropologia come sapere pubblico (Borofsky, 2000; Palmisano, 2014; Severi, 2014).

Dal punto di vista di chi scrive, il tentativo che ha guidato la presente ricerca-azione è stato quello di conciliare la portata analitico-critica dell'antropologia con le necessità del servizio in analisi al fine di sperimentare il possibile contributo di un'antropologa all'interno di un'equipe multidisciplinare avente l'obiettivo di promuovere la salute sessuale dei/delle adolescenti.

Per meglio comprendere le dinamiche sociali e professionali alla base dello *Spazio giovani* si è accettato di diventarne parte attiva con la consapevolezza delle criticità etico-metodologiche di un tale posizionamento. Tuttavia, si può sostenere che la scelta di collocarsi sul campo in maniera così attiva e partecipata è stata fruttuosa perché ha permesso, allo stesso tempo, di osservare e di fare parte dall'inizio della costruzione di un progetto di educazione alla sessualità e all'affettività.

Essere tra gli *stakeholders* coinvolti ha rappresentato un'occasione unica per vivere dall'interno tutte le contraddizioni e le potenzialità dei servizi socio-sanitari, educativi e delle intenzioni che muovono tutti coloro che sono implicati delle pratiche di gestione della salute dei/delle più giovani.

2.1 Da *Lang Leve de Liefde (Long Live Love)* a *W l'amore*: l'educazione sessuale dai Paesi Bassi all'Italia

Come già illustrato nel precedente capitolo, la riflessione articolata in queste pagine sul tema dell'educazione alla sessualità per gli/le adolescenti parte da una sorta di confronto e collaborazione tra le realtà educative e socio-sanitarie di due

nazioni europee: i Paesi Bassi e l'Italia. Sebbene questa ricerca si basi prevalentemente su un'etnografia condotta in Italia, uno sguardo sui Paesi Bassi è stato sempre mantenuto attivo così come il rapporto con le organizzazioni olandesi promotrici di *Lang Leve de Liefde*.

Com'è iniziato questo confronto? Sin dai primi momenti vissuti presso lo *Spazio giovani*, è stato chiaro che il target cui sono rivolti i suoi servizi è quello dei ragazzi e delle ragazze adolescenti.

L'OMS definisce l'adolescenza come *"the period in human growth and development that occurs after childhood and before adulthood, from ages 10 to 19. It represents one of the critical transitions in the life span and is characterized by a tremendous pace in growth and change that is second only to that of infancy. Biological processes drive many aspects of this growth and development, with the onset of puberty marking the passage from childhood to adolescence. The biological determinants of adolescence are fairly universal; however, the duration and defining characteristics of this period may vary across time, cultures, and socioeconomic situations. This period has seen many changes over the past century namely the earlier onset of puberty, later age of marriage, urbanization, global communication, and changing sexual attitudes and behaviors"*.⁴⁸

I servizi educativi di gruppo portati avanti dal personale dello *Spazio giovani* sono rivolti prevalentemente alle persone tra i 14 e i 17 anni, in genere frequentanti i primi anni della scuola secondaria di secondo grado o l'equivalente presso corsi professionali o di avviamento al lavoro. Le classi che visitano lo *Spazio giovani* sono, infatti, le seconde della scuola secondaria di secondo grado (età media 15 anni) e le attività extra-scolastiche sono per lo più destinate a ragazzi/e della stessa età. Questo poiché – sia nei servizi sia nei dettami delle politiche nazionali e internazionali (Standard OMS per la Sessualità, 2010) - si presuppone che a questa età (15-18) la maggior parte dei/delle giovani inizino l'attività sessuale (ibidem: 26) e che, quindi, abbiano bisogno d'informazioni legate alla prevenzione delle IST e delle gravidanze indesiderate.

⁴⁸ Definizione tratta dal sito dell'Organizzazione mondiale della Sanità http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/

Tuttavia, secondo dati recenti che si riferiscono in particolare alla regione Emilia-Romagna, emerge che un certo numero di adolescenti inizi a fare sesso già entro i 14 anni e che questo vada a determinare una maggiore incidenza dei comportamenti sessuali a rischio. In particolare *“il 41% degli adolescenti sessualmente attivi delle seconde generazioni dichiara di aver avuto rapporti entro i 14 anni a fronte di un 31% degli immigrati e di un 29% degli italiani”* (Marmocchi, 2012: 104). Questo dato si riferisce a una ricerca volta a indagare le esperienze dei/delle adolescenti “di origine straniera” avente l’obiettivo di dimostrare quanto la precocità sessuale sia spesso legata al vissuto migratorio o a varie forme di conflittualità personale e sociale. Nel presente studio si è deciso di non tralasciare l’importanza della provenienza dei ragazzi e delle ragazze – o delle loro famiglie – incontrati/e sul campo, ma si è cercato di inserire l’eventuale esperienza migratoria in una più ampia biografia personale.

Gli/le adolescenti *“sono definiti secondo una caratterizzazione generazionale evitandone una rappresentazione di tipo culturalista, inevitabilmente riduttiva vista la molteplicità delle provenienze, posizionamenti e storie biografiche [...]”. Ciò che hanno in comune è il territorio bolognese e l’età che va dagli 11 ai 20 anni. Tenendo conto delle sempre più numerose storie di migrazione e d’identità cosmopolite, la dimensione “culturale” è stata problematizzata in chiave critica e funzionale al cogliere quanto più possibili sfumature identitarie proprie degli attori coinvolti nell’indagine. Secondo una esplicita chiave di lettura antropologica, la presunta appartenenza culturale non costituisce un destino inesorabile ma un repertorio attraverso e su cui agire la propria identità, al di là di ogni determinismo. Resta tuttavia evidente che il culturalismo, ovvero il concepire le identità come più o meno rigidamente influenzate dalla fumosa dimensione culturale, resta una costante dei modi attraverso cui definire le alterità”* (Landi, 2014: 42).

Per quanto concerne *W l’amore*, i dati indicanti una maggiore precocità sessuale dei/delle ragazzi/e di origine straniera hanno influito sulla volontà degli/delle operatori/trici dello *Spazio giovani* di implementare i servizi educativi destinati non più solo agli/alle adolescenti, ma ai/alle preadolescenti. Tale anticipazione dell’attività sessuale si associa, infatti, a una maggiore impreparazione per quanto concerne la prevenzione di IST e gravidanze indesiderate. Per questo

motivo, il personale dello *Spazio giovani* è sembrato orientarsi verso la costruzione di un percorso educativo strutturato destinato alla fascia d'età dei 12-14enni. Se gli/le operatori/trici dei servizi non subiscono le politiche pubbliche ma, a loro volta, le influenzano e direzionano attivamente (Tarabusi, 2010), la sperimentazione di *W l'amore* la si può inquadrare come intervento costruito proprio sulle necessità e le richieste degli/delle operatori/trici stessi/e. I dati emersi da una ricerca (Marmocchi, 2012) e le esperienze dirette del personale degli *Spazi giovani* hanno fatto sì che all'interno del XV Programma per la prevenzione e lotta all'AIDS (Delibera di Giunta Regionale n. 768 del 10/06/2013) fosse finanziato anche un progetto lungo, impegnativo e innovativo come *W l'amore*. Come già illustrato nel Capitolo I, la logica emergenziale legata principalmente al contenimento dei comportamenti a rischio (in questo caso sessuali) sembra farla da padrone sia per quanto concerne i riferimenti delle politiche che le specifiche esperienze dei servizi: anche *W l'amore* nasce all'interno di questa visione ma, come vedremo, si evolverà secondo traiettorie complesse e inaspettate.

Da quanto osservato, lo *Spazio giovani* organizzava già prima di *W l'amore* interventi educativi destinati alle scuole secondarie di primo grado ma si trattava prevalentemente di percorsi di formazione e aggiornamento rivolti ai/delle docenti. Gli/le operatori/trici sollevano vedere le classi solo per poche ore in orario di lezione e ciò che sembrava mancare, secondo l'opinione sia degli/delle insegnanti che del personale del consultorio, era una maggiore strutturazione e sistematicità degli interventi in questione. Oltre alla necessità di rivolgersi in modo più organizzato al target dei/delle preadolescenti, alla base della costruzione di *W l'amore* c'è stata anche la volontà di mettere in rete i servizi socio-sanitari e quelli scolastici soprattutto attraverso un maggiore coinvolgimento dei/delle docenti. La finalità di tale obiettivo, dalle parole degli/delle operatrici dello *Spazio giovani*, sembrava essere quella di aumentare le ore di educazione alla sessualità inserendole nell'orario scolastico in modo da non delegare quest'area formativa a un solo servizio pubblico, ovvero quello dei consultori per i/le giovani. Per questo motivo, durante la primavera del 2013 si è costituita un'equipe di professionisti/e con l'obiettivo di costruire e sperimentare un percorso educativo destinato alle scuole secondarie di primo

grado che andasse a perseguire tali obiettivi. È in questo frangente, con il coinvolgimento diretto di chi scrive, che la ricerca-azione presentata in queste pagine ha avuto inizio.

L'equipe di cui si è fatto attivamente parte si è composta di due psicologhe dello *Spazio giovani* di Bologna, una di Forlì e uno di Reggio Emilia, tutti con esperienza pluriennale nel lavoro con gli/le adolescenti e tutti – tranne una – inseriti da un punto di vista contrattuale/lavorativo nell'ambito dei servizi in maniera stabile. La sperimentazione di *W l'amore* si è articolata su queste tre realtà emiliano-romagnole andando a coinvolgere più direttamente noi cinque e, in seguito, un più ampio numero di operatori/trici dei servizi consultoriali di Bologna, Forlì e Reggio Emilia.

Il progetto in questione è inquadrabile come “fatto culturale” (Giordano, 2001: 77) avente una storia, un budget, una finalità e un numero di *co-attori/attrici* che contribuiscono a generarlo e porlo in essere condividendo posizioni e opinioni spesso in contrasto tra loro. Le alleanze, le scontri, le coalizioni e le reti su cui si fonda un progetto – come *W l'amore* – costituiscono il corpus etnografico attraverso cui sviscerare meccanismi di potere attraverso vengono costruite e negoziate rappresentazioni sociali (Olivier De Sardan, 1995), in questo caso relative al benessere sessuali dei/delle giovani.

Il mio ruolo è stato da subito legato a conoscenze inerenti, oltre a argomenti legati a identità di genere e orientamento sessuale, al contesto educativo e sociale olandese. Questo perché per motivi personali e di studio ho vissuto nei Paesi Bassi, conosco la lingua olandese e ho avuto modo di informarmi sulle politiche e pratiche di educazione sessuale di questo Paese. Dopo un'analisi dei progetti di educazione alla sessualità attivi in Europa e un confronto in equipe, l'Olanda è stata identificata come modello a cui ispirarsi.

Come esposto nel Capitolo I questa ha rappresentato, agli occhi degli/delle operatori/trici italiani, sia un esempio di promozione della salute sessuale degli/delle adolescenti strutturata e capillare che un contesto molto diverso – “troppo avanti” (cfr. Cap. I) – con il quale mettersi a confronto. Ciò nonostante, anche grazie alla disponibilità degli/delle operatori/trici olandesi, si è trovato nel progetto *Lang Leve de Lifde* (*Long Live Love*, n. d. r.) un interessante esempio educativo da tradurre, analizzare, riadattare e sperimentare in Italia.

“The LLL program is one of the most successful, evidence-based programs in the field of school-based sex education in the Netherlands targeted at adolescents (13–15 years) in secondary vocational schools. The effectiveness of previous versions of this program has been largely accredited to the quality and extent of its implementation” (Schutte, Meertens, Mevissen, Shaalma, Meijer e Kok, 2014: 583).

Si tratta del percorso di educazione sessuale più diffuso nei Paesi Bassi (ibidem: 584) e che, nel 2015, ha celebrato i 25 anni di attività. Le organizzazioni che lo hanno sviluppato e che a tutt’oggi lo portano avanti sono *Rutgers* e *Soa Aids Nederland*, sostenuti dal *GGD (Gemeentelijke gezondheidsdienst)* ovvero il Sistema Sanitario nazionale olandese.

Rutgers è un centro internazionale finanziato dal Ministero della Salute, benessere e dello sport olandese con sede a Utrecht (Paesi Bassi) che si occupa di salute sessuale, riproduttiva e diritti sessuali. I progetti attivati da tale organizzazione riguardano prevalentemente l’educazione sessuale destinata alle scuole primarie e secondarie. I/le suoi/e professionisti/e operano anche in ambito internazionale (Europa, Africa e Asia) spesso in collaborazione con enti locali o internazionali come Organizzazioni Non Governative, anche grazie a finanziamenti privati⁴⁹.

Soa Aids Nederland, invece, è un’organizzazione olandese che promuove i comportamenti sessuali sicuri con particolare attenzione alla prevenzione delle IST. I/le suoi/sue professionisti/e collaborano con vari enti nazionali e internazionali specialisti in sessualità e salute, tra questi il Sistema Sanitario nazionale e, appunto, *Rutgers*.

Lang Leve de Liefde è basato su un approccio *evidence-based* (Schaalma, Kok e Bokser, 1996; Hofstetter, Peters, Meijer, Van Keulen, Schutte and van Empelen, 1996; Schutte, Meertens, Mevissen, Shaalma, Meijer and Kok, 2014) e sull’integrazione di una serie di ricerche effettuate nelle scuole dei Paesi Bassi per quanto concerne l’ambito della promozione della salute e della prevenzione HIV/Aids. Le teorie di riferimento sono quelle della *“Diffusion of Innovations theory”* di Everett Rogers, la teoria del comportamento pianificato (TPB) e la teoria sociale cognitiva (ibidem: 584). Nel 2014 *Long Live Love* è stato

⁴⁹ Per approfondire <http://www.rutgers.international/who-we-are/organisation>

riconosciuto come efficace dal *Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu*, ovvero l'Istituto Nazionale per la Salute Pubblica e Ambiente. In particolare il progetto è stato premiato dalla Commissione Interventi RIVM *Healthy Living Centre*, una commissione nazionale indipendente volta a valutare la qualità e l'efficacia di eventuali interventi di stile di vita nel campo della promozione della salute. Il comitato è composto da otto a dieci esperti nell'ambito scientifico, politico e legato alla promozione della salute e della prevenzione. L'alto riconoscimento si basa sulla valutazione su larga scala (condotta da TNO⁵⁰ tra 4623 studenti provenienti da 53 scuole) avente lo scopo di valutare gli effetti (a breve e lungo termine) e l'uso della versione rivisitata del programma *Long Live Love* (LLL), progetto di educazione sessuale per le scuole secondarie. Due versioni sperimentali del progetto (una dotata e una no della formazione on-line destinata ai docenti) sono state testate rispetto a diversi percorsi di promozione della salute sessuale. La valutazione è stata focalizzata sulle determinanti del comportamento relative all'uso del preservativo e dei contraccettivi, all'assertività rispetto ai desideri relazionali e sessuali, all'atteggiamento riguardo l'omosessualità. È stato usato un cluster RCT⁵¹ con un *follow-up* ad uno e otto mesi. Hanno partecipato 53 scuole per un totale di 4623 studenti. È stata effettuata un'analisi multilivello attraverso la quale sono emerse le seguenti evidenze: paragonati al gruppo di controllo, i due gruppi che hanno seguito il progetto LLL hanno evidenziato di essere stati in contatto con un maggior numero di argomenti riguardanti la salute sessuale e di essere in possesso di maggiori capacità di comunicazione attiva. I cambiamenti a breve termine riscontrati hanno riguardato le conoscenze a proposito di salute sessuale, infezioni sessualmente trasmissibili, e una serie di determinanti socio-cognitive rispetto all'uso del preservativo e dei contraccettivi. L'atteggiamento positivo rispetto all'uso del preservativo è stato confermato al controllo dopo otto mesi. È stato verificato che LLL è efficace nell'agire sulle determinanti della salute sessuale e la formazione on-line degli/delle insegnanti sembra migliorare lo svolgimento del programma e la partecipazione degli studenti e delle

⁵⁰ TNO. Netherlands Organization for Applied Scientific Research (Organizzazione Olandese per la Ricerca Scientifica Applicata).

⁵¹ Cluster randomised controlled trial.

studentesse (Hofstetter, Peters, Meijer, Van Keulen, Schutte e van Empelen, 2014).

Il progetto *Long Live Love* è sembrato particolarmente convincente, per quanto concerneva le necessità espresse dagli/dalle operatori/trici italiani/e, in quanto prevede il coinvolgimento degli/delle insegnanti, si rivolge agli/alle preadolescenti e si basa sull'uso di materiale strutturato. Inserisce, inoltre, la prevenzione dei comportamenti sessuali a rischio in un percorso formativo inerente tutta la persona nelle sue relazioni affettive in senso ampio. Il pacchetto formativo *Long Live Love* prevede la formazione degli/delle insegnanti olandesi ad opera del personale del Sistema Sanitario Nazionale; questi hanno in dotazione un manuale che li guiderà nell'uso di una rivista per i ragazzi e le ragazze da usare in classe durante l'orario di lezione.

Tale rivista si compone di sei unità che affrontano in maniera graduale i temi della pubertà, dell'adolescenza, della sessualità e del "sesso sicuro".

Questi i titoli: 1. Cosa ti succede? 2. Per cosa sei pronto? 3. Dove stabilisci il tuo limite? 4. Come rendi il sesso speciale? 5. Sesso sicuro, cos'è? 6. Sesso sicuro, come si fa?⁵²

La prima lezione parla di pubertà, innamoramento, identità sessuale e del ruolo dei genitori e degli amici nella vita affettiva e di relazione. La seconda, invece, entra nel dettaglio per quanto concerne l'uscire con qualcuno, lo stare insieme e il lasciarsi. Parla delle scelte che si fanno nelle relazioni e presenta i vari tipi di contatto fisico. La terza unità si concentra sullo scoprire ciò che si vuole e sul dove porre il proprio limite. Pone l'accento sull'importanza del capire l'altro/a e della comunicazione. Si occupa anche dell'uso sicuro di Internet e delle possibili esperienze negative legate alla Rete. Nella quarta lezione si parla della "prima volta" e del come fare sesso quando si è pronti/e, in modo sicuro e divertente. Fornisce consigli sul come affrontare i problemi relativi alla sessualità e su come ottenere aiuto per eventuali domande e problemi correlati. Nella quinta unità ci si concentra nel dettaglio sulla prevenzione delle gravidanze indesiderate e delle IST, sul sesso sicuro e su cosa fare dopo eventuali comportamenti sessuali a rischio. L'ultima lezione si occupa di promuovere atteggiamenti positivi rispetto

⁵² Per motivi di chiarezza tutti i contenuti del progetto *Lang Leve de Liefde (Long Live Love)* verranno presentati nella mia traduzione in italiano dall'olandese e/o dall'inglese.

all'uso del condom o dei contraccettivi. Approfondisce temi legati alla scelta e alla comunicazione per quanto concerne il sesso sicuro e affronta la resistenza all'uso del preservativo.

Tutte le unità vengono svolte dagli/dalle insegnanti in classe, l'adesione al progetto è volontaria e secondo l'esperienza degli/delle operatori/trici olandesi la maggior parte dei/delle docenti che aderiscono lo fanno per interesse e attitudine personale. L'ampia diffusione del progetto su scala nazionale e l'apertura generale su questi temi nel contesto olandese (cfr. Cap. I) contribuiscono probabilmente a plasmare positivamente le intenzioni e il coinvolgimento dei/delle docenti. Non mancano – da quanto sostengono gli operatori/trici olandesi – imbarazzi e difficoltà e ciò verrà riscontrato anche in Italia. Gli/le insegnanti olandesi hanno a disposizione anche un DVD da usare in classe per stimolare la discussione e una piattaforma Internet dedicata proprio al confronto tra docenti. Possono, infatti, scambiarsi opinioni ed esperienze inerenti all'affrontare i temi della sessualità e dell'affettività con i/le giovani.⁵³

Le unità sono costruite su brevi testi informativi, giochi e attivazioni da fare in piccolo gruppo in modo da attivare la discussione e da rendere il processo di apprendimento interattivo e partecipato. I ragazzi e le ragazze leggono e commentano insieme agli/alle insegnanti quanto scritto nel magazine andando a trovare riposte, suggerimenti e proposte tematiche inerenti il benessere relazionale e la salute sessuale.

Del progetto olandese esistono due versioni, una per i/le ragazzi/e con quoziente intellettivo più alto e una per quelli con il QI più basso⁵⁴. Il primo contiene una maggiore quantità di testo mentre il secondo ne rappresenta una

⁵³ Per approfondire www.langlevedeliefde.nl (sito del progetto Lang Leve de Liefde) e www.lesgevenindeliefde.nl (sito dedicato ai/delle docenti). Entrambi i siti sono in inglese e olandese.

⁵⁴ Nel sistema educativo olandese, durante l'ultimo anno di scuola primaria (età degli/delle studenti/esse: circa 12 anni) attraverso il test "*Cito Eindtoets Basisonderwijs*" viene stabilito il quoziente intellettivo degli/delle alunne in modo da indirizzare la scelta del tipo di scuola secondaria.

Sebbene il risultato non sia vincolante, sembra avere grande influenza sulla scelta della scuola secondaria.

Per approfondire:

http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/NLD/NLD_1997_EN.pdf (diagramma del sistema educativo olandese) e

<https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science> (sito del Ministero olandese dell'Educazione, della società e della scienza).

versione semplificata. Per *W l'amore* si è deciso di adottare la versione di *Lang Leve de Liefde* per gli/le alunni/e con QI più alto.

Per conoscere a fondo il progetto olandese, insieme a parte dell'equipe incaricata di costruire quello che poi sarebbe diventato *W l'amore*, mi sono recata nei Paesi Bassi dove, attraverso colloqui e visite presso le organizzazioni promotrici (*Soa Aids Nederland, Rutgers e GGD*), ho fatto da intermediaria tra le operatrici italiane e quelle/i olandesi. In questo frangente, principalmente per motivi linguistici, il mio ruolo è stato quello di mettere in comunicazione due mondi: quello italiano e quello olandese, percepito e costruito come "avanti" e particolarmente laico e liberale per quanto concerne la gestione e la promozione della salute sessuale in generale e in particolare dei/delle giovani.

Questo processo di mediazione si è realizzato soprattutto attraverso la mia – percepita e reale - liminalità professionale, anagrafica e identitaria. Per quanto concerne il primo punto faccio riferimento alle mie competenze di antropologa: il non essere psicologa e, quindi, non tradizionalmente legittimata a occuparmi di sessualità, educazione e servizi, ha influito sul mio ruolo – e sul suo riconoscimento – all'interno dell'equipe.

A tali competenze antropologiche si legano quelle inerenti genere e identità sessuale: la mia esperienza in questo campo, poco conosciuto dalle operatrici dei servizi, ha dato forza alla mia presenza, soprattutto nella relazione con i Paesi Bassi in cui queste dimensioni sono fortemente presenti nei percorsi di educazione sessuale.

Infine, il fatto di essere "giovane" ha contribuito sia alla valorizzazione del mio entusiasmo che alla costruzione di una voce – quella della "nostra antropologa" – percepita come utile e, al contempo, inesperta o troppo esplicita. Soprattutto nel momento di confronto con l'Olanda, i miei atteggiamenti positivi e inclusivi riguardanti la sessualità degli/delle adolescenti sono stati enfatizzati dalle operatrici italiane come "troppo olandesi" (cfr. Cap. I: 39).

Nonostante la fluidità del mio posizionamento in equipe e il ruolo liminare assegnatomi dalle operatrici con cui mi trovavo a collaborare, si può affermare che in questi primi frangenti della ricerca-azione è stato chiaro come, nonostante la pluralità dei punti di vista e delle esperienze relative alla sessualità dei/delle giovani, io e le psicologhe degli *Spazi giovani* abbiamo trovato una nostra

modalità di interazione in cui abbiamo cercato di metterci in discussione: come professioniste e, nello stesso tempo, donne.

Come sostiene Barbier (2007), la ricerca-azione fa sì che i partecipanti mettano in gioco, durante il processo, la parte più profonda di sé. Attraverso questa metodologia si possono indagare tematiche misteriose e complesse come quella della sessualità, in quanto *“la ricerca-azione esistenziale è forse la sola forma di ricerca che possa affrontare le situazioni-limite dell’esistenza individuale e collettiva. La morte, la nascita, la passione, la malattia, la vecchiaia, la solitudine, l’estraneità, la creazione, sono campi d’indagine che essa affronta con delicatezza e comprensione”* (ibidem: 57).

Per questo stesso motivo, un lavoro collaborativo sui temi del genere, della salute, della sessualità e dell’affettività va a coinvolgere, inevitabilmente, le opinioni e le esperienze di ciascuno/a: come già esposto in precedenza (cfr. Introduzione e Cap. I) si è cercato di concentrarsi sulle dinamiche intersoggettive che hanno costituito non solo il processo di genesi e sviluppo di *W l’amore*, ma tutta l’esperienza di vita e di ricerca narrata in queste pagine.

2.2 *W l’amore*, prima versione

Una volta tradotto e studiato il materiale olandese si è messo in atto, attraverso un continuo confronto in equipe, il processo di “adattamento” di *Lang Leve de Liefde* al contesto italiano. Tutto il processo è durato dalla primavera del 2013 a tutto il 2015 e ha visto la sperimentazione di *W l’amore* attraverso quattro versioni della rivista per ragazzi/e. La prima è stata sviluppata e sperimentata in tre istituti scolastici a Bologna, Forlì e Reggio-Emilia durante l’anno scolastico 2013-2014 coinvolgendo gli operatori e le operatrici dei consultori e *Spazi giovani* delle tre città. Durante l’anno scolastico successivo (2014-2015), *W l’amore* è stato diffuso in tutta la regione andando a coinvolgere un maggior numero d’insegnanti, operatori/operatrici, studenti/tesse e famiglie. La terza versione della rivista è stata creata per l’anno scolastico in corso (2015-2016), mentre di una quarta versione si sta discutendo nel momento in cui si scrive (autunno 2015).

Ai fini della presente ricerca, per motivi legati ai tempi di studio e scrittura, è stato ritenuto opportuno focalizzarsi prevalentemente sulle prime tre. Della prima e della seconda versione si è osservata la genesi e la sperimentazione, mentre la terza e la quarta sono state per lo più analizzate come evoluzione delle prime due. Tale percorso ha rappresentato un momento interessante attraverso il quale osservare come nasce e si sviluppa, dall'inizio e dall'interno, un progetto di educazione sessuale per adolescenti e quali sono le rappresentazioni sociali, le esperienze e le intenzioni che muovono gli *stakeholders* coinvolti.

Come già enunciato in precedenza questi vengono identificati con: le politiche nazionali e internazionali inerenti l'educazione e la salute sessuale, le operatrici e gli operatori dello *Spazio giovani* di Bologna, gli/le insegnanti della scuola secondaria di primo grado, gli/le studenti/esse delle classi terze (circa 13 anni) e le loro famiglie. In questo frangente si è osservato come le politiche e le più ampie rappresentazioni sociali inerenti alla sessualità degli/delle adolescenti sono incorporate e performate dagli/dalle operatori/trici dei servizi soprattutto per quanto concerne la costruzione dell'utenza (i/le giovani) e il confronto con gli altri *stakeholders*. Nella relazione, in particolare, tra il personale dei consultori coinvolti (di Bologna, Reggio Emilia e Forlì), il corpo docenti delle scuole interessate, le famiglie e i/le ragazzi/e stessi, si è osservata – e vi si è partecipato attivamente – tutta la complessità che caratterizza questa molteplicità di sguardi, posizionamenti e intenzioni.

Come conciliare gli obiettivi delle varie agenzie educative e servizi coinvolti nei percorsi di promozione della salute per adolescenti? E soprattutto, esiste una visione inerente alla sessualità dei/delle giovani che accomuna gli *stakeholders*? In caso affermativo, di che visione si tratta? Quali sono le implicazioni normative di tale visione e pratiche educative correlate? Queste sono le domande che hanno guidato il processo di ricerca-azione alla base di cui è stato costruito e sperimentato *W l'amore*. Si tratta di interrogativi che hanno caratterizzato il mio ruolo di ricercatrice ma che ho cercato di far emergere in un processo di condivisione intersoggettiva, soprattutto con le operatrici e gli operatori con le/i quali mi sono trovata a collaborare in equipe.

Si può affermare che il mio ruolo è stato quello di provocare, stimolare interrogativi e riflessioni inerenti alle intenzioni del mondo educativo e

istituzionale per quanto concerne la costruzione della sessualità dei/delle giovani: facendo emergere le contraddizioni e la pluralità di visioni e opinioni che si riferiscono all'adolescenza e alla vita affettiva/sexuale dei/delle ragazzi/e ho cercato di dare il mio contributo attivo di antropologa e "semi-operatrice". Data la liminalità della mia professionalità mi definisco come tale in quanto la fiducia datami dal personale dello *Spazio giovani* è stata fondamentale: senza di essa non avrei potuto sperimentare e condividere le mie competenze con un gruppo di lavoro sicuramente più "esperto" di me.

Il processo di adattamento di *Lang Leve de Liefde* si è articolato, oltre che sull'adattamento del materiale olandese al contesto italiano, su una preliminare analisi dello stesso. La città di Bologna è quella, tra le tre coinvolte, in cui si è svolta gran parte dell'etnografia alla base della ricerca dottorale. Sono state osservate tutte le fasi della sperimentazione di *W l'amore*: presso lo *Spazio giovani* (riunioni di equipe e visite delle classi), presso l'istituto scolastico coinvolto (riunioni e focus group con docenti, famiglie e ragazzi/e; osservazione del lavoro in classe) e gli spazi della Regione Emilia-Romagna con sede a Bologna (incontri di monitoraggio e formazione legati al progetto).

In tutte e tre le città, la sperimentazione ha seguito un percorso simile: è stata selezionata una scuola secondaria di primo grado – in genere con cui si aveva già da tempo una qualche forma di collaborazione e l'appoggio del Dirigente scolastico - in cui proporre e testare il progetto, andando a coinvolgere direttamente docenti e ragazzi/e. L'equipe multidisciplinare di cui ho fatto parte ha costituito il gruppo di lavoro che ha coordinato il progetto, andando a coinvolgere e ad ascoltare le voci degli altri *stakeholders* durante tutte le fasi della ricerca-azione. La prima fase, come già esposto, ha riguardato il processo di adattamento del materiale olandese al contesto scolastico italiano così com'era percepito da un'equipe multidisciplinare "esperta" sui temi dell'educazione sessuale.

Lang Leve de Liefde presuppone l'uso di una rivista per i/le giovani da usare in classe ed è principalmente su quella che si è lavorato, plasmando lo stile olandese – percepito in alcuni frangenti come troppo esplicito – alle aspettative inerenti alle reazioni dei/delle docenti e dei/delle ragazzi/e italiani/e.

I primi punti critici sono stati i seguenti: certe vignette rappresentanti pratiche sessuali da rendere sicure sono state considerate dall'equipe italiana come troppo "forti", come alcune parole sempre da riferirsi ai rapporti sessuali.

Tutto il materiale olandese, inoltre, rappresenta la sessualità e l'affettività non in maniera eteronormativa: le esperienze dei ragazzi e delle ragazze, raccontate sotto forma di testimonianza, fanno riferimento a relazioni sia omosessuali/omoaffettive sia etero. Anche le foto che illustrano la rivista rappresentano coppie sia di due ragazzi, sia di due ragazze, sia di genere misto. Questo ha costituito una novità, come già esposto nelle pagine precedenti (cfr. Cap. I: 37) e una sfida per le operatrici e gli operatori coinvolte/i. L'approccio olandese alla base di *Lang Leve de Liefde* ha rappresentato uno specchio con il quale confrontarsi e trovare nuovi stimoli per ripensare le pratiche educative portate avanti nei servizi socio-sanitari e educativi italiani, come quello dello *Spazio giovani*. La volontà dell'equipe è stata quella di conciliare l'esperienza olandese e quella italiana, centrata principalmente sulla promozione delle *life skills*.⁵⁵

2.3 Le Life skills

Da quanto appreso dal personale di *Spazio giovani* coinvolto nel progetto *W l'amore*, questa è la cornice educativa in cui gran parte delle esperienze formative del consultorio si è collocata negli anni (Marmocchi, Dall'Aglio e Zanini, 2004). Le *life skills* sono definite dall'OMS come "*insieme delle abilità utili per adottare un comportamento positivo e flessibile e far fronte con efficacia alle esigenze e alle difficoltà che si presentano nella vita di tutti i giorni*" (OMS, 1993). Secondo questo documento la definizione stessa di *life skills* può variare in base ai contesti socio-culturali, tuttavia sostiene che queste siano alla base delle iniziative educative che promuovono la salute e il benessere di giovani e adolescenti. Segue un elenco dettagliato delle competenze in questione.

⁵⁵ Definizione prodotta da Unicef e Organizzazione Mondiale della Sanità nel documento "*Life skills education in schools*", 1993.

1. Autocoscienza: leggere dentro se stessi, conoscere il proprio carattere, i bisogni e i desideri, i punti deboli e quelli forti; è la condizione indispensabile per la gestione dello stress, la comunicazione efficace, le relazioni interpersonali positive e l'empatia;
2. Gestione delle emozioni: riconoscere le proprie e quelle degli altri in modo da comprendere come le emozioni influenzino il proprio e l'altrui comportamento e capire come regolarle opportunamente;
3. Gestione dello stress: governare le tensioni e le fonti che le generano agendo sull'ambiente e sullo stile di vita;
4. Senso critico: analizzare le situazioni valutandone vantaggi e svantaggi al fine di prendere decisioni consapevoli riconoscendo e valutando i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media;
5. Prendere decisioni: saper decidere in modo consapevole e costruttivo nelle diverse situazioni e contesti di vita, comprese le circostanze inerenti la salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano;
6. Problem solving: saper affrontare e risolvere in modo costruttivo i diversi problemi;
7. Creatività: affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione trovando soluzioni e idee originali;
8. Comunicazione efficace: sapersi esprimere in ogni situazione sia a livello verbale che non verbale dichiarando opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti, ascoltando con attenzione gli altri per capirli, chiedendo, se necessario, aiuto;
9. Empatia: saper comprendere e ascoltare gli altri, immedesimandosi in loro accettandoli e comprendendoli e migliorando le relazioni sociali soprattutto nei confronti di diversità etniche e culturali;
10. *Skill* per le relazioni interpersonali: capacità di interagire in maniera costruttiva e positiva con gli altri; creando e mantenendo relazioni significative, ma anche essere in grado di interrompere le relazioni in modo produttivo.

Quelle delle OMS inerenti alle *life skills* sono delle linee guide inseribili nell'insieme di *policy* che vanno a influenzare e plasmare le pratiche educative, comprese quelle dello *Spazio giovani* di Bologna.

Tali competenze sono menzionate anche negli Standard dell'Organizzazione Mondiale della Sanità per la Sessualità del 2010 (cfr. Cap. I: 21) come *“competenze necessarie a gestire sessualità e riproduzione in modo appagante e responsabile”* (OMS, 2010: 16). Nello stesso documento si legge che *“l’educazione sessuale estensiva persegue il fine di fornire ai giovani conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori di cui hanno bisogno per determinare la propria sessualità e goderne fisicamente ed emotivamente, individualmente e nelle relazioni. Considera la “sessualità” in modo olistico e nel contesto dello sviluppo affettivo e sociale. Riconosce che la sola informazione non è sufficiente. È necessario offrire ai giovani l’opportunità di acquisire life skills essenziali e di sviluppare atteggiamenti e valori positivi”* (IPPF, 2006: 6 in OMS, 2010: 20).

In questo senso l’educazione sessuale viene proposta e tematizzata come processo che coinvolge e si rivolge alle persone nella loro complessità, non solo da un punto di vista sanitario. Il progetto *W l’amore*, dalle intenzioni delle operatrici e degli operatori degli *Spazi giovani* e consultori coinvolti nella sua sperimentazione, si colloca in quest’ottica: inserisce la prevenzione dei comportamenti a rischio in una concezione più ampia della preadolescenza, della sessualità, delle relazioni e dell’identità sessuale e di genere.

Come si evincerà dalle prossime pagine, in particolare dal Capitolo III, osservare e partecipare alla costruzione e diffusione di un progetto di educazione sessuale che coinvolge *stakeholders* quali *policy makers*, operatori/operatrici dei servizi, insegnanti e famiglie permette di prendere in considerazione tutta la complessità alla base delle concezioni – e relative esperienze educative – che definiscono l’adolescenza e, in particolare, la sessualità dei/delle giovani.

Alla base dell’educazione alla sessualità dovrebbe esserci il passaggio dall’idea di “prevenire” (i comportamenti a rischio) a quella di “promuovere” la salute e il benessere sessuale. *“L’OMS pone alla base degli interventi sul benessere della persona e dei gruppi un’ottica bio-psico-sociale e ritiene che la salute debba essere un obiettivo non solo delle agenzie sanitarie, ma debba sottendere anche le scelte*

in campo economico, ambientale, culturale” (Dall’Aglio, Marmocchi e Zanini, 2005: 3).

2.4 Il manuale e le cinque unità di *W l’amore*

Come si è cercato di perseguire un così complicato obiettivo attraverso le pagine di *W l’amore*? La prima versione del progetto è stata co-costruita, come già illustrato, da un’equipe multidisciplinare che è andata a riadattare il materiale di *Lang Leve de Liefde* secondo la propria esperienza nell’ambito educativo e socio-sanitario italiano.

Le sei unità del progetto olandese sono diventate le seguenti cinque: 1. Cosa ti succede? 2. Che uomo, che donna stai diventando? 3. Come riconosci se è amore? 4. Dove metti il tuo limite? 5. Sesso? Sicuro! Le prime quattro unità sono accorpate in un’unica rivista, mentre la quinta è contenuta in un opuscolo a parte. Oltre alla rivista per i ragazzi e le ragazze, *W l’amore* – come avviene anche in *Lang Leve de Liefde* – prevede l’uso di un manuale per gli/le insegnanti contenente consigli metodologici per quanto concerne l’uso del magazine in classe.

Questo costituisce uno strumento fondamentale per quanto concerne il sostegno ai/alle docenti in un compito – parlare di sessualità in classe – molto complesso. Oltre a fornire una guida pratica all’uso della rivista per ragazzi/e, contiene consigli su come creare un ambiente emotivamente sicuro in cui parlare di sessualità, sul come affrontare il proprio e l’altrui imbarazzo, sullo stabilire limiti e regole per venire incontro alle esigenze emotive di tutti/e (pag.7-11).

Nel manuale per adulti sono forniti anche spunti e suggerimenti metodologici per venire incontro ai bisogni degli/delle insegnanti spesso non abituati/e - o non adeguatamente formati/e - per quanto concerne l’educazione non formale o interattiva. La relazione tra questi/e e gli operatori/le operatrici dei servizi risulta molto interessante per quanto concerne il “fare rete” tra le agenzie educative che si occupano di preadolescenza e adolescenza e il ruolo di ciascuno *stakeholder* (singolo o collettivo, come ad esempio il sistema scolastico) nella promozione della salute sessuale dei/delle giovani. Dalla divisione dei ruoli si

può percepire quanto sia complicato coordinare gli *stakeholders* (in questo caso insegnanti e operatori/trici) attorno ad una visione e una metodologia comune inerente all'educazione sessuale per i/le giovani.

Da quanto si è osservato “sul campo”, non esiste una concezione comune rispetto all'adolescenza: se da un punto di vista personale questo è abbastanza comune, da un punto di vista più istituzionale risulta più critico. Come conciliare e mettere “in rete” diverse agenzie educative – come la scuola e i servizi socio-sanitari – aventi visioni, politiche e pratiche di gestione molto diverse tra loro? Alla luce della ricerca in questione, la scuola risulta avere un potenziale importante per quanto concerne la diffusione dell'educazione sessuale tuttavia, alcuni limiti e criticità – per lo più inerenti alla formazione dei/delle docenti – restano. Proprio con questa consapevolezza sviluppata dalla prolungata collaborazione con insegnanti operanti a vario livello e in diversi contesti, l'equipe ha cercato di rendere la rivista per ragazzi/e più dettagliata e autosufficiente possibile, in modo da evitare situazioni di eccessiva difficoltà per i/le professori/resse più titubanti. Come si è evinto principalmente dall'osservazione del lavoro in classe e dai colloqui avuti con i/le docenti, nonostante l'adesione a *W l'amore* sia volontaria, un'attitudine personale aperta e non giudicante, una buona capacità di interazione con i/le ragazzi/e sono fondamentali per la riuscita del progetto. In questo senso, la presenza di un materiale d'appoggio come il manuale e la rivista, dalle parole dei/delle professori/resse sembra essere estremamente utile. Questo fornisce delle linee guida per quanto concerne sia i temi da trattare sia le modalità attraverso cui fare (e non fare) educazione sessuale.

La prima lezione della rivista per i/le ragazzi/e si focalizza sulla pubertà e sui cambiamenti del corpo, della mente e delle relazioni che avvengono durante la preadolescenza. Contiene anche delle tavole anatomiche raffiguranti i genitali maschili e femminili, interni ed esterni. Queste - soprattutto l'illustrazione dei genitali femminili esterni - hanno rappresentato nel corso di tutta la sperimentazione e nelle varie versioni del materiale di *W l'amore*, un “problema” su cui confrontarsi e mediare. Analizzando i manuali di scienze pensati per le scuole secondarie di primo grado non ho potuto non notare come nella gran parte dei casi fossero illustrati gli organi riproduttori sono in sezione o come

interni. Una rappresentazione dei genitali, in particolare quelli femminili esterni comprendenti anche il clitoride, costringe gli/le insegnanti a parlare del tema percepito come più complesso: quello del piacere.

Insegnate scuola secondaria di primo grado coinvolta in *W l'amore: "Il piacere non è nel programma di scienze!"*⁵⁶

Questa frase, insieme a altre opinioni simili espresse dai/dalle docenti coinvolti/e in *W l'amore* principalmente legate alle difficoltà personali nel parlare di piacere, non solo dimostra come i percorsi di educazione alla sessualità smuovano il sentire personale di ciascuno/a, ma anche come questi riguardino il sesso non solo da un punto di vista sanitario, ma tocchino sfere inerenti alle relazioni, alla corporeità e all'esperienza complesse, proprio come quella del piacere. Da alcune insegnanti (donne) la tavola anatomica rappresentante la vulva presente nella seconda versione della rivista per ragazzi/e di *W l'amore* è stata definita come "*perturbante, violenta, pornografica*". Nella stessa tavola anatomica è rappresentato anche l'ano: durante questa prima fase della ricerca-azione un Dirigente scolastico coinvolto nella sperimentazione ha addirittura suggerito di lasciare la rappresentazione grafica dello stesso ma di eliminare la dicitura poiché troppo esplicita.

In questa stessa unità (la prima: Cosa ti succede?) è presente un altro tema descritto dai/dalle docenti come imbarazzante, quello della masturbazione. Come vedremo, nella terza versione della rivista questo tema sarà spostato nella quinta unità (Sesso? Sicuro!), quella svolta dagli/dalle operatori/trici dei servizi. La masturbazione è descritta come qualcosa che "*ti può far sentire bene e ti può aiutare a conoscere di più come funziona il tuo corpo*" (pag.5).

Qui, come in tutte le altre lezioni, si alternano testi informativi, attivazioni (da fare in gruppo o da soli/e in classe) e testimonianze di ragazzi e ragazze sui temi trattati. Gran parte di queste prendono ispirazione da opinioni reali, mentre molte sono state costruite ad hoc dall'equipe con l'obiettivo di dare voce alle esperienze percepite come più comuni dagli/dalle adolescenti e soprattutto presentare modelli di comportamento positivo. Si tratta di una strategia mutuata

⁵⁶ Esternazione ascoltata durante una giornata formativa avuta luogo nel settembre 2013 organizzata dal Sistema Sanitario della Regione Emilia-Romagna per condividere *W l'amore* con gli/le insegnanti del territorio.

dal modello olandese: dovrebbe favorire l'immedesimazione dei/delle giovani e avvicinarli ai temi in oggetto.⁵⁷

Un esempio: *“Mi sento in colpa a dirlo ma è un periodo che proprio non reggo mia madre. Eppure le voglio bene, e mi dispiace quando la tratto male. Lucia, 14 anni”* (pag.4).

La seconda unità di *W l'amore* si focalizza sul genere e questo costituisce una delle grandi differenze rispetto al progetto olandese: si è reputato, infatti, diversamente da quanto avviene in *Lang Leve de Liefde* in cui le dinamiche di genere attraversano tutto il materiale ma a cui non è dedicata nessuna parte specifica del testo, di affrontare questo tema in un'unità dedicata. I modelli di genere, dalle opinioni emerse in tutta l'equipe, sono emersi come estremamente influenti rispetto alla sessualità degli/delle adolescenti. Si può affermare che in questo frangente, le mie competenze di antropologa e formatrice sono state centrali. Il mio ruolo è stato quello di “tradurre” rendendo accessibili e comprensibili riflessioni prettamente antropologiche sul tema “genere”: non solo insistendo sull'importanza dei modelli di genere nell'esistenza dei/delle giovani (e degli adulti) ma cercando di mettere in luce il loro ruolo nel definire identità, relazioni e scelte sessuali.

Con “genere” intendo in questa sede riferirmi all'insieme di costrutti contestuali associati al maschile e al femminile: si tratta di costruzioni variabili nel tempo e nello spazio che vanno a influenzare profondamente l'esperienza che le persone (più o meno giovani) fanno di sé e degli altri/e. Tali costrutti definiscono atteggiamenti e azioni percepite come più o meno legittime e appropriate, sia per quanto riguarda gli uomini che le donne. Questi condizionamenti sono riscontrabili in tutte le dinamiche relazionali e, per questo motivo, sono inevitabili. Le aspettative socio-culturali contribuiscono ai processi di costruzione identitaria e possono condizionare le possibilità di ciascuno/a di esprimersi ed esistere. Le persone - giovani e adulte - si muovono entro norme socialmente condivise e reali opportunità antropopoietiche (Remotti, 2002)

⁵⁷ Opinione presentata da Suzanne Mijer, responsabile delle politiche di *Soa Aids Nederland* (tra le organizzazioni promotrici di *Lang Leve de Liefde*) durante il Convegno “L'amore a colori. Promozione del benessere socio-affettivo e sessuale con gli adolescenti di origine straniera” svoltosi a Bologna presso la Regione Emilia-Romagna nel Dicembre del 2013. La giornata formativa, rivolta a operatori/trici e insegnanti aveva l'obiettivo di presentare un confronto tra i progetti attivi in Italia (in particolare in Emilia-Romagna) e nei Paesi Bassi.

attraverso le quali performare non solo il proprio genere, ma anche i propri comportamenti sessuali.⁵⁸

Se “[...] la scuola contribuisce attivamente all’incentivazione di determinati ruoli di genere e all’occultamento di sessualità diverse da quella eterosessuale” (Bertone 2009: 5 in Carnassale, 2014: 165) attraverso le pagine di *W l’amore* si è cercato di dare voce e legittimità alla pluralità delle identità e degli orientamenti sessuali coinvolgendo gli/le *stakeholders* in un processo di messa in discussione di sé e di modelli socialmente condivisi inerenti al genere e alla sessualità.

A questo proposito è risultato fondamentale far emergere l’importanza degli stereotipi di genere non solo al femminile, poiché anche i ragazzi e gli uomini sono influenzati da una serie di riferimenti legati alla maschilità che vanno a condizionare comportamenti e scelte sessuali (Bellassai in Gamberi, Selmi e Maio, 2010). Per quanto concerne i modelli di genere, si è messa in atto all’interno dell’equipe una sorta di negoziazione di gruppo per quanto riguarda i riferimenti personali su questi temi e sulla stessa idea di preadolescenza.

Quali sono i modelli di legittimità maschili e femminili che ciascuno incorpora nella propria quotidianità (operatori e operatrici compresi/e)? Come sviscerare tali riferimenti in modo da non mettere in atto procedure normative e giudicanti rispetto ai modelli dei/delle più giovani?

Da quanto osservato, infatti, la tendenza degli adulti in generale è di descrivere i/le giovani come vittime passive e di modelli superficiali mutuati dai media (TV, Internet, cinema): i ragazzi e le ragazze incorporerebbero e riprodurrebbero in maniera acritica schemi di comportamento riguardanti anche la sessualità. Soprattutto per quanto riguarda le ragazze, si può affermare che queste si trovino a doversi muovere tra due stereotipi opposti tra loro, quello della “brava” e della “cattiva” ragazza. Ciò avviene nei contesti familiari e sociali in senso ampio, compresi quelli dei servizi: anche nelle parole delle operatrici e degli operatori dello *Spazio giovani* si è spesso avvertito un certo tipo di giudizio morale riguardante soprattutto la sfera delle relazioni e dei comportamenti sessuali. Un approccio di questo tipo è stato maggiormente riscontrato tra gli/le

⁵⁸ Si fa riferimento, in maniera inevitabilmente riduttiva, alle riflessioni proprie dei *gender studies* e degli studi che legano le tematiche di genere all’area educativa. Per approfondire: Butler (1996), Gianini Belotti (1997), Busoni (2000), Ruspini (2003), Bellassai (2004), Connell (2006), Batini e Santoni (2009).

insegnanti, meno portati/e per motivi professionali e formativi ad accrescere e/o mettere in discussione competenze legate a genere, identità, relazioni, salute e, soprattutto, adolescenza.

La strategia che è stata attuata da chi scrive si è costituita di due fasi: durante la prima, forte del mio ruolo di “antropologa” incline all’apertura sui temi del genere e della pluralità sessuale, ho cercato di far emergere le contraddizioni caratterizzanti l’approccio del personale dello *Spazio giovani* rispetto ai modelli di genere propri e dei/delle giovani. Attraverso un confronto aperto, di tipo professionale e personale, tutta l’equipe ha cercato di abbandonare l’approccio moralistico e manieristico attraverso cui si soleva definire i modelli di genere incorporati e agiti dai/dalle ragazzi/e. La seconda fase è stata quella di far ricadere questo nuovo approccio sugli/sulle insegnanti coinvolti/e in *W l’amore*, anche grazie al supporto del materiale educativo previsto dal progetto (rivista e manuale per adulti).

In questo senso, la collaborazione tra professionalità diverse (un’antropologa, psicologi/ghé e insegnanti di scuola secondaria di primo grado) è stata fondamentale sebbene molto complessa da portare avanti, a causa della diversificazione di ruoli, competenze e intenzioni educative.

Più che fornire nuovi stereotipi (ex. “brava ragazza”) a discapito di altri (ex. “cattiva ragazza”), l’educazione alla sessualità e all’affettività dovrebbe riguardare il fornire strumenti cognitivi e relazionali per decostruire riferimenti e per costruirne di altri, più personali e vicini all’esperienza dei/delle ragazze.

Questi/e, infatti, si trovano spesso a dover mediare tra i propri desideri e le aspettative del mondo adulto e, come si può evincere dalle parole di una tredicenne, non si tratta di un percorso facile: *“W l’amore mi piace, lo trovo utile e interessante però i prof. fino a ieri mi vedevano come una brava ragazza che va bene a scuola. Ora con questo progetto capiranno che magari il sesso m’interessa.. cosa penseranno di me?”*⁵⁹

Da quanto si è osservato durante tutte le fasi della ricerca-azione e in particolare nei contatti con i/le giovani coinvolti/e, le ragazze sembrano subire prevalentemente il giudizio degli adulti mentre i ragazzi quello dei pari. Questi

⁵⁹ Esternazione ascoltata durante un focus group rivolto alle studentesse di una delle classi coinvolte nella sperimentazione di *W l’amore* nella scuola bolognese per valutare l’andamento del progetto, autunno 2013.

processi sociali inerenti stereotipi legati a genere e comportamenti sessuali sono profondamente incorporati dai ragazzi e dalle ragazze poiché la sfera della sessualità costituisce un'arena in cui agire (o no) desideri e identità confrontandosi con più ampi modelli di riferimento.

Così si esprimeva una ragazza durante la visita presso lo *Spazio giovani* in seguito al lavoro effettuato in classe all'interno del progetto nel gennaio 2014: *"Se il sesso ti piace sei una escort!"*

Si può affermare che ancora oggi il corpo sessuato delle (giovani) donne sia oggetto di controllo sociale più o meno esplicito: il rapporto con la sessualità, infatti, costituisce un modo attraverso cui valutare le donne e la loro aderenza (o mancata tale) alle aspettative legate al loro genere. Anche l'area della maschilità è piena di modelli stereotipati di riferimento, legati soprattutto a opinioni e comportamenti omonegativi. Durante tutto l'arco della ricerca si è potuto osservare quanto i modelli di genere maschili incorporati e performati dai ragazzi riguardino da vicino l'omofobia, ovvero la condanna personale e socialmente condivisa della non-eterosessualità, reale o percepita (Graglia, 2012). Un progetto di educazione sessuale non può modificare una tale costruzione e gestione di modelli di genere legati a più ampi processi sociali, può tuttavia costituire un momento attraverso cui mettere in discussione processi naturalizzanti e stigmatizzanti esperienze e identità, andando a tutelare e valorizzare i desideri di tutti e di tutte.

Nella terza unità (Come riconosci se è amore?) si parla d'innamoramento, dell'influenza dei genitori e dei pari nelle relazioni affettive, del conoscersi, dello stare insieme e del lasciarsi. Viene presentato anche il tema dell'omosessualità come *"una delle forme di espressione della sessualità e dell'affettività"* (pag.23). Nonostante un approccio volutamente inclusivo, il dedicare una pagina a questo tema in quanto tale, definisce l'omosessualità come variazione di una norma: pur dando visibilità e legittimità alla non-eterosessualità ribadisce una visione eteronormativa delle relazioni sessuali e affettive. Nella versione successiva di *W l'amore*, anche grazie al confronto d'equipe e ad approfondimenti formativi su quest'argomento, non si parlerà più di omosessualità ma di orientamento sessuale, ovvero di una caratteristica fluida e dinamica che definisce tutte le persone (Prati et al., 2010; Graglia, 2012).

Nella quarta unità (Dove metti il tuo limite?) vengono presentati – sempre attraverso testi informativi, attivazioni e testimonianze – temi inerenti le scelte in ambito sessuale, prevalentemente legate al comprendere i propri e altrui bisogni e desideri. È inoltre presentato il tema della violenza nel tentativo di non inquadralo nell’ottica stereotipata della violenza degli uomini sulle donne ma attraverso una considerazione più ampia delle possibili dinamiche violente all’interno delle relazioni sessuali/affettive.

Un esempio: *“È importante bloccare sul nascere i comportamenti di un’altra persona che ti riguardano e che sono inaccettabili. Vediamo qualche situazione: un ragazzo che ti tocca mentre balli in discoteca, una ragazza che mostra le tue foto sexy a chiunque, il tuo ragazzo o la tua ragazza che vuole fare sesso mentre tu non vuoi”* (pag.39).

All’interno di questa stessa unità si dà spazio anche al tema “Internet e chat” volto a dare consigli ai ragazzi e alle ragazze per quanto concerne l’uso sicuro della rete e relativi rischi, soprattutto per quanto riguarda la sfera della sessualità. L’ultima pagina del magazine, prima dello spazio dedicato alle eventuali domande anonime che i ragazzi/le ragazze possono scrivere e porre in classe o durante la visita presso lo *Spazio giovani*, è dedicata al tema della pornografia. Si può affermare che questo tema, insieme a quello dell’orientamento sessuale, dell’uso di Internet, del genere e del piacere vadano a costituire gli argomenti più complicati tra quelli trattati da *W l’amore*.

Sono quelli che hanno animato il confronto tra tutti gli *stakeholders* durante l’arco della costruzione, sperimentazione e rielaborazione del progetto.

La quinta unità (Sesso? Sicuro!) non viene affrontata in classe come le prime quattro e questa scelta rappresenta un’altra importante differenza rispetto al progetto olandese in cui tutti i temi – da quelli più legati alle emozioni e relazioni a quelli più vicini alle pratiche sessuali – sono trattati in classe dagli/dalle insegnanti. Secondo l’equipe multidisciplinare che ha costruito la versione italiana di *Lang Leve de Liefde*, gli argomenti più direttamente collegati al sesso (“la prima volta”, uso dei contraccettivi e del preservativo, contraccezione d’emergenza, IVG) avrebbero messo eccessivamente in imbarazzo i/le docenti. Trattandosi inoltre di argomenti di fondamentale importanza per un progetto di educazione sessuale, si è ritenuto più opportuno delegarli a degli/delle esperti/e

(gli operatori e le operatrici dei servizi per i/le giovani) in modo da non compromettere l'efficacia di tutto il percorso formativo. Questa unità, quindi, viene svolta dal personale degli *Spazi giovani* durante la visita presso il consultorio più vicino che tutte le classi coinvolte in *W l'amore* fanno alla fine del percorso svolto in aula. L'obiettivo è di farne conoscere i servizi in modo da poterne usufruire all'eventuale bisogno e di approfondire argomenti spesso descritti dagli/dalle insegnanti come troppo delicati.

Insegnante coinvolta nella sperimentazione: *"Il problema è che ci sono dei temi troppo intimi per essere trattati in classe. Poi ho paura di non capire qual è il limite, non vorrei che i ragazzi rimanessero traumatizzati! Meglio che di certe cose parlino degli esperti!"*⁶⁰

Il confronto, a volte conflittuale, tra operatori/trici e insegnanti è stato molto importante al fine di costruire una collaborazione sia professionale sia educativa. Sebbene sia utile a rendere questo tipo di progetto più strutturato e capillare, il coinvolgimento degli/delle insegnanti non è stato percepito dal personale dello *Spazio giovani* come facile da gestire. Gli interrogativi, in questo frangente, riguardano l'adeguatezza e la capacità di insegnanti di matematica, italiano o inglese di interagire in maniera consapevole ed efficace con le proprie classi su temi complessi come quelli della salute, dell'affettività e della sessualità. Anche nel loro caso, come in quello dell'equipe multidisciplinare che ha co-costruito *W l'amore*, questi argomenti vanno a smuovere opinioni, valori, sensazioni personali: la grande criticità, da quanto emerge dalle parole degli/delle insegnanti con cui si è dialogato, sta nel conciliare la persona e il ruolo professionale. Aderire a un progetto di educazione sessuale significa innanzitutto mettere in discussione sé stessi/e sia come individui sessuati che come professionisti/e: questo costituisce una sfida molto complessa e importante a cui molti/e insegnanti hanno riposto con entusiasmo, legittime perplessità e utili proposte.

⁶⁰ Bologna, autunno 2013.

2.5 Gli/le insegnanti

Dopo aver costruito una bozza della rivista e del manuale, infatti, questa è stata presentata, durante una serie di giornate formative organizzate dal Servizio Sanitario della Regione Emilia-Romagna nel settembre del 2013, a una sessantina di professori/resse delle scuole secondarie di primo grado coinvolte nella sperimentazione di *W l'amore* nei territori di Bologna, Forlì e Reggio-Emilia. Questi hanno potuto esprimere il loro parere attraverso esperienze e consigli in modo da adattare il materiale ai bisogni propri, dei/delle giovani e delle famiglie.

Sin da questo momento è stato evidente quanto la percezione degli/delle adolescenti – ma soprattutto dei/delle preadolescenti – sia mediata da tutta una serie di stereotipi e contraddizioni socialmente condivise che contribuiscono a definirli/le come figure liminali e di complessa gestione. A metà strada tra l'infanzia e l'età adulta, costituiscono un target difficile: individui in parte da contenere e in parte da tutelare. Dalle parole dei/delle docenti questi, infatti, sono allo stesso tempo descritti come “troppo piccoli, ancora lontani dal sesso” o già “curiosi e attivi” soprattutto per quanto concerne l'uso di pornografia (in particolare quella on-line).

Come già presentato nel Capitolo I, la logica “emergenziale” guida gran parte dei dettami delle *policy* inerenti all'educazione sessuale e molte delle opinioni e delle pratiche degli *stakeholders* coinvolti. Le retoriche della prevenzione del (cyber) bullismo, della violenza di genere (o meglio della violenza sulle donne) e della prevenzione dei comportamenti a rischio o potenzialmente traumatici (prevalentemente legati dagli *stakeholders* all'uso “precoce” di pornografia) guidano gran parte delle intenzioni delle persone con cui ci si è confrontati “sul campo”. Non solo i valori personali ma anche le opinioni inerenti alla sessualità in adolescenza influenzano l'attitudine dei/delle docenti e operatori/trici coinvolti/e.

Operatrice dello Spazio giovani: “*Che cosa volete trasmettere ai ragazzi con questo progetto?*”

Insegnante di religione: “*La verità*”.

Con questo breve riferimento a una conversazione ascoltata durante una delle giornate formative organizzate dal Servizio Sanitario della Regione Emilia-Romagna nel settembre del 2013 per presentare *W l'amore* e coinvolgere i/le docenti nella strutturazione del progetto, si può evincere la complessità che caratterizza i posizionamenti di tutti coloro che si trovano a dover lavorare sui temi della sessualità. Mediare tra i valori personali e il proprio ruolo all'interno di un progetto educativo probabilmente costituisce la sfida più importante – e di difficile soluzione – per i/le docenti. Soprattutto sui temi dell'orientamento sessuale, della masturbazione, del piacere e della pornografia questi hanno espresso le proprie difficoltà durante tutto il corso della sperimentazione.

Il personale scolastico ha inoltre manifestato molti dubbi simili a quelli degli/delle operatori e operatrici, riguardo “agli stranieri”. Soprattutto durante le prime fasi della sperimentazione sono emersi timori condivisi rispetto alle possibili reazioni di famiglie descritte come tali. Nonostante la caratterizzazione del termine “stranieri” possa sembrare ampia, dalle parole degli *stakeholders* il riferimento riguarda prevalentemente le famiglie musulmane. Queste sono percepite e descritte come chiuse, soprattutto sui temi dell'affettività e per quanto concerne l'accesso dei figli – e soprattutto delle figlie – a percorsi di educazione sessuale. Un approccio riduttivo e culturalista è risultato estremamente diffuso, insieme ad un esteso malessere dei/delle docenti per quanto concerne le proprie difficoltà con classi descritte come “sempre più multietniche”. Come si vedrà nel corso della presentazione dell'evoluzione di *W l'amore*, le critiche più pesanti verso il progetto arriveranno quasi esclusivamente da associazioni, movimenti sociali e gruppi di genitori per lo più di matrice cattolica. Ciò sarà inaspettato per molti degli *stakeholders* con cui ci si è confrontati sul campo, inteso come sia spazio della ricerca-azione in questione sia come vita personale di chi scrive.

Preside di un istituto scolastico coinvolto nella sperimentazione, primavera 2014: *“I musulmani non ci hanno dato poi tanto fastidio!”*

Per venire incontro alla pluralità delle esperienze, delle origini e dei riferimenti sociali, culturali e religiosi di ciascuno/a, nel materiale – soprattutto attraverso le testimonianze di ragazzi e ragazze – si è cercato di dare voce a punti di vista,

opinioni e posizionamenti diversi, anche per quanto riguarda il credo e la pratica religiosa.

Qualche esempio: *“In Tv quando parlano delle donne musulmane, dicono sempre che siamo sottomesse. Secondo me non è vero, io sono contenta di indossare il velo, l’ho scelto e mi sento bella così! Olfa, 14 anni”* (pag.33 della seconda versione della rivista per ragazzi/e).

A pagina 70 della stessa, nella sezione *“Quando è il momento giusto per fare sesso?”* si legge: *“Sono stata educata secondo la religione cristiana, quindi voglio aspettare la persona giusta”, Bianca (13 anni).*

La sessualità e la gestione della salute sessuale si situano al centro di dinamiche identitarie e sociali ampie e complesse: i riferimenti alla religione fanno parte di un articolato repertorio simbolico sul quale porre in essere processi antropopietici (Remotti, 2002) spesso contraddittori ma sempre ricchi di significato. Sono agiti attivamente da tutti gli *stakeholders* (giovani e adulti) che si muovono tra condizionamenti contestuali incorporati (Csordas, 1990) e intenzioni personali specifiche. Tali riferimenti sono performati per stabilire alleanze, definire relazioni tra prossimità e lontananza.

“Gli stranieri” (giovani e adulti) sono definiti da operatori/trici e insegnanti come altro da sé, qualcuno con cui confrontarsi per affermare la propria identità e stabilire confini.

“Le cosiddette “differenze culturali” sono spesso descritte, vissute e percepite come impedimento all’efficacia dei percorsi educativi. Differenze che caratterizzano l’alterità identificata per lo più nella categoria “stranieri”. La diversità è schematizzata, astratta e contrapposta in un approccio di tipo culturalista ed essenzialista. Rispetto all’educazione alla sessualità, le identità chiamate in causa sono: quella straniera, ovvero propria delle popolazioni migranti vissute come rigide, chiuse e poco inclini alle discutibili pratiche di integrazione, e quella italiana, anch’essa poco disponibile a mettere in discussione la propria morale e le proprie tradizioni su sesso, genere e relazioni” (Landi, 2014: 57).

Sebbene la categoria “stranieri” sia usata per definire l’altro da sé nei termini della maggiore chiusura, si è osservato come di frequente gli “italiani” si autorappresentino come “indietro” per quanto concerne l’apertura e la disponibilità ad affrontare i temi della sessualità e dell’affettività da un punto di

vista educativo. Quelli messi in atto dal personale scolastico e dei servizi sono dei processi di pretesa assimilazione sebbene sia diffusa la consapevolezza che fare educazione alla sessualità in Italia sia in generale un obiettivo complesso. Gli *stakeholders* (giovani e adulti) attingono a un repertorio di riferimenti identitari fortemente stereotipici e culturalisti.

Professoressa, durante il lavoro in classe con il materiale di *W l'amore: "Fatima, raccontaci della tua cultura, della condizione femminile. Dicci se devi indossare il velo, se non si può andare fuori fino a tardi con gli amici. Devi rispettare le regole di tuo padre, vero? Possiamo dire che vivi in una situazione simile a quella italiana di cinquant'anni fa. Nel paesino in cui sono cresciuta la situazione era la stessa.. le donne non erano così libere come oggi!"*

A queste parole Fatima (ragazza che indossa l'hijab) risponderà, seppur imbarazzata, in maniera affermativa. Il corpo sessuato, luogo dell'agentività e dell'esperienza del soggetto (Bourdieu, 1972; Csordas, 2003 in Tarabusi, 2012), costituisce un'arena dove definire non solo identità ma anche relazioni intergenerazionali complesse, contraddittorie, conflittuali.

2.6 Gli studenti e le studentesse

Dopo aver condiviso il materiale di *W l'amore* con i/le docenti, si è ritenuto opportuno confrontarsi con il gruppo target più importante: i ragazzi e le ragazze cui questo progetto si rivolge.

Per la ricerca in questione, come prima cosa, si è partecipato ai focus group che si sono svolti presso la scuola secondaria di primo grado di Bologna coinvolta nella sperimentazione, alla quale nel dettaglio hanno partecipato quattro classi terze. Sono stati organizzati degli incontri rivolti ai ragazzi e alle ragazze delle quattro classi coinvolte, andando a dividere per genere gli/le alunni/e. Per favorire l'apertura dei/delle giovani si è reputato utile rivolgersi a gruppi monogenere in modo da sondare il loro interesse per i temi della sessualità e per un eventuale progetto di educazione sessuale da svolgere in classe con il coinvolgimento dei/delle docenti. In tutti i focus group si può affermare si sia trovato un clima favorevole e di diffuso interesse per le tematiche in questione: sebbene tra risate

e silenzi imbarazzati, i ragazzi e le ragazze hanno dimostrato curiosità e disponibilità a parlare di argomenti legati all'adolescenza, alla sessualità e alle relazioni. Gran parte delle loro perplessità sono da subito sembrate legate al dover lavorare su questi temi con i/le docenti. I dati di valutazione della sperimentazione ribadiranno questo tipo di criticità: dai questionari e dai colloqui con i ragazzi e le ragazze coinvolti/e in *W l'amore* emerge che avrebbero preferito lavorare di più con gli operatori e le operatrici degli *Spazi giovani* e dei consultori.⁶¹ Questi/e vengono descritti come maggiormente disponibili, aperti/e e meno giudicanti dei/delle docenti.

Come con gli/le insegnanti, anche con i/le ragazzi/e, durante tutta la sperimentazione della prima versione di *W l'amore* (anno scolastico 2013-2014) si sono avuti contatti costanti in modo da monitorare l'evoluzione del progetto. Sono state effettuate riunioni e focus group sia a metà percorso che alla fine dello stesso, dopo la visita delle classi presso gli *Spazi giovani* e i consultori. Durante questa prima fase, sono state anche osservate un numero di ore di lavoro effettuato in classe in modo da poter capire come sostenere gli/le insegnanti nel loro difficile compito e comprendere meglio i bisogni e le richieste delle classi.

Da quanto si è potuto vedere e dalle parole scambiate con gli *stakeholders*, risultano alcuni punti critici quali: la scarsità di competenze metodologiche dei/delle docenti soprattutto per quanto concerne *l'edutainment*; le poche conoscenze inerenti ai temi della sessualità; le difficoltà logistico/organizzative tra colleghi/e per aderire al monte ore previsto da un progetto impegnativo come *W l'amore*; la complessità del mediare tra il ruolo di insegnante e facilitatore/facilitatrice all'interno di percorsi educativi non formali; le criticità legate al rapporto con le famiglie non sempre entusiaste di progetti di educazione sessuale.

Le famiglie dei/delle ragazzi/e costituiscono un gruppo di attori/attrici altrettanto importante all'interno delle dinamiche tra *stakeholders*. Apparentemente sembrano avere un ruolo marginale ma, come si evincerà dalle evoluzioni di *W l'amore*, hanno al contrario posizioni e opinioni rispetto al progetto in sé e all'educazione sessuale in generale in grado di accendere,

⁶¹ Su 309 partecipanti, di cui 165 maschi e 143 femmine, il 20% delle ragazze e il 15% dei ragazzi ha sostenuto che avrebbe voluto seguire più incontri svolti da operatori/trici degli Spazi giovani, sia a scuola che presso i servizi.

direzionare il dibattito su tali questioni in maniera forte e articolata. *W l'amore* prevede che ai genitori sia presentato, attraverso uno o più incontri formativi che hanno luogo a scuola, il percorso che sarà effettuato in classe: questi possono visionare il materiale educativo, parlare con i/le docenti coinvolti/e e gli/le operatori/operatrici dei servizi consultoriali che partecipano e coordinano le attività. Tali riunioni sono coordinati dal personale degli *Spazi giovani* con la partecipazione del personale scolastico. Durante la prima fase della sperimentazione si è preso parte a diversi di questi incontri osservando una pluralità di atteggiamenti e pareri contrastanti tra loro: molti genitori si dimostrano contenti di un percorso come *W l'amore* in quanto felici del fatto che qualcuno si vada ad occupare – sollevandoli da un peso – della salute sessuale dei/delle figli/e, altri invece esprimono tutta una serie di dubbi. Queste perplessità riguardano il percepire come ancora troppo giovani i ragazzi e le ragazze preadolescenti: questi potrebbero subire dei traumi nell'affrontare temi inerenti alla sessualità o essere spinti a fare sesso prima del dovuto. L'idea di rendere precoce il comportamento sessuale dei/delle giovani è probabilmente la critica più diffusa all'educazione alla sessualità, anche da quanto sostengono i/le professionisti/e olandesi con cui si è stati in contatto durante tutto l'arco della ricerca-azione. Gran parte dei dubbi riguardano temi percepiti come particolarmente critici, ovvero quelli dell'orientamento sessuale, come si può evincere dalle parole di un padre:

*"Parlare di omosessualità farà diventare mia figlia omosessuale?"*⁶²

Anche la decostruzione critica di modelli e stereotipi di genere costituisce una sfida complessa per quanto concerne le reazioni degli adulti. Attraverso le riunioni di presentazione di *W l'amore*, i genitori hanno l'occasione di esporre e condividere tutta una serie di perplessità inerenti ai temi dell'adolescenza e della sessualità. Alle famiglie viene proposta una serie di incontri in cui non solo sapere di più di *W l'amore*, ma anche articolare una riflessione personale e di gruppo su argomenti delicati legati alla genitorialità. Durante il primo anno di sperimentazione di *W l'amore* (anno scolastico 2013-2014) si è partecipato a una serie di quattro incontri guidati da un'operatrice dello *Spazio giovani* (psicologa)

⁶² Incontro di presentazione di *W l'amore* alle famiglie degli/delle alunni/e della scuola bolognese coinvolta nella sperimentazione, autunno 2013.

rivolti ai genitori degli/delle alunni/e dell'istituto bolognese coinvolto nel progetto. Questi hanno rappresentato un'occasione estremamente interessante per comprendere la complessità del posizionamento delle famiglie in un contesto educativo come quello di *W l'amore*. Come nel caso degli altri *stakeholders* – operatori/operatrici e insegnanti – anche per i genitori mettere in discussione riferimenti inerenti alle identità e ai ruoli di genere non è semplice, non solo per quanto concerne i/le propri/e figli/e. Essere coinvolti, indirettamente attraverso i/le propri/e figli/e, in percorsi di educazione alla sessualità costituisce una sfida per i genitori nel loro ruolo familiare e, al contempo, nella loro identità sessuale, di genere, personale e sociale in senso ampio.

2.7 Analisi quantitativa e qualitativa

Per quanto riguarda il primo anno di sperimentazione si è ritenuto opportuno monitorare il processo di ricerca-azione attraverso scelte metodologiche sia quantitative sia qualitative. Sono stati somministrati a insegnanti e ragazzi/e questionari preliminari e finali per analizzare, più che l'efficacia del progetto, il gradimento di entrambi i gruppi. Valutare l'efficacia di un progetto di educazione alla sessualità non è un compito semplice, sia da un punto di vista metodologico che economico. *Lang Leve de Lifde* viene valutato da un'agenzia esterna (cfr. Cap. II: 8), opzione non perseguibile nel contesto italiano principalmente – come sostenuto dalle operatrici e dagli operatori - per motivi di budget. Inoltre, valutare l'impatto di un progetto di educazione sessuale sulle scelte e i comportamenti sessuali del gruppo target non è semplice: si tratta di effettuare un monitoraggio continuativo da portare avanti nel tempo in modo da poter verificare se e come i ragazzi e le ragazze compiono scelte consapevoli e sicure inerenti alla sessualità (Hofstetter, Peters, Meijer, Van Keulen, Schutte, van Empelen, 2014). Approfittando del confronto con gli operatori e le operatrici olandesi, si è seguito il loro consiglio, ovvero quello di monitorare durante il primo anno di sperimentazione il gradimento degli *stakeholders* e, solo in seguito, andare ad analizzare l'efficacia del progetto.

Per quanto riguarda gli/le insegnanti si è andato a sondare l'attitudine verso l'educazione alla sessualità e la propria esperienza in questo frangente. Sono state accolte, in seguito alla sperimentazione, opinioni e suggerimenti elaborati "sul campo" lezione per lezione, in modo da coinvolgere i/le docenti nell'elaborazione del progetto e nelle eventuali modifiche.

Ai/alle giovani, invece, sono stati somministrati questionari prima e dopo la partecipazione a *W l'amore* per capirne il gradimento, il coinvolgimento e gli argomenti percepiti come più o meno interessanti. Dai questionari di gradimento degli studenti e delle studentesse e dai focus group si evince che il progetto risponde a curiosità, dubbi, domande e aiuta ad aumentare le competenze e le informazioni su contraccezione e prevenzione delle IST.

Gli argomenti più graditi sono: Prima volta (sia tra i Maschi sia tra le Femmine), Innamoramento (M e F), Prevenzione IST (M e F), Pornografia (M), Masturbazione (M), Internet (M), Contraccezione e Gravidanza (F). Gli argomenti meno graditi sono: Omosessualità (M), Violenza (M), Masturbazione (F), Pornografia (F). Come si evince dai dati inerenti in particolare i temi della pornografia e della masturbazione, emerge quanto le differenze di genere guidino l'interesse (reale o esplicito come tale) di ragazzi e ragazze: se per i maschi la pornografia è risultato l'argomento più interessante insieme a quello della masturbazione, questi stessi temi sono descritti come meno interessanti dalle femmine. I modelli e le aspettative sociali riguardanti il genere influenzano profondamente e guidano la rappresentazione sociale che i ragazzi e le ragazze fanno di sé come donne e uomini.

Insieme ai questionari, si sono avuti incontri con tutti gli *stakeholders* (docenti, famiglie, ragazzi/e) prima, durante e dopo la sperimentazione del materiale educativo. Attraverso focus group, colloqui informali, scambi di e-mail, percorsi formativi di approfondimento, l'equipe coordinatrice del progetto (composta da chi scrive e da tre operatrici e un operatore dei servizi di Bologna, Forlì e Reggio-Emilia) ha potuto osservare e organizzare l'evoluzione del percorso in modo da apporre le necessarie modifiche che hanno condotto alla seconda versione di *W l'amore*, diffusa in tutta la regione Emilia-Romagna durante l'anno scolastico 2014-2015.

2.8 *W l'amore*, seconda versione

In seguito alla sperimentazione della prima versione del materiale di *W l'amore*, forte dei dati quantitativi e qualitativi estrapolati dalla ricerca, l'equipe di cui si è fatto parte è andata a elaborare una seconda versione del progetto da diffondere su scala regionale. Questa è stata finanziata dalla Regione Emilia-Romagna all'interno del XV Programma per la prevenzione e lotta all'AIDS.⁶³

La struttura del progetto è rimasta in gran parte la stessa: preparazione metodologica degli/delle insegnanti, presentazione alle famiglie, lavoro in aula, visita delle classi presso i consultori e gli *Spazi giovani*, approfondimenti formativi per i/le docenti.

Anche il materiale educativo non ha subito grandi variazioni: resta il manuale per gli adulti che fa da guida all'uso di un magazine pensato per i/le ragazzi/e. Quest'ultimo è quello che ha subito il maggior numero di modifiche, innanzitutto da un punto di vista grafico. Si è deciso di affidare la costruzione grafica del materiale a un professionista in modo da renderlo accattivante e vicino al gusto dei/delle più giovani. Questo ha significato usare molti fumetti e richiamare all'estetica propria di *devices* tecnologici come tablet e smartphone usando un linguaggio vicino a quello dei/delle ragazze, semplice e chiaro.

Si è inoltre tentato di usare nomi personali – per quanto concerne l'uso di testimonianze – che richiamano provenienze e nazionalità diverse. Questa scelta non è stata apprezzata da tutti/e i/le professionisti/e coinvolti/e: un operatore ha cercato di far notare come nel materiale ci fossero troppi nomi “stranieri”. L'equipe ha mantenuto, in questo senso, un atteggiamento inclusivo sia per quanto riguarda le identità “culturali” che quelle sessuali dei/delle ragazzi/e. Come nella prima versione di *W l'amore*, le esperienze relazionali/sessuali non sono presentate come etero-normate ma come plurali.

Il gruppo di lavoro che ha effettuato tali modifiche al materiale è rimasta quella formata dalle professioniste e dai professionisti di Bologna, Forlì e Reggio-Emilia ma, allo stesso tempo, sono stati coinvolti gli/le altri/e operatori/trici dei servizi presenti in queste tre città. Questa apertura ha permesso di arricchire, aumentare e al contempo complicare le prospettive di intervento. Dopo mesi

⁶³ Delibera di Giunta Regionale n. 768 del 10/06/2013.

passati a condividere e negoziare parole, immagini, colori si è giunti a questa struttura: le unità restano cinque e vengono accorpate in un'unica rivista (nella precedente versione la quinta era contenuta in un opuscolo a parte).

Le unità sono: 1. Cosa mi succede? 2. Che uomo, che donna stai diventando? 3. È amore? 4. Decidi tu? 5. Sesso? Sicuro! Anche in questo caso il magazine contiene testi informativi, testimonianze, immagini e attivazioni da fare da soli/e o in gruppo. Come già anticipato non si parla più di omosessualità ma di orientamento sessuale (pag.43), restano e vengono approfonditi i temi critici: genere, masturbazione, piacere, uso di Internet e pornografia. Per quanto concerne gli ultimi due, nonostante i diffusi atteggiamenti normativi riscontrati tra gli adulti, si è cercato di dare un messaggio non stigmatizzante i comportamenti dei/delle giovani.

La pornografia viene definita come *“un insieme di materiali come video e foto che rappresentano persone che fanno sesso. Non tutti ne sono interessati ma guardare porno risponde ad una curiosità diffusa alla tua età. Queste immagini sono pensate per eccitare il pubblico che le guarda ma sono vietate ai minori di 18 anni, perché? Il sesso che viene rappresentato non coincide con quello reale per diversi motivi: i maschi sono descritti secondo lo stereotipo dell'uomo superdotato e le femmine rispecchiano il modello della donna facile e perfetta fisicamente. Il sesso del porno è uno spettacolo pensato per essere guardato principalmente dai maschi. Il protagonista è il desiderio maschile e in funzione di questo vengono girate le immagini. Chi non ha ancora avuto o si trova a fare le prime esperienze sessuali, guardando questi video può pensare che il sesso debba essere fatto così: in maniera veloce, impersonale, semplificata e concentrata solo su alcune pratiche. Quale può essere quindi il rischio? Di farsi un'idea che il sesso non abbia nulla a che fare con i desideri, i bisogni, i sentimenti, le paure e le emozioni delle persone”* (pag. 87).

A pag. 21 vengono rappresentati i genitali femminili esterni che, come abbiamo visto (cfr. Cap. II: 20), aveva già raccolto delle critiche e diffuse perplessità soprattutto tra gli/le insegnanti. Anche in questo caso, la vulva verrà definita come troppo “forte”, “allusiva”, “poco chiara”. Nella prima immagine presentata dal grafico erano presenti anche i seni, prontamente eliminati in quanto considerati troppo espliciti. Di là dalla - legittimamente opinabile - scelta grafica, si può affermare che la rappresentazione dei genitali esterni femminili

rappresenta un punto su cui gli *stakeholders* sembrano esprimere opinioni e sensazioni intense e diversificate. Nonostante la consapevolezza della complessità caratterizzante i percorsi di educazione sessuale, forti dell'esperienza di sperimentazione dell'anno scolastico precedente, l'equipe ha mantenuto un atteggiamento non normativo e moralistico per quanto concerne la costruzione e la gestione della sessualità tra adolescenti. Si è cercato di evitare una rappresentazione stereotipata dei/delle giovani, delle loro esperienze e delle loro relazioni.

Obiettivo del materiale è esplicitare il senso di tutto il progetto: fornire strumenti simbolici e pratici volti a far sì che i ragazzi e le ragazze possano ricevere e condividere informazioni inerenti la salute e il benessere sessuale. Attraverso la partecipazione attiva a un percorso come *W l'amore* dovrebbero sviluppare e articolare le *life skills* più direttamente connesse alla sfera della sessualità e dell'affettività. Tutti gli *stakeholders* possono partecipare allo sviluppo di un progetto come questo poiché l'educazione sessuale, sebbene sia inevitabilmente normativa in quanto si basa su cosa fare e cosa non fare, si configura come forma di apprendimento situato (Lave e Wenger, 2006) e condiviso.

2.9 Diffusione regionale e critiche “gender”

Durante l'anno scolastico 2014-2015 *W l'amore* è stato diffuso in tutta la regione Emilia-Romagna: sono stati coinvolti 17 distretti sanitari della regione (su 38 presenti); 34 scuole, 121 classi per circa 2.903 studenti/tesse. Hanno partecipato alla formazione 274 insegnanti e 16 educatori; tutte le famiglie degli studenti e delle studentesse sono stati informati del progetto, 1.042 genitori sono stati presenti agli incontri informativi. Il progetto è stato proposto a 40 scuole di cui 34 hanno aderito al progetto nella sua globalità. Il progetto è stato inserito nella maggior parte dei casi nel Piano dell'Offerta Formativa delle scuole, una volta approvato dal Consiglio di Istituto, dove è presente anche la rappresentanza dei genitori. Tutte le famiglie sono state invitate a un incontro preliminare per un confronto su valori, obiettivi, metodologia e strumenti del progetto.

Complessivamente, nella regione si sono presentati all'incontro di condivisione del progetto 1.042 genitori, a fronte delle circa 2.903 famiglie coinvolte: di questi solo 26 hanno espresso - in questa sede - pareri e valutazioni contrarie al progetto (21 genitori a Piacenza, 1 a Parma e 4 a Ferrara). In entrambi i casi di Piacenza e Ferrara *W l'amore* era stato comunque inserito nel Piano di Offerta Formativa e approvato dal Consiglio di Istituto. Durante tutto l'anno scolastico l'equipe formata da chi scrive e dalle operatrici/un operatore di Bologna, Forlì e Reggio-Emilia ha mantenuto il compito di monitorare e coordinare le attività dei vari distretti sanitari. Anche in questo caso sono stati usati gli stessi mezzi d'indagine quantitativa e qualitativa già presentati nel precedente paragrafo (cfr. Cap. II: 32).⁶⁴

Agli/alle insegnanti sono stati somministrati due questionari (uno in entrata e uno in uscita) per sondare sia gli atteggiamenti e le opinioni rispetto all'educazione affettiva e sessuale sia la percezione delle proprie competenze personali e metodologiche in questo ambito. Gran parte del corpo docente coinvolto nel progetto *W l'amore* è di genere femminile; le materie insegnate sono per lo più italiano e scienze. I dubbi più diffusi sono legati alle eventuali difficoltà personali su questi temi e al dover mediare tra il ruolo di facilitatore/trice e d'insegnante. Anche da un punto di vista logistico/organizzativo, partecipare a *W l'amore* risulta impegnativo: il coordinamento tra i/le docenti, il sostegno dei/delle Dirigenti scolastici/che, il rapporto con le famiglie, la mole di lavoro costituiscono un grande impegno per gli/le insegnanti. Proprio per questi motivi, questi indicano il "fare rete" con i servizi come una risorsa importante che va a ottimizzare il funzionamento e l'efficacia del progetto.

Attraverso sia i questionari che i focus group, articolati durante tutto l'anno scolastico, i/le docenti indicano l'importanza di un lavoro in cui tutti gli adulti di riferimento (famiglie, insegnanti, educatori/trici e operatori/trici socio-sanitari) condividano una progettualità comune. Da tutta la ricerca-azione emerge quanto, oltre la necessità di una formazione continua del corpo docente, siano centrali le motivazioni e gli atteggiamenti personali. Coinvolgere le famiglie, lavorare con

⁶⁴ Nonostante i dati di valutazione sia dell'anno 2013-2014 sia del 2014-2015 non siano all'oggi (inverno 2015) stati pubblicati, vi si ha accesso in quanto membro dell'equipe che ha sviluppato e sperimentato il progetto in questione.

studenti/esse diversi per maturità e sviluppo sessuale, affrontare temi a volte imbarazzanti sono gli aspetti indicati come più difficoltosi. Tuttavia, il sostegno degli/delle operatori/trici dei servizi e di un materiale strutturato (sebbene a volte considerato dai/dalle docenti troppo esplicito o più focalizzato sul sesso che sull'amore), sembra andare a risolvere questo tipo di criticità.

Il gradimento degli studenti e, in particolare, delle studentesse è stato alto in quanto il progetto è ritenuto utile rispetto ad argomenti importanti (ora o che lo saranno in futuro). Chiarisce dubbi e mette in guardia dai rischi di una sessualità non protetta e dai comportamenti pericolosi nelle relazioni. Tra le opinioni più diffuse c'è quella secondo cui, attraverso *W l'amore*, si possa parlare senza imbarazzo di cose di cui normalmente non si parla con gli adulti confrontandosi anche con i/le compagni/e. L'impegno dei/delle docenti è largamente apprezzato, tuttavia gran parte degli studenti e delle studentesse sostiene di aver preferito interagire con gli operatori e le operatrici degli *Spazi giovani*.

Le ragazze sostengono di essere maggiormente interessate ai cambiamenti che l'adolescenza porta nelle relazioni (sentimenti amorosi, assertività nei rapporti, differenze tra maschi e femmine) mentre i ragazzi sono per lo più attratti ai temi relativi alla scoperta individuale della sessualità (cambiamenti del corpo, masturbazione, pornografia).

Due argomenti che non sono piaciuti alle femmine (pornografia e masturbazione) sono quelli maggiormente graditi ai maschi. Questi dati coincidono con quelli dell'anno della sperimentazione (2013-2014): questo può indicare l'incidenza dei modelli di genere nell'autorappresentazione dei ragazzi e delle ragazze.

Da questo dato, confermato anche dai focus group con le classi, l'equipe ha sviluppato l'idea di separare i maschi dalle femmine a un certo punto del percorso educativo. Questa scelta metodologica, apprezzata sia dai/dalle giovani che dagli adulti coinvolti, permettere di decostruire le differenze di genere – andandole tuttavia a ribadire quanto meno simbolicamente – in maniera più adeguata alle richieste dei/delle ragazzi/e. Spesso emerge dalle parole dei/delle giovani e dall'osservazione diretta sia del lavoro in classe che presso i servizi quanto, a questa età, l'identità di genere si costruisca attraverso dinamiche conflittuali: i ragazzi accusano le ragazze di essere timide e chiuse prendendole

in giro, le femmine insinuano che i maschi siano interessati solo al sesso lamentandosi della loro superficialità. Probabilmente si tratta di un processo antropopietico (Remotti, 2002) e relazionale basato sull'incorporazione (Csordas, 1990) e rappresentazione di più ampi modelli di genere.

Lavorando con gruppi monogenere, soprattutto presso i servizi, si è osservata una maggiore apertura degli studenti e delle studentesse a esprimere opinioni e pensieri personali. Dopo tale separazione i gruppi vengono rimessi insieme attraverso la possibilità di porsi a vicenda delle domande e, da tali quesiti, emergono tutta una serie di riferimenti agli stereotipi di genere e alla loro incidenza sulla sessualità: *Perché le ragazze si vergognano a parlare di sesso e/o "se la tirano"? Perché i maschi pensano solo al sesso? Il sesso deve essere come nei porno? Al contempo, emergono dubbi e perplessità comuni: Come si fa a capire se si è innamorati? Quanto conta l'esperienza nel sesso? Quando è il momento giusto per fare sesso?*

Come nel caso degli altri *stakeholders* (ex insegnanti e operatori/trici), anche i/le preadolescenti definiscono le proprie identità e relazioni entro dinamiche di prossimità e lontananza. Anche dagli argomenti più o meno graditi si possono evincere interessanti sfumature dei processi antropopietici entro i quali definirsi come maschi e/o femmine. Per i ragazzi, gli argomenti meno gettonati sono quelli dell'omosessualità e della violenza, descritti come lontani dai propri interessi e dal proprio vissuto. Si riscontra una diffusa omonegatività (soprattutto tra i maschi) e una diffusa percezione che la violenza di genere riguardi esclusivamente le donne.

I temi della violenza e dell'orientamento sessuale trovano uno scarso interesse soprattutto tra i ragazzi sia per motivi legati al repertorio attraverso il quale questi definiscono la propria identità di maschi sia per l'approccio educativo messo in atto da docenti e operatori/trici su questi temi. Questi ultimi, infatti, spesso parlano di questi argomenti - e in particolare di omosessualità e di orientamento sessuale - in maniera moralistica senza andare a toccare direttamente i legittimi timori dei ragazzi e delle ragazze rispetto a questioni identitarie percepite come difficili.

“Forse abbiamo paura dell’omosessualità e ne parliamo male perché abbiamo paura che se capitasse a noi, se ci svegliassimo domani e fossimo omosessuali, sarebbe un problema!”⁶⁵

Davanti a tali complessità, spesso i/le docenti – e in minore misura gli operatori e le operatrici – si trovano impreparati: la strategia più usata è quella di invitare i/le giovani al rispetto dell’altro/a – soprattutto rifacendosi alla retorica della prevenzione del bullismo omofobico - senza andare in profondità per quanto concerne le paure, le curiosità e i desideri che animano i ragazzi e le ragazze in contatto con i propri e altrui corpi sessuati.

Soprattutto da quanto osservato tra i ragazzi, il gruppo costituisce *“un agente di controllo molto forte sui modi giusti di essere uomo e di vivere la sessualità. I rigidi confini della maschilità adeguata sono continuamente riaffermati attraverso la denigrazione del diverso, che è associato al femminile”* (Bertone, 2009: 66 in Carnassale, 2014: 7-8) o a un orientamento – quello omosessuale – percepito come anormale o non naturale.

I processi antropopietici inerenti genere, orientamento e identità sessuale, in questo senso, costituiscono dei meccanismi (auto) normativi incorporati e performati in un gran numero di situazioni inter-personali e sociali, compreso quello della scuola. Obiettivo di un progetto come *W l’amore* dovrebbe essere quello di ampliare l’attenzione su questi temi in ambito scolastico andando a costituire un’occasione e uno strumento per decostruire modelli identitari normativi e discriminanti la pluralità delle esperienze (sessuali e di genere) possibili.

Proprio per l’attenzione alle questioni di genere e alla pluralità identitaria e sessuale, *W l’amore* è stato oggetto di critiche da parte di coloro che si professano contrari alla cosiddetta *“ideologia gender”*. Come già anticipato nel primo capitolo di questo testo (cfr. Cap. I: 22-24), con questa espressione si indica – per lo più all’interno di gruppi e movimenti sociali di matrice cattolica - una approccio epistemologico ed educativo che andrebbe a svalutare la differenza e la complementarità dei sessi. Educare al genere e alla sessualità andrebbe a distruggere, secondo tali prospettive, la famiglia *“tradizionale”* –

⁶⁵ Opinione di una ragazza ascoltata durante il lavoro in classe durante la prima fase di sperimentazione presso l’istituto scolastico bolognese coinvolto, primavera 2014.

annullando modelli “naturalisti” di genere - legittimando l’omosessualità e le unioni tra persone dello stesso sesso.

Anche *W l’amore* è stato inserito, una volta diffuso in tutta la regione Emilia-Romagna, all’interno di queste prospettive. Nonostante il numero di genitori che si sono dichiaratamente opposti al progetto sia effettivamente esiguo (26 genitori su 1.042 coinvolti), il clamore attorno ai temi del “gender” è stato intenso e si è diffuso sia in ambito locale sia nazionale.

Sul quotidiano “La Croce” si può leggere: “[...] *quello che viene presentato come un corso di educazione all’affettività e alla sessualità è in realtà un libretto di istruzione per fare del proprio corpo un puro e semplice erogatore di piacere, con tanto di illustrazioni dettagliate (e di cattivo gusto) di tutto ciò che il caro vecchio buon senso aveva fino a ieri consegnato nelle mani del pudore (organi genitali, corpi nudi, raffigurazioni di atti di masturbazione etc.), un cavallo di troia che porta al suo interno tutti i punti cardine dell’ideologia gender, dallo scollamento tra identità soggettiva e oggettiva, alla teoria dell’influenza dei modelli socio-culturali sull’identità di genere.*”⁶⁶

Su “La Nuova Bussola Quotidiana”, invece, si può leggere: “*L’ideologia gender prosegue la sua marcia inarrestabile nella formazione di una nuova antropologia. E lo fa con i soldi pubblici e con il cavallo di Troia dello spauracchio delle malattie sessualmente trasmissibili. La paura di contrarre l’Aids è il concetto cardine attraverso il quale le scuole statali iniziano ad anticipare gender theory, omofobia, aborto e preservativo già dalle scuole medie, abbassando l’asticella dell’informazione sessuale dalle Superiori alle Medie. Peccato che anche in questo caso i genitori siano completamente impotenti. Anche perché a proporre una rivoluzione antropologica a suon di omofobia sono addirittura le Asl, che grazie all’autorevolezza scientifica di cui godono possono essere utilizzate dalle lobby gay per introdurre tra i banchi l’ideologia relativista secondo cui l’amore non è altro che un coacervo di sentimenti ed emozioni che vanno assecondati a seconda delle sensazioni.*”⁶⁷

⁶⁶ Articolo “L’ideologia #LGBT targata W l’amore” a firma di Giovanni Porcari, 30 gennaio 2015. Per approfondire www.lacrocequotidiano.it.

⁶⁷ “W l’amore”. Ecco il modello Emilia-Romagna di Andrea Zambrano, 23 marzo 2015.

Per approfondire:

<http://www.lanuovabq.it/it/articoli-w-lamore-ecco-il-modello-emilia-romagnaper-la-rieducazione-dei-bambini-al-gender-12156.htm>

Il 21 novembre del 2014 il quotidiano on-line Piacenzasera.it pubblica un comunicato di Forum Famiglie, Unione Giuristi Cattolici, Circolo Voglio La Mamma, Sentinelle in Piedi, La Manif Pour Tous che, come si è visto nel Capitolo I (cfr. Cap. I: 24) costituiscono la principale rete di associazioni attive su queste tematiche, *“sul tema del progetto di educazione affettiva e sessuale “W l’amore” promosso dal Servizio Sanitario della Emilia Romagna”*⁶⁸ in cui si invitano i genitori a vigilare sugli insegnamenti che *“[...] banalizzano la sessualità e promuovono la cultura di genere rivolgendosi ad adolescenti in una delicatissima fase del loro sviluppo [...]”*⁶⁹.

In questo frangente si può evincere la complessità di questi temi da una molteplicità di punti vista - educativo, sociale e politico - e la pluralità (inconciliabile?) dei posizionamenti degli *stakeholders* attorno alla costruzione del concetto stesso di adolescenza.

Tali criticità hanno stimolato e sono state elaborate attraverso un confronto tra le parti, a partire dall’equipe coordinatrice del progetto, senza tuttavia evitare scontri, ripensamenti, dubbi e un diffuso senso di disagio. Gli operatori e le operatrici dei servizi, infatti, si sono trovati a dover affrontare critiche e opposizioni ridotte da un punto di vista numerico - dei genitori e delle associazioni contrarie a *W l’amore* - ma forti da un punto di vista mediatico. Si è potuto osservare quanto i/le referenti territoriali del progetto abbiano cercato il sostegno della Regione che, in maniera contraddittoria ma continua, si è palesato attraverso messaggi pubblici e privati di *policy makers* e dirigenti dell’ambito sociale e sanitario. Si è assistito a riunioni e incontri di coordinamento in cui è stata garantita piena approvazione al progetto e, allo stesso tempo, il Partito Democratico (partito maggioritario nella Giunta Regionale) ha dimostrato una grande eterogeneità interna per quanto concerne *W l’amore* in particolare ma anche tutta una serie di tematiche inerenti la salute e i diritti sessuali.

La vicepresidente dell’Assemblea regionale, la renziana Ottavia Soncini, nell’aprile del 2015 chiede in un’interrogazione di modificare un progetto che “non tiene alta

⁶⁸ “W l’amore” la posizione dei giuristi cattolici sul manuale. Per approfondire: http://www.piacenzasera.it/scuola/-w-amore-posizione-dei-giuristi-cattolici-manuale.jspurl?id_prodotto=53149&IdC=1143&IdS=1390&tipo_padre=0&tipo_cliccato=0&com=c.

⁶⁹ Ibidem.

l'asticella dei valori". Mentre altre consigliere regionali PD, Roberta Mori e Valentina Ravaoli, difendono il progetto dalle "pressioni della politica" e chiedono di mettere da parte ideologie e resistenze. [...] Quello che non piace a Soncini è che in W l'Amore, quando si parla di amore e di sesso, non si parla di "senso, fine, scopo, valore, nella prospettiva della piena e coerente realizzazione della globalità della persona umana". "Vogliamo – continua la vicepresidente dell'Assemblea regionale – avere l'onestà intellettuale e morale di dirlo ai nostri studenti, mantenendo alta l'asticella dei valori! Poi, ognuno, sarà libero di abbassarla, ma sarebbe colpevole da parte di chi ha ruoli educativi non indicare la delicatezza del tema, cui è legata la piena realizzazione e la felicità integrale della persona". Assieme ai consiglieri PD Giuseppe Boschini, Gian Luigi Molinari, Giuseppe Paruolo e Manuela Rontini, Soncini ha depositato un'interrogazione per modificare un progetto che "suscitato critiche e richieste di chiarimenti da parte di genitori, associazioni e singoli cittadini". In particolare i firmatari ritengono un errore orientare "di preferenza i preadolescenti all'accesso individuale ai servizi". Replica a Soncini Valentina Ravaoli, democratica eletta a Forlì. La consigliera regionale inviata "in un periodo di profonda disinformazione e, in molti casi, di emergenza educativa" a mettere da parte le resistenze di natura ideologica ed essere, insieme alla comunità, in prima linea con l'unico obiettivo di prevenire il disagio di tanti adolescenti a garantire loro il diritto ad una crescita consapevole, anche sul fronte dell'affettività". Sulla stessa lunghezza d'onda Roberta Mori, consigliera PD e presidente della Commissione regionale per la Parità e i Diritti delle Persone. Mori parla di un progetto "frutto di un percorso condiviso tra esperti e istituzioni e si basa su riconosciute competenze scientifiche e pedagogiche". Spazi per il confronto e per il miglioramento di W l'Amore ci sono, scrive Mori su Facebook, "non per censure politiche o di altra natura". "L'unico obiettivo – continua Mori – è il benessere dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze, facendo la nostra parte, senza preclusioni ideologiche, perché il futuro non aspetta, è già qui e dobbiamo essere pronti ad affrontarlo".⁷⁰

Dal coinvolgimento diretto all'interno del gruppo di lavoro avente il compito di coordinare e monitorare W l'amore, si è potuto osservare tutta la criticità delle

⁷⁰ Articolo di Giovanni Stinco del 27 marzo 2015 per Radio Città del Capo. Per il testo integrale: <http://www.radiocittadelcapo.it/archives/w-lamore-il-pd-si-divide-sulleducazione-sessuale-nelle-scuole-158473/>.

posizioni dei/delle singoli/e operatori/trici in bilico tra il proprio *“habitus professionale”* (Tarabusi, 2010: 78) pubblico e le opinioni personali, compreso il credo religioso. Gran parte di queste problematiche ha indotto dei cambiamenti al materiale del progetto, con l’obiettivo di negoziare una versione di *W l’amore* più vicina alle prospettive di tutti gli *stakeholders*.

2.10 *W l’amore*, terza e quarta versione

Dopo la sperimentazione di *W l’amore* durante l’anno scolastico 2013-2014 e la sua diffusione sul territorio emiliano-romagnolo avvenuta durante l’arco dell’anno successivo (2014-2015) e le conseguenti criticità (cfr. Cap. II: 40-44), l’equipe di lavoro – non più composta dai/dalle professionisti/e originari/ie⁷¹ ma da tutti/e i/le referenti distrettuali - ha reputato di apporre delle modifiche al progetto.

Tali cambiamenti riguardano principalmente la rivista per i/le ragazzi/e e si ispirano ai suggerimenti e alle critiche raccolti durante l’anno dagli/dalle insegnanti, studenti/tesse, genitori. La modifica principale riguarda la divisione delle cinque unità in diversi opuscoli tenuti insieme, materialmente, da una carpetta. Questa decisione intende andare incontro a una serie di opinioni – prevalentemente degli/delle insegnanti – legate alla quinta unità (Sesso? Sicuro!). Questa sarebbe troppo esplicita poiché inerente i temi della prevenzione delle IST e della contraccezione: i/le ragazzi/e si concentrerebbero eccessivamente su di essa distraendosi in classe o proponendo temi ritenuti troppo complessi da affrontare dagli/dalle insegnanti. Questi preferirebbero che le classi trattino questi argomenti con gli/le operatori/trici dei servizi e vorrebbero avere la possibilità di fornire agli studenti e alle studentesse il materiale unità per unità. Questo permetterebbe loro di calibrare l’intervento educativo sui bisogni propri e delle classi evitando situazioni imbarazzanti ed

⁷¹ Si considera come tale il gruppo di lavoro composto di chi scrive e degli/delle operatori /trici afferenti ai servizi di Bologna, Forlì e Reggio-Emilia. Questo ha mantenuto nel tempo il ruolo di coordinamento di tutti/e gli/le operatori/trici dei consultori e degli Spazi giovani coinvolti nel progetto *W l’amore*. Questi, a loro volta, hanno l’obiettivo di organizzare e monitorare gli/le insegnanti e il lavoro effettuato nelle scuole e nei servizi dei vari Distretti.

eventuali problemi con le famiglie. L'idea iniziale proposta dagli/dalle operatrici delle zone in cui *W l'amore* aveva subito maggiori critiche (Piacenza, Reggio-Emilia e Ferrara) era stata quella di separare solo la quinta unità, in quanto più controversa. Dopo un confronto con tutti i/le referenti distrettuali si è ritenuto più opportuno separare tutte le unità con l'obiettivo di non costruire un materiale che separasse la sfera della crescita, delle relazioni, dell'affettività da quella del sesso e delle pratiche sessuali. Insieme a tale compromesso strutturale sono avvenuti altri cambiamenti importanti: il tema della masturbazione è stato spostato dalla prima alla quinta unità e sono state modificate le tavole anatomiche rappresentanti i genitali maschili e femminili esterni per renderli meno "perturbanti". Una testimonianza inerente il tema della masturbazione è stata eliminata: "*Marta, 14 anni "Non si parla mai di masturbazione delle ragazze. Invece anche noi lo facciamo. E non ci si dovrebbe vergognare."* (*W l'amore* seconda versione, pag.10). Il tema della masturbazione, soprattutto al femminile, sembra costituire una questione estremamente complicata su cui gli *stakeholders* fanno fatica a coordinarsi. Come già anticipato in precedenza, il tema del piacere rappresenta quello più critico, oltre che da trattare in senso educativo, anche solo da pensare e condividere.

La terza versione di *W l'amore*, pensata per l'anno scolastico 2015-2016, comprende anche la costruzione di un sito internet - www.wlamore.it - in cui raccogliere il materiale del progetto e alcuni spunti di approfondimento. Attraverso un blog e una newsletter esso dovrebbe raggiungere, stimolare e coordinare gli adulti coinvolti in *W l'amore* (insegnanti, operatori/trici, famiglie) ma, all'oggi (marzo 2016), www.wlamore.it non risulta particolarmente consultato.

Nello stesso periodo sono stati accolti dei suggerimenti, per quanto riguarda il contenuto del materiale di *W l'amore*, provenienti dal Forum delle Famiglie della regione Emilia-Romagna⁷². Si tratta di una rete di associazioni, prevalentemente di orientamento cattolico, che ha ritenuto opportuno proporre delle modifiche al progetto in questione. Tali cambiamenti riguardano per lo più la rivista destinata ai ragazzi e alle ragazze e sono state accolte dall'equipe sviluppatrice del

⁷² Per approfondire: <http://www.forumfamigliemiliaromagna.it>

progetto in collaborazione con i/le dirigenti della Regione, in particolare afferenti alle aree della Direzione Generale Sanità e delle Politiche sociali.

Il gruppo di lavoro ha ritenuto opportuno integrare alcuni dei suggerimenti proposti ma, per motivi prettamente legati ai tempi della ricerca e della scrittura, si decide in questa sede di non dare spazio a tali evoluzioni.

La partecipazione alle attività dello *Spazio giovani* di Bologna e dell'equipe coordinatrice di *W l'amore* è andata, infatti, concludendosi durante l'autunno del 2015. Tuttavia gli sviluppi del progetto in questione hanno costituito una fonte costante di nuovi interrogati e riflessioni collegate ai processi inter-soggettivi, sociali e politici alla base dell'interazione tra gli *stakeholders* coinvolti nei processi di educazione alla sessualità per adolescenti.

Capitolo III

Adolescenza: dall'educazione sessuale all'educazione sessuata

Alla luce della ricerca-azione presentata nelle pagine precedenti si può evincere tutta la complessità delle politiche e delle pratiche di gestione della salute sessuale degli/delle adolescenti. Dalla partecipazione attiva allo sviluppo e alla sperimentazione di *W l'amore* si è osservato come funziona, per lo più all'interno dei servizi socio-sanitari e educativi pubblici, l'educazione sessuale nel contesto italiano. A partire dall'esperienza condotta in Emilia-Romagna si è cercato di articolare una riflessione sulle *policy* - intese sia come rappresentazioni che come pratiche - educative e sanitarie italiane. Queste sono state collocate in un più ampio scenario internazionale, sia per quanto riguarda i dettami di grandi realtà istituzionali quali l'OMS o l'Unesco sia per le specifiche esperienze educative locali. In questo senso, un confronto con i Paesi Bassi e il progetto *Lang Leve de Liefde* - sviluppato dalle organizzazioni *Soa Aids Nederland* e *Rutgers*, sostenute dal Sistema Sanitario olandese - hanno costituito gli stimoli su cui sviluppare e sperimentare un percorso di educazione sessuale nel frammentato contesto socio-sanitario italiano. Per la sua strutturazione, per il target cui si rivolge (i/le preadolescenti), per il coinvolgimento degli/delle insegnanti e di tutti gli *stakeholders* implicati nella promozione della salute dei/delle giovani, *W l'amore* costituisce un'esperienza dinamica e innovativa sulla scena dell'educazione alla salute italiana.

Al centro dell'analisi antropologica in questione c'è la volontà di situarsi attivamente tra le dinamiche intersoggettive tra gli *stakeholders* coinvolti in tale processo: lo scenario in cui tali dinamiche sono inserite è quello che vede intersecarsi le politiche internazionali e nazionali inerenti alla salute sessuale dei/delle giovani e le relative pratiche socio-sanitarie.

La cittadinanza sociale - in questo caso quella degli/delle adolescenti - è un'arena di negoziazione di potere tra attori operanti a livello locale, nazionale e internazionale (Salih e Riccio, 2010).

Nei due contesti indagati - olandese e soprattutto italiano ed emiliano-romagnolo - ho preso parte alle relazioni tra: *policy makers*, operatori e operatrici dei servizi, insegnanti e personale scolastico della scuola secondaria di primo grado, famiglie e studenti/tesse. Date le mie competenze sia di ricercatrice sia di operatrice nell'ambito dell'educazione alla sessualità, ho potuto sviluppare e sperimentare un coinvolgimento diretto e attivo in tali dinamiche: ho partecipato attivamente al lavoro dell'equipe multidisciplinare che ha strutturato e monitorato l'evoluzione di *W l'amore* nella regione Emilia-Romagna e, in questo modo, ho cercato di mettere alla prova il ruolo di un'antropologa *dentro* i servizi socio-sanitari e educativi pubblici.

Dopo la presentazione della ricerca, effettuata nel Capitolo precedente (cfr. Cap. II), vorrei in questa sede concentrarmi su alcune delle aree tematiche emerse come più complesse dall'indagine portata avanti presso lo *Spazio giovani* e all'interno del percorso di *W l'amore*. Tali riflessioni riguardano prevalentemente la costruzione sociale dell'adolescenza e, in particolare, della sessualità dei/delle ragazzi/e. Le dinamiche tra "giovani" e "adulti" mi consentiranno di presentare quanto sia complicato pensare possa esistere una definizione lineare di adolescenza e quanto, tuttavia, questa pluralità di rappresentazioni vada a influire sulle politiche e sulle pratiche di gestione dei/delle adolescenti e, in particolare, della loro salute.

Obiettivo della ricerca-azione effettuata presso lo *Spazio giovani* e tra gli *stakeholders* coinvolti in *W l'amore* è stato quello di decostruire e far emergere le intenzioni e le contraddizioni delle varie posizioni attive in questo campo. Allo stesso tempo, però, tutta l'indagine è stata guidata dalla volontà di contribuire attivamente alla costruzione di rappresentazioni e pratiche educative innovative che possano costituire un esempio di un'educazione sessuale non più normativa ed emergenziale, ma di un'educazione sessuata in cui tutte le sfumature identitarie di ciascuno/a siano valorizzate e in cui tutti/e possano partecipare attivamente acquisendo e scambiando strumenti inerenti alla più misteriosa delle esperienze umane, quella erotica.

3.1 Adolescenza, visioni e pratiche plurali

Durante tutto il processo di ricerca è stato chiaro quanto alla base delle politiche e delle pratiche legate alla promozione della salute sessuale vi sia una specifica visione del target di riferimento, quello degli/delle adolescenti. Come le categorie di “primitivo” e/o “adulto” anche quella di “bambino/a” (e adolescente) sono costruzioni sociali (Simonicca, 2011: 16) e, come suggerisce Moore, “*there are three key areas of theoretical difficulty: how to theorize children's agency, how to theorize their rights, and how to theorize the nature of the 'child' itself*” (Moore, 2004: 735). Comprendere su quali basi si fondano le concezioni sociali di adolescenza, aiuta a meglio articolare una riflessione sulla costruzione dell’utenza da parte dei servizi socio-sanitari e educativi. Su ampie e contraddittorie visioni sociali si basano strategie d’intervento e scelte operative e, allo stesso tempo, il lavoro dei servizi pubblici contribuisce a generare e incarnare più ampie visioni sociali inerenti, in questo caso, i/le giovani.

Durante la partecipazione al progetto *W l’amore* si è osservato come gli *stakeholders* costruiscano la propria e altrui identità attraverso meccanismi dinamici e contraddittori, soprattutto per quanto concerne i modi attraverso cui pensare e gestire i/le ragazzi/e. In particolare rispetto al tema della sessualità in adolescenza, emerge nelle parole e nelle prospettive di gran parte degli adulti con cui ci si è confrontati, tutta una serie di visioni contrastanti.

Le tematiche più complesse da gestire, nell’esperienza degli *stakeholders*, sono state quelle legate all’area del piacere e dell’identità: due argomenti al centro del percorso *W l’amore* e dell’educazione sessuale in generale. “*Il piacere non è nel programma di scienze!*” (cfr. Cap. II: 20) è stata, infatti, una delle frasi più a lungo dibattute - soprattutto all’interno del gruppo di lavoro che ha monitorato la sperimentazione del progetto - e che ha fatto più riflettere gli *stakeholders* sul tema. L’inclusione del tema del piacere è stata largamente dibattuta negli ultimi venti anni come uno degli argomenti più complessi per quanto concerne lo studio e la pratica dell’educazione sessuale (Fine, 1988; Kehily, 2002; Rasmussen, Rofes, Talburt, 2004; Allen, Rasmussen and Quinlivan, 2014).

Anche da quanto osservato sul campo, questo risulta l’argomento più difficile da affrontare, discutere, pensare e proporre. Questa criticità si è osservata sia tra

i/le giovani sia tra gli adulti: costruire e condividere una visione comune su cui fondare un percorso di educazione sessuale che coinvolge operatori/trici dei servizi, insegnanti, famiglie e ragazzi/e non è semplice. Alla base del processo di condivisione e negoziazione di valori e rappresentazioni su questi temi c'è una - più o meno omogenea - idea di adolescenza condivisa sia dai ragazzi e dalle ragazze stessi/e che dagli adulti. I/le giovani sembrano introiettare e incorporare per lo più le opinioni degli adulti nella loro contraddittorietà performando la propria identità (Butler, 1996) oscillando tra l'infanzia e l'età adulta.

"Noi siamo piccoli, eh, per queste cose!": così si esprimeva una tredicenne coinvolta nella sperimentazione di *W l'amore* durante un focus group di valutazione in itinere del percorso formativo. L'idea che i/le preadolescenti siano (si sentano o siano percepiti come) ancora troppo giovani per parlare di sessualità è stata rilevata molto frequentemente tra gli adulti (prevalentemente genitori e insegnanti), insieme all'opinione contraria: quella, secondo cui il sesso sia già parte degli interessi (e a volte anche dei comportamenti) dei ragazzi e delle ragazze preadolescenti. Durante tutto l'arco della ricerca si è riscontrato quanto una visione dei *"ragazzi di oggi"* come troppo precoci, immaturi, irresponsabili e diversi da *"come eravamo noi"* sia diffusa trasversalmente sia tra chi si occupa di adolescenza che tra *"la gente comune"*⁷³. Di là dagli stereotipi sull'adolescenza, si può affermare che oggi gli accelerati processi di cambiamento sociale e la frammentazione delle norme sociali influenzino profondamente i percorsi antropopietici (Remotti, 2002) attraverso cui (soprattutto) i/le giovani costruiscono la propria identità (Westen, 1985 e Ammaniti, 2002 in Montano e Santoni, 2009: 149-150).

Per quanto concerne la sessualità tra giovani, si può affermare che i pareri più diffusi oscillano tra il giudizio morale – spesso proposto e potenziato dai mass media attraverso toni sensazionalistici⁷⁴ – e la consapevolezza della necessità di

⁷³ Se non si può delimitare il "campo" e tutta la vita di chi fa ricerca entra a far parte della stessa (cfr. Introduzione), anche gli scambi di opinioni tra l'antropologo/a e le persone che lo circondano vanno a costituire il corpus etnografico dell'indagine in corso.

⁷⁴ Sebbene sia impossibile, in questa sede, presentare il gran numero di approfondimenti giornalistici sul tema della sessualità in adolescenza, si rimanda all'inchiesta *"Sex and the teens"* della giornalista Beatrice Borromeo per *"Il fatto quotidiano"* che, nella primavera del 2015, ha suscitato molto scalpore e dibattito mediatico.

considerare i ragazzi e le ragazze come persone sessuate e (più o meno) sessualmente attive. Si può affermare che l'età dei/delle giovani costituisce una variabile importante: se sembra essere più largamente accettato il fatto che gli/le adolescenti (15-16enni) facciano sesso, non è lo stesso per i/le preadolescenti (12-13enni). Questi ultimi, infatti, sono maggiormente stigmatizzati da un punto di vista sociale: soprattutto le ragazze vengono spesso descritte come *“ormai senza più valori”*. Sebbene il tema del desiderio (soprattutto delle giovani donne) sia assente dai discorsi educativi (Allen, 2013) questo si situa al centro dello scontro di opinioni tra *stakeholders*. Una doppia morale – differente per i ragazzi e le ragazze – si può identificare nei discorsi che legittimano o nascondono questo tema: la si può inquadrare nell'ottica di un diffuso *slut-shaming* (Lamb, 2008; Ringrose e Renold, 2011; Krystal Ball, 2012; Ringrose, 2012; Albury e Crawford, 2012) che contribuisce a delegittimare le scelte sessuali e relazionali diverse dalle più diffuse aspettative sociali. Per quanto concerne la sessualità tra giovani, si può forse parlare di una tripla morale: oltre al genere, anche il fattore dell'età va a influire sul giudizio sociale incorporato in particolare dalle giovani donne.

Nonostante un approccio normativo e stigmatizzante la sessualità dei/delle ragazze sia ampiamente riscontrabile nel contesto italiano, le politiche per lo più internazionali spingono verso una presa in carico pragmatica dei bisogni dei/delle più giovani seppur prevalentemente da un punto di vista sanitario.

W l'amore si colloca all'interno della cornice interpretativa - condivisa e promossa dai dettami delle *policy* internazionali – secondo cui i/le preadolescenti sono persone sessuate cui vadano forniti degli strumenti cognitivi, informativi, relazionali attraverso i quali costruire e coltivare la propria sessualità in maniera responsabile. Tuttavia, le rappresentazioni inerenti quest'età riscontrate tra gli *stakeholders* sono estremamente plurali e spesso in contrasto tra loro. Questa contraddittorietà caratterizza come abbiamo visto soprattutto la preadolescenza, in quanto fase liminale tra infanzia e adolescenza, periodo in cui l'interesse per la sessualità è maggiormente legittimato e, di

Per approfondire <http://tv.ilfattoquotidiano.it/2015/06/04/sex-and-the-teens-lanticipazione-del-documentario-sulla-vita-sessuale-degli-adolescenti/379533/> Questo tema smuove opinioni spesso contrastanti e violente che si moltiplicano soprattutto on-line e sui siti di *social-networking*.

conseguenza, teorizzato e preso in carico dalle istituzioni educative e socio-sanitarie. Documenti come gli “Standard OMS per la sessualità” considerano la sessualità delle persone già dalla nascita (OMS, 2010: 24), ma è proprio durante l’adolescenza che l’attenzione dei servizi e degli adulti in generale si concentra sui/sulle ragazzi/e. Se per quanto riguarda gli/le adolescenti è più “naturale” considerarli/le sessualmente attivi/e, articolare lo stesso sguardo e le correlate pratiche socio-sanitarie e educative sui preadolescenti risulta più critico.

Come si evince da quanto esposto nel Capitolo I, le retoriche su cui si basano i progetti di educazione sessuale per preadolescenti sono prevalentemente di tipo emergenziale. Lo stesso *W l’amore* nasce con l’intenzione di arginare i comportamenti a rischio: tale volontà si basa su dati che evidenziano come l’età dei primi rapporti sessuali vada abbassandosi, almeno in Emilia-Romagna e tra i/le ragazzi/e di origine straniera (Marmocchi, 2012).

L’educazione sessuale – destinata sia agli/alle preadolescenti sia agli/alle adolescenti – ha (solo) l’obiettivo di contenere, normare, direzionare identità e desideri o può avere (anche) obiettivi più articolati legati all’*empowerment* di tutti gli *stakeholders*?

Per riflettere sulle possibilità di un’educazione sessuata e non più solo sessuale,⁷⁵vanno denaturalizzate in chiave critica le modalità performative e interpretative attraverso cui gli adulti definiscono e gestiscono l’adolescenza e la preadolescenza. Analizzare la storia del concetto stesso di adolescenza aiuterà a decostruire i percorsi educativi destinati ai/alle giovani collocandoli in uno specifico frangente interpretativo e operativo.

Obiettivo dell’analisi, infatti, è di mettere in luce come sia l’idea di adolescenza che le pratiche educative correlate siano contestualmente determinate. Lo stesso vale per i concetti di salute e, in particolare, di sessualità. Questa dovrebbe e potrebbe essere non solo un argomento su cui concentrarsi durante uno specifico progetto come *W l’amore* ma, al contrario, far parte della formazione in senso ampio di ciascuno/a. In questo senso il ruolo della scuola risulta di centrale importanza, anche se parlare di sessualità in classe può fare paura (Allen, Rasmussen, Quinlivan, Aspin, Sanjakdar e Bromdal, 2014). Pur non

⁷⁵ Su queste definizioni si entrerà maggiormente nel dettaglio nel corso del presente capitolo: con il confronto tra i concetti di educazione sessuale e sessuata s’intende presentare l’importanza della dimensione erotica all’interno di tutti i percorsi educativi che coinvolgono i/le giovani.

essendo l'unico luogo in cui coltivare la dimensione sessuata dell'esistenza, è uno dei contesti in cui legittimare e capillarizzare la riflessione sui temi in questione.

3.2 Lo sguardo degli adulti: operatori/trici dei servizi, insegnanti, famiglie

In questo frangente si decide di analizzare in che modo gli adulti concepiscono e gestiscono, attraverso percorsi istituzionalizzati, gli/le adolescenti e la loro sessualità. Con la definizione di "adulti" s'intende fare riferimento al personale dei consultori e degli *Spazi giovani*, ai decisori politici delle istituzioni che organizzano i servizi, agli/alle insegnanti della scuola secondaria di primo grado e alle famiglie dei/delle ragazze incontrati/e sul campo.

Per meglio cogliere la pluralità di visioni inerenti all'adolescenza proprie di questi attori/attrici, si è ritenuto utile analizzare in che modo questi/e si relazionano tra loro. Come si è potuto evincere dai precedenti capitoli (cfr. Cap. I e Cap. II), dall'interazione tra gli *stakeholders* emergono visioni reciproche e inerenti all'adolescenza estremamente complesse. *W l'amore* è un progetto che prevede l'interazione tra professionisti/e afferenti a vari *habitus* (Bourdieu, 1972) professionali e tale collaborazione non è risultata un processo semplice: insegnanti, operatori/trici e famiglie sono risultati avere, all'interno della ricerca-azione, strumenti e opinioni diverse per quanto concerne l'adolescenza e la sessualità dei ragazzi e delle ragazze.

Gli operatori e le operatrici definiscono il proprio ruolo attraverso una rappresentazione di sé in quanto "esperti/e" di adolescenza e salute sessuale, soprattutto rispetto agli/alle insegnanti. Questi, coinvolti in un progetto "di rete", si trovano ad affrontare una sfida personale e lavorativa complessa: introdurre i temi della sessualità e dell'affettività nelle proprie ore di lavoro e interazione con le classi. Sebbene la collaborazione con il personale dei servizi sia definita utile e auspicabile dai professori e dalle professoresse,⁷⁶ emerge quanto sia complicato

⁷⁶ Dai questionari post-intervento della sperimentazione di *W l'amore* (anno scolastico 2014-2015) emerge che l'84% dei/delle docenti coinvolti sostiene che l'educazione sessuale degli/delle adolescenti competa a insegnanti e operatori/trici in un progetto comune. Nei

rendere pratica e operativa tale cooperazione. Questo sia per motivi logistici che legati alle diversificate modalità attraverso cui concepire e lavorare con i/le giovani. Dai dialoghi avuti con i/le docenti emerge quanto sia complicato per loro mediare tra la propria persona e il nuovo ruolo di facilitatore/trice, soprattutto su temi percepiti come “*intimi, complicati, delicati*”⁷⁷.

Tale criticità è legata sia alle competenze metodologiche, personali, relazionali ma anche alla particolare visione che gli/le insegnanti hanno dei/delle ragazze.

Durante la ricerca è stato evidente quanto operatori/trici e insegnanti abbiamo spesso due modi molto diversi di pensare e relazionarsi con l’adolescenza: più aperto e inclusivo il primo, più normativo e stereotipato il secondo. Anche dalle parole dei/delle giovani emerge una differente lettura dell’approccio del personale dei servizi rispetto a quello degli/delle insegnanti. Come già presentato precedentemente (cfr. Cap. II: 30), i ragazzi e le ragazze sembrano preferire l’interazione col personale dei servizi piuttosto che con i professori e le professoressa. Su queste basi si definisce la relazione tra il corpo docente e i/le professionisti/e dei servizi: necessari l’uno all’altro ma, ai reciproci occhi, portatori di diversificate visioni sull’adolescenza.

I/le giovani sono studenti/esse, utenti, figli/e: cambiando i ruoli e le relazioni, cambiano le prospettive all’interno delle quali inquadrare delle persone - i/le ragazzi/e - in una fase dell’esistenza complessa e densa di significato.

Tra i genitori si sono riscontrate le opinioni più forti, probabilmente per il coinvolgimento non prettamente professionale come nel caso degli/delle operatori/trici dei servizi e/o dei/delle insegnanti ma più personale. Se tutti gli *stakeholders* sono stati coinvolti in questo progetto come uomini e donne sessuati/e e questo ha costituito una sfida per ciascuno/a, il caso dei genitori è il più complesso: questi, infatti, sono stati interessati sia come individui sia nel proprio ruolo genitoriale. Se molti hanno trovato in *W l’amore* un valido alleato al proprio modello educativo, alcuni si sono sentiti minacciati in quanto

questionari pre-intervento lo stesso dato era all’81,8%: si può evincere una certa costanza se non un aumento della consapevolezza della necessità di collaborazione tra diverse agenzie educative al fine di ottimizzare la riuscita dei percorsi di educazione sessuale in ambito scolastico.

⁷⁷ Definizioni spesso usate da genitori e insegnanti per proporre la questione del confine tra i temi di cui poter e non poter parlare con i/le ragazzi/e. Molti sono gli studi che si sono concentrati proprio sulla difficoltà, soprattutto degli/delle insegnanti, a tematizzare argomenti sensibili. Per approfondire: Van Den Bongart, Mouthaan e Bos, 2009; Buston, Wright e Scott, 2001.

considerano la sfera della sessualità e dell'affettività come ad esclusivo appannaggio delle famiglie e non dei servizi socio-sanitari e educativi. Dai dialoghi avuti con i genitori, infatti, emergono timori riguardanti i modi attraverso cui insegnanti e operatori/trici possano gestire e prendersi cura della sessualità dei/delle propri/ie figlie: paure che, seppur legittime, lasciano trasparire una contraddittoria visione dei/delle ragazzi/e stessi/e.

"[...] Le lezioni di "Viva l'amore", non hanno alcuna valenza scientifica o pedagogica per i nostri figli, ma solo uno scopo promozionale per promuovere i servizi del Consultorio, che come noto, vengono svolti, a pagamento, da psicologi professionisti. In pratica temiamo che sia solo una operazione commerciale per procacciare clienti agli psicologi, in un momento di crisi per tutti. Comprendo che in tale mia lettera ho usato parole forti, ma, caro Direttore, si metta nei miei panni, e pensi che mio figlio andrà a scuola, non per imparare a matematica o la storia, ma per imparare a come masturbarsi correttamente o a fruire di materiale pornografico. E non sarebbe neanche un problema, se mio figlio avesse almeno 16/17 anni, ma ne ha 13, e gioca ancora ai soldatini..."⁷⁸

A tredici anni, un/una giovane è ancora bambino/a e, quindi, legato ai modelli educativi e al controllo della famiglia o, al contrario, attraversa una fase di emancipazione e di distanziamento dai genitori? Qual è, in questo processo, il ruolo della sessualità soprattutto per quanto concerne la scoperta del piacere e l'antropopoiesi (Remotti, 2002) personale e sociale?

Come si evince dalle precedenti pagine (cfr. Cap. I e II), molte delle critiche provenienti dai genitori dei/delle ragazzi/e coinvolti/e in *W l'amore* si possono inserire nel dibattito sulla cosiddetta "ideologia *gender*". Questa definizione, tuttavia, costituisce più che altro una cornice concettuale in cui si sono inserite polemiche e opinioni non solo di orientamento religioso ma più ampiamente sociali e legate al tema dei diritti (sessuali) dei/delle giovani. Nonostante le opposizioni al progetto siano state numericamente ridotte (cfr. Cap. II), sono state piuttosto influenti considerando il modo in cui il personale dei servizi e i dirigenti della Regione le hanno accolte. Queste hanno sia stimolato il lavoro dell'equipe sia minato, a tratti, il clima al suo interno. Sono state

⁷⁸ Lettera di un genitore al quotidiano on-line ferrarese Estense.com, 3 dicembre 2014. Per il testo completo <http://www.estense.com/?p=426201>

prevalentemente le opinioni e le reazioni dei genitori – percepite o reali – a muovere alcune delle scelte tecniche compiute durante l’evoluzione del progetto. Chi ha il ruolo di prendersi cura della sessualità, delle identità, dei desideri e dei piaceri dei/delle ragazzi/e? Innanzitutto loro stessi/e, ma come mettere d’accordo le diverse posizioni a riguardo - dei/delle professionisti/e, delle famiglie e dei/delle ragazzi/e stessi/e – in modo che questi/e ultimi possano accedere a informazioni e servizi relativi all’agire responsabilmente e consapevolmente la propria sessualità?

Al centro della questione ci sono i processi di soggettivazione (Ong, 2005) attraverso cui *“da un lato le persone vengono formandosi attraverso le relazioni educative con gli altri, dall’altro attraverso un percorso di autoformazione, mediato da un permanente percorso di autoconoscenza”* (Zoletto, 2012: 29).

Per riflettere adeguatamente su tali questioni, verrà di seguito presentata un’analisi storico-critica dell’idea stessa di adolescenza sulla quale, come vedremo, si articolano i servizi educativi e socio-sanitari focalizzati in particolare sull’area della sessualità.

3.3 Adolescenza: per un’analisi critica

Un approccio normativo e stereotipizzante la complessità del vissuto adolescenziale sembra frequentemente caratterizzare le intenzioni che muovono l’operato di tutti gli *stakeholders* adulti, famiglie comprese. Questo perché l’adolescenza costituisce un periodo dell’esistenza estremamente complesso e, al contempo, gli/le adolescenti rappresentano una fascia della popolazione di difficile gestione.

In questa sede ci si riferisce alla definizione dell’OMS di adolescenza (cfr. Cap. II: 3) andando a focalizzarsi sulla fascia d’età che va dai 10 ai 19 anni, ponendo l’accento sulla centralità dei cambiamenti – fisici e non solo - che caratterizzano questo periodo della vita delle persone. Nonostante le modalità socio-culturali attraverso cui concepirla ed esperirla siano estremamente variabili nel tempo e nello spazio, questa fase dell’esistenza – secondo tale documento e una più ampia visione sociale propria del contesto in cui la ricerca in questione è stata

effettuata - costituisce un momento di profondi mutamenti impattanti profondamente l'esistenza sia dei/delle giovani che delle persone ad essi/e vicini/e. Sebbene i dettami e le concezioni di organizzazioni come l'OMS risultino a tratti universalizzanti, costituiscono i riferimenti maggiormente incorporati dagli *stakeholders*. Se oggi l'Organizzazione Mondiale della Sanità insiste sul fatto che *"the biological determinants of adolescence are fairly universal; however, the duration and defining characteristics of this period may vary across time, cultures, and socioeconomic situations"* (cfr. Cap. II: 3), come si è arrivati alla concezione secondo cui essa è influenzata sia da fattori ambientali sia biologici? L'adolescenza è stata sempre intesa in questo modo?

Molti sono i saperi che si sono occupati nel corso del tempo dei/delle giovani, tuttavia ai fini del presente studio si fa riferimento per lo più agli studi psicologici, sociologici e antropologici (seppur scarsi) su questo tema, cercando di effettuare un'archeologia delle più diffuse concezioni sociali inerenti all'adolescenza.

Questa ha una storia piuttosto recente poiché è con l'industrializzazione e l'urbanizzazione del XIX secolo che compare questa nuova fascia socio-demografica caratterizzata da specifici comportamenti e bisogni. Fino agli anni '50 del secolo scorso l'adolescenza è stata definita in maniera prevalentemente storica, biologizzante e normativa soprattutto nell'ambito della psicologia europea (Hall, 1904; Büehler, 1927; Spranger, 1929; Jaensch, 1939; Kroh, 1944; Freud, 1967). L'importanza attribuita agli aspetti biologici caratterizzanti la pubertà – intesi come problematici – contribuisce a razionalizzare, in questo periodo, la subordinazione dei/delle giovani nel contesto borghese occidentale.

Se in Europa l'adolescenza viene presentata come fase universale dello sviluppo psichico, negli Stati Uniti gli studi antropologici di Margaret Mead (1928) mettevano in risalto la grande variabilità – e relative concezioni – nello sviluppo umano nei diversi contesti socio-culturali. Nonostante gli studi di Margaret Mead siano stati oggetto di critica sia per motivi legati al contenuto e alla metodologia della ricerca (Appel, 1984; Sheper-Hughes, 1984; Freeman, 1999; Shankman, 2013) e tutta una serie di *re-studies* (Holmes, 1987), a tutt'oggi questi costituiscono un riferimento imprescindibile per chi si occupa di adolescenza.

Le ricerche della nota etnologa, insieme a quelle di altri (Thorndike, 1926; Hollingworth, 1928; Brooks, 1929) contribuiscono alla diffusione dell'idea secondo la quale l'adolescenza rappresenta una fase di preparazione allo status adulto: alla concezione naturalistica si aggiunge quella culturale. Le possibili ma non universali difficoltà dei/delle giovani non solo legate solo alla pubertà fisiologica ma alle modalità, spesso incoerenti e contraddittorie, attraverso cui le società trattano gli/le adolescenti.

Tale visione, dopo la Seconda guerra mondiale, va via via diffondendosi anche nel contesto europeo e saranno gli studi di Erikson (1950; 1968) ad integrare i fattori biologici, psichici e sociali nell'influenzare e definire l'adolescenza. Questa costituirebbe un periodo della vita in cui costruire e definire un'identità in cerca di un confronto con il mondo sociale adulto. Sarà la sociologia dell'infanzia e della gioventù a rendere concrete le prospettive analitiche su quest'età: in particolare l'adolescenza diventa una categoria di analisi sociale (Parsons, 1942; 1963) e i/le giovani vengono considerati/e come dotati di *agency*. Questi/e non sono solo socialmente competenti ma anche capaci di partecipare attivamente alla vita sociale (Satta, 2012).

Nel Dopoguerra aumentano gli studi sull'infanzia e l'adolescenza aventi l'obiettivo di tematizzare il ruolo dei/delle ragazzi/e all'interno di ampie dinamiche comunitarie e intergenerazionali (Erikson, 1968; Blos, 1988; Meltzer, 1975). Tale approccio permette di svelare le asimmetrie di potere tra giovani e adulti e la complessità di tale relazione in cui il/la giovane si trova a esperire uno status di ambivalenza: gli/le adolescenti, infatti, transitano tra l'infanzia e l'età adulta andando a cambiare il proprio status sociale non prima di aver passato un periodo di liminalità in cui non sono più bambini/e e, allo stesso tempo, non ancora adulti/e. È con i cambiamenti sociali e soprattutto economici che caratterizzano la metà del secolo scorso (1950-60) che i/le giovani diventano, inoltre, una categoria sociale e di mercato cui rivolgersi. Ai/alle *teenagers* ci si orienta per sollecitare tendenze di consumo e di occupazione del tempo libero: i/le giovani diventano un target cui destinare tutta una serie di servizi, inclusi quelli educativi e sanitari, focalizzati sull'area della sessualità. Questa, durante la seconda metà del secolo scorso, diventa oggetto di dibattito pubblico e di profonde innovazioni tecnologiche legate per lo più alla contraccezione e alla

prevenzione delle infezioni sessualmente trasmissibili. Valori e regole sociali legate alla sessualità subiscono profondi cambiamenti andando a rendere il sesso e tutta una miriade di argomenti correlati (salute riproduttiva, condizione femminile, rapporti tra i sessi solo per citarne alcuni) non più una questione privata, bensì pubblica e d'interesse collettivo. La condizione dei/delle giovani è andata via via mutando, dando loro una maggiore indipendenza dai genitori e dai loro modelli sociali, compresi quelli legati alla sessualità e alle relazioni. L'erotismo diventa una sfera dell'esperienza personale e condivisa da coltivare e quella dell'intimità un'area in trasformazione (Giddens, 1995).

È proprio negli anni '60 e '70 del secolo scorso che in molte Nazioni europee vengono sviluppati i primi percorsi di educazione sessuale per i/le giovani,⁷⁹ aventi prevalentemente obiettivi sanitari legati alla prevenzione delle gravidanze indesiderate e delle IST (Rifelli, 1969).

“Tutti questi fondamentali cambiamenti sociali e, alla base, la comparsa di una nuova fascia socio-demografica situata tra l'infanzia e l'età adulta con propria cultura, propri comportamenti e bisogni, richiedevano nuove risposte dalla società. Nell'area della sessualità era necessario introdurre nuovi tipi di servizi sanitari oppure adattare quelli esistenti, come pure erano necessari nuovi sforzi nell'informazione e nell'educazione. La domanda di educazione sessuale che ha percorso l'Europa nella seconda metà del XX secolo si comprende principalmente da questa prospettiva. Alla sentita necessità di educazione sessuale si andarono ad aggiungere nuove opinioni emergenti, particolarmente nella concezione dei diritti umani, sui diritti (sessuali) e sui ruoli di questa nuova fascia sociale costituita dall'adolescenza” (OMS, 2010: 11).

In un quadro interpretativo in cui l'adolescenza emerge come sia come un concetto sia come un'esperienza individuale e sociale fluida e articolata, come ripensare l'area della sessualità? Se le identità (dei/delle giovani) non andrebbero percepite come inquietanti, bensì come inquiete (Lepore, 2001: 6), come concepire la sessualità all'interno di obiettivi educativi adeguati alla complessità che la caratterizza?

⁷⁹ In Svezia l'educazione sessuale fa parte dei programmi scolastici dal 1956, in Francia dal 1973 e in Germania dal 1970.

3.4 Corpi sessuati adolescenti

Come si può evincere dalla riflessione sulle politiche e pratiche pubbliche, esposta attraverso i capitoli precedenti, sulla sfera della sessualità si vanno a concentrare e realizzare discorsi sociali volti a definirla entro categorie di legittimità, sia per quanto riguarda gli adulti che i/le giovani. Tali visioni non s'incarnano in pratiche esclusivamente repressive, bensì attraverso impliciti meccanismi sociali volti a controllare e direzionare identità e comportamenti, anche sessuali.

“Things are not merely repressed. There is about sexuality a lot of defective regulations in which the negative effects of inhibition are counterbalanced by the positive effects of stimulation. The way in which sexuality in the 19th century was both repressed but also put in light, underlined, analysed through techniques like psychology and psychiatry shows very well that it was not simply a question of repression. It was much more a change in the economics of sexual behaviour in our society” (Foucault e Kritzman, 1990: 9)

Il pensatore francese, per avvalorare la tesi secondo cui la sessualità durante il XIX° secolo sarebbe diventata un argomento caratterizzato da forte visibilità e regolamentazione sociale, fa l'esempio del bambino (o adolescente) masturbatore definendolo come “anormale” (Foucault, 2000): una figura che sfugge alle norme fondanti l'ordine sociale moderno basato sul crescente controllo familiare sull'infanzia. Costui rappresenta una minaccia per la società tutta e per questo motivo la sua sessualità – quella dei/delle giovani in generale - va regolata attraverso pratiche educative e sanitarie inerenti alla sfera del piacere, in quanto “[...] *it is not only a matter of power, or authority or ethics; it's also a pleasure*” (ibidem). Lungi dall'essere repressa, a partire dal 1800, la sessualità diventa oggetto di discorsi, analisi e pratiche educativo-sanitarie che ne plasmano e direzionano piaceri, desideri, comportamenti e identità.

Attraverso una *scientia sexualis* (Foucault, 1978), il sesso diventa una questione di ordine pubblico e le condotte sessuali della popolazione diventano oggetto di analisi, interventi, politiche educative. Con questa definizione egli intende sottolineare come questa costituisca, insieme all'*ars erotica*, una delle due grandi procedure per produrre la verità del sesso (ibidem). Anche la sessualità dei/delle

giovani rientra in queste visioni, storicamente determinate, inerenti ai corpi e ai desideri della popolazione. *“Il sesso dei bambini e degli adolescenti [...] è diventato una posta importante intorno alla quale innumerevoli dispositivi istituzionali e strategie discorsive sono stati disposti.”* (ibidem: 31)

I servizi alla persona costituiscono dei meccanismi specifici attraverso cui costruire, gestire e (de) legittimare identità e comportamenti sessuali/relazionali, inclusi quelli dei/delle (pre)adolescenti (Franzoni e Alconelli, 2014). Le politiche pubbliche forniscono delle cornici interpretative e dettami operativi entro i quali prendere in carico i corpi sessuati in modo che questi possano essere definiti secondo categorie di efficienza e *“verità”* (cfr. Cap. II: 27).

Il caso dell’educazione sessuale per adolescenti è particolarmente complicato, data la complessità della loro posizione nell’ambito delle relazioni e rappresentazioni sociali: figure ambivalenti, liminali, sfidanti lo *status quo*, in transizione tra lo status infantile e quello adulto. Si possono considerare, in questo senso, parte di una sorta di *betweeness* (Shreefter e Brenner, 2001).

I ragazzi e le ragazze sono oggetto d’intenzioni educative spesso prescrittive volte a educarne desideri e comportamenti, riconducendoli a una più ampia e condivisa visione della sessualità normativa e omologante. In particolare, la promozione del *“sesso sicuro”* si basa – inevitabilmente – sulla stigmatizzazione di comportamenti sessuali *“a rischio”*, come ad esempio il mancato uso del preservativo e/o di contraccettivi ormonali. Come sostengono Crandall e Moriarty (2011) lo stigma sociale rispetto alla malattia dipende e aumenta in base alla responsabilità del singolo e all’intenzionalità dei suoi comportamenti. Percepire i/le giovani come irresponsabili, influenza i modi attraverso cui promuovere il *“sesso sicuro”*?

Come si è evinto sul campo, per gli *stakeholders* adulti è difficile inquadrare e, di conseguenza, gestire i/le ragazzi/e: percepiti/e come ancora troppo piccoli/e o come vittime di tempeste fisico-emotive-sessuali tipiche dell’età. Questi/e sono definibili come *“stranieri morali”* (Engelhardt, 1999): sebbene l’autore faccia riferimento prevalentemente alla fede religiosa, questa espressione descrive adeguatamente il senso di distanza *morale* che gli adulti pongono in essere rispetto ai/alle giovani e alla loro esperienza della sessualità.

Si può sostenere che tale contraddittorietà non caratterizza esclusivamente le rappresentazioni inerenti alla sessualità dei/delle giovani ma, più in generale, alle relazioni erotiche tra le persone. Uno studio sull'educazione alla sessualità, quindi, fa emergere tutte le contraddizioni caratterizzanti le visioni sociali inerenti gli/le adolescenti, i loro corpi sessuati ma anche la sessualità in senso ampio.

“[...] La loro (dei/delle giovani, n.d.r.) sessualità è percepita, e quindi gestita, come irrazionale, disordinata ed irrefrenabile. Oggettivare i corpi ed i loro comportamenti nega la permeabilità, l'eterogeneità, le implicazioni meta-fisiche e contestuali che definiscono le soggettività. I corpi sessuati dei giovani vanno addomesticati o educati? Quelli degli adolescenti sono corpi in transito, in profondo mutamento e sperimentazione del sé e dell'alterità. Nell'interazione tra generazioni, quella adulta e quella adolescente, si situa un importante punto critico. La disordinata sessualità dei ragazzi e delle ragazze è percepita dagli adulti come altro assoluto da sé e destabilizzante le regole sociali condivise. [...] Quella dell'adolescente e del preadolescente è un'alterità difficile da gestire, da controllare attraverso meccanismi di responsabilizzazione e contenimento” (Landi, 2014: 59).

Gli adulti, intesi come *policy makers*, genitori, insegnanti e personale dei servizi per l'adolescenza sono in grado di integrare tutti i fattori (ambientali e biologici) caratterizzanti la vita (sessuale) dei/delle giovani? E, nello specifico, qual è il ruolo dell'educazione sessuale? Che tipo di visione della sessualità adolescente (e non solo) incorpora e propone? Possiamo considerarla un dispositivo volto ad assoggettare le sessualità dei/delle ragazzi/e o come strumento di *empowerment* personale e sociale?

3.5 Adolescenza, sessualità, educazione

“Mi sono spesso domandata che cosa succederebbe se noi insegnassimo a nuotare ai nostri adolescenti nello stesso modo in cui insegniamo loro la sessualità. Cosa succederebbe se noi dicessimo loro che nuotare è un'attività fondamentale della vita adulta, qualcosa di cui devono essere esperti una volta cresciuti, ma della

quale nessuno ha mai realmente parlato con loro. Nessuno ha mai loro mostrato una piscina. Gli abbiamo soltanto concesso di stare appoggiati alle porte d'ingresso con le orecchie tese ad ascoltare il rumore delle persone che si tuffano in acqua. Di tanto in tanto, potrebbero riuscire a dare una sbirciatina a persone in costume che entrano ed escono dalla vasca e potrebbero trovare anche un libro segreto sull'arte del nuoto, ma quando provano a fare domande a qualcuno su cosa significa o si prova a nuotare, tutto quello che ottengono come risposta non è altro che sguardi imbarazzati o scostanti. Improvvisamente all'arrivo della maggiore età qualcuno apre la porta della piscina e chiede loro di tuffarsi dentro. Miracolosamente, qualcuno potrebbe imparare a galleggiare, ma molti certamente rischierebbero d'affogare" (Roberts, 1983).

Questo testo rappresenta in maniera esaustiva, seppur metaforicamente, la diffusa contraddittorietà del mondo adulto – familiare, scolastico, relativo ai servizi – rispetto alla sessualità dei/delle adolescenti. Da quanto è emerso dalla ricerca-azione volta a sviluppare *W l'amore*, per lo meno in Italia, l'educazione alla sessualità è ancora una questione aperta. Le strategie educative più diffuse sono il silenzio, la frammentazione degli interventi e un diffuso approccio alla sessualità in adolescenza per lo più emergenziale e sanitario.

Nel contesto internazionale risulta maggiormente diffusa un'idea di *comprehensive sexuality education* (OMS, 2010) che va a proporre una visione e una presa in carico olistica della sessualità (ibidem: 5). In quest'ottica i/le bambini/e e i/le (pre) adolescenti sono considerati/e persone sessuati/e, e ai servizi pubblici a essi/e destinati spetta la responsabilità di fornire strumenti pratici e simbolici inerenti a quest'area della vita personale e sociale.

Ciascuna nazione europea tiene conto di tale obiettivo in maniera diversificata (OMS, 2010: 12-15), come abbiamo visto in Italia gli *Spazi giovani* e i *Consultori familiari* – spesso in collaborazione con la scuola e/o il mondo associativo – compete farsi carico della salute sessuale e riproduttiva dei/delle giovani. Percorsi più o meno “di rete” e/o strutturati pongono in essere quella che convenzionalmente viene definita educazione sessuale. Se consideriamo auspicabile che il benessere sessuale dei/delle giovani sia tra gli obiettivi di salute pubblica di una nazione, in che modo articolare percorsi formativi

destinati a coinvolgere i/le giovani e, di conseguenza, le reti sociali di cui fanno parte?

In base alla ricerca presentata in queste pagine, rendere la sessualità soggetto attivo di pratiche educative non è una sfida semplice, sia per i/le professionisti/e del settore, sia per gli eventuali *stakeholders* coinvolti, giovani e adulti. Al centro dell'educazione sessuale, infatti, ci sono i corpi sessuati di ciascuno in tutta la loro reciprocità e potenziale trasformativo. Sebbene l'educazione alla sessualità sia inevitabilmente normativa poiché basata su cosa fare e cosa no – “*il preservativo è l'unico mezzo per evitare gravidanze indesiderate e IST*” (questa probabilmente la frase più ripetuta all'interno di tali percorsi) – rappresenta un'importante risorsa per quanto concerne le possibilità di *empowerment* e potere agentivo di ciascuno. Un'educazione che fornisca strumenti cognitivi, emotivi e pratici riguardanti l'esplorazione di una sfumatura identitaria complessa come quella sessuale e relazionale, può rappresentare uno spazio in cui co-costruire modalità inclusive e fluide per conoscersi, stare insieme e esprimere opinioni, dubbi e desideri. Da quanto analizzato durante l'osservazione partecipante delle attività dello *Spazio giovani* di Bologna e dalla ricerca-azione su *W l'amore*, infatti, si è potuto comprendere quanto l'educazione alla sessualità rivolta ai/alle giovani rispecchi più ampie visioni sociali inerenti alla sessualità. Si sono potuti notare un diffuso culturalismo, eterosessismo e una scarsa riflessione su come e quanto i modelli di genere influenzino la sessualità: è proprio da questi temi che bisognerebbe partire – come si è cercato di fare durante tutto l'arco della ricerca-azione - per costruire e articolare dei percorsi formativi adeguati alla pluralità identitaria dei/delle ragazzi/e (e non solo).

Un approccio di tipo culturalista è stato costantemente rilevato nell'agire di tutti gli *stakeholders*, soprattutto adulti. La dimensione “culturale” è spesso definita come un destino inesorabile che influenza le identità – fisse, immutabili – dei ragazzi e delle ragazze e, più in generale, delle persone.

Anche le famiglie straniere, come i/le ragazzi/e, subiscono spesso una lettura e una correlata presa in carico da parte dei servizi di tipo culturalista (Sayad, 1979; 2002): per quanto concerne la loro scarsa partecipazione alle attività scolastiche sono stati definiti, durante la ricerca-azione in questione, come

“culturalmente assenti”.⁸⁰ La dimensione della “cultura” rappresenta una sfida per insegnanti, operatori e operatrici che si trovano a doversi confrontare con giovani aventi storie biografiche complesse e multi-situate elaborate in maniera creativa e dinamica dagli/dalle stessi/e ragazzi e ragazze (Benadusi e Chiodi, 2006; Salih 2006; Colombo 2010).

Da quanto emerso durante la ricerca, sarebbe auspicabile una maggiore attenzione a tali questioni e, soprattutto, un aggiornamento delle competenze del personale adibito alla promozione della salute in adolescenza.

“Ci sono troppi nomi stranieri nel materiale, ci vogliono più nomi italiani”, chiedeva un ginecologo coinvolto nella costruzione e sperimentazione di *W l'amore*⁸¹. Probabilmente, l'esplicita volontà di rappresentare la pluralità delle identità dei/delle ragazzi/e cui questo progetto è destinato non rispecchia l'idea che molte persone e/o professionisti hanno della popolazione abitante in Italia (giovane e adulta).

Se quelle dei/delle giovani sono soggettività multiple (Salih, 2005) l'educazione sessuale dovrebbe rispondere a tale fluidità identitaria in maniera non normativa: piuttosto che cristallizzare identità e indirizzare comportamenti, dovrebbe proporre strumenti interpretativi e operativi che possano permettere ai/alle giovani di essere il proprio corpo sessuato in maniera responsabile. Temi quali l'identità e i modelli di genere, l'orientamento sessuale, la pornografia e il piacere dovrebbero essere al centro degli interventi educativi volti a promuovere la salute sessuale.

Il tema del corpo è al centro di tali discussioni: per questo motivo dovrebbe essere s-oggetto di analisi e intenzioni decostruttive sia da parte di letture di tipo psicologico e/o biomedico – più tradizionalmente legittimate a occuparsi di sessualità – che più squisitamente antropologiche, al fine di mettere in luce la portata della dimensione socio-contestuale per quanto riguarda l'esperienza della corporeità (Le Breton, 2007).

Le tematiche inerenti al corpo risultano le più complesse da argomentare, sia con i/le giovani sia tra adulti: ciò avviene in parte per le scarse competenze sia degli/delle operatori/trici e degli/delle insegnanti in materia, sia perché questi

⁸⁰ Insegnante coinvolta nella sperimentazione. Bologna, ottobre 2013.

⁸¹ Forlì, maggio 2014.

argomenti sono particolarmente importanti per quanto concerne l'identità sessuale di ciascuno. Metterli in discussione in maniera inter-soggettiva, renderli oggetto e soggetto di formazione rappresenta una sfida personale di non facile gestione. La *comprehensive sexuality education* coinvolge e valorizza tutta la persona in maniera olistica: va a stimolare e toccare aree del comportamento e dell'identità molteplici e misteriose, compresa la sfera della corporeità che andrebbe valorizzata e tematizzata in maniera quanto più esaustiva possibile di là dai processi normativi spesso propri dell'istituzione scolastica. Una pedagogia del corpo (Gamelli, 2011) potrebbe costituire una strategia adeguata a mettere al centro dei percorsi educativi sulla sessualità il corpo nella sua dimensione plurale, fluida, sessuata.

Da quanto riscontrato sul campo, il tema più complicato da trattare (soprattutto per gli/le insegnanti) è quello del piacere. Questo, infatti, esula dalle questioni esclusivamente sanitarie e stimola più ampie riflessioni sul desiderio, sulla corporeità e sui misteri dell'erotismo. Durante i focus group in itinere effettuati con il personale scolastico coinvolto nella sperimentazione di *W l'amore*, è emerso quanto argomento sia stato spesso complicato da presentare e argomentare.

"Prof, a cosa serve il clitoride? Ce lo dica, non si vergogni.. su, prof!"

Chiedevano i ragazzi e le ragazze di una classe coinvolta nel progetto.

"Va bene, va bene, al piacere! Il clitoride serve al piacere!"

Questa la risposta imbarazzata di una professoressa dalle gote arrossate.⁸²

Tuttavia, anche gli argomenti apparentemente più sanitari (prevenzione di IST e gravidanze indesiderate) riguardano la persona nella sua complessità e smuovono opinioni personali specifiche. Temi quali l'interruzione volontaria di gravidanza o la contraccezione di emergenza, infatti, sono quelli più critici poiché legati a posizioni etico-religiose diversificate.

Le modalità operative, le intenzioni e il linguaggio alla base del *fare* educazione sessuale propongono e promuovono una specifica visione della sessualità e, in particolare, di quella vissuta tra adolescenti. Affrontare consapevolmente le difficoltà di questo tipo di ambito educativo e socio-sanitario, andando a trattare anche i temi *più delicati e intimi*, dovrebbe rappresentare il più importante

⁸² Bologna, ottobre 2013.

obiettivo per gli *stakeholders* coinvolti. Probabilmente si tratta di un compito non adeguato alle attitudini e alle competenze di tutti/e: da quanto emerso dalla ricerca-azione, la personalità degli/delle insegnanti in particolare ha svolto un ruolo fondamentale nel modo in cui le classi hanno reagito al lavoro effettuato in classe. L'uso dell'ironia, ad esempio, è stato descritto come utile soprattutto dagli/dalle insegnanti: rappresenta, dalle loro parole, un mezzo per scaricare la tensione e per creare empatia nel lavoro con le classi. Gli studi in particolare di Allen (2014), di Gobbo (1999) e la stessa esperienza di chi scrive, come educatrice alla sessualità di là dallo specifico progetto *W l'amore*, confermano questo dato.

Nel complesso si può affermare che né un riduzionismo sanitario né psicologico, né posizioni etico-religiose rigide, ma una visione e una presa in carico dei/delle giovani nel loro *essere-nel-mondo* (Csordas, 1990) dovrebbe caratterizzare l'educazione alla sessualità. Tuttavia, la criticità del confronto inter-generazionale complica le cose. Non più bambini e non ancora adulti: i/le preadolescenti e gli/le adolescenti sono persone liminali dotate di pensieri e azioni consapevoli e che vivono un intenso fluire di esperienze. Queste fanno parte di un processo di desatellizzazione (Ausubel, 1952; 1954; 1958) volto a modificare la posizione dei/delle ragazzi/e rispetto all'autorità familiare/sociale. Frequentando ambienti diversi da quello familiare come la scuola o il gruppo dei pari e, soprattutto, sviluppando nuove responsabilità, i ragazzi e le ragazze sperimentano nuove forme di autonomia. In questa fase della vita va sviluppandosi (anche) una sempre più articolata identità sessuale: attraverso un processo fatto di cambiamenti corporei, psicologici e relazionali gli/le adolescenti intraprendono un percorso che permette loro di "individuarsi e differenziarsi" (Batini e Santoni, 2009: 149).

Acquisire strumenti inerenti alla sessualità fa parte di questo processo di emancipazione e, probabilmente, proprio per questo motivo risulta così complicato da concepire e gestire, soprattutto per gli adulti.

Le famiglie, i servizi e la società in senso ampio dovrebbero permettere ai/alle ragazzi/e di rafforzare la propria agentività. Non siamo, infatti, noi adulti a rafforzare (*to empower*) i/le giovani: questi/e si rafforzano da soli/e.

È cogliendo le loro curiosità, senza giudicarle o sminuirle, che possiamo – tutti/e insieme, giovani e adulti – co-costruire nuovi e più plurali modi di intendere non solo l’educazione sessuale, ma la sessualità in genere. Oltre il determinismo biologico, psicologico e culturalista, il contributo dell’antropologia può essere di mettere in luce il ruolo delle variabili sociali e contestuali nell’ambito delle politiche e pratiche di gestione educativa della sessualità.

Questa si configura ed esiste come luogo di azione e trasformazione: le persone non *hanno* una sessualità – intesa come dato naturale – ma la *fanno*. Lo stesso discorso vale per la corporeità: non *abbiamo* un corpo, lo *siamo*.

In questo senso l’educazione (sessuale) costituisce un dispositivo rituale e performativo attraverso cui definire identità personali e sociali, costruendo relazioni di reciproca e attiva influenza tra individui e società.

Alla luce della ricerca-azione portata avanti presso lo *Spazio giovani* di Bologna, si può affermare che l’ambito della promozione della salute sessuale risulta – nell’ambito dei servizi pubblici italiani - un *work in progress* in cui sperimentare non solo innovative modalità di educazione sessuale ma anche di una più ampia educazione sessuata.

3.6 Dall’educazione sessuale all’educazione sessuata⁸³

Se in ambito internazionale le pratiche formative più diffuse sono quelle ascrivibili alla definizione di *comprehensive sexuality education* (OMS, 2010), nello specifico ambito italiano, invece, si parla prevalentemente di “educazione sessuale”, “alla sessualità” o, altrettanto frequentemente, di “educazione all’affettività”. Quest’ultima definizione – come sostengono gli/le operatrici dei servizi con cui ci si è confrontati – ha l’obiettivo di spostare l’attenzione sulla dimensione affettivo-relazionale della sessualità andando a de-sessualizzare la portata degli interventi in questione. Ciò avviene per motivi prevalentemente

⁸³ Questa definizione prende le mosse da numerose discussioni avute con lo scomparso Professor Giorgio Rifelli (docente universitario, medico, psicologo psicoterapeuta e sessuologo) in particolare durante il corso di formazione “L’educazione del desiderio, il desiderio di una educazione, ovvero l’educazione sessuale 100 anni dopo” presso il CIS, Centro Italiano di Sessuologia di Bologna tra l’inverno del 2009 e la primavera del 2010.

strategici: per non smuovere opinioni potenzialmente contrarie (di genitori, insegnanti, dirigenti scolastici) ai progetti rivolti ai/alle giovani⁸⁴.

A tale proposito, la richiesta di un dirigente scolastico di eliminare la parola “ano” dalla tavola anatomica raffigurante i genitali esterni femminili contenuta nel materiale di *W l'amore* (cfr. Cap. II: 20), si può ricondurre all'importanza del linguaggio – inteso come tecnica generativa – nell'ambito educativo⁸⁵.

(Come) dire, rappresentare o tacere sono tutte strategie che contribuiscono a (non) porre in essere identità e corporeità in tutta la loro portata simbolica e antropopoietica (Remotti, 2002).

Come numerosi studi dimostrano, l'educazione sessuale riguarda la trasmissione di informazioni inerenti al “sesso sicuro” e all'atteggiamento verso le pratiche sessuali sicure (Schaalma et al. 1996; Diclemente, Salazar e Crosby 2007) ma, allo stesso tempo, vuol dire anche discutere sul come vivere in maniera attiva e responsabile le relazioni sessuali e affettive. Significa quindi considerare e rendere soggetto attivo dei percorsi formativi le persone nella loro fluidità e complessità di genere, generazionale, “culturale”, identitaria. In questo senso, i riferimenti alle *life skills* (cfr. Cap. II: 15) possono costituire una cornice in cui contenere e promuovere degli interventi quanto più possibile esaurienti, superando una visione riduzionista ed emergenziale di intendere la salute sessuale.

In secondo luogo, l'educazione alla sessualità dovrebbe essere concepita non come trasmissione unidirezionale d'informazioni effettuata da degli esperti del settore, come il personale dei servizi o degli/delle insegnanti formati a riguardo (come nel caso di *W l'amore*). Tutti gli *stakeholders* partecipano in maniera uguale ai processi educativi: la voce dei/delle ragazzi/e è tanto importante quanto quella degli adulti. “*Giving voice to children is not simply or only about letting children speak; it is about exploring the unique contribution to our understanding of and theorizing about the social world that children's perspectives can provide*” (James, 2007:261). I/le giovani, quindi, non solo non subiscono passivamente le intenzioni e le visioni formative dei servizi socio-sanitari ma contribuiscono attivamente a co-costruire percorsi plurali e interattivi in cui le

⁸⁴ Lo stesso nome *W l'amore* (e non, ad esempio, *W il sesso*) è riconducibile a tale strategia.

⁸⁵ Sulla questione del linguaggio si tornerà nel corso del Capitolo IV.

opinioni, i dubbi e le identità di ciascuno/a possano essere valorizzati. Giovani e adulti pongono in essere processi di negoziazione in cui articolare le agentività: per le visioni contrastanti inerenti all'adolescenza presentate nel corso del testo, tutto ciò non è semplice. Tuttavia, se l'educazione alla sessualità costituisce una sorta di apprendimento situato (Lave e Wenger, 2006) in cui articolare esperienza e conoscenza valorizzando le differenze, questa costituisce un fondamentale spazio fisico e simbolico in cui i/le ragazzi/e possono sperimentare la propria *teen-agency*⁸⁶.

Le differenze generazionali, di genere, "culturali", quindi, non solo fanno parte dei contenuti al centro dell'educazione alla sessualità ma rappresentano anche un riferimento metodologico: tutti e tutte, nell'essere differenti gli uni dagli altri, possono contribuire a co-costruire esperienze e rappresentazioni inerenti all'affettività. In questo senso, l'educazione sessuale fa parte di una più ampia educazione all'alterità e alle possibilità identitarie di ciascuno/a.

Come ricorda Preciado, "*il n'y a pas de différence sexuelle, mais une multitude de différences, une transversale de rapports de pouvoir, une diversité de puissance de vie*" (Preciado, 2003).

A questo proposito, si è insistito durante la ricerca-azione sull'uso del termine "pluralità" (sessuale) piuttosto che di "differenze" (sessuali) soprattutto nel tematizzare sia i molteplici modi di essere uomini e donne, sia il tema dell'orientamento sessuale.⁸⁷ Il termine "differenza" sembra presupporre, infatti, l'esistenza di una norma e, di conseguenza, di una deviazione dalla stessa (Rich, 1985; De Lauretis, 1999; Bertone, 2009). Il termine "pluralità", invece, è sembrato – agli occhi degli *stakeholders* – più onnicomprensivo delle molteplici possibilità identitarie al centro del percorso *W l'amore*. Con l'espressione "pluralità sessuale", nel materiale educativo si vuole legittimare – rendendole possibile e legittime – tutte le possibilità identitarie e relazionali, non sempre tematizzate dall'educazione scolastica.

⁸⁶ Gioco di parole tra i termini *teenager* e *agency*: con il presente neologismo si vuole enfatizzare la necessità di ripensare e valorizzare il potere agentivo che i/le giovani hanno e pongono in essere, non solo partecipando a percorsi di educazione alla sessualità, ma più in generale nella propria esistenza.

⁸⁷ Con questa espressione si fa riferimento all'attrazione emotiva e sessuale per le persone dell'altro, dello stesso o di entrambi i generi (eterosessualità, omosessualità e bisessualità).

La scuola risulta, infatti, un contesto particolarmente omofobo o omonegativo (Batini e Santoni, 2009: 16) e questo influisce profondamente sullo stato emotivo e fisico dei/delle ragazzi/e (ibidem: 17). Nei contesti scolastici si generano processi performativi (McLaren, 1989; Turner, 1993) e dinamiche di potere – più o meno implicite – che entrano a far parte di processi identitari profondi volti a definire normalità e devianze (Mehan, 2002). Sia per quanto concerne l'identità sessuale che le identità in senso ampio, la scuola – così come i servizi socio-sanitari – dovrebbe considerare e valorizzare tutte le sfumature umane di cui si compone. L'educazione sessuale, in particolare, può costituire un momento in cui dare voce e legittimare la molteplicità delle identità di genere⁸⁸ e degli orientamenti sessuali di tutti gli *stakeholders*, adulti compresi. In pratica, ad esempio, questo vuol dire non dare per scontata l'eterosessualità sia degli/delle studenti/tesse sia degli adulti (insegnanti, operatori/operatorici, genitori) dando voce alla pluralità che caratterizza le esperienze di ciascuno/a.

La conoscenza dell'approccio teorico-interpretativo proprio dei *queer studies* (Butler, 1996; De Lauretis, 1999; Pustianaz, 2000; Bertone, 2009; Tripodi, 2011) ha costituito un modo attraverso cui decostruire identità e posizionamenti durante il lavoro sul campo al fine di illustrare agli *stakeholders* quanto le categorie descrittive possano essere normative e quanto *“queerness [...] is not just about off-kilter sex or non-normative desires, but is about the potentials and possibilities behind quotidian practices and struggles of peripheral lives”* (Manalansan, 2015). Tuttavia, una certa diffidenza ha spesso caratterizzato i commenti degli/delle operatori/trici con i/le quali si è dialogato: *“ma chi sono ‘sti queer? Io non l’ho mica capito! E poi secondo me non bisogna negare delle differenze che comunque tra gli uomini e le donne ci sono e ci saranno sempre.”*⁸⁹

Alla luce di queste riflessioni, si può affermare che il primo passo verso un'educazione sessuale adeguata, almeno nel contesto italiano, sembra essere quello di concepirla oltre il riduzionismo sanitario andando a tematizzare la complessità delle identità e delle relazioni sessuali.

⁸⁸ Con tale definizione si definisce la diversificata identificazione delle persone con il genere maschile e/o femminile. Questa non si lega necessariamente al sesso biologico ed è slegata dall'orientamento sessuale.

⁸⁹ Operatrice Spazio giovani. Bologna, primavera 2013.

Una volta decostruite le concezioni etero-normative e culturaliste che possono caratterizzare l'educazione sessuale e i processi di soggettivazione che pone in essere (Fine and McClelland 2006; Cameron-Lewis and Allen 2013; Bang Svendsen 2012; Bay-Cheng 2003), cosa vuol dire *fare* educazione sessuata?

Con questa espressione s'intende compiere un passo successivo rispetto a quanto presentato fin qui: se il progetto *W l'amore* dimostra quanto ancora ci sia da lavorare nel frammentato contesto italiano nell'ambito dell'educazione sessuale, si suggerisce in questa sede che i temi della sessualità, delle relazioni e della salute debbano far parte dell'educazione in senso ampio. Con questa proposta s'intende il non relegare gli argomenti in questione (solo) a progetti specifici ma, al contrario, renderli oggetto di formazione diffusa.

In *W l'amore* gli/le insegnanti, aderendo volontariamente al percorso, provengono da diverse discipline e, in questo modo, permettono di affrontare i temi in oggetto da prospettive diversificate. Da quanto emerge dalla valutazione qualitativa, questo fa sì che si riesca a *fare* educazione alla sessualità approfondendo temi e argomenti diversi. Tuttavia, l'attenzione alle questioni inerenti al benessere affettivo e relazionale sembra per lo più legata proprio all'adesione a specifici progetti formativi. In questa sede, anche in base alla ricerca effettuata, s'intende auspicare una maggiore attenzione alla sfera della sessualità a prescindere dall'eventuale partecipazione a progetti specifici.

Se il ruolo dei servizi socio-sanitari è abbastanza definito, quello della scuola è tutto da costruire. Nonostante la formazione del corpo docente non preveda obbligatoriamente l'approfondimento sistematico di argomenti legati alle identità e al benessere sessuali, la scuola costituisce una risorsa fondamentale attraverso cui dare visibilità e legittimità a questi temi. L'obiettivo dovrebbe essere di rendere tutto il percorso educativo rivolto ai/alle giovani sessuato: questo significa considerare la dimensione erotico-relazionale come una sfumatura che attraversa tutte le materie scolastiche e gli argomenti trattati a scuola e negli altri *setting* educativi. In questo modo la sessualità diventerebbe innanzitutto un legittimo elemento dell'esperienza di ciascuno/a e, in secondo luogo, qualcosa di cui è possibile parlare in maniera non normativa e, soprattutto, non solo una questione sanitaria da dover gestire in maniera riduttiva, emergenziale e mediando da posizionamenti contrastanti a riguardo.

Diventerebbe parte di un processo di apprendimento situato (Lave e Wenger, 2006) informale, interattivo e continuo che potenzia l'*agency* di tutti/e.

"[...]L'apprendimento è un processo che avviene all'interno di una cornice partecipativa e non in una mente individuale. Ciò significa, tra le altre cose, che è mediato dalle diverse prospettive dei co-partecipanti. È la comunità [...] che apprende secondo questa definizione. L'apprendimento è, per così dire, distribuito tra i partecipanti, non è un atto individuale" (Hanks in Lave, Wenger, 2006: 11).

In questo processo i ragazzi e le ragazze sarebbero legittimati, attraverso una partecipazione periferica legittima (ibidem: 19) a prendere parte alla co-costruzione collettiva di saperi e pratiche inerenti al benessere sessuale e relazionale. Questo presuppone il considerarli parte della comunità che genera apprendimento come pratica sociale: il primo passo, necessario a tal fine, è considerarli come persone sessuate nonostante la giovane età e/o parte del gruppo delle persone sessualmente (potenzialmente) attive. Data l'ambivalenza dell'età (pre) adolescenziale, non si tratta di un passaggio facile. Tuttavia, considerare la dimensione erotica come caratterizzante tutti/tutte – giovani compresi – costituisce la *conditio sine qua non* per generare non solo una *comprehensive sexuality education* ma anche un'educazione sessuata.

Fare educazione diventa un percorso inter-soggettivo, graduale, che coinvolge le persone nella loro complessità: in quest'ottica i corpi sessuati non sono più elementi da normare, direzionare, contenere, ma risorse creative. L'apprendimento diventa esperienziale e non solo cognitivo (Rogers, 1973; Kolb, 1984) e contribuisce a sviluppare abilità riflessive e di condivisione: *fare* educazione sessuale significa non solo rivolgersi a uno specifico *target* (gli/le adolescenti e i/le preadolescenti) ma, attraverso di loro, coinvolgere e ricadere su tutte le reti sociali in cui giovani e adulti si muovono.

Educare significa stimolare l'altro/a a effettuare una sua ricerca; la stessa etimologia della parola enfatizza questa dimensione: educare deriva dal latino *ex* (fuori) e *ducere* (condurre): portare fuori, sperimentare, stimolare (Gamberi, Maio e Selmi, 2010:21). La criticità sta nel rendere consapevoli gli/le insegnati e il personale dei servizi del proprio ruolo di facilitatori⁹⁰ e facilitatrici (Rogers,

⁹⁰ Dall'indagine qualitativa effettuata in seguito alla sperimentazione di *W l'amore*, la difficoltà a mediare tra il ruolo d'insegnanti (descritto come più formale) e facilitatori/trici

1973): questo scambussola posizionamenti e dinamiche di potere soprattutto di tipo disciplinare e generazionale, tuttavia costituisce l'unica strada percorribile verso un'educazione inter-soggettiva e sessuata. La fiducia, l'ascolto attivo (Rogers e Farson, 1987) e l'integrazione delle diverse prospettive degli *stakeholders* - insieme alla volontà di mettersi in discussione e co-costruire politiche e pratiche socio-sanitarie e educative inclusive - stanno alla base dell'infinito processo di educazione sessuale e sessuata.

Anche la sfera della sessualità può far quindi parte di un processo di *lifelong learning* (Feyes, 2006; 2008) svincolato da approcci essenzialisti e vicino alle pratiche (Ong e Collier, 2005:17) e situato (Lave e Wenger, 2006), inoltre, in un contesto locale/globale sempre più dinamico a causa dei contemporanei movimenti umani transnazionali (Appadurai, 2001).

(necessariamente più confidenziale) è stata descritta da gran parte del personale scolastico come uno dei punti critici (sia metodologici che di contenuto) di tutta l'adesione al progetto.

Capitolo IV

Educazione alla sessualità, diritti e cittadinanza: dalla prevenzione alla promozione della salute

Dalla ricerca presentata nelle pagine precedenti emerge tutta la complessità che caratterizza sia le politiche e le pratiche volte a promuovere la salute sessuale degli/delle adolescenti, sia la pluralità delle rappresentazioni e delle intenzioni degli *stakeholders* coinvolti in questo ambito. L'area della sessualità, in particolare quella degli/delle adolescenti, è un terreno in cui si esercitano rapporti di forza e potere volti a definire, plasmare, educare esperienze, identità e desideri.

La partecipazione attiva allo sviluppo e alla sperimentazione di *W l'amore* ha permesso di sviscerare le criticità e le potenzialità di un'educazione sessuale - e potenzialmente sessuata - che, in questa sede, s'intende collocare in uno più ampio dibattito inerente ai diritti e alla cittadinanza sessuali.

Per farlo, in primo luogo si andranno a configurare i percorsi di educazione sessuale come pratiche sociali (Cannada Bartoli, 2009) in cui rendere la sessualità s-oggetto di comunicazione condivisa.

Le micro dinamiche interattive su cui si fondano il fare educazione sessuale e il parlare di sessualità all'interno di tali percorsi formativi verranno in seguito ricondotte alle più ampie retoriche inerenti ai diritti sessuali e alla cittadinanza intima (Plummer, 2003; 2005) al fine di analizzare quanto e come queste possano influenzare i meccanismi d'implementazione dei progetti educativi di promozione della salute sessuale per adolescenti.

4.1 Parlare di sessualità: l'educazione sessuale come pratica sociale

Durante tutto l'arco della ricerca è emerso quanto l'educazione sessuale sia un'educazione parlata, che si basa e che propone specifiche visioni inerenti alle identità, alle relazioni e ai corpi sessuati.

Già dai primi momenti di osservazione partecipante degli incontri di *edutainment* tenuti dagli/dalle operatori/trici dello *Spazio giovani* con le classi in visita (cfr. Cap. I) è stato chiaro quanto attraverso gli scambi comunicativi tra il personale del servizio e i/le ragazzi/e si andassero a delineare dinamiche intergenerazionali e di potere intorno ai temi in oggetto.

Valorizzando l'analisi delle micro dinamiche interattive è possibile mettere in luce e problematizzare intenzioni e rappresentazioni personali e sociali.

Secondo gli autori che hanno coniugato antropologia e linguistica (Gluckman, 1940; Goffman, 1969; 1971; 1987; 1988; Duranti, 1992; 2000; Ochs, 2006), un approccio etnografico mosso da prospettive interdisciplinari costituisce un valido strumento analitico per intendere il linguaggio non solo nei suoi aspetti verbali ma anche come pratica sociale (Cannada Bartoli, 2009).

Se De Saussure aveva messo in luce le caratteristiche relazionali e sistemiche della lingua (De Saussure, 1970), saranno Sapir e Whorf (Whorf, 1970; Sapir, 1972) a porre l'accento su quanto il linguaggio contribuisca a costruire la realtà e la percezione che gli individui abbiano di essa.

In questo senso, il parlare si può definire come atto performativo (Austin, 1987) e come processo attraverso cui realizzare inter-soggettività e antropopoesi (Remotti, 2002): le dinamiche interattive tra gli *stakeholders* coinvolti nello sviluppo e nella sperimentazione di *W l'amore* lasciano emergere e definiscono identità, ruoli, intenzioni e rappresentazioni inerenti alla sessualità e alla salute.

Le parole, i silenzi, le cose dette e quelle taciute, il registro usato: tutte le sfumature comunicative degli incontri di educazione sessuale – svolti sia dagli/dalle insegnanti, sia dal personale dei servizi – contribuiscono a costruire e (de) legittimare immaginari, pratiche identitarie, erotiche, relazionali.

Parlare (e come) di sessualità si configura, in questo senso, come processo creativo e collettivo in cui tutti e tutte (giovani e adulti) possono contribuire a costruire prospettive inclusive.

Da quanto emerso dall'osservazione e dalla partecipazione alle attività dello *Spazio giovani* – compresa la sperimentazione di *W l'amore* – educare alla sessualità passa inevitabilmente dal discutere di tematiche e dall'usare un registro comunicativo che va a sfidare e sollecitare esperienze e opinioni complesse. Ciò vale per tutti gli *stakeholders* coinvolti: giovani e adulti, "esperti"

e “persone comuni”. Ruolo importante sembra avere *l'habitus professionale* (Tarabusi, 2010) degli/delle operatori/trici e degli/delle insegnanti in quanto influenza la loro attitudine al lavoro con i/le ragazzi/e. Se il personale dello *Spazio giovani* sembra più a suo agio nel parlare di sessualità, pratiche sessuali e sesso sicuro, lo stesso discorso non vale per (tutti/e) gli/le insegnanti. Questi, infatti, sembrano più a disagio nell'affrontare questi temi in classe, sia per motivi metodologici sia più strettamente legati ai contenuti in oggetto. Molti dei/delle docenti con cui mi sono confrontata “sul campo” lamentano la mancanza di competenze sia legate alle metodologie di lavoro non formale da poter usare in classe (e richieste da un percorso formativo come *W l'amore*), sia per quanto riguarda conoscenze relative ad argomenti inerenti alla sessualità, alle identità, ai modelli di genere.

Se il linguaggio del personale dei servizi di frequente rischia di veicolare un immaginario potenzialmente eterosessista e culturalista (cfr. Cap. II), gli strumenti del personale scolastico risultano ancora più scarsi per quanto concerne il porre in essere, attraverso le parole, un'idea ed una rappresentazione della sessualità plurale ed inclusiva.

Durante le prime fasi della ricerca presso lo *Spazio giovani* sono apparsi come frequenti i riferimenti ai/alle ragazzi/e destinatari dei servizi in termini culturalisti e, allo stesso tempo, una visione della sessualità come prevalentemente eteronormata (Rich, 1980; 2004). La presenza di un'antropologa specializzata sui temi delle identità di genere e della sessualità ha probabilmente stimolato una riflessione collettiva su tali questioni che si è concretizzata in una presa di coscienza del linguaggio usato e dei riferimenti veicolati da esso.

Psicologa dello *Spazio giovani*: *“È vero che pensiamo sempre in termini etero, parliamo anche sempre al maschile ma siamo tutte donne! Anche coi ragazzi.. diamo sempre per scontato siano etero ma secondo i dati sul numero di persone omosessuali in Italia, in una classe di venticinque ragazzi ce ne sarà almeno uno omosessuale!”*

Antropologa: *“Cerchiamo anche di non dare per scontato che tutti i ragazzi abbiamo innanzitutto due genitori, ma anche due genitori eterosessuali.”*⁹¹

L'uso di un linguaggio più inclusivo, come ad esempio il rivolgersi alle classi salutandole dicendo anche solo *“buongiorno a tutti e tutte”* o facendo riferimento all'orientamento sessuale come una caratteristica di tutti/e (non solo delle persone omosessuali), hanno costituito delle conquiste importanti per tutto il gruppo di lavoro, in particolare quello composto dai/dalle professionisti/e dei servizi. Anche per quanto riguarda gli/le insegnanti si è potuto riscontrare lo sforzo e l'impegno nel mettersi in discussione come persone e come professionisti/e: il mettersi *“in rete”* con il personale degli *Spazi giovani* e con le famiglie dei/delle ragazze ha contribuito a co-costruire pratiche comunicative e educative quanto più inclusive possibile.

Un clima ed un linguaggio inclusivi contribuiscono a sviluppare opinioni altrettanto plurali e rispettose di ciò che è percepito come *“altro”*: un ragazzo coinvolto in *W l'amore*, nell'autunno nel 2015 a Bologna, ha esposto in un tema svolto in classe quanto attraverso il progetto in questione avesse imparato che *“gli omosessuali sono cittadini con uguali diritti”*. I/le sue insegnanti si sono premurati/e, contenti/e delle parole espresse dallo studente, di far avere l'elaborato agli/alle operatori/trici dello *Spazio giovani*. Dalle parole sia del personale dei servizi sia di quello scolastico emerge la fierezza di contribuire alla messa in discussione di stereotipi – in questo caso legati all'omosessualità - e allo sviluppo di opinioni inclusive riguardanti i diritti di tutti e tutte.

Poiché la dimensione sessuale risulta frequentemente rimossa dall'ambito scolastico (cfr. Cap. II) e dalla formazione dei/delle docenti che operano nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, la si può descrivere come *“l'elefante nella stanza”*. Con questa metafora – tipica della lingua inglese – si vuole enfatizzare la grande importanza (palese quanto un pachiderma in salotto) di una questione che, tuttavia, non viene riconosciuta e affrontata come tale. Un progetto come *W l'amore*, invece, può dare voce a un'area (quella erotico-relazionale) caratterizzante l'esistenza di ciascuno/a: non solo quella dei/delle giovani ma anche degli adulti (operatori/trici, insegnanti, famiglie). Attraverso la discussione e la formazione su temi specifici (legati prevalentemente alla

⁹¹ Bologna, autunno 2013.

sessualità e all'affettività) si possono, infatti, sviluppare e condividere opinioni più ampie.

La retorica della prevenzione delle IST e delle gravidanze indesiderate, del bullismo omofobico e della violenza di genere costituisce la cornice – a tratti riduttiva - nella quale collocare discorsi che diano la possibilità reale, in particolare ai/alle giovani, di acquisire e condividere competenze pratiche e simboliche inerenti al benessere sessuale e affettivo, ma non solo. I percorsi di educazione sessuale svolti in classe come all'interno di un servizio come lo *Spazio giovani*, infatti, costituiscono l'occasione per articolare percorsi inter-soggettivi e inter-generazionali in cui costruire una realtà in cui il sesso sia qualcosa di cui si possa parlare e che possa essere inserito in più ampi discorsi inerenti ai diritti sessuali e alla cittadinanza intima.

Tuttavia, si ribadisce che un maggiore approfondimento di tali temi – soprattutto per gli/le insegnanti – sarebbe auspicabile. *Le parole giuste* (Marmocchi e Raffuzzi, 1993) possono aiutare a fare chiarezza, dare voce, senso e legittimità alle esperienze di ciascuno/a.

Dove situare il confine, anche da un punto prettamente comunicativo, tra cosa dire e cosa tacere in modo da fornire ai/alle ragazze informazioni corrette ma non togliere loro il piacere della scoperta della sessualità?

Come rendere i percorsi di *empowerment* piacevoli, divertenti e attenti (anche) alla sfera del piacere?

Come già presentato nel corso del Capitolo III questo tema risulta il più complesso da argomentare ma uno tra i più gettonati dai/dalle ragazzi/e. Durante l'osservazione partecipante delle attività di *edutainment* svolte dal personale dello *Spazio giovani* con i/le (pre)adolescenti, infatti, una delle domande più frequenti era proprio: “cos'è l'orgasmo?”. Sebbene l'argomento fosse più facile da trattare per gli/le operatrici (a differenza che per gli/le insegnanti) si è reputato utile confrontarsi sulle modalità attraverso cui rispondere e, di conseguenza, tematizzare il tema del piacere con le classi. Si è deciso di replicare alla domanda con precisione e chiarezza lasciando (andando in questo modo a valorizzarlo) un pizzico di mistero rispetto alla scoperta di una sfumatura così complessa e, allo stesso tempo, così centrale nell'esperienza sessuale. Questo tipo di intenzione è stata condivisa anche con gli/le insegnanti

in modo da porre in essere, attraverso un processo continuo, spazi di confronto e costruzione d'immaginari e pratiche di tipo non normativo.

L'esperienza erotica, secondo la prospettiva secondo cui non c'è un modo giusto di vivere la sessualità (e il piacere), è parte di un processo esistenziale e relazionale continuo: in quanto *sexual becomings* (Diamond, 2015) costruiamo e viviamo la nostra sessualità in maniera polimorfa e incessante.

Un'educazione sessuale e sessuata dovrebbe dare ai/alle giovani la possibilità di scoprirsi e potersi narrare (Lorenzetti e Stame, 2004), andando non solo a definire la propria identità, ma anche a co-costruire un contesto sociale in cui la sessualità possa essere un argomento su cui confrontarsi, sia tra pari sia con gli adulti.

Durante tutto il periodo di ricerca, è diventato sempre più netto quanto l'educazione sessuale venga tematizzata e proposta – sia dalle *policy* sia dai servizi – come progetto educativo destinato esclusivamente ai/alle giovani.

Nonostante questo, da quanto è emerso dalla mia partecipazione al campo in questione, si ritiene che la sfera delle relazioni, della salute e della sessualità possa (e debba) essere s-oggetto di formazione continua e costante, non solo per i/le giovani ma (anche) per le persone adulte. L'educazione sessuale – sia che vada a coinvolgere (anche) i/le giovani sia (solo) gli adulti – costituisce un apprendimento situato (Lave e Wenger, 2006) e circolare in cui acquisire (nuove) competenze, scambiarsi opinioni e sviluppare desideri in maniera sicura e condivisa.

Il caso dell'educazione alla sessualità – in particolare nel contesto italiano contemporaneo – risulta particolarmente interessante perché si situa in una particolare frattura: quella di un contesto in cui la sessualità è allo stesso tempo sovra esposta e s-oggetto di tabù.

La sfida per gli *stakeholders* coinvolti nei percorsi di promozione del benessere sessuale per i /le giovani sta nell'esistere in uno scenario sociale e relazionale contraddittorio.

La sfera della sessualità (di giovani e adulti) oscilla tra il silenzio e la sovraesposizione: già nel 1995, il sociologo Ken Plummer sottolineava quanto il sesso fosse diventato – in epoca moderna, dopo la fine dell'età vittoriana – “*the Big Story*” (Plummer, 1995: 4) attraverso cui costruire identità e relazioni.

Secondo il noto autore vivremo in un contesto in cui tutti e tutte sono spinti a narrare la propria sessualità e a renderla s-oggetto di confronto. Anche le riflessioni di Anthony Giddens (1991; 1995) si possono inquadrare nella stessa ottica: attraverso la costruzione e la sperimentazione di *relazioni pure* (Giddens, 1995: 59) le persone possono vivere in maniera paritaria esperienze sessuali, emotive e relazionali. Una sessualità *duttile* (Ibidem: 68) e nuove forme d'intimità caratterizzerebbero la sfera erotica: quest'ultima starebbe diventando sempre più una questione pubblica, sociale e politica in quanto "*funziona come un tratto malleabile dell'essere, un nesso primario fra il corpo, l'identità di sé e le regole sociali*" (Ibidem: 23).

I processi di costruzione e narrazione di sé, (anche) come persone sessuate, trovano oggi nel *social networking* un canale privilegiato sia per i/le giovani sia per gli adulti. Secondo i più recenti dati⁹² riguardanti l'utilizzo di Internet, e in particolare di siti come Facebook, Instagram, Snapchat, WhatsApp, questo è in crescita costante, soprattutto attraverso la telefonia mobile.

Tuttavia: "*fino a che mio figlio sta con me lo posso controllare, ma poi.. quando esce o sta su Internet.. può sempre incontrare l'uomo nero!*"⁹³

Nonostante l'uso del web generi spesso paure negli adulti (soprattutto tra i genitori) i percorsi di educazione alla sessualità non possono trascendere dal tematizzare questo argomento in quanto è anche attraverso tali spazi interattivi che i/le ragazzi/e costruiscono le proprie relazioni affettive e sessuali.⁹⁴

Se l'educazione alla sessualità costituisce un luogo di confronto continuo, di acquisizione, aggiornamento di competenze e strumenti in bilico tra l'essere un processo di addomesticamento (Foucault, 2004) e di *empowerment* dei corpi sessuati, la retorica dei cosiddetti *human sexual rights* (Plummer, 2004) può

⁹² Report annuale "Digital, Social and Mobile in 2015" prodotto da "We are social", tra le maggiori agenzie di comunicazione internazionali. Si tratta di rapporto statistico sull'uso di Internet, *social media* e telefonia mobile in tutto il mondo. Per un'analisi più approfondita dei dati in questione si rimanda alla pagina <http://bit.ly/SDMW2015>.

⁹³ Stralcio di una conversazione avuta con una madre durante la presentazione di *W l'amore* ai genitori di una scuola bolognese coinvolta nella sperimentazione, autunno 2013.

⁹⁴ All'interno del progetto *W l'amore* si è cercato di mettere a fuoco e argomentare tali temi in maniera non paternalistica cercando di cogliere e valorizzare il punto di vista *emico* dei/delle giovani. Tuttavia, per motivi di ricerca si decide in questa sede di non approfondire i nodi tematici legati all'uso di Internet da parte dei/delle giovani e del ruolo della Rete nelle esperienze erotiche e relazionali dei/delle ragazze in quanto questioni complesse e articolate. Riflessioni esaustive, basate su ricerche quantitative e qualitative, sono riscontrabili in boyd, 2014; Greco, 2014; Scarcelli, 2015.

costituire una valida cornice in cui inserire le politiche e le pratiche d'implementazione dei percorsi di promozione della salute sessuale dei/delle giovani. La concezione secondo cui l'educazione sessuale può essere intesa come diritto può costituire – nonostante una serie di contraddizioni e criticità che verranno presentate nel prossimo paragrafo – un utile strumento per concepire, costruire e gestire in maniera adeguata e inclusiva la sfera della sessualità di ciascuno/a.

4.2 Educazione e diritti sessuali

Come si evince dalle *policy* nazionali e internazionali e dalle pratiche socio-sanitarie/educative focalizzate sull'area della sessualità presentate nel presente elaborato, questa si configura come esperienza umana situata sul confine tra vita pubblica e privata. In questa sede s'intende, prendendo spunto sia dai dettami delle politiche nazionali/internazionali che dalle suggestioni micro-etnografiche avute "sul campo", riflettere su come l'educazione alla sessualità possa essere concepita e implementata in quanto diritto umano e come modalità attraverso cui articolare forme di cittadinanza intima (Plummer, 2003; OMS, 2010).

Nel documento già citato (cfr. Cap. I e II) come tra i riferimenti internazionali più diffusi tra chi si occupa di promozione della salute sessuale – gli Standard OMS per l'educazione sessuale del 2010 – l'educazione sessuale viene inserita proprio tra i diritti sessuali (OMS, 2010: 18).

Questi sono definiti come *"diritti umani che sono già riconosciuti da leggi nazionali, dalle carte internazionali sui diritti umani e da altre dichiarazioni di consenso.*

Essi comprendono il diritto di tutti gli esseri umani, liberi da coercizione, discriminazione e violenza, a:

- *il più alto livello raggiungibile di salute sessuale, comprendendo l'accesso ai servizi sanitari per la salute sessuale e riproduttiva;*
- *ricercare, ricevere e divulgare informazioni relative alla sessualità;*
- *l'educazione sessuale;*
- *il rispetto per l'integrità fisica;*

- scegliere il proprio/la propria partner;
- decidere se essere o meno sessualmente attivi;
- relazioni sessuali consensuali;
- matrimonio consensuale;
- decidere se, e quando, avere figli;
- ricercare una vita sessuale soddisfacente, sicura e piacevole.

L'esercizio responsabile dei diritti umani richiede che tutti gli esseri umani rispettino i diritti altrui"(Ibidem).

Nello stesso documento vengono citati anche la "Convenzione sui diritti dell'infanzia" del 1989 (ONU, 1989) e la "Dichiarazione dei diritti sessuali" (IPPF, 2008). Questo tipo di materiale di rilevanza internazionale, da quanto evinto "sul campo", fa parte del repertorio attraverso cui gli *stakeholders* (in particolare gli/le operatori/trici) definiscono e legittimano il proprio ruolo in un ambito educativo spesso controverso. La retorica dei "diritti sessuali" è spesso usata per rispondere alla complessità delle questioni e delle esperienze s-oggetto di educazione.

Psicologo Spazio giovani: *"In ambito internazionale si parla sempre di più di diritti sessuali. Rifarci a questo tipo di discorso supporta il nostro lavoro con ragazzi e famiglie che ormai vengono da tutto il mondo."*

Riferimenti al concetto di diritti sessuali sono stati quindi inseriti nel materiale di *W l'amore* (a pag.2 della prima versione e a pag.4 della seconda) e spesso usati dagli/dalle operatori/trici nel presentare il progetto agli altri *stakeholders*, in particolare agli/alle insegnanti e alle famiglie dei/delle ragazzi/e coinvolti/e.

Quello dei diritti sessuali è inquadrabile come un discorso (Foucault, 2004) entro cui concepire e implementare una certa concezione della sessualità come dimensione della vita prevalentemente riconducibile alle responsabilità e agli obblighi dei singoli, più che alle strutture sociali – come ad esempio la famiglia patriarcale - come avveniva fino al XIX° secolo (Lombardi Vallauri, 2011: 228-229). Allo stesso tempo l'area dei comportamenti e delle identità sessuali è s-oggetto di percorsi d'implementazione, difesa e tutela in quanto componente fondamentale della vita sociale (Miller, 2004). Negli ultimi quaranta anni, l'attenzione sociale e legislativa si è spostata dalle pratiche e dai correlati diritti/doveri prettamente legati alla riproduzione e al matrimonio a quelle che

sono le decisioni e le preferenze degli individui (International Council on Human rights policy, 2009: 23). La stessa concezione di “diritto sessuale” svincola la sessualità dagli obblighi riproduttivi e prettamente legati alla maternità.

Dal 2008 la definizione di *sexual right* entra nei discorsi internazionali sia per quanto riguarda l’ambito accademico sia quello delle *policy* (Ibidem:7) soprattutto per la difesa di categorie umane percepite come fragili (donne, persone omosessuali o transgender). Seppur basata su una prospettiva riduttiva e universalizzante, quella proposta da tale definizione propone una visione positiva della sessualità come elemento fondamentale dell’esperienza umana (Ibidem:8). Tale concezione trova solide basi nella definizione di *sexual right* proposta dall’Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2002, ribadita anche all’interno degli Standard per l’educazione sessuale del 2010.

Tuttavia, visto il focus dell’OMS sulla questione “salute”, questo tipo di documento risulta carente per quanto riguarda la dimensione politica caratterizzante la sessualità e, di conseguenza, la salute sessuale. Seppur valorizzi le esperienze soggettive, non problematizza quanto la sfera erotico-relazionale sia frutto di e influenzi più ampi processi socio-politici. La sfida per questo tipo di definizioni e rappresentazioni inerenti ai “diritti sessuali” e alla “salute sessuale” sta nel conciliare la dimensione più prettamente biomedica con quella sociale, culturale, politica ed economica caratterizzanti la sessualità come esperienza complessa. Le concezioni riguardanti l’erotismo, le relazioni e la salute sono estremamente plurali e, spesso, non coincidono con il punto di vista omologante proprio della tutela e promozione dei diritti umani (Ibidem:16).

Per quanto concerne il tema dell’educazione sessuale per adolescenti, i dettami di organismi internazionali come OMS, IPPF e ONU costituiscono dei riferimenti imprescindibili per tematizzare, implementare la trasmissione e condivisione di informazioni relative alla sessualità in senso ampio.

Come si legge negli Standard per l’educazione sessuale (OMS, 2010: 20): *“L’educazione sessuale deve basarsi sui diritti umani riconosciuti a livello internazionale, in particolare sul diritto alla conoscenza, che ha la precedenza sulla prevenzione dei problemi sanitari.”*

In base alle riflessioni stimulate dal lavoro “sul campo”, in questa sede si vuole sostenere che la concezione di diritti sessuali dovrebbe contenere entrambe le

dimensioni - quella della salute e della conoscenza – poiché profondamente legate.

La nozione di diritto sessuale dovrebbe riconoscere e valorizzare la complessità delle identità, delle pratiche, degli immaginari sessuali, di genere e relazionali.

Allo stesso modo, la concezione di salute sessuale dovrebbe essere intesa nella sua matrice socio-culturale e contestuale.

La retorica della promozione della salute non è frutto e non genera processi di gestione neutrali, inoltre *“while health is critical to sexual rights, not all sexual rights fall within health rights”* (Hunt, 2004). Quello di “salute”, quindi, rischia di essere un orizzonte normativo attraverso il quale costruire e sanzionare le condotte individuali. Nel caso dell’educazione sessuale per adolescenti la promozione del “sesso sicuro” non dovrebbe basarsi esclusivamente su processi di stigmatizzazione delle condotte percepite come devianti o dovute alla mancata responsabilità del singolo (Crandall e Moriarty, 2011) ma sulla circolazione di strumenti cognitivi, pratici e relazionali attraverso cui i/le ragazzi/e possono articolare – autodeterminandosi – la propria cittadinanza intima.

Il diritto alla salute andrebbe promosso in quanto processo individuale e sociale, che lega elementi prettamente biomedici a questioni sociali, politiche ed economiche. Si tratta di un diritto attivo, condizionato da fattori extra giuridici che ne favoriscono, ne ostacolano o ne impediscono la reale effettività (Peces Barba Martinez, 1993: 90-93). I diritti sessuali dovrebbero essere strumenti flessibili *“per affermare le esigenze di una relazione di giustizia”* Pratesi, 2010: 23) in cui la partecipazione di tutti/le gli/le *stakeholders* sia valorizzata e implementata.

4.3 Educazione sessuale e cittadinanza intima

Quello di cittadinanza intima è un concetto utile a riflettere su come la relazione tra individui e Stato, oltre ad essere basata su un sistema di diritti e responsabilità personali e sociali, sempre di più oggi si compone e si articola attorno a processi impattanti la vita privata delle persone. È dagli anni '90 del secolo scorso che la nozione di cittadinanza acquista una rinnovata visibilità

sulla scena internazionale (D' Emilio, 2000; Tremblay et al., 2011) e, allo stesso tempo, si sviluppa un dibattito interdisciplinare che lega i temi della sessualità e degli studi socio-politici. Nel corso degli ultimi venti anni la discussione è andata articolandosi su una serie di filoni tematici riguardanti prevalentemente i processi inclusivi o esclusivi del concetto stesso di cittadinanza intima (Butler, 2006; Warner, 1999; Barker, 2013; Calhoun, 2000; Heaphy et al., 2013; Stacey, 2012; Weeks et al., 2001); l'influenza di questo concetto nei processi di soggettivazione (Bech, 1997; Richardson, 2004; Seidman, 2004); il rapporto tra neoliberismo e le politiche inerenti alla sessualità (Richardson, 2005, 2015) e la matrice etnocentrica di questo tipo di prospettiva (Altman, 2001; Binnie, 2004; El-Tayeb, 2011; Massad, 2007). Va precisato che un certo numero di autori parlano di "cittadinanza sessuale" mentre altri di "cittadinanza intima": nel presente elaborato si preferisce la seconda definizione in quanto prende in considerazione un più ampio insieme di fattori riguardanti la vita personale, oltre la (sola) dimensione sessuale (Plummer, 1995; 2003). È inoltre quella usata all'interno degli Standard per l'educazione sessuale (OMS, 2010), documento di cui si è tenuto conto durante tutto il processo di ricerca e scrittura.

L'idea che esistano delle rivendicazioni socio-politiche riguardanti la corporeità trovano, all'interno del dibattito sulla *intimate citizenship*, nuove prospettive analitiche e operative che vanno a impattare le modalità di "essere-nel-mondo" (Csordas, 1990; Quaranta, 2006) degli individui e la loro relazione con la comunità. L'area della sessualità fa parte degli strumenti attraverso cui partecipare (o no) alla vita di comunità attraverso prevalentemente meccanismi di esclusione/inclusione (Waites, 1999; Richardson, 2000).

"[...] Members of society need to contribute to the meanings their society give to sexual activity. It is through participation in making meaning, including through rights of expression, association, and assembly, that "citizens", including marginalised people and members of minorities, can influence and enrich law and policy" (International Council on Human rights policy, 2009: 24).

Le retoriche e le relative pratiche dei "diritti sessuali" e della "cittadinanza intima" risultano perfettibili in quanto costituiscono un processo volto a conciliare rappresentazioni locali e globali inerenti la sessualità (Ibidem: 44) ma, attualmente, soprattutto per quanto riguarda un contesto contraddittorio come

quello italiano (cfr. Cap. I) costituiscono dei riferimenti imprescindibili per la tematizzazione e l'implementazione dei percorsi di educazione alla sessualità.

Il concetto di "cittadinanza intima" mette al centro del dibattito accademico e sociale l'equità dello status sociale ed economico delle persone che, allo stesso tempo, mantengono la propria autonomia pur rispettando i confini degli altri (Weeks, 1998; Plummer, 2001). I percorsi di educazione sessuale forniscono degli spazi – più o meno diffusi e istituzionalizzati – in cui co-costruire le competenze necessarie ad una cittadinanza attiva (Bifulco, 2005; Bifulco, Facchini, 2013) che vada a coinvolgere e valorizzare anche la dimensione sessuata delle persone.

Attraverso di essi tutti gli *stakeholders*, giovani e adulti, dovrebbero avere la possibilità di valorizzare e vedere tutelata la propria e altrui identità sessuale. Con questa definizione si fa riferimento all'intersezione – semplificata in questa sede per motivi analitici – tra sesso biologico, orientamento sessuale, identità e ruolo di genere, comportamenti erotico-relazionali. Per "sesso biologico" s'intende la caratterizzazione cromosomica che determina l'appartenenza al sesso biologico maschile o femminile⁹⁵; con "orientamento sessuale" si fa riferimento all'attrazione sessuale e affettiva per le persone dell'altro sesso, dello stesso o di entrambi (eterosessualità, omosessualità, bisessualità). Se il genere è una *produzione* (Gribaldo e Ribeiro Corossacz, 2010), con le espressioni "ruolo" e "identità di genere" si enfatizzano in primo luogo i condizionamenti sociali – variabili nel tempo e nello spazio - inerenti al maschile e al femminile e, in secondo luogo, l'identificazione della persona come donna e/o come uomo⁹⁶. Insieme a queste sfumature, anche quella relativa ai comportamenti sessuali più

⁹⁵ In questa sede, pur decidendo di tralasciare il dibattito sulla questione "intersessualità" per motivi analitici, si ribadisce che il dualismo maschile/femminile è scardinato – anche in termini anatomico-fisiologici – dall'esistenza di persone i cui cromosomi sessuali, i genitali e/o i caratteri sessuali secondari non sono definibili come esclusivamente maschili o femminili.

Le cause di tale condizione possono essere varie, sia congenite sia acquisite (come nel caso di alcuni disturbi ormonali) e possono intervenire a livello cromosomico, ormonale e morfologico. Per approfondire si rimanda a Crocetti, 2013.

⁹⁶ Seppur collegato con i temi in oggetto, per circoscrivere il campo di studio, si decide in questa sede di non approfondire gli argomenti "transessualità e transgenderismo" che tuttavia restano di fondamentale importanza sia nell'ambito degli studi sulla sessualità che nell'ambito della costruzione e implementazione di *policy* e pratiche inclusive. Per approfondire si veda Marcasciano, 2002 e Batini e Santoni, 2009. Rispetto a questi temi è interessante notare come per la complessità che li caratterizza, sono stati volontariamente esclusi – in seguito ad un confronto interno all'equipe che ha guidato lo sviluppo e la sperimentazione di *W l'amore* - dal materiale del progetto.

estemporanei va a contribuire all'identità sessuale: questa si configura quindi come un processo dinamico e continuo (Pietrantoni, 1999; Ruspini, 2003; Graglia, 2012).

Per dare un supporto agli/alle insegnanti e agli/alle operatori/trici coinvolti/e in *W l'amore*, i concetti appena esposti sono stati esplicitati in un glossario inserito nel manuale per l'adulto. Tuttavia, la complessità che caratterizza le identità e i comportamenti sessuali rende necessaria una formazione e una messa in discussione continua di tali argomenti. Le nozioni di diritto sessuale e di cittadinanza intima, nonostante rischino di oggettivare e semplificare tale complessità, costituiscono dei riferimenti utili a implementare una "*comprehensive sexuality education*" per i/le giovani e, auspicabilmente, anche per gli adulti. Questo tipo di rappresentazione della sessualità – come s-oggetto di dettami internazionali – può ricadere positivamente sulle pratiche educative e socio-sanitarie locali andando a dare loro visibilità e importanza nei contesti macro e in quelli più specifici.

Per "cittadinanza intima", quindi, s'intende un processo pratico e articolato di accesso e partecipazione a una "comunità di coloro che non hanno niente in comune" (Lingis, 1994). Con questa espressione il filosofo desidera ripensare in chiave provocatoria il senso della partecipazione alle dinamiche comunitarie: la pluralità delle identità e delle esperienze degli individui che le compongono non costituiscono un limite ma una risorsa che possa rendere le iterazioni più democratiche e paritarie (Zoletto, 2012).

Allo stesso modo, una concezione proattiva⁹⁷ di "diritto sessuale" può spostare il focus delle *policy* e delle pratiche socio-sanitarie e educative da una visione prevalentemente emergenziale a una più olistica e propositiva: l'educazione alla sessualità non avrebbe più l'obiettivo di *prevenire* (bullismo, violenza di genere, IST e gravidanze indesiderate) ma quello di *promuovere* il benessere sessuale e relazionale di giovani e adulti.

⁹⁷ Sarebbe interessante ragionare, a partire dai "diritti sessuali" e dalla "cittadinanza intima", sul loro legame con il riconoscimento dei diritti umani in senso ampio. Nonostante non si possa in questa sede approfondire tale questione, si fa riferimento al lento processo di riconoscimento delle differenti generazioni di diritti fondamentali.

Nonostante l'area della sessualità risulti difficilmente oggettivabile e tematizzabile in un *frame* legislativo, considerare quello all'educazione alla sessualità un diritto a lungo termine sul quale articolare la propria e altrui cittadinanza intima fa parte di più ampi processi non solo antropopoetici ma anche koinopoietici (Remotti, 2002).

In quest'ottica la "Dichiarazione di Alma Ata", promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1978 in cui si definiscono il concetto e l'insieme di buone pratiche che vanno sotto il nome di *Primary Health Care*, fornisce un utile spunto per riconfigurare il sistema sanitario globale: questo, anche grazie al contributo delle scienze sociali, avrebbe l'obiettivo di promuovere un nuovo rapporto tra la Sanità e la società, attraverso la collaborazione tra le parti coinvolte, andando a ripensare il concetto stesso di salute.

Attraverso una serie di attività socio-sanitarie e educative proattive – tra cui si può inserire anche l'educazione alla sessualità – i/le cittadini/e avrebbero la possibilità di avvicinarsi alle istituzioni per far sì che i propri bisogni vengano gestiti e, allo stesso tempo, le istituzioni e i servizi socio-sanitari andrebbero a *promuovere*, in maniera attiva, il diritto alla salute (sessuale) dei/delle cittadini/e.

Anche la Carta di Ottawa (OMS, 1986) valorizza l'importanza delle "determinanti della salute" – ovvero i fattori la cui presenza modifica in senso positivo o negativo lo stato di salute di una popolazione - e l'implementazione dei percorsi di *promozione* in chiave proattiva della stessa.

Tra le "determinanti" impattanti la possibilità (o mancata tale) di articolare la propria "cittadinanza intima" c'è quella economica, ovvero quella inerente alla relazione tra giustizia sessuale ed economica (Bedford e Jakobsen, 2009 in Richardson, 2015). L'idea di una cittadinanza intima basata sull'esistenza di diritti sessuali uguali per tutti e tutte non può prescindere dalle possibilità reali delle persone di articolare tali diritti: l'intersezione tra diritti sessuali ed economici è profonda e andrebbe articolata in modo da mettere in luce come l'esclusione sociale influenzi la capacità di autodeterminazione dei singoli (Richardson, 2015). Nel caso degli/delle adolescenti emerge quanto la loro capacità di compiere scelte "sicure" per quanto riguarda la contraccezione e la prevenzione

sia influenzata sia dal giudizio sociale riguardo alla sessualità in adolescenza, sia dalle reali possibilità di “potersi permettere” tali scelte.

Soprattutto nelle parole degli/delle operatrici (meno in quelle dei *policy makers* e delle famiglie) emerge quanto possa essere costoso per i ragazzi e le ragazze acquistare regolarmente dei contraccettivi (ormonali e/o a barriera come il preservativo).

Se possiamo considerare i diritti sessuali come (anche o addirittura prevalentemente) diritti economici, la possibilità di avere accesso – oltre che a un’educazione sessuata e non normativa – a una contraccezione gratuita, sarebbe auspicabile.

Alla luce della ricerca “sul campo” e delle riflessioni sviluppate durante l’analisi e l’elaborazione del presente testo, si può affermare che la complessità dell’esperienza erotico-relazionale è difficilmente semplificabile e oggettivabile all’interno di politiche e relative visioni inerenti ai diritti e alla cittadinanza. Tuttavia, questo tipo di riferimenti costituiscono una cornice utile a tematizzare e implementare i percorsi di promozione della salute sessuale.

Nel presente testo si è cercato di mettere in luce quanto le politiche (internazionali e nazionali) e le pratiche educative/socio-sanitarie specifiche siano parti – inseparabili – di uno stesso processo di costruzione e gestione della salute sessuale.

Durante la ricerca-azione focalizzata su *W l’amore* ci si è concentrati su tale interazione e, alla luce delle riflessioni sviluppate durante tutto l’arco dell’analisi, s’intende sostenere che è attraverso la decostruzione e il ripensamento delle pratiche educative specifiche che è possibile andare a costruirne di nuove – sempre più plurali e inclusive – andando ad agire, di conseguenza, anche sulle *policy*.

Queste ultime dovrebbero promuovere una visione della sessualità plurale e processuale, in modo da implementare servizi sempre più vicini ai bisogni dei/delle cittadini/e giovani e adulti: questi diventerebbero degli spazi in cui autodeterminarsi a prescindere dall’età, dalla “cultura”, dall’orientamento e dall’identità sessuale, dai desideri.

Conclusioni

Al centro del presente elaborato c'è una ricerca antropologica volta a problematizzare in chiave critica le politiche e le pratiche di gestione della salute sessuale degli/delle adolescenti nel contesto italiano a partire dallo studio e dalla partecipazione alle attività di uno specifico servizio parte del Sistema Sanitario Nazionale: lo *Spazio giovani* di Bologna, un consultorio destinato principalmente ai/alle giovani tra i 12 e i 19 anni e pensato per promuovere la salute sessuale degli/delle adolescenti. Durante un'indagine durata incirca tre anni, si è articolata una riflessione sulle modalità attraverso cui il benessere sessuale dei/delle giovani è costruito e preso in carico dalle istituzioni socio-sanitarie e educative del territorio emiliano-romagnolo. In particolare, ci si è focalizzati sull'educazione alla sessualità destinata ai/alle (pre) adolescenti prendendo parte alle dinamiche relazionali tra gli *stakeholders* coinvolti nella sperimentazione di uno specifico progetto formativo, chiamato *W l'amore* e finanziato dalla Regione Emilia-Romagna, destinato agli/alle studenti/esse e ai/alle docenti della scuola secondaria di primo grado.

Nonostante lo studio in questione sia profondamente radicato sul territorio bolognese, le politiche e le pratiche osservate sono state inserite in uno più ampio scenario nazionale e internazionale inerente alla promozione della salute sessuale per i/le giovani. In particolare, un continuo e articolato confronto con i Paesi Bassi – nazione europea in cui è stato sviluppato il progetto da cui trae ispirazione *W l'amore* (*Lang Leve de Liefde*, creato da *Soa Aids Nederland* e *Rutgers* in collaborazione col locale Sistema Sanitario) – ha permesso di mettere in luce le potenzialità e le criticità dell'educazione alla sessualità per gli/le (pre) adolescenti in un contesto complesso come quello italiano.

Da quanto emerge dall'osservazione partecipante (Tedlock, 1991; Semi, 2010) effettuata *all'interno* (Mosse, 2005; Dubois 2009; Tarabusi, 2010) dello *Spazio giovani* e, in seguito, durante la ricerca-azione (Lewin, 1972; Barbier, 2007) focalizzata su *W l'amore*, l'educazione alla sessualità ha a che fare con specifiche visioni sociali inerenti alla salute, all'adolescenza, all'educazione e alla sessualità in senso ampio.

Queste sono piuttosto diversificate e contraddittorie: la sessualità degli/delle adolescenti, per lo più in Italia, è percepita e gestita come prevalentemente irresponsabile e immatura. L'adolescenza stessa è s-oggetto a interpretazioni e correlate azioni spesso riduttive e fuorvianti. Adulti come *policy makers*, operatori/operatrici dei servizi e insegnanti spesso incorporano e pongono in essere esperienze e rappresentazioni riguardanti la salute sessuale dei/delle giovani stereotipate e normative.

Da quanto è emerso "sul campo", la stessa esistenza di un servizio virtuoso come quello degli *Spazi giovani* (presenti su tutto il territorio emiliano-romagnolo e italiano) si può inquadrare in una presa in carico della sessualità dei/delle adolescenti di tipo prevalentemente sanitario e volto alla prevenzione delle infezioni sessualmente trasmissibili e delle gravidanze indesiderate.

Queste retoriche "preventive" sono tra le più ricorrenti all'interno delle *policy* nazionali e internazionali alla base dei percorsi di educazione sessuale.

Gran parte delle politiche nazionali sono, infatti, riconducibili alla volontà di arginare i comportamenti sessuali a rischio, la violenza di genere e il (cyber) bullismo (compreso quello di stampo omofobico). Da quanto emerge dalla ricerca in questione, in Italia mancano sia un dibattito adeguato su questi temi sia una visione secondo la quale la sessualità possa essere s-oggetto di formazione continua e condivisa.

S'intende sostenere che la salute sessuale – non solo dei/delle giovani - non dovrebbe essere intesa solo attraverso una prospettiva preventiva ma anche e soprattutto attraverso la promozione attiva del benessere di ciascuno/a.

Oggi in Italia, da un punto di vista legislativo, regnano il silenzio e la frammentazione degli interventi. L'educazione alla sessualità non è, infatti, regolata a livello nazionale. Non è né capillarizzata né parte integrante della formazione destinata ai/alle più giovani ed è, invece, delegata a una pluralità d'interventi privati e pubblici aventi scopi diversi e a volte contrastanti.

Se tra i primi ci sono quelli effettuati delle associazioni e da individui aventi una pluralità di visioni riguardanti la sessualità e la salute (associazioni LGBT, gruppi religiosi, reti che promuovono un'educazione al genere e il contrasto dei relativi stereotipi), tra i secondi si trovano per lo più servizi facenti parte del Sistema Sanitario Nazionale.

Tra questi ci sono gli *Spazi giovani*, la cui esistenza e sopravvivenza sono legate ad ampie visioni politiche ed economiche nazionali e regionali. Alle Regioni spetta, infatti, il sostegno amministrativo e finanziario che permette a questi consultori di esistere e di, eventualmente, sperimentare progetti innovativi come *W l'amore*. Questo meccanismo genera frammentazione e discriminazione per quanto concerne l'accesso – o il mancato tale – dei/delle giovani a informazioni e prestazioni educative e socio-sanitarie sul territorio nazionale: un sedicenne bolognese ha una maggiore possibilità, purtroppo, di esercitare i suoi diritti sessuali rispetto a un adolescente che vive in una regione che non investe ugualmente nei servizi alla persona (adulta o adolescente che sia).

Nonostante l'inevitabile processo di aziendalizzazione del Sistema Sanitario Nazionale si può affermare che, da quanto vissuto negli ultimi tre anni, l'Emilia-Romagna (e in particolare la città di Bologna) costituisce un laboratorio in cui costruire e sperimentare pratiche educative inclusive e plurali.

La specifica esperienza di *W l'amore*, infatti, si può inserire tra le visioni internazionali più integrate volte a promuovere una *comprehensive sexuality education* (OMS, 2010) attenta a valorizzare tutte le sfumature caratterizzanti la sessualità e la salute sessuale di ciascuno/a.

Tra le altre istituzioni pubbliche che – solo saltuariamente - si occupano di salute sessuale c'è la scuola: il personale degli *Spazi giovani*, infatti, collabora spesso con gli/le insegnanti della scuola secondaria sia di primo sia di secondo grado. Allo stesso modo, molte sono le associazioni che portano avanti progetti educativi inerenti ai temi della salute sessuale e affettiva all'interno degli istituti scolastici e sono numerosi/e gli/le insegnanti che, su propria iniziativa e senza alcun tipo di supporto interno e/o esterno, affrontano temi complessi come quelli riguardanti la sessualità in classe.

I/le dirigenti scolastici/che e i/le docenti rappresentano degli/delle interlocutori/trici fondamentali per quanto riguarda l'implementazione della presa in carico del benessere sessuale e relazionale non solo dei/delle giovani, ma di tutti/e. Nonostante le sue grandi potenzialità, il mondo della scuola resta però un luogo in cui la dimensione sessuata dell'esistenza resta un argomento non apertamente affrontato e problematizzato. Affrontare o meno argomenti legati alla sessualità in classe, resta una questione controversa (Batini e Santoni,

2009; Carnassale in Bonetti, 2014; Allen, Rasmussen, Quinlivan, Aspin, Sanjakdar e Bromdal, 2014) e di rilevanza politica. In questa sede si sostiene che la scuola possa costituire un valido contesto in cui rendere la sessualità s-oggetto di educazione condivisa.

Da quanto è emerso dalla ricerca-azione presentata in queste pagine, sarebbe quindi auspicabile una maggiore collaborazione tra le agenzie educative (scuola, servizi pubblici, associazioni) in un'ottica "di rete". Allo stesso tempo però, sia per quanto riguarda gli/le operatori/trici di servizi come lo *Spazio giovani* sia gli/le insegnanti, si ritiene fondamentale un continuo aggiornamento formativo sui temi della sessualità, della salute, dell'adolescenza e su questioni che stanno al centro delle pratiche di promozione del benessere sessuale ma che tuttavia, non sempre hanno l'attenzione che spetta loro.

Si fa riferimento ad argomenti quali: il ruolo dei modelli di genere rispetto ai comportamenti erotico/relazionali; la fluidità delle identità sessuali e la valorizzazione della pluralità (sessuale); la messa in discussione di processi stereotipizzanti la complessità dei meccanismi antropopoietici e koinopoietici (Remotti, 2002; 2013) alla base dell'esistenza di ciascuno/a.

Durante la presente ricerca si è osservato come si tratti di temi che chiamano in causa sia l'approccio metodologico-critico (Farmer, 2006; Cappelletto, 2009; Gonzales, 2010; Low e Merry, 2010). sia alcune delle riflessioni proprie della disciplina stessa, soprattutto quelle legate alla problematizzazione della corporeità, delle identità di genere e della sessualità (Scheper-Hughes e Lock, 1987; Mattalucci, 2003; Gribaldo e Ribeiro Corossacz, 2010; Fusaschi, 2008; 2011; 2013).

Associando questo tipo di considerazioni a una messa in discussione delle politiche e delle pratiche educative intese come dispositivi (Foucault, 2004; Quaranta, 2006) attraverso cui produrre specifiche rappresentazioni ed esperienze inerenti alla salute sessuale e all'adolescenza, si è cercato di decostruire gli impliciti che stanno dietro ai processi di gestione e promozione del benessere sessuale per i/le giovani.

Da quanto emerge dalla ricerca, nonostante le politiche pubbliche rischino di costituire dei riferimenti rigidi e normativi per quanto concerne la pluralità delle esperienze personali e dei servizi specifici, nel caso dell'educazione alla

sessualità queste forniscono strumenti analitici e operativi utili a costruire e implementare pratiche ancora scarsamente diffuse nel contesto italiano. Le *policy* internazionali, infatti, forniscono uno spunto utile per i/le *policy makers* e gli/le operatori/trici nazionali e locali: in questo ambito, infatti, gli/le italiani/e si descrivono spesso come “*indietro*”⁹⁸ rispetto alla promozione dei “diritti sessuali” e della “cittadinanza intima” (Plummer, 2003; 2005) sia per quanto concerne i/le giovani, sia gli/le adulti/e. Si ritiene che un maggiore confronto interno e internazionale possa stimolare un processo di miglioramento delle politiche e delle pratiche educative – specificatamente inerenti alla salute sessuale – destinate ai/alle giovani andando, innanzitutto, a valorizzare le esperienze italiane virtuose già esistenti.

Data la complessità e il numero delle questioni affrontate, il presente studio vuole contribuire al dibattito sui temi della promozione della salute sessuale sia all’interno dell’ambito accademico, sia sociale in senso ampio.

In entrambi i casi, la volontà che ha mosso questa ricerca è stata allo stesso tempo decostruttiva e costruttiva: come antropologa ho cercato di avvicinarmi e di analizzare le tematiche in questione sia attraverso una vocazione analitico-critica sia attraverso un approccio prettamente operativo (Chambers, 1985; Van Willigen e Dewalt, 1985; Van Willigen, 2002).

Anche da un punto di vista metodologico, dopo una prima fase di osservazione partecipante, l’analisi si è articolata come ricerca-azione in cui mi sono trovata a interagire e a fare parte di dinamiche inter-soggettive tra gli *stakeholders* coinvolti nella sperimentazione di *W l’amore*. Al fine di sviscerare i contenuti oggetto del mio studio, ho tentato di sperimentare nuove e innovative forme di ricerca e di azione antropologica: mi sono mossa *all’interno* di un servizio socio-sanitario e educativo come lo *Spazio giovani* mettendo alla prova e condividendo con gli/le operatori/trici le mie competenze di antropologa “esperta” di determinate tematiche.

⁹⁸ Definizione ascoltata spesso sia nelle parole degli *stakeholders* coinvolti direttamente nei percorsi di educazione sessuale sia nei discorsi delle persone comuni. Come già esposto in precedenza (cfr. Introduzione) durante tutto il percorso di ricerca si è fatto tesoro di tutte le esperienze e le conversazioni avute “sul campo” laddove questo non ha limiti e si articola lungo tutta la vita di chi fa ricerca.

Si può affermare che una formazione in ambito antropologico può costituire uno strumento attraverso cui decostruire politiche attraverso cui le persone possano articolare o no diritti e forme di cittadinanza. Queste vanno a incarnarsi in precise pratiche educative che generano processi d'inclusione e di esclusione, di accesso (o mancato tale) a risorse in-formative riguardanti la salute sessuale.

In questo senso l'antropologia contribuisce a mettere in luce i limiti e le potenzialità sia delle retoriche sia delle azioni alla base dell'educazione alla sessualità per gli/le adolescenti. Allo stesso tempo, fornisce chiavi di lettura e spunti operativi non solo per articolare la complessità delle questioni in oggetto ma anche per considerarla e valorizzarla attraverso pratiche plurali e inclusive. Durante tutto l'arco della ricerca si è cercato di coniugare processi analitici a suggerimenti operativi da condividere con i/le professionisti/e operanti nell'ambito dell'educazione alla sessualità. La sfida è stata quella di collegare gli interrogativi e le indicazioni provenienti da un'antropologa alle necessità pratiche del servizio in questione giacché gli/le operatori/trici e i/le *policy makers* hanno spesso bisogno di "efficacia ed efficienza"⁹⁹. Nonostante questo tipo di necessità stimoli importanti riflessioni sul ruolo pubblico dell'antropologia dentro e fuori l'Università (Borofsky, 2000; Palmisano, 2014), si ritiene che per chi oggi faccia ricerca, confrontarsi con tali richieste operative sia fondamentale per co-costruire nuove prospettive – metodologiche ed epistemologiche – utili alla disciplina antropologica.

"[...] Practice is not an option for anthropology if it is to survive. Practice is part of the discipline's destiny and needs to be at the centre of discussion about anthropology's future" (Rylko-Bauer, Singer, Van Willigen, 2006: 187).

In questo senso, un ampliamento delle competenze (oltre a quelle più squisitamente antropologiche) e un dialogo con il mondo "fuori dall'Accademia" sembrano essere di centrale importanza e utilità per i ricercatori e le ricercatrici che si occupano di questioni di valenza sociale e politica.

Per quanto riguarda la presente indagine, avere delle conoscenze nell'ambito della sessuologia e dell'educazione alla sessualità (soprattutto da un punto di vista operativo) ha costituito una risorsa fondamentale sia per andare al cuore

⁹⁹ Si tratta di un'espressione ricorrente nelle parole sia degli/delle operatori/trici sia dei/delle *policy makers* incontrati "sul campo".

degli argomenti in analisi sia per sperimentare forme innovative di fare antropologia. Si è cercato, infatti, di costruire e mettere alla prova una professionalità ibrida dove chi fa ricerca possa avere anche competenze concrete: queste, pur non costituendo una *conditio sine qua non* rispetto al fare ricerca più in generale, in questo caso hanno costituito una risorsa fondamentale attraverso cui articolare un posizionamento *engaged* (Farmer, 2006; Low e Merry, 2010; Gonzales, 2010). In questo senso l'antropologia può rappresentare una disciplina pubblica che può avere spazi di ricerca e di azione sia dentro sia fuori l'Accademia.

Tali propositi, tuttavia, non trovano sempre un riscontro positivo nell'ambito dei servizi socio-sanitari e educativi¹⁰⁰ per tutta una serie di motivi: politici, economici, generazionali e/o prettamente contrattuali. Nonostante la presenza di chi scrive sia stata approvata e apprezzata da chi si trova a operare stabilmente all'interno dello *Spazio giovani* di Bologna, si può sostenere che per professionisti/e aventi una formazione superiore o non afferenti alle discipline tradizionalmente legittimate a lavorare nell'ambito dell'educazione alla sessualità (psicologia, sessuologia, biomedicina) come gli/le antropologi/ghe, questo tipo di ambito lavorativo e di ricerca risulta inaccessibile se non in maniera scarsamente (o non) retribuita, precaria e discontinua. La stessa possibilità di effettuare (per tre anni) prima uno studio dello *Spazio giovani* e, in seguito, una ricerca-azione su un progetto specifico (*W l'amore*) è stato reso possibile solo grazie alla presenza di una borsa di studio dottorale: quella in questione, infatti, è stata un'indagine non commissionata dall'istituzione finanziante lo *Spazio giovani* (la Regione Emilia-Romagna) ma proposta e quasi esclusivamente sostenuta da chi scrive.

Il dibattito che sta prendendo piede negli ultimi anni all'interno della comunità antropologica italiana – culminato nella costituzione della SIAA (Società Italiana di Antropologia Applicata) nel 2013 e di ANPIA (Associazione Nazionale Professionale Italiana di Antropologia) nel 2016 – può costituire una base su cui

¹⁰⁰ Si fa riferimento specificatamente a questi poiché oggetto dell'analisi in questione. Oltre che in quest'ambito, antropologi e antropoghe collaborano con altre istituzioni pubbliche (es. scolastiche o museali) o con realtà del settore privato. Per motivi di sintesi si fa riferimento esclusivamente al contesto italiano contemporaneo, per approfondire cfr. Severi, 2014.

co-costruire una maggiore visibilità del sapere antropologico fuori e dentro l'Accademia.

Durante la ricerca-azione effettuata insieme agli *stakeholders* del caso, non è stato evidente solo il possibile contributo dell'antropologia *all'interno* dei servizi ma, soprattutto, il numero di stimoli per la disciplina stessa provenienti dal "campo". Una riflessione sui temi in questione – adolescenza, sessualità, educazione, promozione della salute – non sarebbe stata possibile senza un confronto umano, professionale e relazionale con le persone che tutti i giorni *fanno* educazione alla sessualità. Attraverso tale prolungato e articolato rapporto si è potuto evincere tutta la complessità della gestione della salute sessuale dei/delle giovani. Nonostante che dalla ricerca emerga quanto le visioni e le esperienze educative alla base dei percorsi di educazione sessuale per (pre) adolescenti siano diversificate, contraddittorie e a tratti riduttive, queste costituiscono un'occasione per ripensare e implementare nuove e più inclusive politiche e pratiche educative e socio-sanitarie destinate ai/alle ragazze. Occuparsi di temi così complessi ha significato, inoltre, mettermi in gioco come persona sessuata oltre che come antropologa e ricercatrice. Ho cercato di ritrovare e celebrare l'adolescente che sono stata (e che forse, in parte, sono ancora) e di esplorare la mia sessualità anche grazie agli interrogativi posti dalla ricerca. *Fare* un'indagine antropologica nell'ambito delle relazioni erotiche coinvolge tutta la persona del/della ricercatore/trice e delle persone che gli/le stanno intorno. Lo studio, in questo senso, fa parte e contribuisce a plasmare la personalità, le opinioni e l'esistenza di chi lo co-conduce. Occuparsi di sesso e sessualità non è compito facile ma costituisce una sfida importante anche per gli/le antropologi/ghe.

Dopo anni passati a confrontarsi con operatori e operatrici dei servizi, famiglie, *policy makers* tra Italia e Paesi Bassi e soprattutto dopo aver trascorso ore a parlare di sesso, amore e relazioni con ragazzi e ragazze (pre) adolescenti sono giunta alla conclusione che il sesso non può essere mai completamente "sicuro" se non da un punto di vista prettamente sanitario. Questo, infatti, ha che fare con il piacere, la scoperta di sé, dell'altro/a e del mondo, ovvero con le sfumature più misteriose e affascinanti della vita di ciascuno/a. La sua meraviglia sta proprio in questa insondabilità, tuttavia la sfera della sessualità, delle relazioni e

dell'affettività merita di essere s-oggetto di formazione condivisa e continua durante tutto l'arco dell'esistenza delle persone. Obiettivo dei percorsi di educazione sessuale dovrebbe essere quello di dare voce a tutti e tutte in modo da rendere il parlare di sessualità un processo legittimo e inter-soggettivo. In questo senso, promuovere la salute sessuale – di giovani e adulti – dovrebbe basarsi sulla presa in carico e la valorizzazione della sessualità con solo come questione sanitaria ma più ampia e articolata. Erotizzando il sesso sicuro (Plummer, 1995) attraverso un approccio positivo e propositivo per quanto concerne la sessualità si potranno – prima o poi anche in Italia - andare a cogliere e valorizzare le curiosità, i dubbi, le identità, le esperienze e i desideri di tutti e di tutte.

Bibliografia

- Agamben, G. (1995) *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Einaudi, Torino
- Aggleton, P., Boyce P., Moore, H.L. e Parker, R. (edited by) (2012) *Understanding Global Sexualities*. Routledge, Londra e New York
- Agier, M. (edité par) (1997) *Anthropologues en dangers: l'engagement sur le terrain*. Éditions Jean-Michel Place, Parigi
- Albury, K. Crawford, K. (2012) "Sexting, consent and young people's ethics: Beyond Megan's Story" in *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies* vol. 26, n. 3, pp. 463–473
- Alldred, P. e David, E.M. *Get Real (2007) About Sex: The Politics and Practice of Sex Education: The Politics and Practice of Sex Education (Educating Boys, Learning Gender)*. Open University Press, Meidenhead, Berkshire
- Allen, L. (2004) "Beyond the birds and the bees: constituting a discourse of erotics in sexuality education" in M. Arnot, M. M. A. Ghail (edited by) *Gender and Education* vol. 16 n. 2 pp. 151-167 Routledge Falmer, Londra
- Allen, L. (2014) "Don't forget, Thursday is test[icle] time! The use of humour in sexuality education" in *Sex Education*, vol. 14 n. 4 pp. 387-399
- Allen, L. (2013) "Girls' portraits of desire: picturing a missing discourse" in *Gender and Education* vol. 25 n. 3 pp. 295-310. Routledge, Londra
- Allen, L. E. (2013) "Queer(y)ing the straight researcher": the relationship(?) Between researcher identity and anti-normative knowledge in C. Hughes (edited

by) *Researching Gender: Volume One: Situated Knowers and Feminist Standpoint*. Sage, Londra

- Allen, L. (2011) *Young people and sexuality education, rethinking key debates*. Palgrave Macmillan, New York

- Allen, L. Rasmussen, M.L. e Quinlivan, K. (2014) (edited by) *The Politics of Pleasure in Sexuality Education: Pleasure Bound*. Routledge research in education, Londra

- Allen, L. E., Rasmussen, M. L., Quinlivan, K., Aspin, C., Sanjakdar, F., & Bromdal, A. (2014) "Who's afraid of sex at school? The politics of researching culture, religion and sexuality at school" in *International Journal of Research and Method in Education* vol. 37 n. 1 pp. 1-13

- Altman, D. (2001) *Global Sex*. University of Chicago Press, Chicago, IL

- Altman, D. (2008) "Visions of Sexual Politics" in *Sexualities* vol. 11 n. 1-2 pp. 24-27 SAGE publications, London, Thousand Oaks, CA e New Delhi

- Appadurai, A. (2001) *Modernità in polvere*. Meltemi, Roma

- Appell, G. (1984) "Freeman's Refutation of Mead's Coming of Age in Samoa: The Implications for Anthropological Inquiry" in *Eastern Anthropology* vol. 37 pp. 183-214

- Augé, M. (2007) *Il mestiere dell'antropologo*. Bollati Boringhieri, Torino

- Austin, J.L. (1987) *Come fare cose con le parole*. Marietti, Torino

- Ausubel D.P. (1952) *Ego Development and the Personality Disorders*. Grune and Stratton, New York

- Ausubel D.P. (1954) *Theory and Problems of Adolescent Development*. Grune and Stratton, New York

- Ausubel D.P. (1958) *Theory and Problems of Child Development*. Grune and Stratton, New York

- Bang Svendsen, S. H. (2012) "Elusive Sex Acts: Pleasure and Politics in Norwegian Sex Education" in *Sex Education* vol. 12 n. 4 pp. 397–410

- Barbagli, M. Colombo, A.D. (2007) *Omosessuali moderni: gay e lesbiche in Italia*. Il Mulino, Bologna

- Barbier, R. (2007) *La ricerca-azione*. Armando Editore, Roma

- Barker, N. (2013) *Not the Marrying Kind: A Feminist Critique of Same-Sex Marriage*. Palgrave Macmillan, Basingstoke

- Bataille, G. (1962) *L'erotismo*. ES, Milano

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

- Bauman, Z. (2006) *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Laterza, Bari

- Bay-Cheng, L.Y. (2003) "The Trouble of Teen Sex: The Construction of Adolescent Sexuality through School-Based Sexuality Education" in *Sex Education* vol. 3 n. 1 pp. 61–74

- Becchi, E. (1987) (a cura di) "Sullo statuto dell'infanzia e dell'adolescenza nella storia" in *Storia dell'educazione*. La Nuova Italia, Firenze

- Bech, H. (1997) *When Men Meet: Homosexuality and Modernity*. Polity Press, Cambridge

- Bedford, K. e Jakobsen, J. (2009) (edited by) "Towards a vision of sexual and economic justice" in *S&F On-line* vol. 7 n.3 BCRW, Bernard Center for Research on Women

- Bellagamba, A. et al. (2000) (a cura di) *Generi di traverso. Culture, storie e narrazioni attraverso i confini delle discipline*. Mercurio, Vercelli

- Bellassai, S. (2010) "Dalla trasmissione alla relazione. La pedagogia della mascolinità come riposizionamento condiviso nella parzialità di genere" in Gamberi, C. Selmi, G. e Maio, M.A. (2010) *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Carocci, Roma

- Bellassai S. (2004) *La mascolinità contemporanea*. Carocci, Roma

- Bellassai, S. (2011) *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Carocci, Roma

- Benadusi, M. (2008) *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*. Città aperta, Troina (Enna)

- Benadusi, M. e Chiodi, F.M. (2009) (a cura di) *Seconde generazioni e località. Giovani volti delle migrazioni cinese, marocchina e romena in Italia*. Labos, Roma

- Bernstein, E. e Schaffner, L. (2005) (edited by) *Regulating Sex: The Politics of Intimacy and Identity*. Routledge, New York

- Bertone, C. (2009) *Le omosessualità*. Carocci, Roma

- Besner, H.F. Spungin C.I. (1995) (edited by) *Gay and lesbian students: understanding their need*. Taylor&Francis, Washington

- Besteman C. and Gusterson H. (edited by) "Why America's Top Pundits Are Wrong. Anthropologists talk back". University of California Press, Berkeley Los Angeles e Londra

- Bifulco, L. (2005) Le politiche sociali. Carocci, Roma

- Bifulco, L., Facchini, C. (2013) Partecipazione sociale e competenze. Il ruolo delle professioni nei Piani di Zona. Franco Angeli, Milano

- Binnie, J. (2004) The Globalization of Sexuality. SAGE, Londra

- Blos P. (1988) L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo. Armando Editore, Roma

- Bonetti, R. (2014) (a cura di) La trappola della normalità. Antropologia e etnografia nei mondi della scuola. SEID, Firenze

- Borgna, P. (2005) Sociologia del corpo. Laterza, Bari

- Borofsky, R. (2000) "Public Anthropology. Where To? What Next?" in Anthropology News vol. 41 n.5 pp. 9-10

- Borofsky, R. (2000) L'antropologia culturale oggi. Roma, Meltemi

- Bourdieu, P. (1972) Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila. Cortina, Milano

- Bourdieu P. (1992) Risposte. Per una antropologia riflessiva. Bollati Boringhieri, Torino

- Bourdieu, P. (2014) Il dominio maschile. Feltrinelli, Milano

- boyd, d. (2014) *It's complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press, New Haven

- Braun, V. (2013) "Proper sex without annoying things': Anti-condom discourse and the 'nature' of (hetero)sex" in *Sexualities* vol.16 n.3-4 pp. 361-382. Sage Publishing, Londra

- Brooks F.D.(1929) *The Psychology of Adolescence*. Houghton Mifflin, Boston

- Brooks-Gordon, B., Geltsthorpe, L., Johnson, M. e Brainham, A. (2004) (edited by) *Sexuality repositioned: diversity and the Law*. Hart, Oxford

- Buehler C. (1927) *Das Seelenleben der jugendlichen*. Fischer, Vienna

- Busoni, M. (2000) *Genere, sesso, cultura: uno sguardo antropologico*. Milano, Carocci

- Buston, K. Wight, D. e Scott, S. (2001) "Difficulty and Diversity: The Context and Practice of Sex Education" in *British Journal of Sociology of Education* vol. 22 n.3 pp. 353-368

- Butler, J. (1996) *Corpi che contano. I limiti discorsivi del sesso*. Feltrinelli, Milano

- Butler, J. (2006) *La disfatta del genere*. Meltemi, Roma

- Butler, J. (2013) *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Laterza, Bari

- Calhoun, C. (2000) *Feminism, the Family and the Politics of the Closet: Lesbian and Gay Displacement*. Oxford University Press, Oxford

- Callari Galli, M. (1993) *Antropologia culturale e processi educativi. La nuova Italia*, Scandicci (Firenze)

- Cameron-Lewis, V. e Allen, L. (2013) "Teaching Pleasure and Danger in Sexuality Education" in *Sex Education* vol. 13 n.2 pp. 121-132

- Cannada Bartoli, V. (2009) *Antropologia e linguistica*. Carocci, Roma

- Caponio, T. (2006) *Città italiane e immigrazione. Discorso pubblico e politiche a Milano, Bologna e Napoli*. Il Mulino, Bologna

- Cappelletto, F. (a cura di) *Vivere l'etnografia*. SEID, Firenze

- Carnassale, D. (2014) "Le ragioni di un'assenza. Educazione alle tematiche relative al genere e alla sessualità nei contesti scolastici" in Bonetti, R. (a cura di) (2014) *La trappola della normalità. Antropologia e etnografia nei mondi della scuola*. SEID, Firenze

- Chambers, E. (1985) *Applied anthropology: a practical guide*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ

- Cohen, A. (1994) "Self-consciousness. An alternative anthropology of identity" Rutledge, Londra e New York

- Colombo, E. (2010) (a cura di) *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*. Utet, Torino

- Connell, R. (1995) *Masculinities*. Allen&Unwin, Crows Nest, New South Wales

- Connell R. (2006) *Questioni di genere*. Il Mulino, Bologna

- Crandall, C.S. e Moriarty, D. (2011) "Physical Illness Stigma and Social Rejection" In *British Journal of Social Psychology* vol. 34 n. 1 pp. 67-83

- Crivellaro, F. (2015) "Contro il genere" in Rivista Il Mulino. Il Mulino, Bologna
- Crocetti, D. (2013) L'invisibile intersex. Storie di corpi medicalizzati. ETS, Pisa
- Csordas, T.S. (1990) "Embodiment as a paradigm for anthropology" in Ethos. Journal of the Society of Psychological Anthropology, 1990 vol. 18, n. 1, pp. 5-47
- Cvajner, M. (2009) "Dal margine al centro? Sviluppi e diffusione degli studi sociali sulla sessualità" in Etnografia e ricerca qualitativa n. 1 pp. 123-130. Il Mulino, Bologna
- Cvajner, M. (2007) "Dopo Kinsey. Sviluppo, limiti e prospettive degli studi empirici sulla sessualità umana" in Polis vol. 21 n. 2 pp. 295-324
- Declich, F. (2012) (a cura di) Il mestiere dell'antropologo. Esperienze di consulenza tra istituzioni e cooperazione allo sviluppo. Carocci, Roma
- De Graaf, H. (2010) Parenting and adolescents' sexual health. Eburon, Delft
- De Graaf, H. Rademakers, J. (2006) "Sexual behavior of prepubertal children" in Journal of psychology & human sexuality vol. 18 n. 1 pp. 1-21
- De Graaf, H. Vanwesenbeeck, I. Woertman, L. (2011) "Parenting and adolescents' sexual development in Western societies: a literature review" in European psychologist vol. 16 n.1 pp. 21-31
- Dei, F. (2005) (a cura di) Antropologia della violenza. Meltemi, Roma
- De Lauretis, T. (1999) Soggetti eccentrici. Feltrinelli, Milano
- Delphy, C. (2001) L'ennemi principal 2/Penser le genre. Syllepse, Paris

- De Michele, G. (2010) *La scuola è di tutti*. Minimum Fax, Roma

- De Saussure, F. (1970) *De Corso di linguistica generale*. Laterza, Roma, Bari

- Diamond, L. (2015) "Sexuality is fluid – it's time to get past 'born this way'" in *New Scientist* n. 3031

- Diamond, L. (2009) *Sexual Fluidity - Understanding Women's Love and Desire*. Harvard University Press, Cambridge (MA)

- Diclemente, R.J., Salazar, L.F. e Crosby, R.A. (2007) "A Review of STD / HIV Preventive Interventions for Adolescents : Sustaining Effects Using an Ecological Approach" vol. 32 n.8 pp. 888-906

- Dubois, V. (2009) "Le trasformazioni dello Stato sociale alla lente dell'etnografia. Le inchieste sul controllo degli assistenti sociali" in *Etnografia e ricerca qualitativa* vol. 2 pp. 163-187

- Duranti, A. Goodwin, C. (1992) *Rethinking the context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press, Cambridge

- Duranti, A. (2000) *Antropologia del linguaggio*. Meltemi, Roma

- Eder, X.F., Hall, L. A., Hekma, G. (1999) (edited by) *Sexual cultures in Europe. National histories*. Manchester University Press, Manchester e New York

- El-Tayeb, F. (2011) *European Others: Queering Ethnicity in Post-Racial Europe*. University of Minnesota Press, Minneapolis, MN

- Engelhardt, T. (1999) *Manuale di bioetica*. Il Saggiatore, Milano

- Erikson E.H.(1974) *Gioventù e crisi d'identità*. Armando Editore, Roma

- Erikson, E.H. (1960) *Infanzia e società*. Armando Editore, Roma

- Fabietti, U. (1995) *L'identità etnica: storia e critica di un concetto equivoco*. NIS, Roma

- Fabietti, U. (1998) (a cura di) *Etnografia e culture. Antropologi, informatori e politiche dell'identità*. Carocci, Roma

- Farmer, P. (2006) *Aids and Accusation Haiti and the Geography of Blame*. University of California Press, Berkeley (CA)

- Fassin, D.; Bourdelais, P. (2005) *Les constructions de l'intolérable : études d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral*. La Découverte, Paris

- Fausto-Sterling, A. (2000) *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. Basic Books, New York

- Fazio, I. (2013) (a cura di) *Genere, politica, storia*. Viella, Roma

- Feijoo, A.N. (2001) *Adolescent sexual health in Europe and in the US: why the difference?* Advocates for Youth, Washington, DC

- Fejes, A. (2008) (a cura di) *Foucault and lifelong learning: governing the subject*. Routledge, Londra

- Fejes, A. (2006) "The Planetspeak Discourse of Lifelong learning in Sweden: What is an educable adult" in *Journal of Educational Policy* vol. 21 n.6 pp. 697-716

- Ferguson, R. Vanwesenbeeck, I. Knijn, T. (2008) "A matter of facts... and more: an exploratory analysis of the content of sexuality education in The Netherlands" in *Sex Education* vol. 8 n. 1 pp. 93-106

- Ferrante, M. e Zan, S. (1994) Il fenomeno organizzativo. Nis, Roma

- Fine, M. (1988) "Sexuality, schooling and adolescent females: The missing discourse of desire" in Harvard Educational Review vol. 58 n.1 pp. 29-53

- Fine, M. e McClelland, S. (2007) "The politics of teen women's sexuality: Public policy and the adolescent female body" in Emory Law Review vol. 56 n.4 pp. 993-1038

- Foucault, M. (1998) Bisogna difendere la società. Feltrinelli, Milano

- Foucault, M. (2000) Gli anormali. Feltrinelli, Milano

- Foucault, M. e Kritzman, L. (1990) Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984. Routledge, New York e Londra

- Foucault, M. (1963) Storia della follia. Rizzoli, Milano

- Foucault, M. (2004) Storia della sessualità. Vol. I La volontà di sapere, Vol. II L'uso dei piaceri, Vol. III La cura di sé. Feltrinelli, Milano

- Franzoni, F. e Alconelli, M. (2014) La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione. Carocci, Roma

- Freeman, D. (1999) The Fateful Hoaxing of Margaret Mead: A Historical Analysis of Her Samoan Research. Westview Press, Boulder, Colorado

- Freud A. (1967) L'io e i meccanismi di difesa. Firenze, Martinelli

- Fusaschi, M. (2013) Corpo non si nasce, si diventa. Antropologiche di genere nella globalizzazione. CISU, Roma

- Fusaschi, M. (2008) *Corporalmente corretto. Note di antropologia*. Meltemi, Roma

- Fusaschi, M. (2011) *Quando il corpo è delle Altre. Retoriche della pietà e umanitarismo-spettacolo*. Bollati Boringhieri, Torino

- Galimberti, U. (1987) *Il corpo*. Feltrinelli, Milano

- Galimberti, U. (2007) *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli, Milano

- Gamberi, C.; Selmi, G.; Maio M.A. (2010) *Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Carocci, Roma

- Gamelli, I. (2011) *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina, Milano

- Garbagnoli, S. (2014) "L'ideologia del genere": l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale" in *AG. About Gender, Rivista internazionale di studi di genere* vol. 3 n. 6 pp. 250-263

- Gecele M. (2002) (a cura di) *Fra saperi ed esperienza. Interrogare identità, appartenenze e confini*. Atti del Convegno Internazionale promosso dal Centro Frantz Fanon di Torino. Leone Verde, Torino

- Gianini Belotti, E. (1997) *Dalla parte delle bambine: l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Feltrinelli, Milano

- Giarelli, G. (1998) *Sistemi sanitari: per una teoria sociologica comparata*. Franco Angeli, Milano

- Giarelli, G. e Venneri, E. (2009) *Sociologia della salute e della medicina. Manuale per le professioni mediche, sanitarie e sociali.* Franco Angeli, Milano

- Giddens, A. (1995) *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società modern.* Il Mulino, Bologna

- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-identity.* Polity Press, Cambridge

- Giordano, C. (1998) *Dal punto di vista del progetto. Dinamiche etnografiche in un contesto di sviluppo (Baluchistan settentrionale)* in Fabietti, U. (2008) (a cura di) *Etnografia e culture. Antropologi, informatori e politiche dell'identità.* Carocci, Roma pp. 77-101

- Gluckman, M. (1940) "Analysis of a social situation in modern Zululand" in *Bantu Studies* vol. 1 n. 30 pp. 147-160

- Goffman, E. (1987) *Forme del parlare.* Il Mulino, Bologna

- Goffman, E. (1988) *Il rituale dell'interazione.* Armando Editore, Roma

- Goffman, E. (1969) *La vita quotidiana come rappresentazione.* Il Mulino, Bologna

- Goffman, E. (1971) *Modelli di interazione.* Il Mulino, Bologna

- Gonzales, R. J. (edited by) *Anthropologists in the public sphere speaking out on war, peace, and American power.* University of Texas Press, Austin

- Good B.J. (1999) *Narrare la malattia: lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente.* Edizioni Comunità, Torino

- Graglia, M. (2012) *Omofobia : strumenti di analisi e di intervento.* Carocci Faber, Roma

- Graglia, M. (2009) *Psicoterapia e omosessualità*. Carocci: Roma

- Greco, G. (2014) (a cura di) *Pubbliche intimità. L'affettivo quotidiano nei siti di Social Network*. Franco Angeli, Milano

- Gribaldo, A. e Zapperi, G. (2012) *Lo schermo del potere. Femminismo e regime della visibilità*. Ombre Corte, Verona

- Gribaldo, A. e Ribeiro Corossacz, V. (2010) (a cura di) *La produzione del genere. Ricerche etnografiche sul femminile e sul maschile*. Ombre Corte, Verona

- Gobbo, F. (1999) *Etnografia nei contesti educativi*. Numero speciale di *Etnosistemi* vol. 6 n. 6. CISU, Roma

- González, N. (2010) "Advocacy Anthropology and Education: Working through the Binaries" in *Current Anthropology* vol. 51 n. S2 pp. S249–S258

- Gusmano, B. e Mangarella, T. (2014) (a cura di) *Di che genere sei? Prevenire il bullismo sessista e omotransfobico*. La Meridiana, Molfetta (Ba)

- Hall, S. (1904) *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. D. Appleton and Company, New York

- Hann C., Dunn, E. (1996) (edited by) *Civil society: rethinking western models*. Routledge, Londra

- Harrison, G. (2002) *I fondamenti antropologici dei diritti umani*. Meltemi, Roma

- Hastings, D. e Magowan, F. (2010) *The anthropology of sex*. Berg, Oxford
- Hatzenbuehler M. (2011) *The Social Environment and Suicide Attempts in Lesbian, Gay, and Bisexual Youth in "Pediatrics"* vol. 127 pp. 896-903

- Hawkes, G. (2004) Sex and pleasure in western culture. Polity Press, Cambridge
- Heaphy B., Smart, C., Einarsdottir, A. (2013) Same Sex Marriages: New Generations, New Relationships. Palgrave Macmillan, Basingstoke
- Hekma, G. (2005) "How libertine is the Netherlands? Exploring Contemporary Dutch Sexual Cultures" pp. 209-224. in Bernstein, E. e Schaffner, L. (2005) (edited by) Regulating Sex: The Politics of Intimacy and Identity. Routledge, New York
- Hofstetter, H. Peters, L.W.H. Meijer, S. Van Keulen, H.M. Schutte, L. van Empelen, P. (2014) "Evaluation of the Effectiveness and Implementation of the Sexual Health Program Long Live Love" in Bulletin of the European Health Psychology Society vol. 29 n. 4 pp. 583-597
- Holland, J. and Weeks, J. (1996) Sexual cultures: communities, values and intimacy. Macmillan, London
- Hollingworth L.S. (1928) Psychology of Adolescent. Appleton Century, New York
- Holmes, L.D. (1987) Quest for the real Samoa. The Mead/Freeman controversy and beyond. Bergin&Garvey, South Hadley, MA
- Hunt, P. (2004) Report of the Special Rapporteur on the Right to Health. United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights
- Ingold T. (1994) (edited by) Companion Encyclopedia of Anthropology. Routledge, London and New York
- International Council on Human rights policy (2009) "Sexuality and human rights: discussion paper". International Council on Human Rights Policy, Versoix (CH)

- International Planned Parenthood Federation (IPPF) (2006) "IPPF Framework for Comprehensive Sexuality Education". International Planned Parenthood Federation, Londra

- International Planned Parenthood Federation (IPPF) (2008) "Sexual rights: an IPPF declaration". International Planned Parenthood Federation , Londra

- Istituto Superiore di Sanità (2008) "La promozione della salute nelle scuole. Attività pratiche su: salute mentale, *life skills*, educazione ai media, bullismo e sessualità" (a cura di) De Santi, A., Fabio, V., Filipponi, F., Minutillo, A. e Guerra, R. Rapporti ISTISAN 08/21

- Istituto Superiore di Sanità (2007) "Salute riproduttiva tra gli adolescenti: conoscenze, attitudini e comportamenti" (a cura di) Donati, S., Andreozzi, S., Medda E. e Grandolfo, M. E. Rapporti ISTISAN 00/7

- Jackson, A. (1987) (edited by) Anthropology at home. ASA Monograph 25. Tavistock Publications, Londra

- Jaensch E.R. (1937) "Grundgesetze der Jugendentwicklung" in Zeitschrift fuer angewandte Psychologie vol. 80 pp. 1-217

- James, A. (2007) "Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials in American Anthropologist vol. 109 n. 2 pp. 261-272

- Kaufmann, J.-P. (2007) Corpi di donna, sguardi d'uomo. Sociologia del seno nudo. Cortina, Milano

- Kazepov, Y. e Carbone, D. (2007) Che cos'è il Welfare State. Carocci, Roma

- Kehily, M.J.(2002) Sexuality, gender and schooling: shifting agendas in social learning. Routledge, Londra

- Kimmel, M.S. e Plante, R.S. (2004a) (edited by) *Sexualities: identities, behaviors and society*. Oxford University Press, New York, Oxford

- Kimmel, M.S. (2004b) *The gendered society*. Oxford University Press, New York e Oxford

- Kimmel, M. (2008) *Guyland; The Perilous World Where Boys Become Men*. Harper, New York

- Kolb, A. (1984) *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

- Kroh, D. (1944) *Psychologie der oberstufe*. H. Beyer & Söhne, Langensalza

- Krystal Ball (2012) "Boycott Rush" in *The Blog*, Huffington Post

- Kulick, D., Wilson M. (1994) *Taboo. Sex, identity, and subjectivity in anthropological fieldwork*. Routledge, Londra e New York

- Lamb, S. (2008) "The 'Right' Sexuality for Girls" in *Chronicle of Higher Education*, vol. 54, n. 42 pp. B14–B15

- Lancy D. F., Bock J., Gaskins S., (2010) (edited by), *The Anthropology of learning in childhood* Lanham. AltaMira Press, MD

- Landi, N. (2014) "Educare alla sessualità: adolescenti e piacere in un percorso formativo tra scuola e servizi sanitari" in Palmisano (a cura di) *DADA Rivista di Antropologia Post-Globale*, numero speciale *Antropologia applicata* n. 2

- Laqueur T. (1992) *L'identità sessuale dai greci a Freud*. Laterza, Roma e Bari

- Laumann, E.O., Gagnon, J.H., Michael, R.T., Michaels, S. (1994) *The social organization of sexuality*. University of Chicago Press, Chicago

- Lave, J. e Wenger, E. (2006) *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erikson, Gardolo (Trento)

- Le Breton, D. (2007) *Antropologia del corpo e modernità*. Giuffè, Milano

- Lepore, L. (2006) (a cura di) *L'integrazione scolastica: risorse e vulnerabilità di bambini e adolescenti stranieri*. Comune di Ferrara, Ferrara

- Lepore, L. e Tassinari, S. (a cura di) *Adolescenti nella migrazione. Atti dei seminari formativi a.s. 2010/11 promosso dal Comune di Ferrara, Servizio giovani e relazioni internazionali: Osservatorio Adolescenti e Istituzione servizi educativi, scolastici e per le famiglie: UOI Area Alunni Stranieri*

- LeVine, R. A., New R. S. (2009) (a cura di) *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Raffaello Cortina Editore, Milano

- Lewin, K. (1972) *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano, Franco Angeli

- Lewis, J. e Knijn, T. (2001) "A comparison of English and Dutch sex education in the classroom" in *Education and Health* vol. 19 n.4 pp. 59-64

- Lindley L.L., Walsemann K.M. (2015) "Sexual Orientation and Risk of Pregnancy Among New York City High-School Students" in *American Journal of Public Health* vol. 105 n. 7 pp. 1379-1386

- Lingis, A. (1994) *The community of those who have nothing in common*. Indiana University Press, Bloomington

- Lionelli, S. e Selmi, G. (2013) *Genere, corpi e televisione: sguardi di adolescenti*. ETS, Pisa

- Lipperini, L. (2007) *Ancora dalla parte delle bambine*. Feltrinelli, Milano

- Lock, M. e Scheper-Hughes, N. (1987) "The mindful body: a prolegomenon to future work in medical anthropology" in *Medical Anthropology Quarterly New Series* vol. 1 n. 1 pp. 6-41. American Anthropological Association

- Lodedo, C. (2001) *La costruzione sociale del genere: sessualità tra natura e cultura*. Pensa Multimedia, Lecce

- Lombardi Vallauri, L. (2011) "Il pensiero moderno sulla sessualità umana" in Testoni, I. (2011) (a cura di) "Il benessere della sessualità nella bioetica al biodiritto: tra diversità e questioni di gestione" in *Rivista di Sessuologia* vol. 35 n.3 pp. 225-236. CIC Edizioni Internazionali, Roma

- Lorenzetti, R. e Stame, S. (2004) *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*. Laterza, Roma

- Low, S. M., Merry, S. E. (2006) "Diversity and Dilemmas: An Introduction to Supplement 2" in *Current Anthropology* vol. 51 n. S2 pp. S203-S226

- Lutte G. (1987) *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*. Il Mulino, Bologna

- Lyons, A.P. e Lyons, H.D. (2004) *Irregular connections: a history of anthropology and sexuality*. University of Nebraska Press

- Malighetti, R. (2007) (a cura di) *Le politiche dell'identità*. Meltemi, Roma

- Malucelli L. (2007) *Lavori di cura. Cooperazione sociale e servizi alla persona. L'esperienza di Cadiai*. Il Mulino, Bologna

- Manalansan, F. (2006) "Queer Intersections: Sexuality and Gender in Migration Studies" in *International Migration Review* vol. 40 n. 1 pp. 224-249

- Manalansan, M. (2015) "The Messy Itineraries of Queerness" in *Theorizing the Contemporary*, Cultural Anthropology website, July 21

- Marcasciano, P. (2002) *Tra le rose e le viole. La storia e le storie di transessuali e travestiti*. Manifestolibri, Roma

- Markovitz, F. e Ashkenazi, M. (1999) *Sex, sexuality and the anthropologist*. University of Illinois Press, Urbana and Chicago

- Markowitz, L. (2001) "Finding the field: notes on the ethnography of NGOs in Human organizations" vol. 60 n. 1 pp. 40-46

- Marmocchi, P. e Raffuzzi, L. (1993) *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*. Carocci: Roma

- Marmocchi, P. (2012) (a cura di) *Nuove generazioni : genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*. Franco Angeli, Milano

- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., Zannini, M. (2004) *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Erikson, Gardolo (Trento)

- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., Zannini, M. (2005) "Carl Rogers e il progetto Life Skills dell'OMS" in *ACP-Rivista di Studi Rogersiani* pp. 1-14

- Marzano, M. (2015) *Mamma, papà e gender*. UTET, Torino

- Massad, J.A. (2007) *Desiring Arabs*. University of Chicago Press, Chicago, IL

- Mattalucci, C. (2003) (a cura di) *Corpi*. *Annuario Antropologia*, vol. 3 n. 3. Meltemi, Roma

- Mauss, M. (2000) *Teoria generale della magia e altri saggi*. Einaudi, Torino

- McLaren, P. (1989) *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Longmans, New York e Londra

- Mead M. (1964) *L'adolescente in una società primitiva*. Giunti Barbera, Firenze

- Mehan, H. (2002) *Extending School Reform: From One School to Man*. Routledge Falmer, New York

- Meltzer D. (1975) *Stati sessuali della mente*. Armando, Roma

- Miller, A.M. (2001) "Uneasy Promises: Health and Sexual Rights as Human Rights" in *America Journal of Public Health* vol. 91 n. 6 pp. 861-864

- Miller, A.M. e Vance, C. (2004) "Sexuality, Human Rights and Health" in *Health and human rights: an international quarterly journal* vol. 5 n. 7 pp. 5-15

- Montano, A. Andrioli, E. (2011) *Parlare di omosessualità a scuola. Riflessioni e attività per la scuola secondaria*. Erickson, Trento

- Montano A., Santoni, B. (2009) "Educare alle diversità e prevenire il bullismo omofobico nelle scuole" in Batini, F. e Santoni, B. (2009) *L'identità sessuale a scuola: Educare alla diversità e prevenire l'omofobia* pp. 225-280. Liguori Editore, Napoli

- Moore, H. (2004) "On being young" in *Anthropological Quarterly* vol.77 n. 4 pp. 735-746

- Mosse, D. (2005) *Cultivating development: an ethnography of aid policy and practice*. Pluto, Londra

- Newman, R.G., Danzinger, M.A., Cohen, M. (1987) (edited by) *Communicating in Business Today*. Heath & Company, Whashington, DC

- Nyamwaya, O.D. (1997) "Three critical issues in community health development projects in Kenya" in Grillo R.D. e Stirrat R.L. (edited by) *Discourses on development: anthropological prospective*. Berg, Oxford

- Ochs, E. (2006) *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*. Carocci, Roma

- Olivetti Manoukian, F. (2005) "Re/immaginare il lavoro sociale", supplemento al numero 1/2005 di *Animazione sociale*. Associazione Gruppo Abele, Torino

- Olivier De Sardan J.-P. (1995) *Anthropologie et développement: essai en socio-anthropologie du changement social*. Karthala, Parigi

- Olivier De Sardan, J.-P. (2009) "La politica del campo. Sulla produzione di dati in antropologia" in Cappelletto, F. (a cura di) *Vivere l'etnografia*. SEID, Firenze

- Ong, A. (2005) *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo della nuova America*. Raffaello Cortina, Milano

- Ong, A. (1999) *Flexible citizenship*. Duke University Press, Durham

- Ong, A. e Collier, S.J. (2005) (edited by) *Global assemblages. Technology, politics and ethics as anthropological problems*. Malden, Balckwell

- Oosterhuis, H. (1999) "The Netherlands, neither prudish nor hedonistic" in Eder, X. F., Hall, L. A., Hekma, G. (1999) (edited by) *Sexual cultures in Europe. National histories*. Manchester University Press, Manchester e New York

- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2010) Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS e BZgA Federal Centre for Health Education, Federazione Italiana Sessuologia Scientifica (FISS) "Standard per l'Educazione Sessuale in Europa. Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti"

- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (1978) "Dichiarazione Universale di Alma Ata sull'Assistenza Sanitaria Primaria" Alma Ata, USSR 6-12 Settembre 1978

- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (1986) "La Carta di Ottawa per la Promozione della Salute" 1° Conferenza Internazionale sulla promozione della salute. 17-21 novembre 1986 Ottawa, Ontario, Canada

- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (1989) "Convention on the Rights of the Child" Organizzazione delle Nazioni Unite, New York

- Ortner, S. (1974) "Is female to male as nature is to culture?" in Rosaldo, M.Z. e Lamphere, L. (1974) (edited by) *Woman, Culture, and Society* pp. 67-87. Stanford University Press, Stanford, CA

- Panchaud, C. Singh, S., Feivelson, D. e Darroch, E. J. (2000) "Sexually Transmitted Diseases Among Adolescents in Developed Countries" in *Family Planning Perspectives* vol.32 n. 1 pp. 24-32, 45

- Parsons T. (1942) "Age and Sex in the Social Structure of the United States" in *American sociological review* vol. 7 n. 5 pp. 604-16

- Pazzagli, I. e Tarabusi, F. (2009) *Un doppio sguardo: etnografia delle interazioni tra servizi e adolescenti di origine straniera*. Guaraldi, Rimini

- Peces Barba Martinez, G. (1993) *Teoria dei diritti fondamentali*. Giuffré, Roma

- Peirano, M.G.S. (1998) "When anthropology is at home: The different contexts of a single discipline" in Annual Review of Anthropology vol. 27 pp. 105-128

- Phillips, S.R. (2006) Modelling life. Art models speak about nudity, sexuality and creative process. State university of New York Press, Albany

- Piasere, L. (2010) A scuola: tra antropologia e educazione. SEID, Firenze

- Piasere, L. (2002) L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia. Laterza, Roma

- Piccone Stella, S. e Saraceno, C. (1996) Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile. Il Mulino, Bologna

- Pietrantonio L., Prati G., Saccinto E. (2011) "Bullismo e omofobia" in Autonomie locali e servizi sociali vol. 1 n.34 pp. 67-79

- Pietrantonio L. e Prati G. (2011) Gay e lesbiche. Il Mulino, Bologna

- Pietrantonio, L. e Prati, G. (2010) Il bullismo omofobico : manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori. Franco Angeli, Milano
- Pietrantonio, L. (1999) L'offesa peggiore, l'atteggiamento verso l'omosessualità. Nuovi approcci psicologici ed educative. Edizioni Del Cerro, Tirrenia

- Pizza, G. (2005) Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo. Carocci, Roma

- Plummer, K. (2003) Intimate citizenship: private decisions and public dialogues. University of Washington Press, Seattle

- Plummer, K. (2005) "Intimate citizenship in an unjust world" in Romero, M. e Margolis, E. (2005) *The Blackwell companion to social inequality*. Blackwell, Oxford pp. 75-100

- Plummer, K. (2004) "Social worlds, social change and the new sexualities theories" in Brooks-Gordon, B., Geltsthorpe, L., Johnson, M. e Brainham, A. (2004) (edited by) *Sexuality repositioned: diversity and the Law*. Hart, Oxford pp. 239-64

- Plummer, K. (2008a) "Studying Sexualities for a Better World? Ten Years of Sexualities" in *Sexualities* vol. 11 n. 1-2 pp. 7-22. SAGE publications, Londra Thousand Oaks, CA e New Delhi

- Plummer, K. (1995) *Telling Sexual Stories: Power, Change and Social Worlds*. Routledge, New York e Londra

- Plummer, K. (2005) "The square of intimate citizenship. Some preliminary proposals" in *Citizenship Studies* vol. 5 n. 3 pp. 237- 253

- Plummer, K. (2008b) "Visions of Sexualities: Abstract and Introduction" in *Sexualities* vol.11 n. 1-2. SAGE publications, Londra Thousand Oaks, CA e New Delhi

- Pontificio Consiglio per la Famiglia (2003) *Lexicon. Termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche*. EDB, Bologna

- Pratesi, S. (2010) *Questioni di confine. Diritti umani, interculturalità e migrazioni tra filosofia, antropologia e diritto*. Edizioni Nuova Cultura, Roma

- Preciado, B. (2003) "Multitudes queer: notes pour une politique des anormaux" in *Multitudes, revue politiquem artistique, philosophique* vol. 12

- Pustianaz, M. (2000) "Genere intransitivo e transitivo, ovvero gli abissi della performance queer" in Bellagamba, A. et al. (2000) (a cura di) *Generi di traverso. Culture, storie e narrazioni attraverso i confini delle discipline*. Mercurio, Vercelli
- Quaranta, I. (2006) (a cura di) *Antropologia medica. I testi fondamentali*. Raffaello Cortina Editore, Milano
- Rasmussen, M. Rofes, E. Talburt, S. (2004) *Youth and Sexualities. Pleasure, Subversion, and Insubordination In and Out of Schools*. Palgrave Macmillan, New York
- Remotti, F.(2001) *Contro l'identità*. Laterza, Roma
- Remotti, F. (2002) (a cura di) *Forme di umanità.: Mondadori, Milano*
- Rich, A. (1980) "Compulsory heterosexuality and lesbian existence" in *Signs* vol. 5 n.4 pp.631-660
- Rich, A. (2004) "Reflections on "Compulsory heterosexuality" in *Journal of Women's History* vol. 16 n. 1 pp. 9–11. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MA
- Richardson, D. (2000) "Constructing sexual citizenship: theorizing sexual rights" in *Critical Social Policy* vol. 20 n. 1 pp. 105-135
- Richardson, D. (2005) "Desiring sameness? The rise of a neoliberal politics of normalization" in *Antipode* vol. 37 n. 3 pp. 515–553
- Richardson, D. (2004) "Locating sexualities: From here to normality" in *Sexualities* vol 7 n. 4 pp. 391–411
- Richardson, D. (2015) *Rethinking Sexual Citizenship*. Sage Publishing, Londra

- Rieger G., Savin-Williams R.C. (2012) "Gender nonconformity, sexual orientation, and psychological well-being" in Arch Sex Behav. vol. 41 n.3 pp. 611-21

- Rifelli, G. (1969) L'educazione sessuale nella scuola. Edizioni Dehoniane, Bologna

- Rifelli, G. e Ziglio, C. (2006) Per una storia dell'educazione sessuale 1870-1920. Junior, Bergamo

- Ringrose, J. (2012) Postfeminist Education? Girls and the Sexual Politics of Schooling. Routledge, Londra

- Ringrose, J. e Renold, E. (2011) "Slut-shaming, girl power and 'sexualisation': thinking through the politics of the international SlutWalks with teen girls" in Gender and Education vol. 24, n. 3 pp. 333-343

- Roberts, E. (1983) "Teens, sexuality and sex: our mixed messages" in Television and Children n.6 pp. 9-12

- Rogers, C. (1973) Libertà nell'apprendimento. Giunti, Firenze

- Rogers, C. e Farson, R. (1987) "Active listening" in Newman, R.G., Danzinger, M.A., Cohen, M. (1987) (edited by) Communicating in Business Today. Heath & Company, Whashington, DC

- Romero, M. e Margolis, E. (2005) The Blackwell companion to social inequality. Blackwell, Oxford

- Rosaldo, M.Z. e Lamphere, L. (1974) (edited by) Woman, Culture, and Society. Stanford University Press, Stanford, CA

- Ruspini E. (2003) Le identità di genere. Carocci, Roma

- Rutgers Nisso Groep (2009) Sexual and Reproductive Health: the Netherlands in international perspective. Utrecht, Rutgers Nisso Groep

- Rylko-Bauer B., Singer M., Van Willigen J. (2006) "Reclaiming applied anthropology: its past, present and future " in American Anthropologist vol. 108 n. 1 pp. 178-190

- Saccà et al. (2010) Zaino in spalla! Manuale per operatrici e operatori sui temi dell'educazione alle differenze e il bullismo omofobico a scuola. Arcigay, Bologna

- Saiz, I. (2004) "Bracketing sexuality: human rights and sexual orientation – A decade of development and denial at the UN" in Health and human rights vol. 7 n. 2 pp. 49-80 in International Council on Human rights policy (2009) Sexuality and human rights: discussion paper. International Council on Human Rights Policy, Versoix (CH)

- Salih, R. (2005) Attraversare confini: soggettività emergenti e nuove dimensioni della cittadinanza. Quale Storia per una società Multietnica. Rappresentazioni, timori e aspettative degli studenti italiani e non italiani. Un percorso di ricerca. SOAS Research on-line, Londra

- Salih, R. e Riccio, B. (2010) "Transnational Migration and rescaling processes. The incorporation of Migrant Labour" in Glick-Schiller, Nina and Caglar, A., (2010) (edited by) Locating Migration. Rescaling Cities and Migrants Cornell University Press pp. 123-143

- Sampson, S. (1996) "The social life of projects: importing civil society to Albania" in Hann C., Dunn, E. (1996) (edited by) Civil society: rethinking western models. Routledge, Londra pp. 120-38

- Sapir, E. (1969) Il linguaggio: introduzione alla linguistica. Einaudi, Torino

- Sapir, E. (1972) “La posizione della linguistica come scienza” in Sapir, E. (1972) *Cultura, linguaggio e personalità. Linguistica e personalità*. Einaudi, Torino pp. 55-64

- Saraceno C. (2003) (a cura di) *Diversi da chi? Gay, lesbiche e transessuali in un’area metropolitana*. Guerini, Milano

- Satta, C. (2012) *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell’infanzia*. Roma, Carocci

- Sayad A. (2002) *La doppia assenza*. Milano, Raffaello Cortina Editore

- Sayad, A. (1979) “Les enfants illégitimes” in *Actes de la Recherche en sciences sociales* vol. 25 pp. 61-81 (I parte) e vol. 26-27 pp. 117-132 (II parte)

- Scarcelli, C.M. (2015) *Intimità digitali*. Franco Angeli, Milano

- Scarcelli, C. M. (2015) “It is disgusting, but ...”: adolescent girls’ relationship to internet pornography as gender performance” in *Porn Studies* vol. 2 n. 2-3 pp. 237-249

- Schaalma H., Kok G., Bokser R., et al. (1996) “Planned development and evaluation of AIDS/STD education for secondary school students in the Netherlands: Short-term effects” in *Health Education Research* vol. 29 n. 4 pp. 583–597

- Schalet, A. T. (2011) “Beyond abstinence and risk: a new paradigm for adolescence sexual health” in *Women’s Health Issues* vol. 21 S5-S7

- Schalet, A. (2004) “Must we fear adolescent sexuality?” in *Medscape General Medicine* vol. 6 n.4

- Shankman, P. (2013) "The "Fateful Hoaxing" of Margaret Mead: A Cautionary Tale" in *Current Anthropology* vol. 54 n.1 pp. 51–70

- Scheper-Hughes, N. e Lock, M. (1987) "The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology" in *Medical Anthropology Quarterly New Series* vol. 1 n. 1 pp. 6-41

- Scheper-Hughes, N. (1984) "The Margaret Mead Controversy: Culture, Biology, and Anthropological Inquiry" in *Human Organization* vol. 43 n. 1 pp. 85–93

- Shore, C., Wright, S. e Però, D. (2011) *Policy worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. Bergahan Books

- Shore, C. e Wright, S. (1997) *Antropology of Policy. Perspectives on Governance and Power*. Taylor and Francis

- Schutte, L. Meertens, R. M. Mevissen, F. E. F. Shaalma, H. Meijer S. and Kok G. (2014) "Long Live Love. The implementation of a school-based sex-education program in the Netherlands" in *Health Education Research* vol. 29 n.4 Oxford Journal pp. 583-597

- Shreefter, R. e Brenner, S. (2001) "Borders/Fronteras: immigrant students" worlds in art" in *Harvard Educational Review* vol. 7 n. 3 pp. A1-A16

- Scott, J. W. (2013) "Usi e abusi del "genere" in Fazio, I. (2013) (a cura di) *Genere, politica, storia*. Viella, Roma pp.105-127
- Seidman, S. (2004) *Beyond the Closet: The Transformation of Gay and Lesbian Life*. Routledge, Londra

- Semi, G. (2010) *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Il Mulino, Bologna

- Sevenhuijsen, S. (2003) "The place of care. The relevance of the feminist ethic of care for social policy" in *Feminist Theory* vol. 4 n. 2 pp. 179-197

- Severi, I. (2014) *In campo. Il ruolo pubblico dell'antropologia*. Tesi di dottorato. Dottorato di ricerca in Science, cognition and technology, 26° Ciclo. Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna

- Seymour, J. e Bagguley, P. (1999) (edited by) *Relating intimacies: power and resistance*. St Martin's Press, Londra

- Simonicca, A. (2011) (a cura di) *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. CISU, Roma

- Singh, S. e Darroch, J. E. (2000) "Adolescent pregnancy and childbearing: levels and trends in developed countries" in *Family Plann Perspect* vol. 32 n. 1 pp. 14-23

- Spira, A. e Bajos, N. (1993) *Le comportements sexuels en France*. La Documentation Francaise, Paris

- Spranger E. (1929) *Psychologie des jugendalters*. Quelle und Meyer, Leipzig
- Stacey, J. (2012) *Unhitched: Love, Marriage and Family Values*. New York University Press, New York

- Strathern, M. (1988) *The gender of the gift. Problems with women and problems with society in Melanesia*. University of California Press, Berkeley
- Taliani, S. (2002) "Figure e forme dell'infanzia. Strategie di ascolto nella cura di bambini immigrati" in Gecele M. (a cura di) *Fra saperi ed esperienza. Interrogare identità, appartenenze e confini*. Atti del Convegno Internazionale promosso dal Centro Frantz Fanon di Torino. Leone Verde, Torino pp. 75-98

- Taliani, S. (2006) "Costruzioni identitarie, percorsi della migrazione e scenari post-coloniali: un approccio etnopsicologico al disagio dei minori stranieri" in

Lepore, L. (2006) (a cura di) *L'integrazione scolastica: risorse e vulnerabilità di bambini e adolescenti stranieri*. Comune di Ferrara, Ferrara pp. 45-66

- Tarabusi, F. (2010) *Dentro le politiche*. Guaraldi, Rimini

- Tarabusi, F. (2012) "Seconde generazioni: identità plurali nella migrazione", "Adolescenti di origine straniera e sessualità: un approccio etnografico", "Prospettive degli attori tra servizi, progetti migratori e "sofferenza sociale" in Marmocchi, P. (2012) (a cura di) *Nuove generazioni : genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*. Franco Angeli, Milano

- Tax, S. (1975) "Action Anthropology" in *Current Anthropology* vol. 16 n. 4 pp. 514- 524

- Tedlock, B. (1991) "From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography" in *Journal of Anthropological Research* vol. 47 n. 1 pp. 69-94

- Testoni, I. (2011) (a cura di) "Il benessere della sessualità nella bioetica al biodiritto: tra diversità e questioni di gestione" in *Rivista di Sessuologia* vol. 35 n.3. CIC Edizioni Internazionali, Roma

- Thorndike E.L. (1926) *Educational Psychology*. Columbia University Press, New York

- Tognetti Bordogna, M. (2004) (a cura di) *I colori del welfare: servizi alla persona di fronte all'utenza che cambia*. Franco Angeli, Milano

- Tripodi, V.(2011) *Filosofia della sessualità*. Carocci, Roma

- Turner, V. (1993) *Antropologia della performance*. Il Mulino, Bologna

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2009) "International Technical Guidance on Sexuality Education. An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators". Unesco, Parigi

- Unione Internazionale di Promozione e Educazione alla Salute (IUHPE) (2011) "Verso una scuola che promuove salute: line guida per la promozione della salute nelle scuole"

- Van Den Bongardt, D. Mouthaan, I. e Bos, H. (2009) "Seksuele En Relationele Vorming in Het Voortgezet Onderwijs" in *Pedagogiek* vol. 29 n.1 pp. 60-77

- Van der Geest, S. Gerrits, T., Singer Aaslid, F. (2012) *Introducing Ethnography and Self-Exploration*. Institute for Social Science Research (AISSR), Amsterdam

- Van Loon, J. e Wells, N. (2003) *Deconstructing the Dutch utopia*. Family Education Trust, UK

- Van Willigen, J. (2002) "Anthropology as Policy research" in *Applied anthropology: an introduction*. Greenwood publishing group, Westport, CT pp. 161-174

- Van Willigen, J. e Dewalt, B. (1985) *Training manual in policy ethnography*. American Anthropological Association, Washington

- Vicarelli, G. (2013) *Cura e salute, prospettive sociologiche*. Carocci, Roma
- Vivinet, G. (2013) "Evidence Based Education: un quadro storico" in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete* vol. 13 n. 2 pp. 41-51. University Press, Firenze

- Warner, M. (1991) "Introduction: Fear of a Queer Planet" in *Social Text* vol. 9 n. 4 pp. 3-17

- Warner, M. (1999) *The Trouble with Normal: Sex, Politics and the Ethics of Queer Life*. Harvard University Press, Cambridge, MA

- Weaver, H. Smith, G. Kippax, S. (2005) "School-Based Sex Education Policies and Indicators of Sexual Health among Young People: A Comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States" in *Sex Education: Sexuality, Society and Learning* vol.5 n.2 pp. 171-188

- Weeks, J. e Holland, J. (1996) *Sexual cultures: communities, values and intimacy*. Macmillan, Londra

- Weeks, J. (1998) "The sexual citizen" in *Theory, Culture & Society* vol. 15 n. 3-4 pp. 35-52
- Weeks, J., Heaphy, B., Donovan, C. Same (2001) *Sex Intimacies: Families of Choice and other Life Experiments*. Routledge, Londra

- Wiates, M. (1999) "The age of consent and sexual citizenship in the United Kingdom: a history" in Seymour, J. e Bagguley, P. (1999) (edited by) *Relating intimacies: power and resistance*. St Martin's Press, Londra

- World Health Organization (WHO) (2002) "Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health". World Health Organization, Geneva

- World Health Organization (WHO) (2004) Department of Child and Adolescent Health and Development World Health Organization "Key Issues in the Implementation of Programmes for Adolescent Sexual and Reproductive Health". World Health Organization, Geneva

- World Health Education (WHO) (1994) "Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes". World Health Organization, Geneva

- Zimbalist Rosaldo, M., Lamphere, L. (1974) (edited by) *Women, culture and society*. Stanford University Press, Standford, CA

- Zoletto, D. (2012) *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Franco Angeli, Milano

Sitografia

- www.wlamore.it
- www.consultoriemiliaromagna.it
- www.government.nl
- www.youthpolicy.nl
- www.gayandschool.nl
- www.langlevedeliefde.nl
- www.lesgevenindeliefde.nl
- www.rutgers.nl
- www.soaaids.nl
- www.modena.legacoop.it
- www.wearesocial.com
- www.gpseducation.oecd.org
- www.lacrocequotidiano.it
- www.lanuovabq.it
- www.piacenzasera.it
- www.radiocittadelcapo.it
- www.ilfattoquotidiano.it
- www.estense.com

Sex is not the answer, sex is the question, yes is the answer.
Howard Hoffman