

# Educazione alla sessualità. Una nuova metodologia

di Anna Verde

## Introduzione

L'adolescente che varca la soglia della scuola superiore arriva con aspettative cognitive e relazionali che possano assicurargli uno star bene sociale nel nuovo ambiente da lui scelto. Gli insegnanti, ben consapevoli di questo, attivano una serie di iniziative, come un sorta di *training*, affinché gli studenti, coinvolti in una gamma di proposte di 'accoglienza' tendenti alla presentazione di sé e alla dichiarazione della motivazione per la scelta scolastica fatta, siano indotti in un'ulteriore occasione a rendere esplicite anche scelte ludiche, sportive e musicali, nonché le aspettative per il proprio futuro. In un primo giro di consultazione gli studenti riescono a contenere le emozioni, ma una seconda richiesta riesce a mettere in moto delle dinamiche di gruppo che è compito del docente cogliere. Egli per costruire un buon clima didattico-disciplinare favorisce queste emergenti intese relazionali e propone 'le regole condivise della classe'. Successivamente attiva la prima fase del *cooperative learning* ponendo lo studente in lavoro di coppia con il compagno di banco.

Gli studenti, che fino ad allora erano stati singolarmente protesi verso lo spazio classe, quale luogo di aperta condivisione e contenitore ampio di idee circolanti, danno vita alla prima iniziativa di confronto. Successivamente, mediante sorteggio, ogni studente è affiancato a un altro compagno con il quale è sollecitato dall'insegnante a produrre un documento da presentare alla classe su uno specifico argomento. In tal modo lo studente è portato a esplicitare al compagno la memoria della propria storia scolastica e a sperimentare attraverso l'interazione delle idee un'informale costruzione della conoscenza. Così la prima riflessione emerge dal primo gruppo di lavoro: la coppia del *cooperative learning* (Chiari, 2011).

Nel *cooperative learning*, la coppia utilizza di fatto il vero metodo scientifico e riceve dai compagni e dal docente il primo *feedback* che ha valore di accettazione. Sollecitato dal confronto con i pari alla rielaborazione dei propri saperi, lo studente riesce a valutare i propri punti di forza e di debolezza e, con l'aiuto del compagno di banco 'facilitatore', a porsi nella sua 'zona di sviluppo prossimale' per gli stimoli suggeriti e a raggiungere un livello superiore di conoscenze e competenze che producono soddisfazione cognitiva in chi le sperimenta (Vygotskij, 2007).

Ampliando poi il gruppo da due a quattro componenti si innescano delle dinamiche dove si esplora lo spazio vissuto, lo spazio cioè del quotidiano esistenziale, carico di significati, di legami affettivi, di sentimenti. Il *training* prosegue con la redazione da parte della classe del saggio dal titolo «Il punto di vista» sull'uso dell'alcool e del fumo. Con l'obiettivo di ricercare le motivazioni dell'uso, gli studenti si pongono vicendevolmente domande esercitandosi all'ascolto attivo. La presentazione-discussione del tema alla classe stimola particolarmente il pensiero critico degli studenti del gruppo, perché la presenza di più interlocutori rafforza la capacità di addurre argomentazioni chiare e fa assumere a ciascuno la responsabilità delle proprie idee. Nel confronto emerge anche il riconoscimento delle abilità possedute dal singolo e/o dal gruppo. La dimensione cognitiva così raggiunta ha tutti i presupposti per essere riutilizzata, perché la consapevolezza delle proprie capacità, ma anche dei propri limiti, si è manifestata 'attraverso il fare', imparando da protagonisti (Verde e Savegnago, 2004).



### **1. Progetto pluridisciplinare di educazione alla sessualità**

Il progetto di educazione alla sessualità, in collaborazione con il consultorio familiare dell'ASL, è inserito nella programmazione didattica del secondo anno e si realizza con studenti che hanno seguito il *training* dell'anno precedente.

Il consiglio di classe programma, per ogni disciplina, una selezione di argomenti inerenti al tema, in modo da fornire spunti di conoscenza e di riflessione sulla sessualità nella sua più ampia accezione ed essere altresì occasione per suscitare negli studenti la disamina della poliedricità dei valori della vita, in ottemperanza a quelli che l'OMS ha definito «capisaldi della salute umana» (Savegnago *et al.*, 2000).

Il percorso disciplinare è programmato per 18 ore e consiste nella somministrazione dei questionari anonimi «Sarò uomo - sarò donna» (GOLD, 2003) che spaziano dai problemi dell'adolescenza agli stereotipi, dalle pari opportunità all'identità sessuata e ai dubbi circa il proprio orientamento sessuale. I dati statistici elaborati successivamente permetteranno agli studenti di prendere atto del pensiero maschile e femminile espressi nel gruppo classe. Lo spaccato che si delinea permette, da un lato, ai ragazzi di relazionarsi con i coetanei della propria scuola e delle scuole in rete, dall'altro, agli insegnanti di comparare l'evolversi del pensiero degli adolescenti negli anni. Tale percorso ha come scopo di preparare gli studenti ai due incontri istituzionali previsti per ciascuna classe dell'istituto: il primo con il ginecologo e il secondo con lo psicologo presso lo spazio teenagers del consultorio familiare del territorio (Verde, 1998).

Per il primo incontro la scelta dell'unità didattica di biologia verterà



sulla fisiologia dell'apparato riproduttivo umano, in modo che gli studenti, così informati, rivolgano al ginecologo domande pertinenti e non dispersive. Gli argomenti che figurano tra le domande sono quelli relativi al vissuto-agito, al vissuto-sentito dire, ai dubbi da chiarire e riconducono alla realtà sociale in cui la classe sta vivendo, a riprova della grande opportunità che viene offerta ai giovani di comunicare apertamente idee che, se distorte e lasciate lì, potrebbero solo condurre a ulteriori comportamenti errati negli anni a seguire.

L'incontro, così carico di aspettative e di emozione, lascia a lungo il segno negli studenti, sia per aver visto riconosciuta in tale evento programmato dalle istituzioni la propria sessualità, sia per aver ricevuto risposte esaurienti e professionali a ogni quesito posto.

Analogamente, nell'incontro con lo psicologo, emergono dagli studenti richieste di chiarimento sulla relazione fra coetanei, sull'affettività e sui comportamenti da assumere in caso di necessità. Con questo secondo incontro la distanza tra lo spazio teenagers e la scuola si riduce (Verde e Calgaro, 2006).

Si apre così una nuova opportunità di studio, in quanto i giovani possono approfondire in classe temi sessuali poco conosciuti, ma di notevole importanza per la loro crescita, come sadomasochismo, stupro, violenza sessuale, inseminazione artificiale, IVG, aborto, riti satanici e pedofilia.

## **2. Peer education e multimedialità: un'esperienza durata quindici anni**

Il progetto '*Peer education e multimedialità*', da me sperimentato per quindici anni, ha permesso agli studenti di approfondire i succitati argomenti lasciando al gruppo ampia libertà sia per la progettazione sia per la realizzazione delle modalità di presentazione dei risultati alla classe.

Comunicavo con anticipo agli studenti l'avvio del progetto in base alla programmazione didattica; li sollecitavo a scrivere alla lavagna parole chiave di argomento sessuale che avrebbero voluto fossero trattate e approfondite in classe, senza vincoli né remore di sorta. Si formavano in seguito i gruppi esclusivamente per interesse all'argomento proposto. In tal modo favorivo l'emersione del vissuto personale, del vissuto degli amici e dei comportamenti limite del territorio di appartenenza ma anche l'espressione dei diversi tipi di intelligenza, che può variare tra il normativo, lo spaziale, il dogmatico, o anche il permissivo, il ludico e il trasgressivo (Gardner, 2007). Ogni componente della classe, infatti, utilizza una modalità d'approccio e comunicativa propria che corrisponde a una delle tipologie sopra elencate. Osservando i 'personaggi' della propria classe, l'insegnante vede che essi, chi più chi meno, rispecchiano la poliedricità della società nelle sue varie forme e nelle varie gamme del sentire. Sarà compito del docente/*trainer* sollecitare tali abilità nel

momento della discussione di classe, in quanto solo sapendo valorizzare le competenze di ciascuno studente si può attuare una didattica tra pari e far sì che le verità ricercate dal gruppo emergano nella classe.

Avevo cura di far osservare agli alunni come la tecnica di lavoro proposta riprendesse i postulati del metodo scientifico e tale sollecitazione li aiutava a comprendere che, per dar vita a un progetto, è necessario comunque un metodo cui fare riferimento e che il metodo proposto è una risorsa strategica che ricorrerà in svariate occasioni della loro vita da adulti. I gruppi, ad esempio, si rendevano conto della necessità di ridimensionare i contenuti e di ri-centrarli sull'obiettivo. Tale esercizio generava interazione significativa tra i pari, affinché tutti vedessero riconosciuti la propria parola chiave e il suo valore intrinseco. L'intervento dell'insegnante attivatore strutturava la logica del progetto e la scelta della *consecutio temporum*, che agli studenti sfuggiva. In fase di compilazione nominavo un leader, il cui compito era quello della comunicazione efficace tra gruppo e docente, non solo per velocizzare le comunicazioni della classe, ma anche per creare un nuovo piccolo gruppo di leader, cui l'insegnante potesse indirizzare i propri consigli sulle dinamiche di gruppo. L'alunno, coinvolto dinamicamente nella risoluzione di un problema di interesse comune, sperimentava l'aspetto epistemologico del conoscere, rendendosi conto della sua articolazione nei seguenti punti: 1) all'interno del dialogo 'nessuna idea è vera, nessuna idea è falsa'; 2) vi sono vantaggi o svantaggi di un'idea in rapporto al 'punto di vista'; 3) spesso 'il messaggio dato è diverso dal messaggio ricevuto'; infine, 4) l'insoddisfazione di tante discussioni viene dalla tendenza delle persone a parlare in modo troppo astratto, mentre, se si dà peso a un argomento citando i fatti concreti, si aumentano la riflessione, la consapevolezza e la condivisione. Gli studenti, diventati soggetti attivi dell'apprendimento, chiedevano consulenze agli insegnanti di classe, per essere coadiuvati nel lavoro da svolgere e ciò mobilitava l'andamento del progetto. Nel comunicare a ciascun gruppo il ruolo che ricopriva il leader da loro scelto, fornivo un'ulteriore conclusiva sollecitazione: la creazione di una mappa concettuale per una 'storia' da realizzare (Novak, 2001).

Analogamente a quanto fatto per il progetto, gli alunni scrivevano attraverso le parole più significative i punti nodali della mappa concettuale, a partire dal centro verso i margini del foglio. Dall'esame delle mappe realizzate negli anni, ho avuto modo di rendermi conto che le parole scritte al centro erano 'azioni' da svolgere, mentre le parole situate dietro erano le 'motivazioni' delle azioni. Il foglio, manipolato dal gruppo, si arricchiva attraverso frecce che congiungevano motivazioni e azioni a una parola chiave, sì da formare un quadro sinottico esplicativo del pensiero del gruppo.

Esaminato insieme agli studenti il documento così redatto, sia per commentarlo nella sua globalità, sia per sottolineare il valore di ciascun pensiero espresso, proponevo a ciascun gruppo il compito di fornire no-



zioni chiare sull'argomento a un/una ragazzo/a più giovane, cui insegnare, alla luce delle conoscenze acquisite da parte del gruppo, i 'fattori protettivi', in modo che il singolo potesse riconoscere da solo in futuro i corrispondenti 'fattori di rischio'. Il gruppo, che aveva già sperimentato nel *training* del primo anno la comunicazione efficace, la gestione del conflitto e soprattutto il *problem solving*, trovava la proposta molto stimolante e, nella valutazione ponderata che i ragazzi, così sollecitati, realizzavano per fornire competenze ai compagni sui nodi espressi dalla mappa stessa, emergeva la consapevolezza del limite d'azione del pensiero di ogni componente del gruppo. Gli studenti, entusiasti di rivolgersi ai 'loro compagni minori di età', erano in grado di redigere con facilità di linguaggio il copione di una 'storia' da presentare in classe, in cui ogni componente del gruppo rappresentasse la propria situazione educativa reale vissuta, in un tempo proiettato al vivere.

Le storie così create ('Al consultorio pubertà', 'Gli adolescenti genitori', 'Noi, i caramba e... la droga!'), costellate di frasi a effetto, permettevano all'ascoltatore di scoprire il messaggio sotteso attraverso l'immedesimazione scenica. La creatività dei gruppi svolgeva quindi una funzione maieutica nell'ascoltatore, permettendogli di trovare il 'suo' senso della storia, utilizzando le proprie risorse e sentendosi l'artefice del proprio cambiamento.

La prima rappresentazione di ciascun gruppo si realizzava nello 'spazio cattedra', davanti alla classe. Una seconda rappresentazione avveniva di fronte anche a un pubblico virtuale, mediante la realizzazione di un video e, con questa metodologia, gli studenti si esprimevano al meglio secondo le diverse nature, caratteri e potenzialità, aumentando così la sicurezza di sé, l'autostima, la chiarezza delle idee. Le due presentazioni, seguite con la massima attenzione da tutti gli alunni, originavano un dibattito spontaneo che trasformava lo spazio classe in un forum dove, pur senza l'ausilio di un moderatore, gli studenti raggiungevano un nuovo livello di conoscenza collettiva ed etica.

La presenza dell'insegnante attivatore in tutto il processo svolgeva il ruolo fondamentale di permettere all'interno del dibattito una presa di coscienza del 'pensiero divergente', in modo che gli alunni coinvolti non avessero alcuna difficoltà a dichiarare di aver cambiato idea!

Al termine del progetto i gruppi realizzavano i CD ROM, utili per le classi future.

### 3. Valutazioni e conclusioni

Ampia conferma della validità del metodo didattico utilizzato nelle classi prime e seconde è giunta attraverso la somministrazione di un questionario di valutazione dell'esperienza. Prima dei dati statistici, è utile riportare le frasi scritte di getto nella sezione 'suggerimenti': 'Penso sia

perfetta. Continuare così!'; 'Mi scusi se ti do del tu ma vai bene così!'; 'È stata un'ottima idea, continuare l'esperienza in terza, quarta...'; 'Mi è servita!'.

Passando ai dati, si evince che il 94% degli studenti ha dichiarato che ripeterebbe il percorso, il 75% di essi ha potenziato la capacità di sostenere le proprie opinioni, fermo restando di saper accettare le opinioni diverse, il 68% ha cambiato il modo di relazionarsi con i coetanei.

Gli studenti hanno inoltre dichiarato che si sono impegnati notevolmente nell'attività (98%) e che hanno avuto occasione e voglia di pensare alla 'storia' da realizzare anche al di fuori dell'orario scolastico (84%). Ciò che è rimasto impresso nei ricordi dei ragazzi è la produzione dei video (42%), le risate (31%) e le discussioni per accordarsi (27%).

La storia, che hanno realizzato e nella quale si doveva manifestare il loro sapere, è stata uno strumento utile per approfondire l'argomento (94%), mentre il lavoro di gruppo ha facilitato l'apprendimento (95%).

Ora gli studenti si sentono sufficientemente sicuri di poter affrontare una discussione sull'argomento da loro proposto (95%), inoltre, nell'ipotetico caso di un amico in difficoltà che chieda aiuto proprio sulle tematiche trattate in classe, il 62% dichiara che sarebbe in grado di utilizzare le conoscenze acquisite e di rendersi utile (Verde, 2011).

Quindi si può affermare che l'esperienza descritta ha reso gli studenti sereni nella dimensione affettiva e sessuale e produttivi nella realizzazione del sito (<http://www.breaktime.it>) a riprova che i loro passi sono stati guidati dall'aforisma: «La mente non è un vaso da riempire, ma un legno da far ardere, perché s'infuochi il gusto della ricerca e l'amore della verità» (Plutarco).

## Bibliografia

- Chiari, G. (2011), «Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari», *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*, Università di Trento, 57, 5-94.
- Gardner, H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli.
- Novak, J.D. (2001), *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson.
- Savegnago, A., Calgaro, L., Pasin L. e Verde, A. (2000), «Educazione sessuale nella Scuola Media Superiore: un'esperienza di formazione per insegnanti, progettata e attivata da docenti pari grado», *Educazione Sanitaria e Promozione della Salute*, 23(2), 187-192.
- Verde, A. (2011), «Nativi digitali, sessualità e condivisione», <http://www.educationduepuntozero.it/racconti-ed-esperienze/nativi-digitali-sessualita-condizione-403211049.shtml>
- Verde, A. (1998), «Esperienza di collaborazione ASL-Scuola», in R. Giommi e M. Perrotta (a cura di), *Educazione sessuale come prevenzione*, Tirrenia (PI), Edizioni del Cerro, 216-239.
- Verde, A. e Savegnago, A. (2004), «Formare il peer educator: metodologia d'intervento», *Educazione Sanitaria e Promozione della Salute*, 27(4), 277-288.



Verde, A. e Calgaro, L. (a cura di) (2006), *Educare alla sessualità in classe. Percorsi didattici per l'insegnamento curricolare nelle scuole superiori*, Tirrenia (PI), Edizioni del Cerro.

Vygotskij, L.S. (2007), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti.