

Il Social gym quale dispositivo di educazione all'affettività e alla sessualità. Un'indagine fenomenologicamente orientata

The Social Gym as an education device to cope affectivity and sexuality. A phenomenologically oriented investigation

Valentina Paola Cesarano

Università degli Studi di Napoli Federico II Dipartimento di Studi Umanistici – valentinapaola.cesarano@unina.it

The purpose of this paper concerns the exploration of the Social gym, a relational, emotional and sexual education device promoted by the "Arte Musica e Caffè" cooperative in the Campania context, aimed at people who experience mental or psychiatric distress. During the interviews the theme of the experience of the Social Gym and the themes of affectivity, sexuality and planning were addressed. The analysis of the interviews according to the eidetic phenomenological approach has allowed to highlight the highly educational value of the Social Gym, as a device that promotes the life project, the skills and the social inclusion of the participants who live a mental or psychiatric discomfort. Affectivity and sexuality are recognized as central dimensions of human existence and personal development. During the interviews carried out, two testimonies of sexual harassment suffered by two women with mental discomfort during adolescence emerged. These testimonies unfortunately confirm the double discrimination of women who live in a condition of disability.

Key-words: social gym, disability, affectivity, sexuality, life project

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



Introduzione

Nel 1993 l'Assemblea Generale dell'ONU ha approvato un documento nel quale viene riconosciuto a tutte le persone in condizione di disabilità «il diritto di fare esperienza della propria sessualità, di vivere all'interno di una relazione, di essere genitori, di essere sostenuti nell'educazione della prole da tutti i servizi che la società prevede per i normodotati, compreso il diritto di avere un'adeguata educazione sessuale» (p.15). L'ONU auspica con questo documento che tutti gli Stati Membri si rendano promotori del superamento degli stereotipi culturali che ostacolano il riconoscimento di questi diritti alle persone disabili (Veglia, 2000). Tuttavia, la formazione dell'identità delle persone che vivono una condizione esistenziale di disabilità (soprattutto di tipo intellettuale o di tipo psichico-psichiatrico) deve sovente fare i conti con stereotipi culturali e sociali che li descrivono come soggetti vulnerabili, imperfetti, imprigionati in un'eterna infanzia, fragili e dunque da proteggere e assistere, incapaci di avere sia desideri sessuali sia di accedere a relazioni con il proprio corpo, di tipo sessuale, laddove solo la dimensione affettiva sembra essere possibile e contemplata. Laddove dovessero emergere manifestazioni sessuali di qualsiasi tipo, esse vengono occultate mediante processi di antidesessualizzazione e desessualizzazione (Gardou, 2006). In altri casi la sessualità delle persone disabili viene declinata in termini problematici. Tuttavia, ciò che si configura problematico, come afferma Lascioli (2007) «non è tanto l'oggetto della questione, quanto il modo di porsi le domande e, addirittura, le modalità di guardare e concepire l'oggetto stesso» (p. 341). Eppure le persone in condizione di disabilità che stanno percorrendo un cammino di emancipazione rispetto alla famiglia e alla società molto spesso incontrano pochissime possibilità di ascolto per parlare e confrontarsi sull'affettività e sulla sessualità, anche perché si scontrano con una scarsa preparazione culturale nel mondo sociale ad accogliere questo aspetto della loro vita. Spesso si mira a facilitare la loro emancipazione in termini di inserimento scolastico e lavorativo, di raggiungimento di autonomia e abilità, lasciando in secondo piano aspetti di rilievo per la crescita personale quale «la consapevolezza e l'affermazione del sé emozionale ed affettivo» (Veglia, 2000, p. 27). Diventa utile quindi spostare l'ottica attraverso la quale si guarda alla sessualità e alla disabilità riconoscendo i bisogni sessuali, affettivi e relazionali delle persone in condizione di disabilità. L'educazione sessuale delle persone con disabilità rimane uno dei temi più delicati nell'ambito della riflessione inerente alla disabilità e all'accompagnamento delle persone in condizione di disabilità nel cammino della vita (Castelli, Cereda, Crotti, Villa, 2013). Una persona con disabilità intellettiva (cognitiva, mentale, psichica) in età anagrafica giovanile e adulta, in genere ha una fragilità accentuata nella possibilità di definire progetti a medio e lungo termine, specialmente per quanto concerne la progettualità globale di vita della persona, comprensiva delle relazioni, delle alleanze, delle scelte comunitarie, del decidere di vivere con altre persone, di impostare e vivere rapporti affettivi di coppia che esigono anche una relazione corporea e implicano la dimensione sessuale, di farsi una famiglia, mettere al mondo dei figli. La sessualità umana non è ridicibile a istinto, piacere, relazionalità, affettività, ma ricomprende tutto questo in una ineludibile progettualità a medio e lungo termine con orizzonti di senso laddove la sessualità necessita di tale progettualità, di tenerezza, di senso, di comprensione e di oblatività. In questo quadro assumono valore i progetti educativi personalizzati, antropologicamente e pedagogicamente fondati, che permet-



tono agli educatori e agli altri operatori di affrontare, discutere, accordarsi e redigere una linea unitaria di accompagnamento (Castelli, Cereda, Crotti, Villa, 2013). Altrettanto fondamentale è l'ascolto attento attraverso il quale l'educatore coglie le grandi esperienze relazionali, le storie di vita, che hanno segnato profondamente la persona facendo emergere i bisogni autentici e poter dar voce a chi non ce l'ha. Canevaro si pone la domanda: «Progettare a partire dall'ascolto? Se veramente questo strumento è il punto di partenza per ogni seria progettazione il non usarlo o l'usarlo, è in ultima analisi, un problema di correttezza professionale» (p. 47).

1. La cooperativa sociale “Arte Musica e Caffè”

Nel contesto campano, una realtà associativa che consente la riflessione condivisa sui temi della sessualità e della affettività in una prospettiva educativa, è rappresentata dalla cooperativa sociale *Arte Musica e Caffè*. Si tratta di una cooperativa nata nel 2007 su iniziativa di un gruppo di famiglie motivate ad aiutare i propri congiunti con disagio psichico e disabilità intellettiva attraverso il loro inserimento sociale e lavorativo. La cooperativa sociale è stata fondata da Carlo Falcone, fratello di una persona con disagio psichico, ancora oggi presidente della cooperativa, mediante l'aiuto di vari membri divenuti successivamente soci della cooperativa. Carlo Falcone nel suo saggio “Voi mi odiate e io per dispetto vi amo tutti” (Falcone, 2005) parla di *Buona Pratica*, intesa come economia della *Reciprocità e della Solidarietà*, risultato di un prodotto raggiunto dal lavoro degli operatori che si pongono in ascolto dei sogni, progetti e difficoltà di ragazzi, uomini e le donne che vivono un disagio psichico e che accedono alla realtà della cooperativa. Gli operatori osservano ed esplorano il loro contesto sociale e familiare e cercano di comprendere l'immagine che i membri della cooperativa hanno di se stessi e delle loro relazioni nei diversi contesti di vita. Uno slogan che ricorre spesso nel saggio è “Meno posti letto e più posti di lavoro” perché lo scopo principale del fondatore, e successivamente della cooperativa in generale, è proprio quello di sradicare l'idea che la vita delle persone con disagio psichico debba essere vissuta soltanto tra ospedali o centri di riabilitazione per seguire costantemente cure mediche o terapie occupazionali che, secondo il presidente, rappresentano una vita alienante per le persone con disagio psichico. Pertanto, la cooperativa nasce con lo scopo di promuovere e realizzare attività che possano ridare senso alla loro vita, che possa ridare dignità alla persona e che permetta loro di accedere ad una progettualità concreta. Infatti, uno degli obiettivi principali della cooperativa è rappresentato dall'inserimento sociale e lavorativo. Nell'ottobre 2008 fu inaugurata la *Gastronomia “Sfizzicariello”*, un'impresa sociale che ancora oggi crea posti di lavoro come banconista, aiuto chef, commis de cuisine all'interno della rosticceria-panetteria, oltre alle mansioni di allestimento delle sale e servizio camerieri durante l'organizzazione dei catering in occasione di eventi culturali locali o ricevimenti quali matrimoni, feste, convegni. Falcone enfatizza il ruolo educativo dell'attività lavorativa per i lavoratori di *Sfizzicariello*, in quanto le mansioni lavorative permettono loro di avere un contatto diretto con la clientela e quindi con la realtà circostante, di sentirsi responsabili e orgogliosi di prestare un servizio e di sentirsi *attivi* nel fare, superando il concetto di passività che spesso si attribuisce alle persone che vivono una condizione di disabilità. La *Reciprocità* si realizza nella misura in cui i membri della cooperativa si sentono coinvolti più che mai nella relazione con gli altri e pensano: «se le persone



vengono a spendere da noi, vuol dire che quello che stiamo facendo lo stiamo facendo bene» (Falcone, 2005, p. 35). Ciò impedisce di sentirsi passivi e bisognosi di aiuto. Inoltre, questo lavoro permette di svegliarsi al mattino con un obiettivo e di realizzare, passo dopo passo, il proprio progetto di vita; consente lo sviluppo di una motivazione tale sentire di rivestire un ruolo nella società e di combattere una cultura prevalentemente assistenzialistica (Falcone, 2005).

2. Il Social gym

Ancor prima della realizzazione della Gastronomia Sfizzicariello, la cooperativa sociale è nata con il primario intento di promuovere la condivisione di spazi, tempi e attività di tipo propedeutico a quello che si pensava di realizzare negli anni successivi. Questo percorso nasce con il nome di *Pratica Mente*, giocando un po' con le parole, come afferma il presidente nel suo libro (Falcone, 2005): il termine "pratica" rimanda all'azione, al fare qualcosa in maniera concreta che insieme al termine "mente" rimanda al giocare con la mente, metterla, quindi, in esercizio. Il percorso ha carattere inclusivo, formativo e culturale nell'ottica del lifelong learning. Esso prevedeva varie attività educative tra cui l'uso dei programmi del computer, l'uso di strumenti musicali e canto, lettura di giornali e/o libri, attività teatrali, pittura e disegno, igiene personale, vita domestica. Successivamente furono introdotte attività educative connesse al lavoro da svolgere presso la gastronomia, nonché all'organizzazione del servizio di catering, l'apprendimento di ricette culinarie e la consapevolezza nella gestione degli acquisti. Successivamente, Falcone volle coniare nuovamente il nome di questo percorso educativo destinato a persone con disagio psichico, e introdusse il termine Social Gym. Il Social Gym nasce con lo scopo di creare un luogo in cui poter riconoscere, rafforzare e promuovere le competenze socio-relazionali delle persone con disagio psichico e creare per le loro famiglie uno spazio e un tempo di condivisione.. Ancora una volta si gioca con le parole, poiché il Social Gym viene definito una palestra di vita, mentre gli educatori, i pedagogisti, gli psicologi e gli psichiatri che collaborano al suo interno vengono chiamati Social trainers. Lo scopo principale del Social gym è lo stare insieme, conoscersi, che in termini fenomenologici può essere inteso in termini di co-esistere con l'Altro secondo una forma *autentica* che offre agli altri la possibilità di trovare sé stessi e di realizzarsi (Heidegger, 2006). Il Social Gym si propone di far sì che le persone con disagio psichico mantengano il contatto con la realtà e sviluppino in maniera progressiva quella che è la reciprocità propria della sfera socio-affettiva e relazionale. Il Social Gym si svolge una volta a settimana per la durata di circa due ore presso il Palazzetto URBAN di Napoli che ha ceduto alla cooperativa uno spazio di circa 300 mq per lo svolgimento delle attività educative.

Tra le attività previste dal Social Gym, vi è il percorso di educazione all'affettività e alla sessualità con l'intento di promuovere una riflessione condivisa su questi temi e di accompagnare i partecipanti all'esplorazione delle loro esperienze interpersonali.

Nella maggior parte delle storie di vita dei membri della cooperativa, il disagio psichico è nato in età adolescenziale. La loro sofferenza e l'uso dei farmaci ha fatto sì che essi fossero impossibilitati e/o emarginati anche dal punto di vista affettivo e sessuale. In alcuni casi, proprio in virtù di tali motivazioni, i genitori, soprattutto nel caso degli uomini, pensavano che fosse sufficiente una sex worker per avvicinare i



loro figli al sesso. Per le donne, la questione risulta essere più complicata perché «possono incorrere in partner che hanno cattive intenzioni e tendono ad approfittarsi del disagio psichico delle donne per molestarle» (Falcone, 2005, p. 42).

Lo scopo del Social Gym implica il superamento di una cultura del tabù che attraversa tutte le classi sociali e culturali quando si parla di sessualità, al fine di volgere lo sguardo oltre quel pregiudizio che connota le persone in condizione di disabilità come incapaci di accedere alla sessualità e all'affettività, creando in loro sensi di colpa e vissuti di inadeguatezza.

3. L'esperienza del Social gym: indagare l'esperienza in ottica fenomenologica

Si è scelto di effettuare un'indagine esplorativa per cogliere l'esperienza educativa del Social Gym vissuta dai membri della cooperativa sociale "Arte Musica e Caffè" di Napoli, adottando l'approccio fenomenologico. La fenomenologia, in questa prospettiva, è pensata come cornice epistemologica per una ricerca capace di accedere all'esperienza intesa come relazione tra soggetto e mondo e di realizzare una comprensione estesa e approfondita dell'esperienza soggettiva nei contesti della vita quotidiana, come anche quelli sociali e lavorativi. In base a traduzioni epistemologiche e metodologiche differenti si distinguono due tipi di approcci fenomenologici: l'approccio eidetico e l'approccio ermeneutico che accentua la componente interpretativa nel processo di ricerca (Sità, 2012).

Nello specifico si è deciso di seguire l'approccio eidetico ispirato alla fenomenologia descrittiva di Husserl (1936) che egli definisce scienza che indaga le essenze. Queste ultime sono strutture a priori dell'esperienza che non esistono indipendentemente dal mondo, ma sono il frutto della relazione fra coscienza e mondo. La coscienza è costruita dall'essenza dell'intenzionalità e del pensare che sono aspetti soggettivi e il mondo è costituito da un aspetto oggettivo in cui è dato ciò che viene ricordato o desiderato. Con la raccolta dei dati esperienziali si inquadra il fenomeno oggetto di indagine e con l'analisi dei dati si individua la struttura essenziale dell'esperienza descritta e concettualizzata entro una prospettiva e un linguaggio disciplinare (Sità, 2012). Al fine di raccogliere le essenze delle esperienze dei partecipanti, si è scelto di utilizzare l'intervista semi-strutturata costituita da aree tematiche predefinite con ampi margini di flessibilità che permettono all'intervistatore di porre le stesse domande a ognuno dei partecipanti, modificarne l'ordine e introdurre nuovi quesiti di approfondimento lasciando quanto più libero possibile il setting conversazionale (Mantovani, 1999). L'intervista rimane principalmente uno strumento di conoscenza flessibile e aperto che può essere impiegato anche per attivare e accompagnare processi riflessivi. Essa si configura come uno strumento che può avere anche ed esclusivamente un fine educativo poiché è possibile innescare processi di comprensione profonda e cambiamento nei partecipanti e avere, quindi, una valenza formativa (Sorzio, 2005). Allo studio hanno partecipato venti persone con disagio psichico, 10 uomini e 10 donne che vivono un disagio psichico o psichiatrico incluse in una fascia d'età che va dai 27 ai 47 anni. L'intervista semi-strutturata ha previsto la discussione sui temi dell'affettività, della sessualità della progettualità e dell'esperienza del Social Gym.

Le interviste realizzate sono state audio registrate previo consenso dei parteci-



panti ai quali durante un incontro preliminare sono state fornite tutte le informazioni inerenti allo scopo dell'intervista, la modalità di raccolta dei dati e il luogo di svolgimento dell'intervista stessa. Successivamente si è proceduto ad un'analisi del contenuto semantico e del linguaggio utilizzato, mantenendo un atteggiamento di apertura mentale durante la lettura e annotando ciò che appare maggiormente significativo. Infine sono stati identificati i temi emergenti, sulla base del loro livello di ricorsività e di significato degli stessi. Sono stati selezionati quegli stralci di intervista che meglio rappresentano la densità di tali temi.

L'analisi delle interviste, fondata sull'approccio fenomenologico, ha reso necessario soffermarsi sul significato che un'esperienza ha per il soggetto (situato in un contesto) che partecipa alla ricerca, in seguito, si analizza, in modo approfondito, il senso che il partecipante dà alla sua esperienza. In questa direzione, l'approccio fenomenologico prevede una modalità di ricerca che parte da un livello di analisi *idiografico*, che riguarda lo studio del particolare e del singolo caso, piuttosto che di una legge o un principio generale. Si è interessati a comprendere le relazioni delle persone con il mondo (e con le cose del mondo con cui questi hanno a che fare), attraverso i significati che i partecipanti danno alle loro esperienze. Seguendo questa metodologia di ricerca ci si è mossi su un duplice livello in quanto i partecipanti danno un senso al loro mondo e il ricercatore prova a comprendere, a sua volta, il senso che i partecipanti cercano di dare al loro mondo. L'attenzione è volta alla verità soggettiva, piuttosto che all'oggettività, considerando i partecipanti i veri esperti del fenomeno oggetto di indagine. La conoscenza dei fenomeni deve essere affrontata, seguendo la prospettiva fenomenologica, con un atteggiamento libero dalle presupposizioni teoriche che assegnano aprioristicamente i significati all'esperienza, per indagare, nell'esperienza stessa, la struttura invariante che permane nelle variazioni individuali. La migliore strategia di raccolta dati per l'approccio fenomenologico è, dunque, l'intervista semi-strutturata perché permette al ricercatore e al partecipante di intavolare un dialogo; di modificare le domande alla luce di quanto emerge durante l'intervista e di modificare l'ordine delle domande; di seguire le preoccupazioni o gli interessi dell'intervistato. Il ricercatore deve cercare di penetrare il mondo della vita del partecipante che è considerato il vero esperto sul tema della ricerca e, per questo motivo, libero di spaziare, di introdurre argomenti cui il ricercatore non aveva precedentemente pensato (Bagnasco, Ghiotto, Sasso, 2015). L'obiettivo è quello di comprendere il più approfonditamente possibile come, e a partire da cosa, il partecipante interpreta ciò che vive. L'argomento scelto deve essere importante per i partecipanti, che sono solitamente selezionati intenzionalmente, proprio perché possono offrire una prospettiva preziosa sul tema in questione.

4. L'analisi fenomenologica delle esperienze narrate

L'analisi delle interviste realizzate è stata fenomenologicamente orientata all'esplorazione del modo in cui si danno le dimensioni dell'affettività e della sessualità nelle esperienze narrate dai partecipanti e oggetti di discussione durante il percorso del Social Gym. Per quanto riguarda la sessualità e l'affettività, sono emersi molteplici fattori che consentono di guardare alle molteplici sfaccettature di queste dimensioni: «Per me l'affettività è un punto di forza. Nei confronti degli altri essere affettivo su una cosa, essere affettivo per una persona che sta male, stargli vicino. Mi piace



aiutare gli altri»; «Per me l'affettività è un punto di forza, è come se avessi un super potere, come se fossi un supereroe d'affetto; al posto di dare il male dò l'affetto che ho a quelli che stanno male, a quelli che stanno giù di morale, ad altri che voglio bene». In questo senso, l'affettività viene vissuta quale valore aggiunto alla persona che si prodiga per gli altri. L'affettività è sempre affettività per l'Altro. L'affettività si differenzia sulla base del ruolo che l'Altro ha per me, connotandolo ad esempio come il migliore amico in quanto «è lo stare vicino che differenzia quella persona come migliore amico, cioè una persona che c'è nel momento del bisogno e ho considerato da questi piccoli gesti affettuosi che G. è il mio migliore amico». E ancora «Mi deve stare vicino, mi deve abbracciare, baciare, stare con me. L'amicizia è quando una persona ti da una stretta di mano». Per me bisogna socializzare un poco perché può aiutare in tutte le cose». Dall'affettività intesa come modo di darsi dell'amicizia, emerge l'importanza del saper stare con gli altri. L'affettività si mostra e si dimostra attraverso la dimensione del contatto fisico con l'altro quale veicolo che permette di accedere al sentire il bene dell'Altro. «L'amicizia è un modo per stare in compagnia con altri, per parlare per fare cose anche semplici, però l'importante è sentirsi anche se non ci si può vedere sempre».

L'affettività che si sperimenta nelle relazioni amicali si configura in termini di condivisione da perpetuarsi al di là dello spazio del vedersi perché ciò che rende affettiva l'amicizia è la capacità di essere in contatto al di là delle possibilità di incontro fisico con l'Altro. I partecipanti enfatizzano la dimensione della condivisione, in quanto aspetto relazionale ampiamente sperimentato e promosso dall'esperienza stessa dell'essere membro della cooperativa e vivere il percorso del Social gym, in cui si è con l'Altro nella riflessione condivisa dei propri vissuti connessi alle esperienze di vita. Nelle narrazioni dei partecipanti emerge come l'affettività e la sessualità divengano temi da poter affrontare liberamente con i propri coetanei con i quali la condivisione diviene spontanea e naturale mentre con l'Altro adulto si sperimenta la difficoltà nel discutere e condividere le proprie opinioni su tali tematiche, laddove l'Altro, se adulto, rievoca le figure genitoriali. Nei confronti dell'Altro più giovane si sperimenta invece il ruolo di colui che può e che vuole insegnare qualcosa sulla base della propria esperienza: «Con i miei coetanei mi sento più libero di scherzare, di lasciarmi andare, mentre con i più grandi non mi sento sciolto. Con quelli più piccoli, invece, cerco di insegnargli qualcosa, con il *savoir faire*, con fermezza, ma allo stesso tempo con dolcezza, invece con i coetanei esco e mi ci diverto»; «Per socializzare con persone coetanee uno si sente più libero di parlare e di esprimersi, invece con un cinquantenne che già ha esperienze di vita trovo difficoltà come se parlassi con mia madre o con mio padre, quindi non so mai paragonare un'amicizia con una persona di cinquanta o sessant'anni». È interessante notare come i membri della cooperativa si percepiscano come coetanei pur avendo età molto differenti tra loro mentre l'Altro, esterno ed estraneo alla cooperativa, viene riconosciuto come adulto, come se nell'esperienza del Social Gym la caratteristica anagrafica venisse annullata dalla vicinanza affettiva e relazionale dell'essere con l'Altro e condividere l'esperienza del vivere un disagio psichico e di come alla luce di esso si costruiscano le proprie esistenze. I partecipanti declinano l'affettività anche in termini di relazioni d'amore facendo sempre riferimento alla variabile età: «Per l'età che ho io, quarantaquattro anni, una ragazza di diciotto anni non la riesco a vedere come una fidanzata, ma può essere mia figlia; se avesse avuto venticinque va bene, ma una ragazza di diciotto anni, visto che comunque io sono in un'età superiore, non la posso mai considerare una mia fidanzata. La posso considerare



un'amica ma non può nascere una storia e creando, poi una famiglia il padre è troppo grande e la madre è troppo piccola». Altri partecipanti hanno invece focalizzato l'attenzione sui significati personali attribuiti all'esperienza dell'amore: «Per me l'amore è volersi bene, vivere in una casa tutta nostra, andare d'accordo, non litigare, condividere tutto, passare una bellissima storia d'amore come la sto vivendo ora, avere dei figli con lui. Se uno non comprende l'altro sinceramente non è volersi bene, e non avere rispetto per l'altro per me non è volersi bene»; «Penso che quando uno si vuol bene, assieme può superare molti ostacoli». Inoltre, c'è chi descrive sé stesso all'interno di un rapporto di fidanzamento: «Io dal punto di vista sentimentale, chi mi conosce, con una ragazza sono dolce, affettuoso, a volte sono anche romantico, dico poesie, pensieri d'amore. Quindi, anche se ho avuto una brutta esperienza, la ragazza nuova fa dimenticare tutto quello che c'è stato in passato perché tutto l'affetto, tutto il mio amore, tutto questo uno lo dedica soltanto a lei quindi tutto quello che c'è stato indietro, il passato, la sofferenza va dimenticato. Quindi, praticamente se uno sta con una compagna che piace, le dà amore, le dà affetto, le dedica pensieri, canzoni, parole, tutto quello come sono io veramente perché io sono così, non deve guardare come son fatto fisicamente, se tengo un piede storto, una gamba secca ecc... ma deve guardare come io sono veramente, proprio guardare la voce della coscienza, guardare nel profondo della coscienza perché noi non abbiamo bisogno di distruzione, ma abbiamo bisogno di costruzione». Secondo questa prospettiva l'esperienza dell'amore implica la dedizione totale verso l'Altro che annulla la temporalità del passato, coniugandosi nel tempo del presente. L'esperienza dell'amore è tale solo se lo sguardo dell'Altro non è diretto alle caratteristiche fisiche ma alla vita interiore dell'Altro e finalizzato alla costruzione.

L'esperienza dell'amore, secondo i partecipanti, consente di completare la realizzazione personale, ponendosi accanto ad altre esperienze altrettanto centrali per la realizzazione di sé: «Mi sento realizzata perché sto lavorando, ho trovato il ragazzo della mia vita, faccio pure sport e ho fatto tutto quello che volevo fare»; «Quello che mi manca che non ho realizzato e che desidero veramente di cuore è mettermi una compagna vicino. A volte i miei amici però dal mio intimo personale sento un poco di vuoto e quindi da questo punto di vista non mi sento ancora realizzato».

Nel vissuto delle persone intervistate la dimensione sessuale e la dimensione affettiva della relazione sono considerate inseparabili. L'esperienza della sessualità viene concettualizzata come interdipendente all'affettività: «Non posso pensare di avere un contatto fisico con una donna senza provare affetto per lei, non ci riuscirei, mi bloccherei»; «Mi viene voglia di avere un'intimità quando amo una persona». Per alcune delle donne intervistate la sessualità è stata esperita come molestia o in famiglia o da parte di sconosciuti: «Quando ho iniziato a stare male con la testa mi zio si era trasferito da poco [...] io avevo 16 anni e come adesso avevo un fisico molto formoso. Lui mi guardava sempre e quando mamma non c'era con la scusa di accarezzarmi mi toccava da tutte le parti [...] dopo ho capito che non era normale quello che faceva però questo mi ha portato a non voler avere contatti fisici con nessuno, ho paura»; «Al liceo mi piaceva un ragazzo, stava in classe con me ma io non mi avvicinavo perché non mi sentivo bella, poi a causa dei farmaci che prendevo per stare su ero grassa ma un giorno che stavamo nel teatro della scuola a provare mi ha parlato e mi ha chiesto di vederci qualche volta dopo le prove [...] ad un certo punto ha iniziato a baciarmi e a toccarmi il seno e il sedere, mi voleva spogliare ma io l'ho spinto e sono scappata [...] poi lui urlava e mi ha chiamato brutta pazza, [...] spero



un giorno di trovare una persona speciale con cui vivere delle esperienze sessuali pulite». L'esperienza di queste donne sembra declinarsi in termini di violenza e violazione della propria volontà. L'esperienza del Social Gym diviene spazio in cui poter parlare di come vengono concettualizzate e vissute le dimensioni della sessualità e della affettività, senza vergogna, non sentendosi giudicati, in cui l'ascolto attivo e l'accompagnamento degli educatori fanno sentire i partecipanti accolti, legittimando i loro vissuti, le loro paure e i loro desideri relazionali, sessuali e affettivi, accompagnandoli nell'esplorazione di tali dimensioni, sospendendo il giudizio: «Prima di frequentare il Social Gym, non parlavo con nessuno dei miei desideri sessuali, cercavo informazioni su internet per capire come si approccia sessualmente ad una donna. Avrei potuto chiedere a mio fratello ma avevo troppa vergogna e avevo paura che lo dicesse a miei. Qui invece ne parlo apertamente e con i social trainers troviamo delle soluzioni, parliamo delle nostre emozioni, facciamo delle attività per conoscere meglio noi stessi e gli altri»; «Mi sono sempre sentito mancante di qualcosa, sentivo i miei cugini che avevano avuto tante esperienze con le donne e io invece non avevo neanche dato un bacio e pensavo che non lo avrei mai dato. Poi mi sono confrontato con gli altri ragazzi della cooperativa durante il Social gym e con i social trainers e ho capito che non c'era nulla di sbagliato in me, che ognuno ha i suoi tempi. Ho potuto anche chiedere informazioni sul sesso che avevo vergogna di chiedere a casa e abbiamo fatto anche delle attività per conoscere meglio il nostro corpo e il corpo dell'altro»; «Per molto tempo guardavo i film d'amore in cui le persone che si amavano avevano dei rapporti fisici e mi chiedevo se sarebbe mai successo anche a me. Mi è capitato di conoscere dei ragazzi e di sentirmi attratta ma mia madre mi diceva di stare attenta perché potevano approfittare di me e della mia sofferenza psichica. Così sono cresciuta nella paura del contatto fisico fino a quando ho partecipato al percorso di Social Gym e ho capito che il sesso è una cosa naturale che unisce due persone che si amano e che l'importante è che l'uomo rispetti i tempi della donna. Quando voglio parlare di queste situazioni intime so che posso parlare con i social trainers e con gli amici della cooperativa e mi fa bene ascoltare le loro esperienze e le loro storie anche come esempi su come affrontare le questioni amorose e sessuali». La condivisione delle proprie emozioni e delle esperienze connesse alla sessualità, raccontate dagli altri membri della cooperativa, diviene momento di apprendimento da parte della persona che ascolta, si trae ispirazione dalle storie altrui per immaginare e personalizzare, con la facilitazione dei social-trainers, nuove strategie per affrontare tali questioni nella propria vita e nelle proprie relazioni. Il Social Gym favorisce inoltre il riconoscimento dei propri desideri affettivi e sessuali come legittimi e facenti parte del progetto di vita di ciascun individuo.

La maggior parte dei partecipanti ha sperimentato la possibilità di accedere ad una seconda famiglia attraverso tale percorso, in cui poter parlare di argomenti di cui non si parla nella propria famiglia d'origine: «Per me il social gym è anche un punto di incontro dove ritrovare gli amici, socializziamo tra di noi in qualunque cosa, parliamo di calcio, di donne, di musica, un po' di tutto. Un punto di ritrovo dove si parla, si discute di tanti problemi, ma si parla anche di attività, insomma, di uscite, viaggi che io non avevo mai fatto; mi sento come in famiglia, anzi meglio perché qui posso parlare di tutto»; «il Social gym lo definirei un passatempo d'incontro, di cose organizzative, cioè un punto d'incontro, cioè non solo che uno si ferma da un punto di vista lavorativo, ma anche al di fuori facendo cose che io non avevo mai fatto, ci si sente comodi, come sul divano di casa e non hai paura di essere giudicato». L'esper-



rienza del Social Gym diviene così opportunità di socializzazione, di incontro e di confronto: «Ci confrontiamo con le varie problematiche sociali, l'educazione, le donne, i pregiudizi, le attese, i momenti, i rimpianti, le cose della vita insomma, del più e del meno, dei fratelli, i parenti, gli amici, il lavoro e cose varie. È un momento importante in cui prima cosa ci riuniamo una volta a settimana, e quindi C. ci sprona a venire perché è l'unica volta in cui uno può stare un po' distaccato dal lavoro, difatti spesso e volentieri andiamo al Palazzetto Urban e appunto è un modo per distrarsi un po', ma soprattutto per affrontare più argomenti, parlare anche del nostro futuro, anche di attività esterne come ad esempio gite e uscite» Il Social Gym amplia lo sguardo dei partecipanti guardando al futuro, consente di accedere ad esperienze mai fatte prima come viaggiare ed uscire con gli amici, intessendo la tela delle relazioni interpersonali fondamentali per poter parlare di progetti di vita reali e realistici, laddove la realtà è fatta di relazioni interpersonali mediante le quali l'identità personale si costruisce, si sviluppa e si arricchisce incontrando i significati delle esperienze altrui.

Il concetto di palestra di vita a cui fa riferimento Falcone (2005), non si riferisce soltanto all'obiettivo educativo di consentire ai ragazzi di sviluppare competenze socio-relazionali ma anche di sviluppare un pensiero critico nei confronti dell'accadere quotidiano, assumendosi la responsabilità dei propri pensieri, dei propri sogni e progetti ma si riferisce anche ad un dispositivo educativo che prepara i ragazzi all'inserimento lavorativo, fornendo a questi la possibilità l'opportunità concreta di scoprire e/o riscoprire le proprie potenzialità al fine di costruire un progetto personale e professionale coerente con la propria biografia in termini di sapere, saper fare e saper essere: «Per me il Social gym è che se un giorno vengo a lavorare, mi metto dietro al bancone o a cucinare. Sono venuto perché voglio lavorare»; «Il Social Gym è la prima esperienza che ti capita di fare qua dentro perché qua ci sono le attività del negozio che vengono dopo un periodo di ambientamento, che tu devi abituarti a un ritmo, a stare con altri, a parlare con altri, a discutere di argomenti, il fatto che ti devi abituare a parlare in pubblico anche di argomenti di attualità o di intimità». Il Social gym ha permesso ai ragazzi di sentirsi meglio fisicamente e mentalmente e ha consentito loro di guardare la propria vita da una prospettiva diversa che non sia quella non inclusiva di un centro di riabilitazione, una casa di cura o un ospedale: «Quando ho fatto Social Gym, secondo me mi sono sentito molto meglio. È come se ripristinavo tutti gli organi, mi sono ripreso perché prima, non è che mi rattristavo della mia vita, però ho iniziato a vedere la mia vita da un altro punto di vista, potendo pensare che non sarei finito in una casa di cura o una comunità psichiatrica, che non era tutto scritto, la penna è mia e non degli altri». Il Social Gym può essere considerato un esempio di buona pratica che traghetta i partecipanti verso l'inclusione sociale permettendo, a persone con disagio psichico, di costruire il proprio progetto di vita, al di là degli stereotipi e dei pregiudizi che possono imprigionare la loro identità e la loro progettualità. La valenza educativa del Social gym risiede in quel *quid educativo*, in questo caso di segno positivo, che permette a ciascuno dei soggetti coinvolti, di agire sul loro divenire producendo effetti trasformativi (De Sanctis, 1975), sentendosi non più soli, ma parte di una comunità, pensando se stessi quali persona con pieni diritti e indipendenti, in grado di affrancarsi dall'immagine di malati che sovente gli stessi genitori rimandano loro. La valenza formativa del Social Gym ha un doppio versante: quello socio-relazionale e quello lavorativo. Potremo dire che Il Social Gym ha avuto sicuramente un inizio, ma non avrà mai una fine perché continua al di fuori della cooperativa sociale,



permeando tutte le esperienze personali, relazionali, affettive e lavorative. Con specifico riferimento alla dimensione professionale, il Social gym diviene anche uno strumento di orientamento, fornendo ai partecipanti gli strumenti per costruire la propria bussola, conducendoli verso l'acquisizione di competenze di problem solving, spirito di iniziativa e capacità di lavorare in gruppo per fronteggiare le sfide quotidiane e professionali mediante la scoperta e ri-scoperta dei propri talenti.

Conclusioni

Volendo leggere l'esperienza del Social Gym alla luce della prospettiva della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (WHO, 2001) possiamo evidenziare che essa rientra nella realizzazione di un dispositivo educativo che affronta le tematiche della sessualità e dell'affettività in ottica biopsicosociale e il lavoro educativo dei social trainers è volto a promuovere il funzionamento biopsicosociale dei partecipanti, operazionalizzando inoltre il costruito di progetto di vita. La cooperativa sociale Arte Musica e Caffè opera nel territorio campano con l'intento di combattere una cultura di tipo assistenzialistico che vede le persone in condizioni di disabilità come individui bisognosi prettamente di cure mediche, dando la possibilità ai membri della cooperativa di esplorare il loro modo di funzionare nelle relazioni, nel lavoro e nel contesto sociale. Con il supporto dei trainers, i partecipanti riflettono sulle barriere individuali e contestuali ed esplorano le proprie risorse. Potremo definire i trainers dei facilitatori del progetto di vita, quali figure professionali che orientano i partecipanti all'autodeterminazione e all'autonomia. Il Social Gym promuove una visione della persona in condizione di disabilità quale persona autodeterminata che opera come un agente causale, con l'intento di costruire il proprio futuro in base alle proprie competenze personali (come il saper operare delle scelte, pianificare degli obiettivi, dirigere e auto monitorare il proprio comportamento) sia in base alle opportunità che il contesto deve offrire affinché tali condotte possano essere realmente implementate (Cottini, 2016).

La cooperativa diviene un ambiente facilitante in cui ciascuno esprime le potenzialità per "decidere di essere" ciò che vuole essere (Ghedin, 2009) i trainers-facilitatori accompagnano la persona nell'ideazione e nella realizzazione di un proprio Progetto di vita, inquadrandola in una cornice spazio-temporale che ne consideri la dimensione esperienziale e la significatività esistenziale (Friso, 2017). Il Progetto di vita è un piano d'azione, un'intenzione che richiede da chi lo predispone, o chi lo vive, una capacità di valutare il futuro, anticiparlo nella coscienza, anche in base ad una valutazione del passato e del presente, ed una conseguente capacità metodologica volta alla scelta e alla predisposizione dei mezzi necessari per la concreta realizzazione del piano stesso (Bertolini, 1996). Il tempo e lo spazio dell'esperienza del Social Gym consentono tali valutazione per un progetto di vita reale e realistico. Un progetto di "vita" non è improntato solo ad un determinato contesto, ad un preciso momento o periodo, ma si pone come finalità ultima quella di costruire un progetto, condiviso dalla persona, dall'educatore di riferimento e dall'intera rete coinvolta, orientato e pensato al futuro (Ianes, Cramerotti, 2009). Non è possibile realizzare il proprio progetto di vita senza tener conto delle dimensioni dell'affettività e della sessualità, centrali nella vita di ciascuno, come ben evidenziato dalle interviste dei partecipanti all'indagine esplorativa. Nel clima di condivisione promosso dal Social Gym, l'affettività e la sessualità vengono significate come



inestricabilmente interdipendenti e la sessualità non viene declinata in termini di sconveniente, di tabù, di qualcosa di cui non è lecito parlare. L'affettività e la sessualità concorrono alla realizzazione del benessere emozionale e nelle relazioni interpersonali, contribuiscono alla crescita e alla realizzazione di sé. Tali dimensioni rimandano alla prospettiva della Qualità di vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002) e il lavoro educativo della cooperativa sociale sembra orientarsi secondo tale prospettiva agendo simultaneamente non solo sui domini del benessere emozionale e sulla costruzione di relazioni interpersonali, ma promuovendo – attraverso la dimensione lavorativa – l'autodeterminazione e il benessere materiale, la conoscenza dei propri diritti e l'empowerment, promuovendo così l'inclusione sociale (Schalock, Verdugo Alonso, 2002). L'inclusione sociale avviene tuttavia se si sposta lo sguardo dal *prendersi cura* della persona disabile all'*aver cura* della persona disabile. L'*aver cura* può facilmente celarsi dietro al *prendersi cura* quando chi si prende cura della persona vulnerabile prende il suo posto. In questa forma di cura l'altro viene posto in una posizione passiva di dipendenza, viene dominato, anche se il predominio è tacito e dissimulato per chi lo subisce. A questa forma di cura si oppone l'*aver cura* in un'ottica di riconoscimento estensivo della persona, nella libertà del suo essere (Heidegger, 2006).

La *cura* in educazione, ad esempio, non è solo quella che descrive i fenomeni come sono, ma propone anche finalità condivise a partire dal pensare a come dovrebbero essere i legami sociali e individuali dell'essere adulto dell'uomo per risultare educativi. L'*aver cura* in termini educativi pone l'attenzione allo sviluppo dell'autonomia e delle responsabilità della propria crescita, vi è il riconoscimento dell'altro come unico e irripetibile. Solo attraverso questo tipo di legame, che per Heidegger (2006) risulta *autentico*, si rimette l'altro alla propria libertà. In questo senso la cooperativa Arte Musica e Caffè ha cura dei propri membri e del loro essere persone uniche e irripetibili, libere di scegliere e di progettare anche la propria vita sessuale e affettiva.

Il Social Gym, come palestra di vita, ha permesso loro di credere in sé stessi, sia come persone che sono in grado di instaurare relazioni amicali o d'amore, sia come persone che sono in grado di lavorare e di perfezionarsi nello svolgimento di certe mansioni lavorative e ha permesso loro di dar voce al bisogno e al desiderio di una progettualità di coppia e familiare. L'esperienza della sessualità e dell'affettività nel corso del tempo è diventata sempre più trasformativa nella misura in cui i partecipanti raccontano di aver imparato a relazionarsi con gli altri, attraverso l'esempio, il confronto, il dialogo, le attività che il dispositivo educativo del Social gym mette loro a disposizione. Il contatto con gli altri ha permesso loro di pensarsi da una prospettiva diversa, quindi non più come una persona "malata", incapace di lavorare, incapace di relazionarsi a un amico, a una possibile compagna, ma di pensarsi come una persona che ha delle potenzialità che aspettavano solo di venir fuori. Il Social Gym allena i partecipanti all'acquisizione delle *competenze per la vita*, ossia quell'insieme di capacità conseguite attraverso l'insegnamento o l'esperienza diretta che vengono usate per gestire problemi, situazioni e circostanze generalmente frutto della vita quotidiana. Lavorare presso la Gastronomia Sffizcariello ha permesso ai lavoratori di sviluppare le loro capacità di gestione dello stress e di risoluzione dei problemi in periodi lavorativi molto intensi come ad esempio nel periodo natalizio o quando in negozio vi sono molti clienti mentre il Social Gym ha consentito di implementare le capacità decisionali e di pensiero creativo al fine di affrontare in modo costruttivo le decisioni costruttive nelle diverse situazioni e nei



vari contesti di vita; L'autocoscienza e quindi la conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni; la capacità di relazionarsi con gli altri (interpersonal relationship skills), che consente al soggetto di poter interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo instaurando relazioni significative e di comunicare efficacemente (WHO, 1993). Nel corso delle interviste realizzate sono emerse due testimonianze di molestie sessuali subite da due donne con disagio psichico durante l'adolescenza. Tali testimonianze confermano purtroppo la doppia discriminazione delle donne che vivono una condizione di disabilità. Il tema della violenza sulle donne con disabilità, dunque, deve fare i conti con la presa d'atto della appartenenza ad un genere sessuale, prima di ogni altra cosa. Già di per sé essere spersonalizzate e prive di una identità sessuale è una forma di violenza assodata e considerata normale nella nostra cultura. Quando poi l'appartenenza al genere si accompagna a violenze psicologiche o fisiche, si ha spesso difficoltà a credere alle donne disabili, soprattutto quando ad agire la violenza sono familiari o coloro che se ne prendono cura oppure a causa dei vari tipi di disabilità che rendono difficile la comprensione delle testimonianze. Per garantire alla persona con disabilità psichica una reale qualità di vita, non è possibile negare il suo bisogno-diritto alla sessualità. Lo sviluppo sessuale è per qualsiasi persona, un potente *dispositivo* di crescita, organizzazione e sviluppo dell'interiorità. *L'integrazione della sessualità nei modi e nelle forme di concepire e pensare l'identità del disabile intellettivo*, nei tratti dell'immagine che dei figli con disabilità si costruiscono i genitori, e nelle progettazioni educative effettuate dagli educatori, risulta condizione necessaria per perseguire e ottenere reali obiettivi di sviluppo e promozione umana (Lascioli, Pezzetta, Tosini, Flori, 2010). La piena realizzazione dei diritti di cittadinanza e inclusione sociale delle persone con disabilità intellettiva è ancora sospesa a variabili di diversa natura: sociali, culturali, economiche, etico/valoriali, educative. I temi della disabilità intellettiva e della sessualità se, da un lato rappresentano materia di dibattito tra gli addetti ai lavori, dall'altro risultano ancora di difficile approccio pratico. In parole povere, oggi se ne riconosce l'importanza dal punto di vista ideale e valoriale, ma con molta fatica si realizzano interventi mirati alla crescita e all'autonomia della persona con disabilità intellettiva, il cui progetto educativo individualizzato, per essere mirato alla realizzazione di un concreto progetto di vita, richiederebbe una particolare attenzione alle dimensioni dello sviluppo affettivo e sessuale. Laddove tale attenzione manchi o risulti inadeguata, il percorso di adultità rischia di fallire, in quanto non arriva a generare i livelli di qualità di vita soggettivi ritenuti sufficienti dalla persona disabile e dai suoi familiari. Coloro che sono impegnati nell'educazione delle persone con disabilità intellettiva, nel favorire e promuovere tutti i possibili processi di inclusione/integrazione sociale, percepiscono ancora in modo forte la presenza di ostacoli che, se rimossi o ridotti, consentirebbero di raggiungere con maggiori probabilità di successo il risultato sperato. Oltre alle difficoltà inerenti alla tipologia di deficit e al reperimento di risorse adeguate, ci si scontra ancora con barriere di tipo culturale, in particolare con il pregiudizio sulla disabilità (Lascioli, 2001). Inoltre, sul fronte della ricerca pedagogica e della didattica speciale, si evidenzia la necessità di sviluppare nuove e più convincenti modalità di formazione/apprendimento, a beneficio sia degli operatori del settore, sia di quanti sono impegnati a diverso titolo sul fronte dell'educazione e della promozione socioculturale: insegnanti, educatori, animatori socioculturali, ecc. È dimostrato da specifiche ricerche (Lascioli, Order, 2006; D'Alonzo, 2002; Ianes, 1990; Gardner, 1997) che la persona con disabilità intellettiva, specialmente quando



il deficit intellettivo non è grave, se accompagnata con specifici percorsi educativi, può raggiungere buoni livelli di autonomia personale e sociale. Ciò significa, ad esempio, possibilità di inserimento lavorativo (Lascioli, Menegoli, 2006), promozione della qualità di vita, riduzione dei costi sociali di assistenza e presa in carico da parte dei servizi sociosanitari. Il tema della sessualità, come detto, ancora oggi costituisce un ambito circondato da un alone di non detti e di tabù. Se è vero che, e non da oggi, vi sono diversi autori che hanno pubblicato sul tema (oltre a quelli già citati si (Lolli, Pepegna. Sacconi, 2010; De Nigris, 2012; Castelli, Ceredi, Crotta, 2013; Liccardo, Ricciardi, Valerio 2016) a livello di cultura mainstream trovano risonanza (ad esempio nei blog dei siti web e nei social network) le narrazioni di donne e uomini (disabili così come assistenti sessuali) che raccontano le loro storie delle quali emergono, tra le altre cose, i profili anche motivazionali di chi agisce il ruolo di assistenza sessuale (personale medico dalla particolare sensibilità, donne, soprattutto, e uomini che scelgono liberamente questo percorso, o anche ex prostitute). Quanto detto se ha il pregio di offrire un quadro non solo scientifico ma, anche, esistenziale alla questione, per altri versi (vedi rispetto alla presenza di ex prostitute) può rendere la situazione più ingarbugliata agli occhi di chi vi si accosta assumendo la prospettiva del senso comune. Fermo restando (anzi proprio per questa ragione) che quello dell'educazione sessuale tout court continua ad essere un tema piuttosto delicato e, quando affrontato, pronto a generare schieramenti e opposizioni, concordiamo con quanti (Lascioli, 2007, Olivieri, 2014) pongono la questione sul piano educativo (educare alla sessualità) e della formazione (formare persone che siano in grado con conoscenza e competenza di supportare la vita sessuale di persone vulnerabili o, in questo caso, con impairment fisici, psichici o intellettivi).

In merito all' educazione sessuale, l' esperienza del Social Gym declinata dai partecipanti allo studio esplorativo sembra essere caratterizzata dalle tre dimensioni dell' educazione sessuale, individuate da Lascioli (2007):

- ludica: finalizzata a scoprire il proprio corpo;
- relazionale: che ha l'obiettivo di far scoprire il corpo dell'altro;
- etica: che ha lo scopo di far scoprire il valore della corporeità. Gli intervistati narrano di come mediante il dialogo con i social- trainers e gli altri membri della cooperativa venga riconosciuta e legittimata la dimensione del corpo, riconoscendo in esso i propri desideri sessuali. Tuttavia il proprio corpo è sempre in relazione con il corpo dell' Altro ed è nell' incontro con i corpi altrui che si realizzano legami affettivi e sessuali. Il Social Gym sostiene i partecipanti nel mettere in parole la sfera dell' intimità, rendendola visibile laddove spesso censurata dalla persona stessa e/o da amici e famigliari, perché disabili. Tutte e tre queste dimensioni contribuiscono a sviluppare un discorso concreto in merito alla educazione alla sessualità, in modo che – anche nella fattispecie della disabilità – sia sostenuto da una teoria educativa esplicita e coerente con le finalità che si perseguono in modo da supportare operativamente i discorsi che vanno a caratterizzare un pensare altrimenti (Lascioli, 2007) la vita sessuale di chi ha un impairment fisico, psichico, intellettivo e talvolta anche sensoriale. L'educazione, la formazione e più in generale il processo di sensibilizzazione a una cultura dell'assistenza sessuale per/con le persone con impairment riteniamo debba prendere necessariamente avvio dal superamento di alcuni preconcetti e di alcuni stereotipi cui la stessa formazione dell'operatore deve porre attenzione. Un primo gruppo di preconcetti/stereotipi da superare concerne il fatto di consi-



derare (come si è già detto in precedenza) la persona con disabilità praticamente asessuata o come un eterno bambino al quale al massimo si attesta l'esistenza della sola pulsione genitale. Si verrebbe così a delineare (e questo è un secondo preconcetto) una sorta di schisi tra genitalità (soddisfacimento meccanico della pulsione al piacere) e intenzionalità nell'espressione della dimensione del desiderio e della ricerca (anche sociale e culturale) per mezzo della relazione (anche con se stessi, si pensi all'atto intenzionale della masturbazione) del piacere. Desiderio e ricerca del piacere che nel soggetto è da un verso desiderio dell'Altro e, da un altro verso, è desiderio di essere riconosciuto dall'Altro (Rovatti, 2016). Se viene a cadere questo riconoscimento ci troviamo dinanzi alla mortificazione dell'individuo con impairment, al quale viene negato il diritto ad esprimere e di vivere pienamente, legittimamente e in modo relazionalmente riconosciuto la propria sessualità. Un ultimo preconcetto/ stereotipo riguarda l'errata credenza che la vita sessuale di chi è disabile sia pressoché indifferenziata, omologa/ta nelle varie fattispecie a prescindere dal tipo di disabilità (Stone, 1995). Tutto questo contemporaneamente allo scarso riconoscimento di un'esigenza fisiologica e psicologica che chiaramente si manifesta in modo differenziato e peculiare a seconda di un'identità di genere ma anche dell'orientamento sessuale. Nel voler parlare di iniziative più strutturate di formazione dell'assistente alla sessualità è possibile affermare che in alcuni paesi europei (Svizzera, Danimarca, Svezia, Germania, Austria, Olanda, Spagna e Francia) il profilo professionale dell'assistente è delineato, anche nel percorso formativo, e riconosciuto. Sono infatti attivati corsi di formazione al termine dei quali vengono rilasciati diplomi e carte di comportamento etico. Per accedervi viene spesso indicato un limite d'età (minimo 30 anni). Un'altra condizione che usualmente si trova indicata è quella dell'essere impegnati in un secondo lavoro, in modo che l'assistenza sessuale non diventi solo una forma di reddito (anche in relazione al già citato rischio, come viene obiettato in Italia, che sia sovrapponibile alla prostituzione) (Bocci, Isidori, Guerini, 2019). Questi corsi inoltre prevedono, anche per mezzo di una supervisione terapeutica, training educativo-riabilitativi all'interno di un continuum che va dagli aspetti informativi teorico-pratici dell'affettività, alla corporeità e alla sessualità sperimentata attraverso l'esperienza del contatto e dell'utilizzo di tecniche di massaggio, dal suggerire e sperimentare l'emozione sensoriale della masturbazione (pedagogia del piacere autoerotico), alla promozione dell'educazione del piacere orgasmico. L'assistente sessuale inquadrato quindi come operatore del benessere, attraverso tre fasi distinte del processo educativo permette alla persona con disabilità di orientarsi nel percorso di conoscenza intimo-corporea, contribuendo a promuovere un processo co-costruttivo del piacere e del benessere sessuali. Le tre fasi si inseriscono in un continuum che va da un'adeguata accoglienza in cui viene creato il setting in preparazione delle fasi successive, all'ascolto della persona e solo infine si procede al contatto (Bocci, Isidori, Guerini, 2019). In ultima analisi, possiamo evidenziare che il processo inclusivo, del riconoscimento reciproco e della valorizzazione delle particolarità di ognuno, stenta ancora ad affermarsi in un'area come quella della sessualità delle persone con impairment. Una sessualità evidentemente vissuta come particolarmente scabrosa in quanto precipitato psichico della fusione tra tabù sessuali e paura della diversità (Bocci, Isidori, Guerini, 2019). A fronte di ciò, è opportuno rammentare che i diritti sessuali rappresentano i diritti di tutte le persone affinché esse possano soddisfare ed esprimere la loro sessualità e



godere della salute sessuale, nel rispetto dei diritti degli altri e in un quadro di protezione contro la discriminazione. Non a caso l'articolo 19 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità è rubricato come Vita indipendente ed inclusione nella comunità. Del resto questo è anche il titolo della discussione generale tenuta dal Comitato ONU per i diritti delle persone con disabilità il 19 aprile 2016. Le persone con disabilità vengono spesso cresciute ed educate alla sottomissione, all'adattamento a qualsiasi circostanza e questo, accompagnato da una scarsa educazione alla corporeità e l'affettività, può generare situazioni di abusi difficilmente riconoscibili e riferibili. Basta fermarsi a guardare il cortometraggio "Silenzi Interrotti", di Ari Takahashi che racconta storie di violenze e abusi su donne con disabilità, prodotto da FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e l'associazione Differenza Donna, per capire – attraverso le testimonianze raccolte – come occorra lavorare moltissimo sull'educazione alla sessualità delle persone con disabilità, dei loro familiari e dei loro caregivers. La strada da fare - come mostrato anche a partire dalle narrazioni di abusi e violenze di alcune delle partecipanti all'indagine esplorativa - è ancora lunga per il riconoscimento della condizione delle donne con disabilità, le questioni da affrontare molteplici ma il punto di partenza non può che essere uno: un approccio intersezionale in cui la prospettiva di genere sia integrata nelle politiche per la disabilità e la condizione di disabilità integrata nelle politiche di genere.

Riferimenti bibliografici

- Bagnasco A., Ghirotto L., Sasso L. (2015). *La ricerca qualitativa – Una risorsa per i professionisti della salute*. Torino: Edra-Masson.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bocci F., Isidori M.V., Guerini I. (2019). Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione-ricerca intorno alla figura e alla funzione dell' Assistente sessuale. *Italian Journal Special Education for Inclusion*, 7, 1, 233-250.
- Canevaro A., Chieragatti A. (2003) *La relazione di aiuto. L'incontro con l' altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Castelli G., Cereda P., Crotti M. E., Villa A. (2013). *Educare alla sessualità. Percorsi di educazione alla vita affettiva e sessuale per persone con disabilità intellettiva*. Milano: Franco-Angeli.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2002). *Disabilità e potenziale educativo*. Brescia: La Scuola.
- De Nigris M. A. (2012). *Disabilità e sessualità. Prospettive d' indagine*. Atti del Convegno di Studi. Andria, 8 giugno.
- De Sanctis F.M. (1975). *Educazione in età adulta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Falcone C. (2005). *Voi mi odiate e io per dispetto vi amo tutti*. Prefazione di S. Zamagni.
- Gardner H. (1997). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Ghedini E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Ianes D. (1990). *Il Ritardo Mentale e gli apprendimenti complessi*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Vol. 1, Trento: Erickson.



- Lascioli A. (2001). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A., Onder M. (2006). *La Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Atti del Simposio Internazionale di Verona a cura di A. Lascioli, M. Onder. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Lascioli A. (2007). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A., Menegoi L. (2006). *Il disabile intellettivo lavora*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A., Pezzetta R., Tosini F., Flori C. (2010). *Cinquanta di questi giorni Per pensare la sessualità del disabile intellettivo*. Roma: Aracne.
- Liccardo T., Ricciardi A., Valerio P. (2016). *Affettività, relazioni e sessualità nella persona con disabilità tra barriere familiari e opportunità istituzionali*. Napoli: Fridericiana.
- Lolli F., Pepegna S., Sacconi F. (2010). *Disabilità intellettiva e sessualità*. Trento: Erickson.
- Heidegger M. (2006). *Essere e tempo*, ed. it. a cura di F. Volpi sulla versione di P. Chiodi. Milano: Longanesi.
- Husserl E. (1936). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale: introduzione alla filosofia fenomenologica*. A cura di W. Biemel, trad. it. di Enrico Filippini, Milano: Il Saggiatore, 1961 (ed. orig. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*)
- Mantovani S. (1999). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (1993). *Assemblea Generale ONU, Risoluzione 20 dicembre 1993, n. 48/96, Regole Standard per l'uguaglianza di opportunità delle persone con disabilità*.
- Rovatti F. (2016) *Sessualità e disabilità intellettiva. Guida per caregiver, educatori e genitori*. Trento: Erickson.
- Shalock R. L., Verdugo A.L.M. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Ulivieri M. (2014). *LoveAbility. L'assistenza sessuale alle persone disabili*. Trento: Erickson
- Veglia F. (2000). *Handicap e sessualità: il silenzio, la voce e la carezza. Dal riconoscimento di un diritto al primo centro comunale di ascolto e consulenza*. Milano: FrancoAngeli.
- WHO. World Health Organization (1993). *Life skills Education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning and Health Disabilities*. Geneva: World Health Organization.