

Scuole come microcosmi politici: educazione sessuo-affettiva ed esperienze delle insegnanti tra ostacoli e resistenze in Italia

Schools as Political Microcosms: Sexuality education and teachers' experiences amid obstacles and resistance in Italy

Valeria Piras*, Alice Valenza**, Susanna Chiulli***, Emanuele Falcolini****

Riassunto

Mentre la comunità scientifica internazionale riconosce l'importanza della Comprehensive Sexuality Education (CSE) come approccio integrato all'educazione sessuo-affettiva, il panorama italiano è caratterizzato da una complessa interazione di fattori culturali e politici che ne ostacolano l'implementazione diffusa e strutturata. Attraverso un quadro teorico che intreccia CSE e pedagogia transfemminista, l'articolo esplora le prospettive di dodici insegnanti di scuola secondaria impegnate attivamente nel promuovere l'accesso all'educazione sessuo-affettiva. Lo studio mette in luce i modi in cui i contesti scolastici sono attraversati da tensioni strutturali, mostrando come l'implementazione dell'educazione sessuo-affettiva sia ostacolata da un clima istituzionale percepito come ostile. Al contempo, emergono strategie di resistenza e negoziazione che contribuiscono a mantenere aperti spazi educativi orientati alla cura, alla riflessività critica ed al riconoscimento delle differenze. Lo studio offre una lettura situata delle esperienze delle docenti e contribuisce ad un dibattito ancora limitato ma urgente sull'educazione sessuo-affettiva nel sistema scolastico italiano.

Parole Chiave: educazione sessuo-affettiva; comprehensive sexuality education (CSE); pedagogia transfemminista; scuola secondaria; insegnanti; Italia.

Abstract

While the international scientific community recognizes the importance of Comprehensive Sexuality Education (CSE) as an integrated approach to sexuality education, the Italian context is characterized by a complex interplay of cultural and political factors that hinder its widespread and structured implementation. Drawing on a theoretical framework that combines CSE and transfeminist pedagogy, this article explores the perspectives of twelve

* GenQ; Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR. E-mail: valeria.piras@cnr.it.

** GenQ; Università degli Studi di Bari. E-mail: a.valenza4@phd.uniba.it.

*** GenQ. E-mail: susannachiulli@gmail.com.

**** GenQ. E-mail: emanuelefalcolini6@gmail.com.

secondary school teachers actively engaged in promoting access to sexuality education. The study highlights how school contexts are shaped by structural tensions, showing that the implementation of sexuality education is constrained by an institutional climate perceived as hostile. At the same time, strategies of resistance and negotiation emerge, contributing to the preservation of educational spaces oriented toward care, critical reflexivity, and the recognition of differences. The study offers a situated account of teachers' experiences and contributes to a still limited but increasingly urgent debate on sexuality education within the Italian school system.

Keywords: sexuality education; Comprehensive Sexuality Education; transfeminist pedagogy; secondary education; teachers; Italy.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 12/06/2026

1. Introduzione

Negli ultimi anni le scuole sono diventate uno dei principali luoghi in cui si manifestano le tensioni politiche e culturali legate all'ordine di genere. In diversi contesti nazionali, l'ascesa di discorsi anti-gender e ultraconservatori ha trasformato l'educazione sessuo-affettiva in un terreno di conflitto sul ruolo della scuola e sui confini dell'azione pedagogica. In Italia, dove l'educazione sessuo-affettiva non è obbligatoria né integrata stabilmente nei curricula, questa frammentazione si intreccia con un contesto politico segnato dalla crescente centralità dei discorsi anti-gender e da proposte volte a limitare l'autonomia scolastica sui temi del genere e della sessualità.

In questo quadro, il contributo esplora le esperienze di dodici insegnanti di scuola secondaria impegnate nella promozione di percorsi di educazione sessuo-affettiva, analizzandone ostacoli, strategie e richieste di cambiamento. La scuola viene assunta come microcosmo politico attraversato da rapporti di potere, conflitti culturali e pratiche di resistenza. L'analisi, basata su interviste semi-strutturate, è guidata da un quadro teorico che intreccia Comprehensive Sexuality Education (CSE) e pedagogia transfemminista: la prima consente di mettere a fuoco principi e finalità dell'educazione sessuo-affettiva, mentre la seconda permette di interrogare criticamente le forme pedagogiche attraverso cui tali contenuti vengono tradotti nelle pratiche scolastiche.

2. Quadro teorico

Il presente contributo adotta come quadro teorico la CSE e la pedagogia transfemminista. La prima fornisce una cornice per definire contenuti, obiettivi e principi dell'educazione sessuo-affettiva nel contesto italiano; la seconda consente di analizzarne criticamente le dimensioni pedagogiche, relazionali e politiche, con attenzione a rapporti di potere, processi di soggettivazione, corpi, linguaggi e posizionamenti situati. L'integrazione di questi due approcci permette di interpretare l'educazione sessuo-affettiva non solo come insieme di contenuti e interventi, ma anche come pratica pedagogica, relazionale e politica.

2.1 La CSE e le tensioni del contesto italiano

La CSE è definita dall'UNESCO (2018) come un approccio curricolare, olistico e scientificamente fondato che integra dimensioni cognitive, emotive, fisiche e sociali della sessualità. Affronta temi quali relazioni, consenso, norme di genere, salute sessuale e diritti LGBTQIA+, promuovendo decisioni informate e autonome nelle relazioni (UNESCO, 2018; Demozzi, 2024; Barbino, 2025). In contrapposizione ai modelli basati sull'astinenza, assume la sessualità come dimensione attraversata da norme di genere e rapporti di potere (Collins et al., 2002).

Sebbene riconosciuta a livello internazionale come componente essenziale dei percorsi scolastici (Michielsen e Ivanova, 2022), l'implementazione della CSE in Europa resta disomogenea e concentrata soprattutto nell'area nord-occidentale (Ketting et al., 2021). In Italia, l'educazione sessuo-affettiva non è né obbligatoria né regolamentata dallo Stato (Bruno, 2024; Chinelli et al., 2023). Secondo Save the Children (Nimbi, 2025), meno della metà delle persone studente italiane ha ricevuto una qualche forma di educazione sessuale a scuola, spesso attraverso interventi brevi e non strutturati. In assenza di un quadro normativo, tali percorsi dipendono in larga misura dall'iniziativa di singole scuole e insegnanti.

La formalizzazione dell'educazione sessuo-affettiva incontra inoltre resistenze legate alla perdurante influenza della morale cattolica sulla costruzione pubblica della sessualità, a rappresentazioni che associano l'educazione sessuale alla promiscuità, alla centralità esclusiva della famiglia e all'ostilità verso soggettività queer e questioni di genere (Braeken et al., 2010). Questo quadro si rafforza oggi nell'intreccio tra destra politica e integralismo cattolico, che mobilita la retorica dell'ideologia gender contro le istanze femministe e LGBTQIA+ (Prearo, 2020). In tale scenario si collocano anche la Risoluzione Sasso (Camera dei Deputati, 2024) e il disegno di legge Valditara (Camera dei Deputati, 2025), approvato in via definitiva e divenuto legge il 4 giugno 2026, durante la stesura finale di questo testo. Il provvedimento introduce il “con-

senso informato preventivo” nelle scuole secondarie, ampliando il potere decisionale delle famiglie e restringendo l’autonomia scolastica sui temi della sessualità (Prearo, 2025), oltre a vietare lo svolgimento di tali attività nelle scuole dell’infanzia e primarie. La CSE emerge quindi in Italia come terreno pedagogico e politico: riferimento per un’educazione fondata su consenso e autodeterminazione, ma anche oggetto di resistenze che ne limitano l’attuazione.

2.2 La pedagogia transfemminista

La pedagogia transfemminista assume i rapporti di potere che attraversano genere, sessualità e riconoscimento come dimensione costitutiva dei processi educativi. In questa prospettiva, scuole, curricula e pratiche didattiche vengono letti come spazi che possono riprodurre o mettere in discussione norme di genere, gerarchie sessuali e dispositivi di esclusione (Barcelos, 2019; Bello Ramírez, 2018; Martinez Martin, 2016; York e Vilela, 2025).

Collocandosi nella tradizione delle pedagogie femministe e critiche (Shrewsbury, 1987; Freire, 1970; hooks, 1994; hooks, 2003), la pedagogia transfemminista ne ridefinisce gli assunti attraverso una critica della cisnormatività e dell’eteronormatività, in dialogo con le teorie queer e transfemministe (Rich, 1980; Butler, 1990; Koyama, 2001). L’educazione viene così intesa come terreno di trasformazione delle strutture istituzionali, linguistiche e curriculari che producono marginalizzazione e disuguaglianza (Martinez Martin, 2016; York e Vilela, 2025).

Un elemento centrale di questa prospettiva riguarda la riflessività critica e il posizionamento: insegnanti e studenti non occupano una posizione neutra nel processo educativo, poiché corpi, linguaggi, esperienze e collocazioni sociali partecipano alla produzione di significati e alla distribuzione del potere. La pedagogia transfemminista mira pertanto a rendere visibili tali dinamiche e a costruire contesti educativi più inclusivi e trasformativi, fondati sulla cura, sul riconoscimento delle differenze e sulla costruzione di alleanze (Barcelos, 2019; York e Vilela, 2025; Melandri, 2024).

In questo contributo, la pedagogia transfemminista è utilizzata come lente teorica per analizzare le pratiche educative oltre il piano dei contenuti. Se la CSE consente di mettere a fuoco principi e finalità dell’educazione sessuo-affettiva, la pedagogia transfemminista permette di interrogare le forme pedagogiche attraverso cui tali contenuti vengono tradotti nello spazio scolastico.

3. Metodologia

Questa ricerca esplora, in chiave qualitativa, il modo in cui le insegnanti si

muovono nel terreno conteso dell'educazione sessuo-affettiva nelle scuole italiane. I risultati non sono letti in termini di rappresentatività statistica, ma come traiettorie ricorrenti e dimensioni significative del fenomeno indagato. L'analisi si basa su dodici interviste semi-strutturate, condotte nell'autunno 2024 con insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

Le persone intervistate sono state selezionate attraverso una strategia di campionamento intenzionale (*purposive sampling*), volto a coinvolgere insegnanti con esperienza diretta nella promozione o implementazione di percorsi di educazione sessuo-affettiva. L'accesso alle prime partecipanti è avvenuto tramite reti professionali, associative e formative sviluppate in precedenti attività di collaborazione sui temi dell'educazione sessuo-affettiva, tra cui la rete Educare alle Differenze e altre realtà educative. Successivamente, è stata utilizzata una procedura di *snowball sampling* (Johnson, 2014), chiedendo alle prime partecipanti di segnalare ulteriori insegnanti rispondenti ai criteri di inclusione: (a) insegnamento nella scuola secondaria di primo o secondo grado; (b) coinvolgimento diretto nella progettazione, promozione o realizzazione di attività di educazione sessuo-affettiva; (c) disponibilità a partecipare a un'intervista semi-strutturata approfondita. Tale strategia risponde alla limitata diffusione e visibilità di queste pratiche nel contesto scolastico italiano e alla necessità di coinvolgere soggetti con conoscenza diretta del fenomeno.

Delle dodici partecipanti, undici si identificano come donne cisgender e una come persona non binaria; sei insegnano nella scuola secondaria di primo grado e sei nella secondaria di secondo grado. Il campione riflette una distribuzione geografica equilibrata tra Nord, Centro e Sud Italia e comprende docenti di lettere, scienze, matematica, fisica e sostegno, molte delle quali hanno partecipato a collettivi femministi o a contesti di attivismo politico. Coerentemente con gli obiettivi esplorativi dello studio, il campione non mira a rappresentare l'intero corpo docente italiano, ma ad approfondire le esperienze di insegnanti direttamente impegnate nell'educazione sessuo-affettiva.

Le interviste sono state condotte online tramite Google Meet, hanno avuto una durata media di circa 60 minuti e sono state audio e video registrate previo consenso. Le trascrizioni, generate inizialmente tramite Microsoft Stream, sono state verificate e revisionate manualmente dal gruppo di ricerca.

La traccia di intervista era organizzata attorno a tre nuclei: (1) esperienze di promozione e realizzazione di percorsi di educazione sessuo-affettiva; (2) ostacoli, resistenze e bisogni educativi osservati nel contesto scolastico; (3) strategie adottate e possibili condizioni di cambiamento per rendere tali interventi maggiormente praticabili. Tra le domande guida figuravano: "Quali difficoltà o resistenze hai incontrato nel portare avanti queste pratiche?" e "Cosa potrebbe aiutarti a realizzare interventi educativi in modo più efficace?".

La partecipazione è avvenuta su base volontaria. Prima dell'intervista, tutte le persone partecipanti hanno ricevuto informazioni sugli obiettivi dello studio, sull'uso dei dati e sulle procedure di anonimizzazione, sottoscrivendo un consenso informato scritto. È stata garantita la possibilità di interrompere la partecipazione in qualsiasi momento. Nelle trascrizioni e nella presentazione dei risultati sono stati rimossi o modificati gli elementi potenzialmente identificativi relativi a persone, scuole e contesti territoriali.

Data la natura del progetto e il quadro teorico adottato, si ritiene inoltre importante esplicitare la posizione del gruppo di ricerca. Le persone autrici partecipano ad attività formative, progettuali e di ricerca sui temi dell'educazione sessuo-affettiva attraverso l'associazione GenQ, aderente alla rete Educare alle Differenze. Tale collocazione ha facilitato l'accesso al campo e la costruzione di relazioni di fiducia con parte delle persone partecipanti, ma può anche aver influenzato il processo interpretativo. La consapevolezza della natura situata della conoscenza ha accompagnato le diverse fasi della ricerca: la vicinanza ai temi indagati è stata considerata risorsa per l'accesso al campo e la comprensione del fenomeno, e elemento da sottoporre a costante riflessione critica.

Le interviste sono state analizzate attraverso una codifica tematica ispirata a Braun e Clarke (2006), integrando codici deduttivi e induttivi. L'analisi ha preso avvio da letture ripetute delle trascrizioni e dalla generazione di codici iniziali. I codici deduttivi sono stati costruiti a partire dal quadro teorico, mettendo in dialogo la CSE e la pedagogia transfemminista: la prima ha orientato l'attenzione verso contenuti, principi e finalità dei percorsi richiamati nelle interviste; la seconda ha guidato l'analisi delle posture pedagogiche, delle relazioni educative, dei posizionamenti e dei rapporti di potere. I codici induttivi hanno consentito di far emergere ulteriori dimensioni significative a partire dai dati.

L'analisi è stata condotta collegialmente. In una prima fase, il materiale è stato suddiviso e codificato individualmente; successivamente, codici e temi emergenti sono stati discussi e revisionati attraverso confronto e rilettura reciproca. I codici sono stati poi raggruppati in cluster concettuali sulla base di ricorrenze, connessioni e relazioni interpretative, conducendo alla costruzione progressiva dei temi presentati nei risultati. Eventuali ambiguità interpretative sono state discusse collegialmente. L'analisi ha portato all'individuazione di tre temi principali: (1) ostacoli strutturali all'implementazione dell'educazione sessuo-affettiva nel clima politico italiano attuale; (2) strategie sviluppate dalle insegnanti per promuovere tali percorsi; (3) richieste di cambiamento strutturale.

Alla luce della prevalenza di donne cisgender nel campione, si adotta il femminile sovraesteso per riferirsi alle insegnanti intervistate; altrove, si utilizzano

forme linguistiche non marcate per genere, come “persone studenti” e “persone insegnanti”.

4. Risultati della ricerca

4.1. *Scuole come microcosmi politici: gli ostacoli strutturali all'educazione sessuo-affettiva*

Dall'analisi emergono ostacoli strutturali e dinamiche interne che condizionano la promozione dell'educazione sessuo-affettiva. La sezione analizza tali dimensioni dal livello macro delle condizioni istituzionali a quello micro delle relazioni scolastiche.

4.1.1 L'assenza di una cornice istituzionale

Le testimonianze raccolte suggeriscono che, nell'attuale configurazione del sistema scolastico italiano, l'educazione sessuo-affettiva non sia integrata in modo strutturale nei curricula né sostenuta da linee guida condivise. Gli interventi risultano quindi frammentati e affidati all'iniziativa di scuole e docenti. Le pratiche emergono spesso da contingenze biografiche e relazionali; in particolare, l'attivismo politico rappresenta un importante spazio di costruzione di relazioni e progettualità trasferite nel contesto scolastico.

«Tutto quello che ti ho raccontato nasce (...) da relazioni mie personali legate al mio attivismo, non da insegnante ma da persona. Però, dico, se io quel giorno non fossi andata alla riunione [del collettivo], se non avessi conosciuto [Nome]? In altri contesti dove non c'è il singolo che è attivista queste cose non ci sono» (P1)

Questa testimonianza mostra come l'accesso a percorsi di educazione sessuo-affettiva dipenda spesso dalla presenza di persone dotate di reti relazionali e competenze maturate fuori dalla scuola. Tali reti rappresentano una risorsa fondamentale per l'avvio di progetti, ma la loro informalità contribuisce a rendere l'offerta diseguale e dipendente dalle biografie individuali delle insegnanti, producendo una marcata variabilità tra territori e scuole.

Questa dinamica genera inoltre un carico di lavoro aggiuntivo, spesso non riconosciuto né retribuito, che può produrre affaticamento e, in alcuni casi, rinuncia: «[L'educazione sessuo-affettiva andrebbe fatta] su richiesta, non perché mi sveglio la mattina preoccupata perché sono rimaste quattro classi senza educazione sessuale. Non dovrebbe ricadere tutto sulla mia coscienza, sul mio

buon senso, sul mio senso di colpa.» (P1) L'assenza di una responsabilità istituzionale condivisa tende così a trasformarsi in una responsabilità morale individuale.

Un ulteriore elemento riguarda la formazione docente. Le interviste evidenziano un senso di inadeguatezza nella gestione di tematiche legate a sessualità e affettività, associato alla mancanza di strumenti teorici e metodologici e di percorsi formativi strutturati. Per farvi fronte, alcune insegnanti ricercano autonomamente occasioni di autoformazione, investendo tempo e risorse proprie: «Mi sono formata ma nessuno mi ha formata. Non è la scuola che mi forma ad avere questo tipo di capacità.» (P3) L'autoformazione testimonia l'iniziativa delle insegnanti, ma evidenzia anche come l'acquisizione di tali competenze venga delegata alla responsabilità individuale anziché sostenuta dal sistema scolastico.

Infine, l'assenza di un quadro normativo si riflette nella mancanza di finanziamenti pubblici dedicati: i percorsi risultano spesso vincolati a finanziamenti esterni, in particolare del terzo settore, e faticano a consolidarsi nel tempo. Linee guida assenti, carenza di formazione e finanziamenti instabili emergono come aspetti interconnessi di un più ampio mancato riconoscimento istituzionale dell'educazione sessuo-affettiva. Ne deriva un'offerta affidata all'iniziativa individuale più che a una strategia condivisa, con percorsi discontinui e diseguali.

4.1.2 Dinamiche di sostegno e resistenza nelle istituzioni scolastiche

A livello micro, emerge il ruolo delle dinamiche interne alle istituzioni scolastiche, in particolare del sostegno, o della sua assenza, da parte di colleghe, famiglie e dirigenza.

Per quanto riguarda il contesto collegiale, le interviste restituiscono un quadro di isolamento professionale, in cui le docenti impegnate nell'educazione sessuo-affettiva si percepiscono spesso come minoritarie nei propri istituti: «siamo pochi, (...) siamo rari» (P12). Questa condizione è associata a una limitata solidarietà tra pari e, talvolta, a forme di delegittimazione. In risposta, emergono piccoli gruppi di alleanza tra docenti che consentono di condividere responsabilità, strumenti e forme di legittimazione reciproca. Tuttavia, tali reti appaiono generalmente limitate e incapaci di modificare il clima complessivo dell'istituzione.

Il rapporto con le famiglie emerge come particolarmente ambivalente. Accanto a esperienze di sostegno e collaborazione, si registrano resistenze rispetto a temi quali le soggettività LGBTQIA+ e il contrasto all'omobisessualità. In alcuni casi, tali resistenze si traducono in tentativi di influenzare contenuti e modalità degli interventi educativi: «nel Consiglio d'Istituto, i genitori presenti erano neocatecumenali (...) e hanno iniziato a dire: “no, quelle parole,

genere, no, questa cosa non si può fare”» (P12). Al tempo stesso, il coinvolgimento delle famiglie viene considerato essenziale ma difficile da realizzare: «le famiglie possono disfare tutto quello che noi facciamo la mattina (...) se non le coinvolgi non ottieni niente» (P2).

Per quanto concerne la dirigenza scolastica, le narrazioni evidenziano una tendenza alla cautela e alla burocratizzazione, spesso motivata dal timore di contestazioni: «Abbiamo una generazione di presidi che sono dei burocrati, si spaventano sempre di essere denunciati per qualunque cosa» (P7). Più che un’opposizione ideologica esplicita, emerge una logica di minimizzazione del rischio che può limitare il sostegno istituzionale a queste iniziative.

4.1.3 Clima culturale ostile, precarietà e autocensura

Nel loro insieme, questi elementi contribuiscono a delineare un clima culturale percepito come più ostile nei confronti delle tematiche legate alla sessualità, al genere e alle soggettività LGBTQIA+. Le interviste suggeriscono la diffusione di rappresentazioni che associano l’educazione sessuo-affettiva a promiscuità, rischio morale o minaccia ai valori tradizionali, in linea con discorsi più ampi di matrice conservatrice e anti-gender. In questo contesto, alcune partecipanti descrivono forme di autocensura, ossia strategie adattive messe in atto dalle docenti per ridurre l’esposizione a possibili conflitti o sanzioni. Tali dinamiche risultano particolarmente rilevanti per le insegnanti in condizioni di precarietà lavorativa, per le quali la visibilità su questi temi può essere percepita come un rischio professionale «Io sono una prof precaria. (...) La difficoltà principale è l’ansia delle ripercussioni» (P11).

4.1.4 La cultura della performance e la marginalizzazione della dimensione relazionale

Dalle interviste emerge una critica a un modello scolastico percepito come orientato alla performance, alla standardizzazione e alla valutazione, a discapito della riflessione critica, della partecipazione e del benessere relazionale.

«C’è un disagio (...) molto forte rispetto al voto.» (P10)

«Gli studenti non si sentono considerati nella loro voce (...) Non hanno l’abitudine ad esprimere i loro bisogni.» (P11)

Secondo le partecipanti, la centralità della performance riduce gli spazi dedicati all’ascolto e alla costruzione di relazioni educative, configurandosi come un ostacolo indiretto ma significativo all’integrazione dell’educazione sessuo-affettiva.

Considerati nel loro insieme, questi ostacoli mostrano come l'educazione sessuo-affettiva non venga negoziata esclusivamente sul piano didattico, ma all'interno di dinamiche istituzionali, culturali e politiche più ampie. Le scuole emergono così come spazi nei quali tensioni relative al genere, alla sessualità, all'autorità educativa e ai modelli di cittadinanza vengono riprodotte e contestate, configurandosi come dei veri e propri microcosmi politici.

4.2. Pratiche quotidiane di resistenza: strategie per un'educazione sessuo-affettiva

In risposta agli ostacoli evidenziati, le insegnanti descrivono diverse strategie per rendere possibile la continuità dell'educazione sessuo-affettiva nella scuola. Tali pratiche si sviluppano su piani istituzionali, relazionali e didattici e comprendono la costruzione di spazi di legittimazione, l'attivazione di reti di sostegno e l'elaborazione di specifiche pratiche educative in classe.

4.2.1. Creare spazi e continuità per l'educazione sessuo-affettiva

Un primo insieme di strategie riguarda il tentativo di costruire spazi di legittimazione e continuità per questi percorsi all'interno delle strutture scolastiche, riducendone il carattere episodico. Tra le strategie emerse vi sono l'inserimento dell'educazione sessuo-affettiva nel PTOF, che ne rafforza la legittimazione istituzionale e la continuità, l'utilizzo delle ore di educazione civica per affrontare temi legati a consenso, relazioni e prevenzione della violenza, e l'integrazione trasversale di tali contenuti nelle discipline curriculari. Nel loro insieme, queste pratiche suggeriscono il tentativo di spostare l'educazione sessuo-affettiva da intervento occasionale a dimensione più stabile e diffusa della vita scolastica, pur entro margini ancora fortemente limitanti. Le interviste restituiscono esempi di questo lavoro trasversale.

«Io un po' provo ad affrontare queste cose con la lettura, magari scelgo romanzi o scelgo testi che possono essere, come dire, utili per entrare in discussioni di questo tipo.» (P8)

Più che rivendicare la creazione di spazi completamente nuovi, le insegnanti descrivono strategie volte a utilizzare in modo flessibile e creativo dispositivi curriculari già esistenti. L'integrazione dell'educazione sessuo-affettiva nelle discipline o nell'educazione civica appare quindi come una modalità per garantire la presenza all'interno della scuola anche in assenza di una collocazione

istituzionale autonoma. La continuità di questi percorsi viene costruita soprattutto attraverso pratiche di adattamento e integrazione negli spazi già disponibili, più che tramite un riconoscimento istituzionale consolidato.

4.2.2. Alleanze informali e reti territoriali come risorse di sostegno

Dalle interviste emerge il ruolo decisivo delle alleanze tra colleghe, spesso sviluppate in modo informale negli spazi a margine delle lezioni. Tali relazioni di supporto e confronto appaiono fondamentali per sostenere nel tempo l'impegno su questi temi e ridurre il senso di isolamento ed esposizione individuale.

«(...) dentro la mia scuola, mi sento più libera. [...] Perché io ho un piccolo gruppo di colleghe» (P2). «Sono degli spazi interstiziali che ci dobbiamo ricavare, nei corridoi oppure nelle pause pranzo. Comunque non sono mai spazi ufficiali» (P8)

Accanto alle alleanze interne alla scuola, le intervistate attribuiscono un ruolo importante anche alle reti con il terzo settore, i movimenti femministi e LGBTQIA+ e l'attivismo antirazzista. Le interviste suggeriscono che questi soggetti non svolgano soltanto una funzione operativa nell'organizzazione dei percorsi, ma rappresentino anche importanti occasioni di formazione, confronto e legittimazione per le insegnanti coinvolte: in assenza di percorsi istituzionali strutturati, molte competenze vengono infatti costruite attraverso autoformazione, scambio tra pari e contatto con realtà esterne, che contribuiscono a legittimare e sostenere questo lavoro educativo in un contesto istituzionale ostile.

4.2.3. Ripensare la relazione educativa: linguaggi, posizionamenti e pratiche inclusive

Sul piano delle pratiche in classe, le interviste suggeriscono che l'educazione sesso-affettiva non sia concepita soltanto come trasmissione di contenuti, ma come costruzione di contesti relazionali e discorsivi in cui tali temi possano essere affrontati in modo legittimo e non stigmatizzante. Più che un insieme definito di tecniche didattiche, emerge una postura educativa orientata a rendere visibili questioni marginalizzate e a riconoscere la rilevanza pedagogica delle dimensioni affettive, corporee e relazionali. Diversi elementi emersi dalle interviste, come l'attenzione al posizionamento dell'insegnante, la riflessione sui rapporti di potere e l'uso di pratiche inclusive, presentano affinità con i principi della pedagogia transfemminista discussi nel quadro teorico:

«Funziona di più (...) cercare di avere la pedagogia di genere, l'educazione al genere, l'educazione transfemminista come postura trasversale a tutte le attività che

fai. Quindi non semplicemente portare in classe degli argomenti specifici una volta ogni tanto, ma fare sempre.» (P10).

Questa postura passa anche attraverso una riflessione critica sul proprio ruolo professionale e sui propri posizionamenti:

«Tu sei un corpo in classe. (...) Ci sono delle questioni che sono anche le mie lenti di visione del mondo e di cui devo essere consapevole quando porto in classe delle questioni.» (P10)

A ciò si affianca l'uso di linguaggi e pratiche inclusive come strumenti quotidiani per contrastare l'invisibilizzazione e favorire il riconoscimento delle differenze:

«Cerco di usare sempre un linguaggio inclusivo (...) e di non portare avanti stereotipi di genere.» (P4).

Nel loro insieme, queste pratiche suggeriscono che l'educazione sesso-affettiva venga intesa non solo come trasmissione di conoscenze, ma come intervento sulle condizioni relazionali dell'apprendimento, attraverso attenzione al linguaggio, riflessività sul proprio ruolo e creazione di spazi di parola.

4.3. Le richieste per un cambiamento strutturale: tra necessità e vincoli

Le insegnanti individuano come prioritari il rafforzamento del quadro normativo, della formazione e della cultura organizzativa scolastica. Le loro richieste mirano a rendere l'educazione sesso-affettiva una componente stabile e riconosciuta della vita scolastica.

4.3.1. La richiesta di una cornice istituzionale stabile

La richiesta di una cornice nazionale stabile e coerente con le linee guida internazionali è accompagnata dal timore che, nell'attuale contesto politico, l'istituzionalizzazione possa tradursi in forme di controllo o censura:

«Vorrei una legge che riprendesse le linee guida dell'ONU o dell'OMS. (...) In questo momento possiamo avere una legge decente? No.» (P11)

Le testimonianze evidenziano quindi una tensione tra il desiderio di continuità e legittimazione dei percorsi e la preoccupazione per possibili limitazioni dei contenuti e delle pratiche educative. La richiesta di una maggiore assunzione di responsabilità istituzionale riguarda inoltre finanziamenti stabili e collaborazioni continuative, finalizzati a superare la dipendenza da progetti temporanei e risorse intermittenti.

Queste richieste mirano a riconoscere l'educazione sessuo-affettiva come una responsabilità istituzionale stabile, non dipendente da iniziative individuali e finanziamenti temporanei.

4.3.2. Formazione come competenza e trasformazione professionale

Una dimensione centrale riguarda la formazione delle persone insegnanti, descritta come un ambito particolarmente carente. Le richieste si orientano verso programmi formativi diffusi che vadano oltre i contenuti specifici legati all'educazione sessuo-affettiva. Le partecipanti sottolineano la necessità di strumenti per affrontare norme di genere, dinamiche di potere, discriminazioni e differenze nei contesti educativi. In questo senso, la formazione viene concepita non solo come acquisizione di competenze, ma anche come processo autoriflessivo e situato, capace di interrogare le posizioni soggettive delle persone insegnanti e di sostenere pratiche pedagogiche consapevoli che non replichino dinamiche discriminatorie. Emergono inoltre richieste di spazi di confronto tra pari, e contesti formativi orizzontali che favoriscano il rafforzamento della comunità docente.

«A volte so di attività davvero problematiche che quasi ribaltano il senso delle cose, quindi a volte mi viene da dire “meglio non farle”, sarebbe meglio che alcune persone non le facessero. Quindi creare dei momenti di formazione per i docenti è importante.» (P5). «Vorrei che gli insegnanti facessero un modulo sulle questioni di genere. (...) Di vedere colleghi e colleghe che riproducono stereotipi di genere non ne posso più.» (P6).

Le testimonianze suggeriscono che la richiesta di formazione non derivi soltanto dalla percezione di una carenza di competenze, ma anche dal timore che interventi privi di adeguata preparazione possano riprodurre stereotipi o svuotare di significato gli obiettivi dell'educazione sessuo-affettiva.

4.3.3. Ripensare la cultura organizzativa della scuola

Più in generale, emerge la richiesta di una trasformazione della cultura e della governance scolastica verso modelli percepiti come maggiormente partecipativi e condivisi. Le partecipanti evidenziano in particolare la necessità di ridurre la dipendenza dall'iniziativa individuale dei singoli docenti e dalla discrezionalità delle dirigenze scolastiche, promuovendo invece condizioni che favoriscano il confronto collegiale, la collaborazione e il riconoscimento del lavoro relazionale svolto dalle insegnanti.

Le richieste formulate non sembrano orientate a un semplice rafforzamento delle strutture istituzionali esistenti. Al contrario, emerge una tensione tra il desiderio di un maggiore sostegno da parte delle istituzioni scolastiche e la necessità di limitare forme di controllo o gestione percepite come eccessivamente gerarchiche. Le partecipanti auspicano infatti contesti in cui la promozione dell'educazione sessuo-affettiva non dipenda esclusivamente dalle decisioni dei singoli dirigenti o dall'impegno individuale di alcune insegnanti, ma possa essere sostenuta attraverso processi maggiormente condivisi.

In questa prospettiva, le richieste delle partecipanti delineano un modello scolastico orientato a valorizzare il confronto tra docenti, il dialogo con le famiglie e l'attenzione alle dimensioni relazionali e di cura dell'educazione. Più che come un intervento aggiuntivo da inserire nella scuola esistente, l'educazione sessuo-affettiva viene così presentata come un'occasione per interrogare più ampiamente il funzionamento delle istituzioni scolastiche, le forme di partecipazione e il riconoscimento del lavoro educativo quotidiano.

Nel loro insieme, le richieste delle insegnanti delineano la necessità di trasformare le condizioni istituzionali, formative e organizzative entro cui si realizza l'educazione sessuo-affettiva. In questa prospettiva, l'educazione sessuo-affettiva diventa un terreno per ripensare il ruolo della scuola nella produzione di relazioni, saperi e cittadinanza.

5. Discussione

Questa ricerca esplorativa mostra come le scuole condensino tensioni politiche relative all'ordine di genere. Nel contesto italiano contemporaneo, segnato dalla crescente rilevanza di discorsi conservatori e anti-gender, l'educazione sessuo-affettiva emerge come una pratica situata, attraversata da processi di negoziazione, conflitto e adattamento.

Le esperienze raccolte mostrano come l'assenza di un quadro normativo nazionale, la debolezza del sostegno istituzionale e un clima politico percepito come ostile si traducano in vincoli concreti per le insegnanti impegnate nella promozione di percorsi di educazione sessuo-affettiva. Le scuole emergono come microcosmi politici in cui tensioni più ampie vengono reinterpretate localmente, producendo frammentazione nell'accesso ai percorsi e generando sovraccarico, isolamento e autocensura.

Al tempo stesso, le partecipanti non si limitano a subire tali vincoli, ma sviluppano strategie per rendere praticabili questi percorsi attraverso la costruzione di alleanze, l'utilizzo creativo degli spazi istituzionali disponibili e la rielaborazione delle pratiche educative. Le loro richieste di cambiamento riflettono una tensione analoga: da un lato la necessità di maggiore riconoscimento,

continuità e risorse; dall'altro il timore che, nell'attuale contesto politico, l'istituzionalizzazione possa tradursi in controllo o restrizione. L'approvazione della legge Valditara nel giugno 2026 sembra collocarsi proprio entro questo scenario, introducendo nuovi dispositivi di regolazione e controllo delle attività di educazione sessuo-affettiva nelle scuole.

Il quadro teorico adottato contribuisce a interpretare tali risultati. Attraverso la lente della CSE, le pratiche descritte dalle insegnanti risultano orientate alla promozione del consenso, dell'autodeterminazione, del benessere relazionale e del rispetto delle differenze. La pedagogia transfemminista permette inoltre di evidenziare come l'educazione sessuo-affettiva non riguardi soltanto la trasmissione di contenuti, ma anche la costruzione di posture pedagogiche, relazioni educative e spazi di riconoscimento che coinvolgono corpi, linguaggi, posizionamenti e rapporti di potere.

Il campione è composto esclusivamente da insegnanti direttamente coinvolte nella promozione o implementazione di percorsi di educazione sessuo-affettiva e reclutate attraverso reti professionali e associative vicine a questi temi. Tale scelta, coerente con gli obiettivi esplorativi della ricerca, ha consentito di approfondire esperienze spesso poco visibili, ma ha anche circoscritto le prospettive raccolte. I risultati non intendono pertanto rappresentare la pluralità delle posizioni presenti nel corpo docente italiano, bensì documentare le esperienze e le strategie di insegnanti attivamente impegnate in questo ambito. Future ricerche potrebbero ampliare l'analisi coinvolgendo docenti con differenti orientamenti professionali, culturali e valoriali.

Pur nei limiti di tale studio, i risultati alimentano un dibattito ancora insufficiente ma urgente sull'educazione sessuo-affettiva nel sistema scolastico italiano. Nel loro insieme, essi suggeriscono che la posta in gioco non riguardi soltanto l'accesso a tali percorsi, ma il ruolo stesso della scuola. L'educazione sessuo-affettiva rende visibile il confronto tra differenti idee di educazione, cittadinanza e ordine di genere. Le pratiche raccontate mostrano come questo confronto si giochi anche sulla possibilità di mantenere aperti spazi educativi orientati alla riflessività critica e alla relazione. In questo quadro, la recente approvazione della legge Valditara apre ulteriori interrogativi sulle condizioni future di implementazione dell'educazione sessuo-affettiva nel sistema scolastico italiano, tema che meriterà specifica attenzione nelle ricerche successive.

Riferimenti bibliografici

Barbino F. (2025). From cis-hetero-white normative oppressive spaces to participatory, intersectional, transfeminist Comprehensive Sexuality Education-Preliminary results of a qualitative study with adolescents. In: Caldarera R. e Tuzza S., a cura di,

- Quaderni del Laboratorio Interdisciplinare di ricerca su Corpi, Diritti, Conflitti, Vol 5.1. Varazze: PM edizioni.*
- Barcelos C. A. (2019). Transfeminist Pedagogy and the Women's Health Classroom. *Feminist Formations*, 31(3): 1-24. Doi: 10.1353/ff.2019.0028.
- Bello Ramírez A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55: 104-128. Doi: 10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05.
- Brady J., Dentith A. (2001). Critical Voyages: Postmodern feminist pedagogies as liberatory practice. *Teaching Education*, 12(2): 165-176. Doi: 10.1080/10476210120068057.
- Braeken D., Shand T. e de Silva U. (2010). *IPPF Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE)*. London: International Planned Parenthood Federation.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bruno V. (2024). Descriptive and critical analysis of the recent Italian draft bills and context regarding Sexuality Education. *17th Congress of the European Federation of Sexology. Sexuality in health and disease: Sexual health, rights and wellbeing*: 190.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge.
- Camera dei Deputati (2025). *Disegno di Legge C.2423, Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico*. XIX Legislatura. Testo disponibile al sito: <https://www.camera.it/leg19/126?leg=19&idDocumento=2423>, 13 Aprile 2026.
- Camera dei Deputati (2024). 7-00203 Sasso: *Adozione di linee guida volte a favorire il rispetto delle differenze nel sistema scolastico. Risoluzione Approvata*. In: VII Commissione Permanente (Cultura, scienza e istruzione). Testo disponibile al sito: <https://documenti.camera.it/leg19/resoconti/commissioni/bollettini/pdf/2024/09/11/leg.19.bol0365.data20240911.com07.pdf>, 12 Aprile 2026.
- Chinelli A., Salfa M. C., Cellini A., Ceccarelli L., Farinella M., Rancilio L., Galipò R., Meli P., Camposeragna A., Colaprico L., Oldrini M., Ubbiali M., Caraglia A., Martinelli D., Mortari L., Palamara A. T., Suligoi B., e Tavoschi L. (2023). Educazione sessuale in Italia 2016-2020: un'indagine nazionale su copertura, contenuti e valutazione delle attività educative scolastiche. *Sex Education*, 23(6): 756-768. Doi: 10.1080/14681811.2022.2134104.
- Collins C., Alagiri P., Summers T, e Morin S. (2002). *Abstinence Only vs. Comprehensive Sex Education: What Are the Arguments? What Is the Evidence?*. San Francisco: AIDS Research Institute University of California.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Education.
- Enrico J., e Castro A. M. (2021). Género, feminismos y pedagogías de frontera: Aportes críticos al espacio educativo. *Pedagogía y Saberes*, 54: 155-170. Doi: 10.17227/pys.num54-10636.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

- hooks b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Johnson T. P. (2014). Snowball Sampling: Introduction. In: *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*. John Wiley e Sons, Ltd. DOI: 10.1002/9781118445112.stat05720.
- Ketting E., Brockschmidt L., e Ivanova O. (2021). Investigating the 'C' in CSE: Implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2): 133-147. DOI: 10.1080/14681811.2020.1766435.
- Koyama A. (2001). The Transfeminist Manifesto, in Dicker, R. e Piepmeier, R., *Catching A Wave: Reclaiming Feminism for the Twenty-First Century*. Boston: Northeastern University Press.
- Martinez Martin I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20): 129-151. DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.008.
- Melandri L., e Cattive Maestre (2024). *Dietro la cattedra, sotto il banco. Il corpo a scuola*. Novate Milanese: Prospero Editore.
- Michielsen K., e Ivanova O. (2022). *Comprehensive sexuality education: why is it important?*. Germany: European Union. DOI: 10.2861/27911.
- Nimbi F.M., a cura di (2025). *L'educazione affettiva e sessuale in adolescenza: a che punto siamo?*. Roma: Save the Children Ricerca.
- Prearo M. (2020). *L'ipotesi neocattolica. Politologia dei movimenti anti-gender*, Milano: Mimesis.
- Prearo M. (2025). Nota sui disegni di legge n. 2271 (Amorese), 2278 (Sasso) e 2423 (Valditara) per la VII Commissione della Camera dei Deputati. Testo disponibile al sito: <https://documenti.camera.it/leg19/documentiAcquisiti/COM07/Audizioni/leg19.com07.Audizioni.Memoria.PUBBLICO.ideGes.70000.07-08-2025-12-42-44.659.pdf>. 12 Aprile 2026.
- Rich A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5: 631-660. DOI: 10.1086/493756.
- Shrewsbury C. M. (1987). What is Feminist Pedagogy?. *Women's Studies Quarterly*, 15: 6-14.
- UNESCO, UN-AIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women, WHO (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. New York: UN Women Headquarters Office. Testo disponibile al sito: <https://www.un-women.org/en/digital-library/publications/2018/1/international-technical-guidance-on-sexuality-education>. 12 Aprile 2026.
- York S. W., e Vilela F. M. (2025). Transfeminismo: Notas para (trans)formar a educação. *Debates em Educação*, 17(39): 1-22. DOI: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe20410.