



**UNIVERSITÀ
DI PADOVA**

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Educazione Sessuale Olistica:

Una Necessità Educativa E Un Diritto Fondamentale

La Comprehensive Sexuality Education nella scuola dell'infanzia e primaria

Relatore

Gianfranco Santovito

Laureanda

Chiara Masin

Matricola: 2019938

Anno accademico: 2025/2026

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1. La sessualità come dimensione umana complessa	3
1. Definizioni e prospettive contemporanee.	3
1.1. La sessualità	3
1.2. La salute ed i diritti sessuali	5
1.3. Sessualità: una visione più estesa.....	8
1.3.1. La sessualità nel contesto psicologico	9
1.3.2. La sessualità nel contesto religioso	10
1.3.3. La sessualità nel contesto educativo	13
1.3.3.1. Educazione sessuale ed affettiva: che cosa sono?	13
Capitolo 2: Modelli e linee guida.....	17
2.1. Un vademecum importante: la <i>Comprehensive Sexual Education</i> (CSE).....	17
2.2. Il confronto: la CSE nell'ITGSE e nelle Linee guida sugli standard per l'educazione sessuale in Europa	21
2.3. Il percorso europeo: una strada a zig-zag	25
2.3.1. Dall'approccio preventivo alla <i>Sex positivity</i> : la nascita della consapevolezza olistica	25
2.4. Geografie dell'educazione sessuale: i cluster modello	27
2.4.1. Le avanguardie: il modello olistico come diritto	31
2.4.2. I Paesi della mediazione: il paradosso tra obbligo di legge e <i>gap</i> attuativo	32
2.4.3. Le realtà resistenti: il vuoto normativo ed il primato del modello preventivo	35
Capitolo 3: L'Italia e il difficile viaggio della (non) approvazione	37
3.1. La storia dell'educazione sesso-affettiva in Italia. Le tappe salienti	37
3.2. Il quadro attuale: cosa accade?	42
3.2.1. L'eterogeneità della diffusione geografica dell'Educazione Sessuale scolastica (SBSE) e dell'Educazione Sessuale Comprensiva (CSE)	43
3.2.2. Il ruolo e la posizione della Chiesa Cattolica in relazione all'educazione sessuale.	45
3.3. La <i>querelle</i> senza tempo: chi, cosa, quando e come?	47
3.3.1. Focus: Chi?	47
3.3.2. Il DDL Valditara e le Nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione	51

Capitolo 4: La proposta: un'educazione sessuale-affettiva di stampo olistico nella scuola del primo ciclo.....	57
4.1. Il bambino: da soggetto inconsiderato a essere umano avente diritti	57
4.2. Il bambino competente	58
4.3. Unità Didattica Operativa di educazione sesso-affettiva: cornice progettuale.	62
4.3.1. Dalla teoria alla pratica: una proposta di lavoro.....	70
4.3.1.1. Un UdA per la scuola dell'infanzia: <i>Le domande che fanno crescere</i>	70
4.3.1.2. Un UdA per la scuola primaria: <i>Crescere insieme: emozioni, relazioni e rispetto</i> ..	73
Conclusioni	75
Bibliografia	77
Allegati	83

*Dedico la mia tesi a tutti quei bambini e bambine
a cui è stata negata la leggerezza dell'infanzia.
A chi avrebbe dovuto stringere matite,
pasticciare colori,
costruire sogni.
A chi ha conosciuto troppo presto
la paura,
il silenzio,
la guerra,
la solitudine.
Che possano incontrare, nel loro cammino,
adulti capaci di proteggerli, ascoltarli, accoglierli e amarli davvero.
Perché ognuno di loro merita di crescere sentendosi al sicuro nel mondo,
nel proprio corpo, nelle proprie emozioni e nelle relazioni con gli altri.*

*«I truly believe the only way we can create global peace
is through not only educating our minds,
but our hearts and our souls.»*

Malala Yousafzai

Introduzione

L'educazione sesso-affettiva rappresenta oggi uno dei temi più delicati, complessi e controversi nel panorama educativo italiano. Parlare di sessualità in relazione all'infanzia e alla scuola primaria continua a generare timori, resistenze e profonde polarizzazioni culturali, nonostante costituisca una dimensione fondamentale dell'essere umano e accompagni la persona lungo tutto l'arco della vita.

In Italia manca tuttora un curriculum nazionale strutturato e continuativo dedicato all'educazione sesso-affettiva e ciò comporta che molte scuole si affidino a interventi frammentari, occasionali o legati alla sensibilità personale dei singoli docenti e delle realtà territoriali coinvolte. Questa criticità genera un tipo di educazione su questo argomento timida, con una voce flebile. Caterina di Chio, direttrice dell'Istituto Internazionale di Sessuologia di Firenze, dice bene quando afferma come sia:

Importante non restare in silenzio, non evitare l'argomento ma accogliere la sfida dell'educazione sessuale come opportunità: la sfida dell'esserci come guide (...) Tutto ciò di cui non si può parlare, ciò che è innominabile o indicibile genera un "rumore" interno fastidioso che non trova sfogo nell'esprimersi e nell'essere oggetto di dialogo e confronto (Di Chio, 2024, p. 14).

Bambini e adolescenti crescono, osservano, si pongono domande e costruiscono significati anche quando il mondo adulto fatica ad affrontare determinati temi. Il loro sviluppo non si ferma di fronte all'imbarazzo o alla titubanza.

Tuttavia, il tabù educativo non coincide con l'assenza di apprendimento. Le giovani generazioni vivono infatti immerse in una realtà caratterizzata dalla presenza costante dei media digitali, dei social network e di un flusso continuo di immagini, contenuti e modelli relazionali che contribuiscono quotidianamente alla costruzione della loro idea di corpo, affettività, relazioni e sessualità. Il cosiddetto "curricolo parallelo", di cui Pellai parla, alimentato dalla rete e dai linguaggi informali contemporanei, rischia così di diventare il principale strumento di educazione sessuale per le giovani generazioni, spesso in assenza di una mediazione adulta competente e consapevole.

All'interno di questo scenario, il presente elaborato nasce dalla volontà di interrogarsi sul significato pedagogico dell'educazione sessuo-affettiva e sulla possibilità concreta di costruire percorsi educativi coerenti con lo sviluppo evolutivo del bambino, con i principi della *Comprehensive Sexuality Education* (CSE) e con il contesto scolastico italiano contemporaneo. Per farlo, si è scelto di procedere con un viaggio nel contesto, partendo dal "macro" e giungendo al "micro". L'ambiente che ospita l'educazione sessuo-affettiva è variegato e fa da contorno alla dimensione educativa, che rappresenta il nostro punto d'arrivo. Per orientarsi: il primo capitolo approfondisce i concetti di sessualità, salute sessuale e diritti sessuali, evidenziandone la complessità biologica, psicologica, relazionale e sociale. Il secondo capitolo analizza il modello della CSE e il confronto tra le principali linee guida internazionali, con particolare attenzione all' *International Technical Guidance on Sexuality Education* (ITGSE) dell'UNESCO e agli Standard redatti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e dalla Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) per l'educazione sessuale in Europa. All'interno di esso si tratta anche del multiforme panorama europeo, composto da paesi all'avanguardia ed altri ancora legati alla tradizione. Il terzo capitolo affronta da vicino il panorama italiano, ricostruendo il complesso percorso storico, normativo e culturale dell'educazione sessuo-affettiva nel contesto scolastico nazionale. Infine, il quarto capitolo si concentra sulla dimensione del bambino competente e propone due possibili percorsi operativi destinati alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, costruiti attraverso una mediazione educativa coerente con lo sviluppo evolutivo e con il contesto scolastico contemporaneo.

L'obiettivo finale della tesi non è fornire un modello educativo rigido o definitivo, ma riflettere sulla possibilità concreta di costruire spazi di educazione, ascolto e consapevolezza che permettano al bambino di crescere in relazioni più rispettose, sicure e autentiche, sostenute da una responsabilità educativa condivisa tra tutte le figure che, a diversi livelli, partecipano alla sua crescita.

Capitolo 1. La sessualità come dimensione umana complessa

1. Definizioni e prospettive contemporanee.

1.1. La sessualità

Il presente elaborato, come anticipato nell'introduzione, intende evidenziare l'importanza dell'educazione sessuale sin dalla prima infanzia. Risulta altresì doveroso fare un passo indietro prima di inoltrarsi nella trattazione di questa necessità e delle sue conseguenze in moltissimi ambiti della sfera umana. Non possiamo, infatti, parlare di educazione sessuale ed affettiva senza prima far riferimento alla sessualità in quanto tale.

Oggi, con questo termine, si indica, nel vocabolario, "il complesso dei caratteri sessuali e dei fenomeni mediante i quali due organismi della stessa specie riescono a operare tra loro scambi di materiale genetico finalizzati alla conservazione della specie" (Treccani). Tuttavia, questa non è la definizione che intendiamo considerare. Sarebbe riduttiva ed incompleta. Abbracciare l'idea di sessualità come un comportamento esclusivamente biologico, specie-specifico e a scopo riproduttivo (seppur questo aspetto faccia anche parte di ciò che la sessualità rappresenta), comporterebbe l'omissione di altre sfaccettature altrettanto importanti e fondamentali che, insieme, ne descrivono la complessità.

Per tal ragione, una definizione della sessualità che voglia essere il più possibile completa deve far riferimento, di certo, alle conoscenze anatomo-fisiologiche, alla biologia e alla genetica, ma, dall'altro, deve comprendere aspetti inerenti alla psicologia, all'ambito sociale e quindi, in una certa misura, anche alla sfera culturale e religiosa.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) propone un concetto di sessualità che la considera:

Un aspetto centrale della vita umana che dura per tutta la vita che comprende il sesso, l'identità di genere e ruolo, l'orientamento sessuale, l'erotismo, il piacere, l'intimità e la riproduzione biologica. Essa, in tal senso, si manifesta attraverso pensieri, fantasie, desideri, credenze, attitudini, valori, comportamenti, pratiche, ruoli e relazioni (OMS, 2006).

Tuttavia, è necessario sottolineare che, sebbene queste dimensioni siano presenti, non tutte sono sempre espresse o vissute. Si è concordi, però, nell'affermare che la sessualità costituisca una realtà articolata e, proprio per questo, influenzata da soggetti altrettanto coinvolti. A tal proposito Caterina di Chio, psicoterapeuta, psicologa clinica e di comunità ed esperta di educazione sessuale dichiara che:

La sessualità è una dimensione naturale della vita, parte integrante dell'esperienza umana. Essa è volta biologicamente a garantire la riproduzione e, dunque, la sopravvivenza della specie ma è anche piena di molteplici significati per le persone (...). Quando si parla di sessualità, non ci si riferisce in modo esclusivo e riduttivo all'atto sessuale ma si intende mantenere uno sguardo ampio alla capacità e alla possibilità di un corpo, con la sua ricca esperienza sensoriale, di sperimentare il piacere, di entrare in contatto, in relazione con il mondo e con l'altro, con cui costruire un dialogo fatto di sensazioni, di emozioni e di pensieri (Di Chio, 2024, p. 13).

La sua proposta è quindi, come abbiamo sottolineato, volta ad una visione ampia, a trecentosessanta gradi, che accoglie l'intreccio di più dimensioni contemporaneamente. Ancora, il testo *Rethinking Education on a Changing Planet* descrive la sessualità come “a dimension of who we are as human beings, experienced throughout life with diversity of expression, encompassing sexual orientation, pleasure, intimacy, and reproduction” (Kaidbey & Engelman, 2017, p. 181). Qui si sottolinea la dimensione del «chi siamo» come «esseri umani», cioè come organismi eterogenei composti da un insieme enorme di sfaccettature. Si parla non solo del funzionamento del corpo, ma anche della mente e della psiche, intrisa di emozioni e del sentire proprio di ognuno di noi. Sempre in questo testo si legge una frase impattante che va considerata attentamente: “Sexuality is who we are, not what we do”, ossia “la sessualità è ciò che siamo, non ciò che facciamo”, trampolino per un pensiero che ci porta a ciò a cui spesso questo ambito si riconduce: le violenze di genere, gli stereotipi, i tabù.

1.2. La salute ed i diritti sessuali

Collocato quindi il termine “sessualità” nel suo senso più ampio, ci avviciniamo ora a un aspetto strettamente collegato: la salute sessuale. Anche in questo caso è necessario evitarne una visione riduttiva. Essere “sessualmente sani”, infatti, non significa semplicemente non essere affetti da patologie mediche né da disfunzioni ginecologiche o andrologiche. Le componenti emotive, mentali e sociali legate alla sessualità, affinché possano essere considerate espressione di benessere, devono collocarsi in un contesto caratterizzato da un approccio positivo e rispettoso alla sessualità e alle relazioni sessuali, nonché dalla possibilità di vivere esperienze sessuali piacevoli e sicure, libere da coercizione, discriminazione e violenza.

La promozione della salute sessuale si inserisce quindi in una prospettiva più ampia di tutela del benessere globale della persona. Essa implica la possibilità, per ogni individuo, di sviluppare una relazione consapevole con il proprio corpo, con le proprie emozioni e con gli altri. Tutto questo avviene all'interno di contesti relazionali fondati sul rispetto reciproco, sulla libertà di scelta e sulla dignità della persona. In questa prospettiva, la salute sessuale non può essere disgiunta dal riconoscimento dei diritti sessuali come parte integrante dei diritti umani fondamentali.

Non si tratta quindi soltanto di una questione medica, ma anche di una dimensione che si colloca nel quadro più ampio dei diritti della persona. I diritti sessuali, infatti, si inseriscono nella più generale cornice dei diritti umani e, come tali, devono essere riconosciuti, tutelati e garantiti. Sebbene non esista una lista ufficiale universalmente condivisa che li elenchi in modo sistematico, diversi documenti internazionali hanno tentato di delinearne i principi fondamentali. Tra questi, la *International Planned Parenthood Federation* (IPPF) ha individuato alcuni diritti essenziali, tra cui, in forma sintetica, il diritto all'uguaglianza e alla non discriminazione, il diritto alla libertà e alla sicurezza della persona, il diritto all'autonomia e all'integrità del proprio corpo, il diritto alla privacy, il diritto all'informazione e all'educazione, il diritto alla salute (inclusa quella sessuale) e il diritto di vivere relazioni libere, consensuali e prive di coercizione o violenza. Come affermato dalla *Declaration of sexual rights* dell'IPPF, i diritti sessuali si fondano sui diritti umani già riconosciuti dalle legislazioni nazionali e dai documenti internazionali sui diritti umani (IPPF, 2008). Tali diritti rappresentano quindi un riferimento fondamentale per la promozione del benessere individuale e relazionale e per la tutela della dignità della persona.

I diritti sessuali possono inoltre essere ricavati e rafforzati dai documenti prodotti da organizzazioni internazionali autorevoli come l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e l'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), impegnate nella promozione e nella tutela dei diritti umani nella loro totalità.

Un altro esempio di documento significativo è la conosciutissima "Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile", adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015 e sottoscritta da 193 Paesi membri, tra cui l'Italia. Tale programma d'azione globale nasce con l'obiettivo di "trasformare il nostro mondo" attraverso la promozione di uno sviluppo sostenibile capace di coniugare benessere umano, tutela dell'ambiente e progresso sociale (ONU, 2015). L'Agenda rappresenta infatti un impegno condiviso volto a garantire un presente e un futuro più sostenibili per il pianeta e per le persone che lo abitano, individuando 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals*) e 169 traguardi da raggiungere entro il 2030.

All'interno di questo quadro emergono alcuni obiettivi particolarmente significativi per il tema trattato nel presente elaborato. Il goal 3, dedicato alla salute, afferma la necessità di "assicurare una vita sana e promuovere il benessere per tutti e per tutte le età" (ONU, 2015). La nozione di benessere richiamata dal documento non si limita, nemmeno qui, alla mera assenza di malattia, ma indica una condizione più ampia di equilibrio psicofisico e sociale, che coinvolge tutti gli ambiti della vita della persona, incluso quello affettivo, relazionale e sessuale. Qui troviamo il diritto umano, parafrasato in chiave olistica, all'"essere bene".

In successione troviamo il quarto obiettivo, che richiama la necessità di garantire "un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti lungo tutto l'arco della vita" (ONU, 2015).

L'UNESCO, a tal proposito, nel 2018 ha pubblicato una guida divulgativa che sostiene il concetto di *Comprehensive Sexuality Education* (CSE), ossia un'educazione sessuale olistica che abbracci in modo integrato tutte le dimensioni citate nel presente paragrafo. Nasce così l'*International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach* (ITGSE), elaborata per supportare le autorità educative, sanitarie e altre istituzioni competenti nello sviluppo e nell'attuazione di programmi e materiali di educazione sessuale inclusiva. Essa comprende sia l'ambito scolastico sia contesti extrascolastici. Dimostreremo nei capitoli successivi come non possano, infatti, esistere

una salute sessuale, psicologica e relazionale, né una reale tutela dei diritti ad esse associati, senza un'educazione, una formazione e una divulgazione puntuali, complete e fondate su evidenze scientifiche solide, realizzate in sinergia tra specialisti, docenti, istituzioni e famiglie.

Da ultimo, strettamente legato all'obiettivo precedente, passiamo alla quinta meta dell'agenda, che propone di "raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze" (ONU, 2015). Questo goal riconosce che le disuguaglianze tra uomini e donne rappresentano ancora oggi un ostacolo significativo allo sviluppo equo e sostenibile delle società. Promuovere la parità di genere significa non soltanto contrastare discriminazioni e violenze, ma anche favorire la costruzione di relazioni basate sul rispetto reciproco, sulla consapevolezza e sull'autodeterminazione delle persone.

L'educazione qui assume un ruolo centrale. Attraverso percorsi adeguati è infatti possibile promuovere una cultura dell'uguaglianza e del rispetto, contribuendo a superare stereotipi e modelli relazionali disfunzionali. L'educazione affettiva e sessuale si inserisce quindi pienamente in questo quadro, poiché favorisce lo sviluppo di una maggiore consapevolezza della dimensione relazionale, dell'identità personale e delle dinamiche di genere che attraversano la vita sociale.

È altresì opportuno sottolineare che, sebbene il punto 5 dell'Agenda 2030 sia esplicitamente rivolto alla riduzione delle disparità uomo-donna, il tema della discriminazione legata al «genere» può essere interpretato in senso più ampio, anche alla luce delle trasformazioni culturali e sociali contemporanee. Storicamente, infatti, la disparità più evidente e documentata è stata quella che ha interessato le donne, ed è proprio a tale squilibrio che l'obiettivo delle Nazioni Unite intende rispondere principalmente. Tuttavia, negli studi più recenti emerge che le forme di discriminazione possano estendersi anche a tutte le identità che non si riconoscono pienamente nel tradizionale dualismo maschile-femminile.

In questa prospettiva, l'educazione affettiva e sessuale assume un ruolo fondamentale nel promuovere il rispetto delle differenze e nel favorire lo sviluppo di una cultura inclusiva, capace di riconoscere e valorizzare le diverse modalità con cui le persone vivono e esprimono la propria identità. L'attenzione educativa non si limita, quindi, ai soli generi biologicamente riconosciuti, ma si estende alla pluralità delle identità di genere e delle forme di espressione personale che caratterizzano l'esperienza umana.

L'identità di genere, infatti, non coincide necessariamente con il sesso biologico attribuito alla nascita e deve essere distinta anche dall'orientamento sessuale. Essa può essere definita come "an individual's personal sense of identity as masculine or feminine, or some combination thereof" (Morrow, 2006, p. 8).

Alla luce di tutte queste nozioni e definizioni, possiamo dedurre che la sessualità, con i concetti ad essa associati, sia una dimensione ampia e articolata, la cui trattazione ha conosciuto nel tempo fasi di apertura e momenti di censura, spesso connessi a contesti culturali specifici e ai rispettivi tabù sociali. Tale complessità rende necessario un approccio integrato e consapevole, capace di considerarla nella sua interezza.

1.3. Sessualità: una visione più estesa

Prima di parlare di come la sessualità venga intesa e vissuta nel mondo occidentale e, nello specifico, nel contesto europeo e poi italiano, è necessario sottolineare come essa, essendo una dimensione naturalmente presente in tutti gli esseri umani, vari a seconda del contesto in cui viene considerata. La "catalogazione" se così la vogliamo definire, delle influenze che su di essa agiscono, non deve essere intesa come rigida né organizzata in compartimenti stagni. Anche all'interno di un determinato ambiente culturale, religioso o politico ben definito esistono infatti minoranze e varietà che devono essere riconosciute e considerate, pur non costituendo necessariamente il campione più rappresentativo della realtà osservata.

È opportuno precisare che l'intento di questo paragrafo non è accantonare le sfumature o le differenze minori attraverso le quali la sessualità è concepita o si manifesta nelle diverse società. Si intende piuttosto proporre un breve excursus esemplificativo dei principali filoni di credenze e di interpretazioni che hanno un impatto su di essa. Così si dimostrerà che il vissuto legato alla sessualità è vario e che esso dipenda da una molteplicità di fattori: psicologici, sociali, spirituali.

In relazione a tali elementi, la sessualità ed i suoi comportamenti assumono significati e modalità differenti, che variano a seconda dei sistemi simbolici, normativi e religiosi che caratterizzano le diverse comunità umane. È inoltre fondamentale comprendere che gli ambiti presi in considerazione, sebbene analizzati separatamente, comunichino tra loro e si influenzino a vicenda. Infatti, come accade per molti altri temi, anche nel caso della sessualità le variabili che ne determinano il significato e le modalità di espressione

tendono a intrecciarsi tra loro. Non è possibile, ad esempio, parlare di influenza culturale senza considerare anche quella religiosa; allo stesso modo, non è supponibile comprendere le scelte legislative che regolano, o talvolta non regolano, questa dimensione della vita umana, senza tenere conto dell'orientamento politico e del contesto sociale in cui esse si sviluppano.

Ciò detto, si propone di delineare un quadro generale, una sorta di *skyline*, che permetta di osservare alcune delle principali strutture socio-spirituali e dei punti di vista psicologici attraverso cui la sessualità è concepita. A partire da questa panoramica più ampia, sarà poi possibile concentrarsi sull'ambito che interessa più direttamente il presente lavoro: la realtà italiana nella sua specificità nazionale, considerandola in relazione sia alle linee guida promosse da organismi internazionali, come l'UNESCO e l'OMS, sia ad altre situazioni europee.

1.3.1. La sessualità nel contesto psicologico

Nel corso del tempo, diverse discipline hanno contribuito ad ampliare la comprensione della sessualità, evidenziandone la natura articolata e multidimensionale. In ambito psicologico e psicoanalitico, la sessualità è stata considerata una componente fondamentale dello sviluppo della persona.

A tal proposito, è doveroso citare Sigmund Freud, medico neurologo e fondatore della psicanalisi, che ha dedicato una vita intera allo studio della sessualità. Dapprima, con un approccio medico-psicologico, per indagare sull'etiologia delle nevrosi, ha poi dovuto necessariamente scontrarsi con gli aspetti più generali della sessualità, che regola la vita di ogni individuo. Partendo dall'infante, concepisce questa sfera umana come una dimensione fondamentale della vita psichica, rendendola parte attiva nella costruzione dell'identità individuale e di alcuni tratti della personalità, delineati più nettamente nell'età adulta. Passa in rassegna l'insieme delle pulsioni, ne analizza i comportamenti connessi, arrivando a riferirsi anche alla componente amorosa, pur dichiarando di non trattarla dal punto di vista letterario e poetico, bensì da quello scientifico. Secondo Freud, il poeta è un filtro della realtà, pertanto non la restituisce effettivamente tale e quale. L'edulcorante aggiunge ciò che manca per renderla più piacevole ed estetica, applicando, di conseguenza, questo processo anche al sentimento sessuale e amoroso. Assume invece che la scienza, per contrapposizione e forse, complementarità necessaria "con mano

pesante e risultato meno piacevole, si occupi degli stessi argomenti (...) la scienza è infatti la rinuncia più completa al principio di piacere che sia concessa al nostro lavoro psichico” (Freud, p. 161).

Scienza e medicina, dunque, psiche e analisi, ponti e relazioni, sviluppo della personalità e formazione dell'individuo durante l'arco della vita: tutti elementi che egli riconduce alla sfera sessuale e al suo sviluppo complesso.

All'interno della stessa tradizione psicoanalitica, altri autori hanno rielaborato e ampliato l'intuizione freudiana. Erik Erikson, ad esempio, ha inserito la sessualità nel più ampio processo di sviluppo psicosociale, mettendo in evidenza come l'identità personale e relazionale si costruisca nel tempo attraverso le diverse fasi della vita e il rapporto con il contesto sociale (Quaglia, Longobardi, 2007, cap. 4). In un'altra direzione, Wilhelm Reich ha sottolineato il legame tra sessualità, struttura caratteriale e libertà emotiva, evidenziando come la repressione delle pulsioni sessuali possa avere effetti significativi sul benessere (o mal-essere) psichico e sulla vita sociale dell'individuo (Reich, 1942).

Ritengo altresì importantissimo citare, sebbene non dal punto di vista prettamente psicologico bensì più da quello socioculturale, il filosofo e storico Michel Foucault. Nel primo volume della sua opera *Storia della sessualità*, intitolato *La volontà di sapere*, propone una lettura della sessualità come fenomeno strettamente connesso ai contesti sociali, politici e storici delle diverse epoche. Egli afferma: “Mi sembra essenziale l'esistenza nella nostra epoca di un discorso in cui il sesso, la rivelazione della verità, il rovesciamento della legge del mondo, l'annuncio di un'altra era e la promessa di una certa felicità sono legati insieme” (Foucault, 2013, p.9)

La sessualità, per lui, va compresa anche come il risultato di sistemi di sapere e di potere che nel tempo ne hanno influenzato i significati, le norme e le modalità di espressione. Ecco perché l'analizza in stretta connessione con eventi storici, portando alla luce aspetti controversi di quella che non era sottesa alla “normo-sessualità”.

1.3.2. La sessualità nel contesto religioso

Accanto alla prospettiva psicologica, anche le tradizioni religiose hanno influenzato storicamente la forma in cui la sessualità è stata interpretata e regolata. In molte società,

le norme morali e i precetti religiosi hanno contribuito a definire ciò che è considerato lecito o illecito, orientando i comportamenti individuali e collettivi.

Pensiamo, ad esempio, al cristianesimo, in cui essa è indissolubilmente legata al vincolo matrimoniale eterosessuale a fini riproduttivo-familiari. Solo in questa declinazione risulta moralmente consentita e legittimata. Nel libro della Genesi si legge: “Perciò l'uomo lascerà suo padre e sua madre e si unirà a sua moglie, e saranno una stessa carne” (Gen 2,24; cfr. Mt 19,5; Ef 5,31). Qui è chiara l'allusione alla donna come sposa, già legata alla “sacra unione”. Christopher Ash nel suo libro *Qual è la visione cristiana della sessualità*, dove fa riferimento a ciò che i testi sacri cristiani dicono a tal proposito, afferma:

Dio avrebbe potuto creare l'umanità in molti altri modi, ma ha scelto di farlo in questo: come esseri sessuati, la cui sessualità è destinata a esprimersi nell'unione esclusiva, indissolubile, sociale e carnale tra un uomo e una donna, pubblicamente dichiarata e riconosciuta nel legame che chiamiamo “matrimonio” (Ash, 2025, p. 24).

Sessualità esperita nella famiglia intesa nel senso classico, unita in un sacro vincolo sancito e legittimato direttamente dalla figura di Dio.

Analogamente, nelle società islamiche la sessualità è regolata da norme religiose che stabiliscono i confini entro cui può essere espressa, generalmente all'interno del matrimonio e secondo precise regole morali e sociali. (Ali, 2006). È doveroso premettere che l'islam presenta due correnti principali, quella sunnita, abbracciata dalla maggioranza della popolazione musulmana, e quella sciita. Entrambe condividono le stesse fonti della legge islamica (*sharīʿa*) e della teologia: il Corano (*Quran*) e gli *Hadith* (racconti delle tradizioni di Maometto). Da esse si possono estrarre quelle comunanze che, nel nostro caso, ci permettono di delineare l'esperienza e le regole che accompagnano la sessualità.

In entrambe, il desiderio sessuale rientra nella dimensione naturale dell'essere umano, creato da Dio (Allah), e quindi non è considerato un elemento negativo o peccaminoso. Nell'Islam, la sessualità trova la sua espressione legittima all'interno del matrimonio (*nikāḥ*) e l'intimità coniugale è considerata non solo lecita ma anche positiva per la stabilità familiare e sociale (Rizvi, 1990). È interessante notare come, in questo contesto religioso fortemente intrecciato alla dimensione politica, le espressioni considerate rami della sessualità indiretta siano regolate, in alcuni Paesi, anche sul piano giuridico e non

solo su quello morale. Laddove la legge islamica è integrata nel sistema legislativo statale, la violazione delle norme che la riguardano è punita al pari di altri comportamenti. Si pensi, ad esempio, all'obbligo di coprire il corpo femminile, in varie misure e forme, dal solo capo al totale oscuramento. In Iran o in Afghanistan, ad esempio, il mancato rispetto dell'obbligo del velo può comportare sanzioni che vanno dai richiami formali ai provvedimenti più severi. Questo evidenzia come, in determinate realtà, la regolazione della sessualità e del corpo femminile non si limiti alla sfera morale o religiosa, ma si traduca in norme giuridiche con effetti concreti sulla vita quotidiana. Non è questo il luogo per discutere il complesso tema che ruota attorno alla pratica del velo, ma è necessario comprendere come i sistemi politici influiscano anche su quelli religiosi con conseguenze che spaziano in vari ambiti, compreso quello sessuale. Si dimostra anche, attraverso questo esempio, che non è "l'Islam" in generale a punire, bensì gli Stati che applicano determinate interpretazioni della *sharī'a*.

Spostandoci più verso oriente, la tradizione induista propone un modo di intendere la sessualità che si discosta sia da quello occidentale sia da quello delle religioni monoteiste. All'interno della cultura indiana, infatti, la sessualità è stata storicamente considerata una parte legittima dell'esperienza umana, non necessariamente in contrasto con la dimensione spirituale.

Nell'induismo la sessualità è una dimensione che fa parte del percorso di vita dell'individuo, purché vissuta in equilibrio con gli altri aspetti dell'esistenza e nel rispetto dell'ordine sociale e morale. Pensiamo al famosissimo testo del *Kama Sutra*: se lo leggiamo con profondità, le sue illustrazioni mostrano come la dimensione erotica coinvolga anche la relazione, la comunicazione e il rapporto tra corpo e mente.

Questo non significa che la sessualità sia priva di regole: anche nelle società induiste essa è inserita in un sistema di valori che ne orienta le modalità di espressione, spesso in relazione al contesto familiare e sociale. Tuttavia, rispetto ad altre tradizioni religiose, emerge una maggiore integrazione tra le dimensioni corporea e spirituale, che contribuisce a delineare una visione della sessualità come parte costitutiva dell'esperienza umana e non come elemento separato o secondario.

1.3.3. La sessualità nel contesto educativo

Dopo aver chiarito i principali concetti legati alla sessualità e averne osservato le diverse interpretazioni nei contesti psicologici, religiosi e sociali, diventa necessario spostare l'attenzione dal piano descrittivo a quello educativo. L'educazione sessuale ed affettiva nasce non tanto per comprendere teoricamente questi contesti, quanto per offrire strumenti e punti di riferimento che possano aiutare le nuove generazioni a orientarsi concretamente nella propria esperienza. Essa si propone di accompagnare i ragazzi, fin da piccoli, nella scoperta della sessualità nelle sue diverse dimensioni, favorendo lo sviluppo della consapevolezza, del rispetto di sé e dell'altro, e della capacità di vivere le relazioni in modo sano e responsabile. In questo senso, assume un ruolo fondamentale non solo nella prevenzione di situazioni di rischio, come abusi, malattie o gravidanze inattese ma anche nella promozione di un benessere personale e relazionale che consenta di vivere la propria sessualità in modo sereno, informato e rispettoso. È quindi necessario, a questo punto, chiarire che cosa si intenda per educazione sessuale ed affettiva.

1.3.3.1. Educazione sessuale ed affettiva: che cosa sono?

“L'educazione affettiva e l'educazione sessuale non sono poli opposti che si escludono a vicenda, ma punti di vista di uno sguardo più ampio, capace di tenerle insieme” (Di Chio, 2024, p. 18).

Comincio con una citazione questo paragrafo dedicato all'inquadramento delle protagoniste di questa tesi di laurea: l'educazione sessuale e affettiva. Così come per la sessualità, la salute e i diritti sessuali, è necessario avere ben chiaro di che cosa si stia parlando quando ci si riferisce a questi due importantissimi ambiti sottesi al medesimo contesto: quello educativo.

Il termine “educare” deriva dal latino *educĕre*, parola composta dalla particella *ex* (tirar fuori) e dal verbo *ducĕre* (condurre). Letteralmente, si carpisce che questo lemma indichi l'azione volta a “tirar fuori” qualcosa da un individuo su cui un determinato operato viene esercitato. Facendo riferimento alla storia della pedagogia, sappiamo che, sebbene l'educazione abbia assunto concezioni e sfaccettature diverse a seconda del tempo e del luogo in cui viene considerata, essa è generalmente intesa come una relazione almeno biunivoca e, più spesso, sociale, svolta all'interno di una comunità e per la comunità.

Il pedagogo Mialaret, parlando proprio di educazione, riprende una definizione proposta dall'*International League for New Education* a Calais nel 1921:

L'educazione consiste nell'incoraggiare lo sviluppo più completo possibile delle attitudini di ogni persona, sia come individuo sia come membro di una società ispirata dalla solidarietà. L'educazione è inseparabile dall'evoluzione sociale: essa è una delle forze che la determinano. Il fine dell'educazione e i suoi metodi devono essere rivisti continuamente in relazione all'accresciuta conoscenza del bambino, dell'uomo e della società, conoscenza fornitaci dalla ricerca scientifica e dall'esperienza (Mialaret, p. 20).

L'educazione, pertanto, è volta al miglioramento globale della persona, in senso specifico, e, di conseguenza, della comunità di cui essa fa parte, arricchendola e apportando sensibilità e consapevolezze che, se condivise e comprese, possono generare quel benessere di cui prima è stata fatta menzione.

Ora spostiamo leggermente l'attenzione dall'educazione all'istruzione, che non sono sinonimi, anche se spesso vengono usati come tali. Analizziamone l'etimologia. Il termine «istruire» discende dal latino *instruere* ed è composto dalla particella *in* (dentro) e dal verbo *struere* (costruire). “Costruire dentro” è ciò che l'istruzione dovrebbe fare nell'individuo su cui agisce. L'insegnante, attraverso la trasmissione di nozioni, contribuisce a costruire la conoscenza nell'alunno, potenziandone le abilità e accrescendo (o creando) quelle che oggi sono comunemente definite *skills*.

“Educare” ed “istruire” differiscono dunque nel significato, ma collaborano strettamente nel perseguire il medesimo fine. Possiamo immaginare un movimento in entrata e uno in uscita: da una parte un maestro che “semina” all'interno, dall'altra un educatore che svolge una funzione maieutica di accompagnamento all'esterno di ciò che nasce nell'alunno, aiutandolo ad esprimerlo nel migliore dei modi, secondo le sue potenzialità, inclinazioni e talenti. Educazione e istruzione non si configurano come processi separati, bensì come dimensioni complementari del percorso formativo. Se l'istruzione riguarda principalmente la trasmissione e l'acquisizione di conoscenze, l'educazione mira allo sviluppo integrale della persona, coinvolgendo le dimensioni cognitive, emotive e

relazionali. Entrambe, in sinergia, forniscono le fondamenta per lo sviluppo di un bambino competente (Amadini et al., 2018; Zago, 2013).

Perché mi sono soffermata a sottolineare queste specificità? Perché è proprio all'interno di questa cornice di movimenti sinergici *in* e *out* che si collocano l'educazione sessuale e quella affettiva: due dimensioni del processo di crescita che riguardano lo sviluppo della persona nella sua interezza.

Estrapolandone il significato da varie fonti, nel tentativo di comprendere più a fondo che cosa si intenda per questi due ambiti, si osserva che le definizioni dell'uno e dell'altro risultano costantemente intrecciate. Nel manuale scritto da Veglia, psicologo, psicoterapeuta e sessuologo clinico italiano, si deduce che l'educazione sessuale rappresenta un percorso volto a favorire la conoscenza della sessualità umana e, accanto ad essa, lo sviluppo parallelo di atteggiamenti responsabili nelle relazioni affettive e sessuali. (Veglia, 2024)

L'OMS e l'UNESCO sottolineano, inoltre, che l'educazione sessuale debba essere comprensiva e non selettiva, configurandosi come un processo di "teaching and learning about the cognitive, emotional, physical and social aspects of sexuality" (UNESCO, 2018).

Caterina Di Chio, partendo dalla concezione di sessualità già assunta e illustrata nel paragrafo 1.1, afferma che:

Educare alla sessualità non significa solo fornire corrette informazioni, ma promuovere una buona conoscenza di sé, del proprio corpo e delle proprie emozioni, così come favorire la capacità di entrare in relazione profonda e rispettosa con l'altro. Sono queste le basi per vivere una sessualità etica ed estetica, volta cioè al buono e al bello nel rapporto con se stessi e con gli altri (Di Chio, 2024, p. 13).

Per l'associazione Save the Children Italia, l'educazione sessuale:

Si delinea come un percorso educativo che va oltre la semplice conoscenza dell'apparato riproduttivo o la prevenzione delle infezioni sessualmente trasmissibili, affrontando tematiche quali la consapevolezza di sé, la capacità

di costruire relazioni rispettose e le competenze per proteggersi e per prendere decisioni informate (Save the Children Italia, 2025, pp. 8-9).

“Affettività” e “sessualità”, quindi, procedono insieme e, l’una senza l’altra, verrebbero affrontate solo parzialmente. Alla luce di quanto appena descritto, si potrebbe persino proporre una nomenclatura più precisa per definire questa dimensione dell’educazione. Perché non parlare direttamente di educazione sesso-affettiva? Accostando i due termini si restituisce infatti il senso di indissolubilità che li lega, quasi obbligando l’educatore, l’esperto o il genitore che la trasmette a non dimenticare che, accanto all’aspetto biologico e sanitario, esiste anche una dimensione relazionale ed emotiva, personale e al tempo stesso orientata all’incontro con l’altro.

Nei capitoli successivi verranno approfondite le modalità e l’importanza della pratica educativa in questo ambito, con un’analisi dettagliata dell’applicazione concreta di tale insegnamento. In tal sede si tornerà a riflettere sull’educazione sesso-affettiva come forma di educazione comprensiva, sostenuta dagli standard europei, dall’OMS e dall’UNESCO, evidenziandone i vantaggi e mostrando come sia auspicabile promuoverla sin dalla scuola dell’infanzia.

Capitolo 2: Modelli e linee guida

2.1. Un vademecum importante: la *Comprehensive Sexual Education* (CSE)

Come già esplicitato nel capitolo precedente, negli ultimi decenni il tema dell'educazione sessuale ha assunto un ruolo sempre più centrale nel dibattito pedagogico, sociale e istituzionale. In risposta ai cambiamenti culturali e alla crescente complessità dei contesti relazionali, diversi organismi internazionali hanno promosso un approccio educativo più ampio e strutturato, definito "*Comprehensive Sexuality Education*" (CSE).

È importante sottolineare che essa non nasce come un modello isolato, ma si inserisca all'interno di un percorso teorico e istituzionale più ampio, costruito nel tempo grazie al contributo di diversi organismi internazionali. Già nei primi anni 2000, infatti, l'OMS ha avviato una riflessione strutturata sul concetto di salute sessuale, definendola come una dimensione fondamentale del benessere umano, non riducibile alla sola assenza di malattia (OMS, 2002). A questa visione si affianca il contributo della World Association for Sexual Health che, con la dichiarazione *Sexual Health for the Millennium (2008)*, ha ulteriormente rafforzato il legame tra sessualità, diritti e qualità della vita. Su queste basi teoriche, nel tempo si è sviluppata una crescente attenzione all'educazione sessuale come intervento strutturato e sistematico. In ambito europeo, tale evoluzione è testimoniata da documenti successivi dell'OMS, come il *Sexuality education - policy brief No. 1* (OMS, 2006), che sottolinea la necessità di garantire un'educazione sessuale di qualità, accessibile e fondata su evidenze scientifiche, o, ancora, gli *Standard per l'educazione sessuale in Europa*, due scritti di cui parleremo più approfonditamente nel paragrafo successivo. Questo percorso trova una sua esplicitazione più recente anche a livello politico-istituzionale, come dimostrato dal documento del Parlamento europeo *Comprehensive sexuality education, why is it important?* in cui viene riconosciuta ed evidenziata l'importanza della CSE quale strumento fondamentale per la promozione della salute, dei diritti e del benessere delle persone (Parlamento Europeo, 2022).

Evidenziamo, da questo rapido quadro, che la CSE non solo può essere letta come una proposta educativa, ma altresì come il risultato di un processo storico-evolutivo che ha progressivamente integrato dimensioni sanitarie e sociali, fino a trovare sistemazione nelle linee guida internazionali più recenti.

Nominata in numerosi articoli, libri, report e convegni dedicati alla sessualità, questa “educazione sessuale comprensiva” viene sempre più messa in luce. Ma di cosa si tratta? Possiamo comprenderlo chiaramente a partire dal documento stilato per la prima volta dall’UNESCO nel 2008 (aggiornato nel 2018), che dedica la seconda sezione proprio a chiarire che cosa sia (e non sia) l’educazione sessuale inclusiva. Si tratta dell’*International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach* (ITGSE), già richiamato nel primo capitolo. In esso si legge:

Comprehensive sexuality education (CSE) is a curriculum-based process of teaching and learning about the cognitive, emotional, physical and social aspects of sexuality. It aims to equip children and young people with knowledge, skills, attitudes and values that will empower them to: realize their health, well-being and dignity; develop respectful social and sexual relationships; consider how their choices affect their own well-being and that of others; and understand and ensure the protection of their rights throughout their lives (UNESCO 2018, p. 16).¹

Questa definizione si inserisce pienamente nella concezione olistica della sessualità e, non a caso, la CSE nasce con l’intento di considerarne le molteplici dimensioni sia nell’ambito educativo, nei contesti formali, sia in realtà extrascolastiche. Essa si fonda su alcuni pilastri che ne delineano la struttura e ne definiscono l’identità. È mia intenzione, qui, nominare quelli che ne costituiscono lo scheletro portante, soffermandomi su alcuni più di altri. Questo perché, a mio parere, tali necessitano di specifiche più precise, in quanto sedi di concetti che possono aiutare a sciogliere nodi di errata interpretazione di matrice sociale. La CSE è innanzitutto un modello fondato su solide basi e su evidenze scientifiche: non si basa su opinioni o convinzioni non dimostrate, ma su studi e dati verificabili. A tal

¹ Traduzione: “La *Comprehensive Sexuality Education* (CSE) è un processo educativo basato su un curriculum strutturato, finalizzato all’insegnamento e all’apprendimento degli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità. Essa mira a fornire a bambini e giovani conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori che consentano loro di: promuovere la propria salute, il proprio benessere e la propria dignità; sviluppare relazioni sociali e sessuali improntate al rispetto; riflettere su come le proprie scelte influenzino il proprio benessere e quello degli altri; comprendere e garantire la tutela dei propri diritti nel corso dell’intera vita”.

proposito, l'ITGSE raccoglie in appendice un'ampia documentazione di ricerche, articoli e dati che ne supportano i contenuti.

Occupandosi della sessualità, che, come già sottolineato, "è un aspetto centrale dell'essere umano lungo tutto l'arco della vita" (OMS 2006, p. 10), la CSE si configura come un processo educativo continuo e incrementale, che ha inizio già nella prima infanzia. In termini tecnici, si parla di un progetto di *lifelong learning*. In questo senso, anche il bambino piccolo è riconosciuto come soggetto potenzialmente destinatario di un'educazione sessuale. Come evidenziato nel capitolo precedente, infatti, quest'ultima non si limita alla trasmissione di nozioni legate all'atto sessuale o alla riproduzione, ma comprende anche dimensioni fisiche, emotive e relazionali. La CSE, quindi, prende in considerazione anche aspetti quali l'amicizia, il senso di sicurezza, la protezione e l'attrazione. Tale passaggio è fondamentale per parlare di un'erronea credenza che associa l'educazione sessuale alla pubertà, o quantomeno a partire da essa. Questo perché si è stati ingannati dalla nomenclatura utilizzata e dalla sfumatura ad essa collegata. Già nel primo capitolo abbiamo spiegato che "sessuale" non significa per forza essere legato all'atto in sé. Di conseguenza, risulterebbe inesatto pensare che l'educazione sessuale olistica riguardi esclusivamente la dimensione sessualizzata della persona. È doveroso anche precisare che gli argomenti toccati durante questo viaggio educativo sono stati calati e adattati in relazione alla fase di sviluppo e all'età del destinatario. Per comprendere, simuliamo una condizione-tipo. Nel campo d'azione della fascia di ricezione 5-8 anni, coinvolta nell'apprendimento delle "relazioni", l'obiettivo principale sarà l'interiorizzazione di alcuni concetti chiave, svincolati dal sesso in senso stretto. Ad esempio, si può considerare che esistano diverse tipologie di famiglia: mamma e papà, papà e papà, mamma e mamma, genitori adottivi, affidatari, famiglie allargate e così via. Ancora, ogni famiglia deve essere considerata positivamente nella sua diversità, a patto che i protagonisti siano rispettosi degli individui che ne fanno parte. Un'altra condizione esemplificativa può consistere nella trasmissione dell'uguaglianza nelle responsabilità di genere. Ognuno, infatti, all'interno del nucleo familiare ha doveri e necessità, e tutti i membri della famiglia, donne o uomini, sono chiamati a condividere le responsabilità in merito. La lista potrebbe procedere, ma il focus è ormai chiaro. A partire da questo esempio, possiamo evincere che a 5 anni le attività proposte saranno di una certa complessità cognitivo-emotiva; con l'avanzare dell'età, le metodologie e gli argomenti muteranno e diverranno più articolati e specifici.

Il principio fondamentale della CSE è, infatti, quello di essere “age and developmentally appropriate”² (UNESCO, 2018, p.13). Ciò significa che essa si adatta, nei contenuti e nelle modalità di trasmissione, alle capacità, ai bisogni e alla fase evolutiva del bambino o della persona e, in questo modo, i temi affrontati risultano pertinenti e significativi per il momento di sviluppo in cui l’individuo si trova. Sottolineiamo che tale adattamento tiene conto anche della variabilità dei percorsi di crescita, che possono essere influenzati da disabilità, neurodivergenze, condizioni psicologiche specifiche e disparità sociali.

Accanto al riconoscimento della diversità individuale, la CSE si fonda su un approccio basato sui diritti umani e si definisce “culturally relevant and context appropriate”³ (UNESCO, 2018, p. 17). Questo implica che, pur offrendo linee guida per la costruzione di curricoli educativi, sia in ambito scolastico sia extrascolastico, essa non si configura come un modello rigido o prescrittivo. Al contrario, riconosce la necessità di adattare gli interventi al contesto culturale, sociale e istituzionale in cui vengono applicati. Come sottolineato nel documento:

The Guidance was developed through a process designed to ensure quality, acceptability and ownership at the international level, with inputs from experts and practitioners from different regions around the world. At the same time, it should be noted that the Guidance is voluntary in character, as it recognizes the diversity of different national contexts in which sexuality education is taking place, and the authority of governments to determine the content of educational curricula in their country (UNESCO, 2018 p.13).⁴

Ecco perché l’ITGSE non presenta la CSE come un elenco statuario di contenuti e metodologie di trasmissione, ma come un insieme di concetti chiave (nell’ITGSE, i *key concepts*) che poi andranno adattati dagli educatori e dagli specialisti nel contesto della

² Traduzione: “Adeguate all’età e al livello di sviluppo”.

³ Traduzione: “Culturalmente pertinente e adeguato al contesto”

⁴Traduzione: “La Guida è stata elaborata attraverso un processo volto a garantirne la qualità, l’accettabilità e la condivisione a livello internazionale, grazie al contributo di esperti e professionisti provenienti da diverse regioni del mondo. Allo stesso tempo, è importante sottolineare che la Guida ha carattere volontario, poiché riconosce la diversità dei contesti nazionali nei quali l’educazione sessuale viene attuata e rispetta l’autorità dei governi nel determinare i contenuti dei curricula educativi del proprio Paese”.

divulgazione (Allegato 1⁵). Questa scelta è dettata sia dal rispetto delle differenze di cui ogni realtà è portatrice, sia dalla necessità che la CSE sia fruibile ed efficace per tutti.

Essendo una proposta educativa di respiro mondiale, infatti, una delle criticità che essa affronta è la sua diffusione nelle parti del mondo più restie ad accoglierla, sia per ragioni culturali sia per “frintendimenti legati alla natura, all’intenzione e agli effetti” ad essa connessi (UNESCO 2008, p.82). A tal proposito, i creatori della CSE hanno costruito e messo a disposizione, all’interno dell’ITGSE, una chiarissima tabella che risponde alle preoccupazioni più diffuse e alle domande più ricorrenti relative all’educazione sessuale comprensiva (allegato 2). Qui troviamo paure, incertezze, reticenze e luoghi comuni, ad esempio “La CSE depriva i bambini della loro innocenza? Non è inappropriata per la loro giovane età? Va contro la nostra cultura religiosa? Non fomenta modi di vivere alternativi e pericolosi?”. Molte di queste domande trovano risposta nelle righe precedenti, ma un’argomentazione più completa si trova nelle evidenze e negli studi sviluppati nel corso degli anni, che sottolineano i vantaggi dell’attuazione di questo tipo di educazione sessuale.

2.2. Il confronto: la CSE nell’ITGSE e nelle Linee guida sugli standard per l’educazione sessuale in Europa

Se l’ITGSE ci offre le linee guida per l’applicazione della CSE a livello globale, esiste un vademecum specifico per il contesto europeo, che si adatta alla realtà di questo continente così eterogeneo, sia per storia sia per politiche.

Gli *Standard per l’educazione sessuale in Europa* (Standard OMS/BZgA), redatti dall’OMS e dalla Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)⁶ tedesca, rappresentano un riferimento comparabile alla *guidance* dell’UNESCO, pensato, appunto, per la nostra realtà. Gli Standard si articolano in due documenti principali: il primo, redatto nel 2010, che ne definisce il quadro di riferimento teorico, e il secondo, stilato nel 2013, che illustra la parte

⁵ L’allegato 1, in calce, racchiude gli 8 *Key concepts* dell’ITGSE ossia: relazioni; valori, diritti, cultura e sessualità; comprensione del genere; violenza e protezione della persona; competenze per la salute il benessere; il corpo umano e lo sviluppo; sessualità e comportamento sessuale; salute sessuale e riproduttiva.

⁶ Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA): acronimo tedesco che sta a significare “Centro Federale per l’Educazione alla Salute”.

più operativa⁷. Il testo iniziale offre una visione generale del contesto e una panoramica della filosofia su cui si fonda. In esso sono indicati gli autori, le ragioni della sua compilazione, le definizioni e i principi dell'educazione sessuale olistica, nonché gli elementi che essa comprende e che possono essere applicati alle varie fasce d'età. Argomenta, infine, i motivi della sua particolare importanza per i bambini e gli adolescenti.

A questo primo contributo si affianca la *Guida alla realizzazione*, un documento che spiega come un'educazione sessuale possa essere costruita nella pratica, all'interno di un sistema educativo nazionale. In esso sono compresi tutti i fattori costituenti, oltre al target destinatario e agli argomenti-esempio dei programmi, anche la formazione degli attori educanti coinvolti. Non manca, infine, il monitoraggio globale per garantire un'efficace implementazione dei contenuti trasmessi.

Entrambi i documenti sono rivolti agli "addetti ai lavori". Rispettivamente vedono come destinatari, a livello macro, le istituzioni politiche, le autorità sanitarie e le organizzazioni, e, a livello micro, chi progetta ed elabora curricoli educativi e programmi didattici (specialisti ed insegnanti).

È necessario avere chiaro come questi documenti, pur avendo una matrice comune evidente all'ITGSE, ossia l'importanza dell'educazione sessuale comprensiva, non siano sovrapponibili ad esso. Esistono differenze sostanziali che, pur non li rendendo opposti, delineano un quadro di convergenze e di punti di vista. Possiamo immaginare due grandi insiemi: talvolta distinti, talvolta intersecati e, in alcuni casi, coincidenti. In questo senso, più che essere considerati modelli alternativi, i due documenti possono essere letti in una prospettiva di complementarità: l'ITGSE fornisce una cornice teorica di riferimento più ampia e flessibile, mentre gli Standard OMS/BZgA ne rappresentano una declinazione più strutturata e contestualizzata, orientata alla concreta applicazione nei sistemi educativi europei.

La diversità che più li caratterizza, oltre a quella geografica, da una parte mondiale e dall'altra continentale, è il respiro del documento. Se l'ITGSE si prefigge di supportare *policy* educative globali, promuovendo la CSE a livello politico e sociale e facendo leva sulla sua stretta connessione con i diritti globali, gli Standard OMS/BZgA risultano invece più

⁷ Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), & World Health Organisation. (2013). *Standard per l'educazione sessuale in Europa: Guida alla realizzazione*. BZgA e OMS Europa.

orientati alla costruzione di contenuti educativi precisi. In questo senso, si concentrano sulla loro concreta attuazione nei sistemi scolastici. Il focus del documento UNESCO, infatti, non è la costruzione sartoriale di un curriculum, ma fornire principi ed evidenze, creando un *framework* generale entro cui gli specialisti del settore progettano le proprie autonomie d'azione. L'enfasi è posta sui diritti umani, sull'uguaglianza di genere e sulla salute globale. Non trascura la cornice educativa in senso stretto, ma ne dà direttive più generiche: i *key concepts* di cui abbiamo parlato in precedenza, per l'appunto.

Gli standard OMS/BZgA, invece, pongono maggiore attenzione allo sviluppo psicosessuale, alla crescita e alla dimensione educativa del bambino/ragazzo pur mantenendo un riferimento alla cornice teorica europea dell'educazione sessuale. Il secondo documento (Guida alla realizzazione) presenta contenuti altamente organizzati e dettagliati. In esso troviamo lo sviluppo di materiali, le fasi di progettazione, l'aggiornamento dei docenti e i sistemi di valutazione del processo: una vera implementazione nei sistemi scolastici. Riporto qui, per agevolare la comprensione del livello di dettaglio dei contenuti, il diagramma orientativo della Guida europea (figura 1), volto alla costruzione di una solida proposta di programma di educazione sessuale. (Guida OMS/BZgA, 2013).

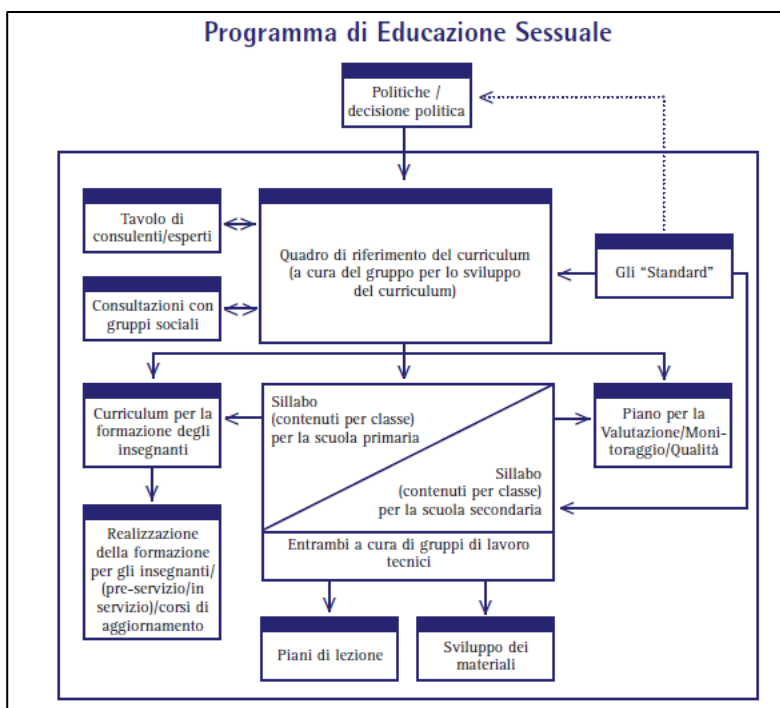


Figura 1. Diagramma per la stesura di un programma di educazione sessuale. Guida operativa dell'OMS Europa e del BZgA (2013).

Dall'osservazione emerge la progettazione di un percorso strutturato di educazione sessuale complesso e multilivello. La tabella presenta una visione macro delle decisioni politiche: il percorso si articola nella definizione di un quadro di riferimento del curriculum, elaborato con il contributo di esperti e di gruppi sociali. Ciò sottolinea l'importanza di un approccio partecipativo. Da questa cornice generale si procede poi alla traduzione operativa nei sillabi, distinti per ordine scolastico, che definiscono i contenuti da affrontare nelle diverse fasce d'età. Parallelamente, vengono sviluppati gli elementi fondamentali per la realizzazione concreta del programma, quali la formazione degli insegnanti, i materiali didattici e i piani di lezione. Un ruolo centrale è attribuito al monitoraggio e alla valutazione, che consentono di verificare nel tempo la qualità e l'efficacia dell'intervento educativo. Nel suo complesso, il modello evidenzia come l'educazione sessuale richieda un sistema articolato di progettazione, attuazione e verifica, in cui i diversi elementi devono essere tra loro coordinati e interdipendenti. Un elemento di comunanza con l'ITGSE è il sottolineare che le proposte delineate sono concepite per una potenziale applicabilità a livello europeo, nel rispetto dei contesti nazionali in cui vengono considerate. Come evidenziato nel documento:

Il fatto che in ciascuno Stato le procedure per sviluppare o rivedere una materia scolastica e i soggetti implicati varino in larga misura, ha costretto gli autori (...) a fare alcune generalizzazioni e a sviluppare un modello idealizzato. Ovviamente c'è una grande variabilità e i concetti/termini utilizzati in questa guida devono essere adattati in conformità con le strutture e le procedure esistenti nei vari Paesi. Un programma di educazione sessuale è inteso come un intervento su vasta scala, idealmente a livello nazionale (Guida OMS/BZgA, 2013, p.18).

Alla luce di quanto emerso dal confronto, appare evidente che la CSE non possa essere intesa come un modello rigido e univoco, bensì come un approccio che, pur mantenendo principi condivisi, assume forme diverse a seconda dei contesti in cui viene applicato. Proprio questa necessità di contestualizzazione rende fondamentale uno sguardo più mirato sul panorama europeo. Nel corso del tempo, i diversi paesi hanno sviluppato modalità diverse di intendere e di attuare l'educazione sessuale, influenzate da tradizioni culturali, orientamenti politici e sistemi educativi eterogenei. Diventa quindi necessario

ripercorrere, in forma sintetica, l'evoluzione storica dell'educazione sessuale in Europa per comprenderne le principali traiettorie e le diverse modalità di applicazione. A partire da questo quadro, sarà possibile soffermarsi su alcuni contesti pionieri, per poi mettere in evidenza le realtà in cui la CSE risulta ancora poco sviluppata o priva di riconoscimento normativo, così da delineare un panorama europeo complesso e non omogeneo.

2.3. Il percorso europeo: una strada a zig-zag

Quando si fa riferimento alle modalità di applicazione delle linee guida che regolano la trasmissione dell'educazione sessuale in Europa, è necessario tenere in considerazione la variabile del contesto. Come abbiamo appena affermato, il panorama non si presenta né semplice né uniforme nel continente in questione. Sono stati analizzati da vicino gli *Standard OMS/BZgA*, che risultano concordi sulle affermazioni relative a un'educazione sessuale olistica. Come nella teoria, anche la pratica risulta potenzialmente applicabile a qualsiasi Paese europeo, sebbene con differenze. È necessario chiarire il percorso seguito dall'Europa per giungere a questi due documenti fondamentali, che rappresentano un esempio significativo, sebbene non l'unico, nella costruzione di un quadro così preciso e funzionale. Tratteremo ora quella che può definirsi la storia dell'educazione sessuale: come si è giunti a questo punto e quali differenze sostanziali ci sono tuttora in questo panorama.

2.3.1. Dall'approccio preventivo alla *Sex positivity*: la nascita della consapevolezza olistica

Nel panorama odierno si parla di educazione sessuale comprensiva (o olistica), che include la dimensione dei diritti umani, quella affettiva e gli aspetti biologici e medicalizzati della sessualità. Tuttavia, nei suoi primi momenti di diffusione, l'educazione sessuale presentava caratteristiche ben diverse.

Per comprendere tale evoluzione, è necessario compiere un ulteriore passo e considerare come, nel contesto europeo, la sessualità non sia mai stata caratterizzata da un percorso lineare. Tale campo, tutt'altro che neutro, è stato attraversato da profonde trasformazioni, tensioni culturali e mutamenti politici che hanno influenzato il processo di costruzione dell'educazione sessuale. Come evidenziato da Herzog nel suo libro *Sexuality in Europe. A twentieth-Century History*, il Novecento ha registrato una crescente attenzione alla

sessualità, ma al tempo stesso è stato segnato da contraddizioni ed ambivalenze (Herzog, 2011). Questo ping-pong tra apertura di vedute e liberalizzazione, accompagnato da regressioni verso atteggiamenti conservatori, ha fatto sì che anche nelle istituzioni, in particolare in quella scolastica, il percorso di costruzione di modelli educativi risultasse complesso e travagliato.

Lo Stato pioniere che ha introdotto per la prima volta l'educazione sessuale obbligatoria nelle scuole è la Svezia, che nel 1955 ha adottato tale misura a livello nazionale. Ci si chiede, dunque, che cosa abbia spinto un Paese a compiere un passo verso un'esplicita trattazione di un argomento fino ad allora considerato spinoso e tabù.

Sicuramente lo Stato scandinavo ha anticipato un processo in atto che in Europa avrebbe avuto grande risonanza solo un decennio più tardi. Gli anni '60 e '70, infatti, hanno segnato una grande esposizione pubblica della sfera sessuale a causa del diffondersi delle malattie sessualmente trasmissibili e delle gravidanze indesiderate; successivamente, a partire dagli anni Ottanta, si è aggiunta anche l'emergenza legata all'HIV. Inoltre, per la prima volta nella storia, "l'abuso e la violenza sessuale (...) sono usciti dall'ombra suscitando indignazione e facendo scaturire istanze di azioni preventive" (Standard OMS/BZgA, 2010, p. 11). È possibile affermare, quindi, che nelle sue prime fasi l'educazione sessuale in Europa si sia sviluppata attorno a un nucleo che oggi, erroneamente, viene spesso considerato il suo unico scopo: la prevenzione. Le prime forme di intervento educativo, infatti, nascono in risposta a esigenze urgenti di salute pubblica strettamente ancorate alla dimensione biomedica.

Con il passare del tempo, tuttavia, la prospettiva ha subito un mutamento progressivo. Tra la fine degli anni Ottanta, per tutti gli anni Novanta e i primi anni Duemila, si assiste a una trasformazione significativa del modo di intendere l'educazione sessuale. Si è passati, infatti, da un'educazione "al rischio" a un'educazione "di diritto", tenendo in considerazione anche le dimensioni di benessere della sessualità. In questo solco temporale nasce la *sex positivity*, un atteggiamento specifico basato su un approccio sessualmente positivo che permette di superare la visione della problematicità che da sempre accompagna l'educazione sessuale. Il consenso, la sicurezza, l'inclusività e la reciprocità, la lotta ad ogni tipologia di offesa, l'abbattimento dei tabù la capacità di comprendere il proprio corpo e sentirsi a proprio agio con esso (*body positivity*), il riconoscere senza giudizio ma con curiosità rispetto alla molteplicità di espressioni della

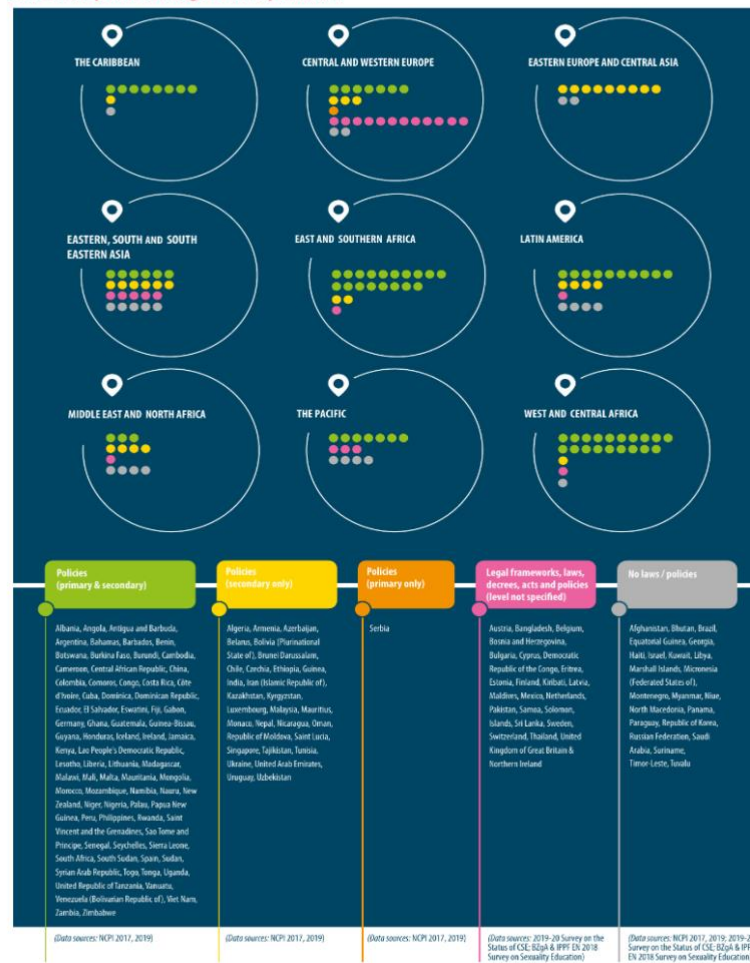
sessualità umana, sono solo alcuni dei temi chiave alla base di tale approccio (Nimbi et al., 2021).

Accanto alla sessualità trattata come un ambito da attraversare con estrema cautela, quasi richiedesse un intervento “da artificiere”, volto a disinnescare i potenziali rischi, sboccia una nuova consapevolezza che vede questo ambito della vita toccare emozioni, relazioni, legami. Siamo finalmente agli inizi del concetto di CSE, di cui abbiamo analizzato le componenti in precedenza. Tuttavia, la storia europea si delinea come un mosaico eterogeneo di contesti nazionali che hanno generato un panorama ricco di sfumature. Per questo motivo, all’interno di questo continente, coesistono modelli all’avanguardia, come quelli della penisola scandinava, accanto a realtà ancora conservatrici, che incontriamo nell’Europa centro-orientale. Nel paragrafo successivo verrà svolta un’analisi per gruppi individuando modelli ricorrenti e livelli differenti di implementazione dell’educazione sessuale, così da tracciare una visione strutturata delle varie realtà.

2.4. Geografie dell’educazione sessuale: i cluster modello

Nonostante i comprovati benefici, l’implementazione di programmi CSE rappresenta una vera e propria sfida, non solo a livello europeo ma anche a livello globale. Il rapporto UNESCO *The journey towards comprehensive sexuality education: Global Status Report* dimostra che, sebbene l’85% dei paesi del mondo dichiara di avere politiche di educazione sessuale, solo una minima parte (meno del 20%) le applichi realmente o in modo efficace. Si noti, guardando la figura sottostante (figura 2), che dalla teoria alla pratica può esserci una discrepanza importante. (UNESCO, 2021). Leggendo, possiamo affermare che la diffusione di politiche relative all’educazione sessuale è ampia, ma la loro effettiva implementazione e la qualità rimangono disomogenee, evidenziando una distanza tra il piano normativo e quello applicativo (figura 3).

Figure 1
Laws and/or policies relating to sexuality education



19

Figura 2. Distribuzione globale delle leggi e delle politiche relative all'educazione sessuale (UNESCO 2021).

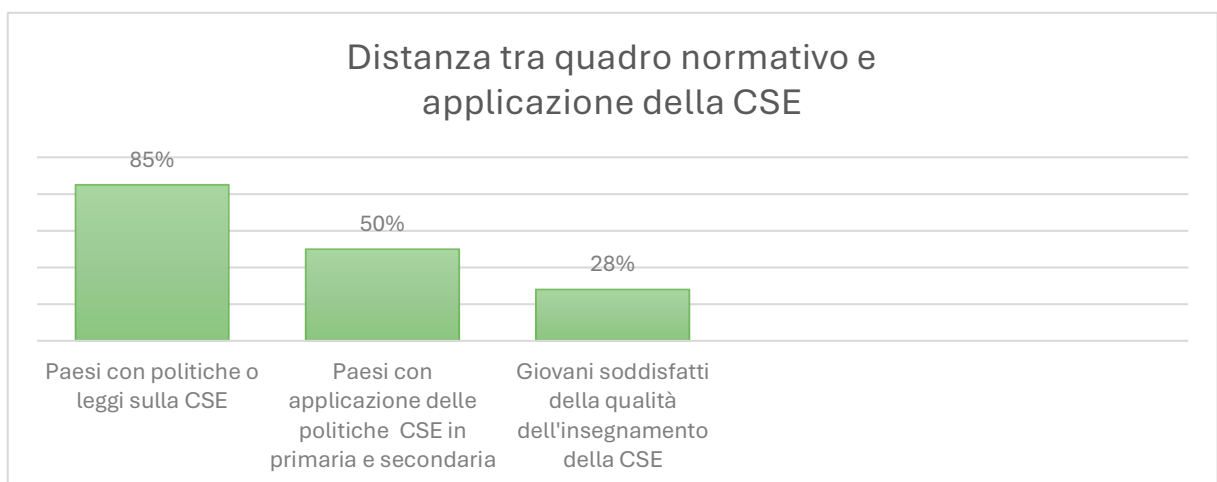


Figura 3. Discrepanza tra diffusione delle politiche e qualità percepita della CSE.

È quindi possibile utilizzare questo dato come lente d'ingrandimento per guardare all'Europa più da vicino e constatare che la situazione è tutt'altro che omogenea.

Se da un lato alcuni Paesi hanno abbracciato il modello della *sex positivity* e della CSE, dall'altro altri hanno visto arenarsi il dibattito educativo di fronte a retaggi culturali, influenze religiose o timori politici. Come documentato nel report *dell'International Planned Parenthood Federation (IPPF), European Network* (IPPF, 2006), in cui vengono analizzate le politiche e le pratiche relative all'educazione sessuale in 26 paesi europei, possiamo affermare che, metaforicamente, l'Europa è una macchina a più velocità, che dipende dal contesto nazionale. La disparità di attuazione è verosimilmente riconducibile a ciascun Paese, ma se osserviamo bene la tendenza dei programmi e delle linee nazionali applicate, possiamo constatare che gli Stati possono essere raggruppati in aree che spesso corrispondono ad una geografia sia fisica che politica (figura 4).

Ci sono tre cluster che considereremo. Il primo lo chiameremo "le avanguardie"⁸. I paesi che ne fanno parte appartengono alla penisola Scandinava e al Nord Europa: Svezia, Paesi Bassi, Germania e Norvegia sono alcune di queste realtà in cui l'educazione sessuo-affettiva abbraccia un modello olistico ed è considerata un diritto alla salute emotiva e fisica.

Il secondo gruppo: "i Paesi della mediazione".⁹ Qui si collocano realtà come la Francia e la Spagna, in cui le contraddizioni sono protagoniste. Pur tendendo verso la volontà di istituire una vera educazione olistica, spesso si ritrovano incastrate tra compromessi in cui lo Stato, le istituzioni religiose e le famiglie avanzano e retrocedono con andamento altalenante. Impersonano quegli stati mediani che hanno un piede verso il futuro e uno incastrato nel passato. Per questo motivo si parla di "vie di mezzo", in continua evoluzione. L'ultimo cluster, il terzo, comprende i Paesi che potremmo definire "le resistenze"¹⁰. Collocati in Europa centro-orientale, sono rimasti ancorati alla vecchia concezione dell'educazione sessuale come prevenzione e, sebbene negli ultimi anni ci siano stati sforzi per mettersi in linea con le altre realtà continentali, il processo risulta a rilento e

⁸ Cluster Avanguardie: Scandinavia (Svezia, Norvegia, Danimarca, Finlandia, Islanda) ed Europa centrale (Germania, Paesi Bassi, Austria, Belgio, Svizzera, nei cantoni tedeschi e francesi, Lussemburgo).

⁹ Cluster "i paesi della mediazione": Francia, Spagna, Portogallo, Regno Unito Irlanda Slovenia, Repubblica Ceca, Estonia

¹⁰ Italia, Grecia, Cipro, Malta, Polonia, Ungheria, Romania, Bulgaria, Slovacchia, Lituania, Lettonia, Croazia, Serbia, Bosnia ed Erzegovina, Albania, Montenegro, Macedonia del Nord.

frammentato. È qui che la Grecia e l'Italia si collocano, assieme a Paesi con un passato politico burrascoso, come la Bulgaria, la Romania, la Polonia e la Slovacchia.

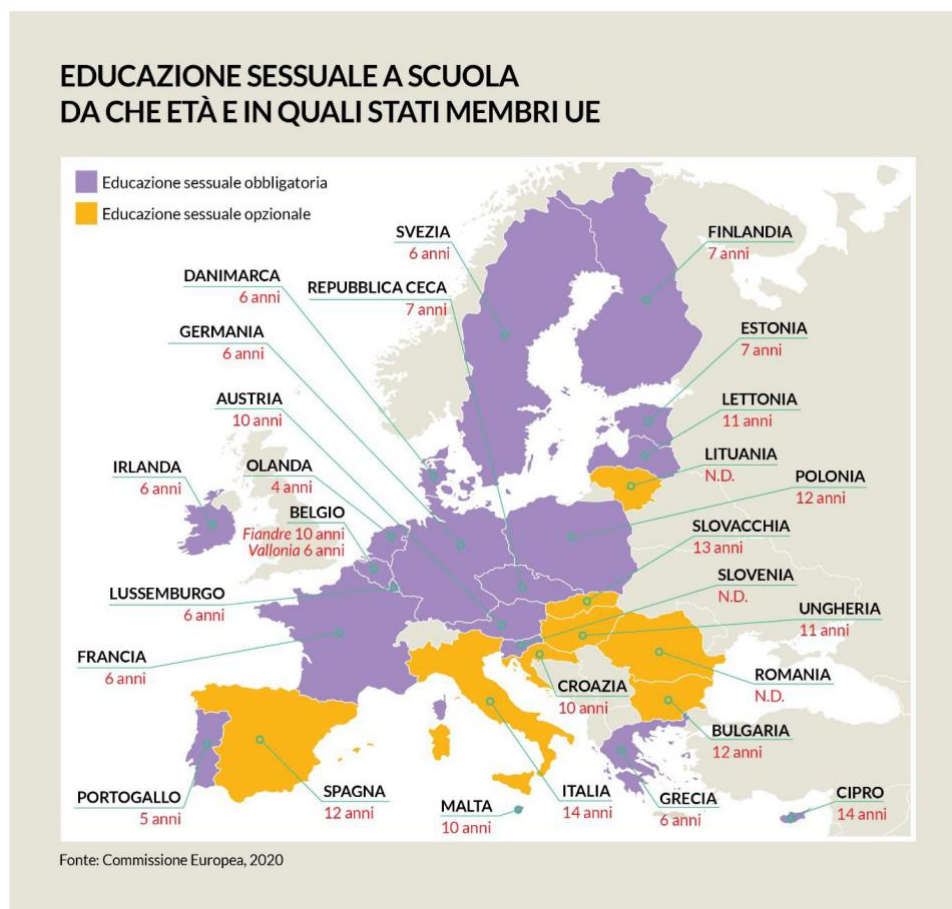


Figura 4. Diffusione educazione sessuale a scuola (Save the Children, 2025).

È importante sottolineare che tale classificazione non è rigida, ma funge da strumento interpretativo utile a individuare le tendenze prevalenti nel contesto europeo. In particolare, il secondo cluster dei Paesi della mediazione si configura come un'area di transizione in cui coesistono realtà che, pur condividendo caratteristiche comuni, mantengono orientamenti differenti. Infatti, alcune di esse risultano più vicine alle “avanguardie”, mentre altre, per la loro natura oscillatoria, si avvicinano di più alle “resistenze”. In ogni caso, anche negli altri due gruppi le differenze sono presenti ed è fondamentale comprendere come ci sia un'eterogeneità interna all'interno di un'omogeneità generale.

2.4.1. Le avanguardie: il modello olistico come diritto

Come anticipato, il primo cluster comprende i paesi che hanno introdotto precocemente l'educazione sessuale nei propri sistemi scolastici. È necessario sottolineare come tali modelli non si siano configurati immediatamente nella loro forma attuale: la definizione di linee guida integrate nei programmi curriculari, così come la formazione degli insegnanti e la produzione di materiali adeguati, hanno richiesto un tempo di progressiva strutturazione. Tuttavia, essendo precoce la loro volontà di introdurre e sviluppare forme strutturate di educazione sessuale, oggi consideriamo queste realtà cosiddette “pioniere”, guardandole come esempi verso cui tendere. I Paesi del Nord Europa e alcuni della parte occidentale hanno sviluppato una forma di istruzione strutturata, continua e progressivamente orientata a un approccio olistico alla sessualità. Il tratto distintivo è che, in tali contesti, l'educazione sessuale è considerata una necessità e strettamente legata al percorso educativo dello studente. Paesi come la Norvegia, la Svezia e i Paesi Bassi presentano da tempo programmi CSE nelle scuole, ed essa è considerata una “materia trasversale” che richiede competenze diffuse tra tutti gli insegnanti. “La Svezia, spesso citata come modello virtuoso, prevede un'integrazione tra lezioni tematiche e insegnamenti trasversali, basati su standard minimi definiti a livello nazionale” (Save the Children, 2025, p. 11). Accanto agli insegnamenti tradizionali, la Svezia inoltre pone particolare attenzione a concetti quali prevenzione, uguaglianza, rispetto e costruzione di relazioni sane, configurando così una vera e propria educazione affettiva e sociale. Questo Stato continua a configurarsi come una realtà in costante evoluzione. Tuttavia, è bene non idealizzarlo: anche in un sistema così strutturato emergono criticità, come la disomogeneità nella formazione dei docenti. In ogni caso, la risposta resta proattiva: la necessità di implementazione in tal senso determina interventi politici in continua evoluzione.

Un altro aspetto distintivo di questi paesi è quindi un approccio che supera la sola dimensione preventiva, integrando aspetti cognitivi, emotivi e relazionali. Spostandoci dalla Scandinavia ai Paesi Bassi, possiamo prendere come caso esemplificativo il progetto *Kriebels in de buik* (“farfalle nello stomaco”), anche detto *Spring fever*, rivolto alla fascia d'età dai 4 ai 12 anni. I focus sono principalmente tre, a seconda dei destinatari. Dai 4 ai 6 anni, l'obiettivo è la scoperta di sé, dei nomi corretti del proprio corpo e dei diversi tipi di famiglia. Dai 7 ai 9 anni si parla di amicizia, amore, confini personali e pubertà imminente, per poi approdare, tra i 10 e i 12 anni, in approfondimenti sui cambiamenti del corpo, sul

mondo online e sull'identità sessuale. Questo progetto è un esempio concreto di come l'educazione sessuale possa essere introdotta fin dall'infanzia, per poi procedere in modo progressivo e coerente con le fasi di sviluppo. Tuttavia, come per la Svezia, anche in questo contesto non sono mancate resistenze e controversie che testimoniano come l'educazione sessuale, pur nei modelli più avanzati, rimanga un terreno dinamico e talvolta conflittuale (Krebbekx, W., 2025).

Nonostante tali criticità, risulta evidente che l'attenzione sia posta su binari che viaggiano paralleli ma in modo integrato: biologia, emotività, relazione, consapevolezza identitaria. Si tratta quindi di un approccio che rispecchia pienamente i principi delle CSE, confermando che, nei paesi appartenenti a questo cluster, essi siano intesi come parte integrante del percorso di crescita della persona, nonostante le difficoltà che intercorrono nel cammino educativo.

2.4.2. I Paesi della mediazione: il paradosso tra obbligo di legge e *gap* attuativo

Come accennato sopra, questa è la sezione più fluida, che presenta al suo interno propensioni inerenti all'applicazione dell'educazione sessuale o verso paesi con contesti più consolidati o più prossimi alle realtà più ostili e reticenti.

La caratteristica che accomuna queste realtà è che tutte possiedono una normativa, ma il fatto di essere guidate da leggi specifiche non sempre corrisponde a un'attuazione proficua o effettivamente corrispondente a ciò che accade realmente in classe. In questo senso, si potrebbe affermare che si tratta di paesi in cui l'educazione sessuale esiste, ma non è praticata in modo stabile. Lo Stato, infatti, che ha dalla sua la legiferazione effettiva, deve sempre negoziare con elementi che sono parte integrante della società: famiglie, entità religiose, fazioni politiche e un'opinione pubblica più conservatrice, che talvolta tende a frenare e a contestare le norme approvate. Si pensi, per esempio, alla Spagna. Nel 2020 è stata approvata la *Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)*, in modifica alla precedente 2/2006, che stabilisce che gli elementi di educazione sessuo-affettiva devono essere affrontati obbligatoriamente come contenuti trasversali, integrati nelle discipline quali l'educazione alla salute o l'educazione civica. È chiaramente espresso che la scuola deve promuovere l'equità di genere, prevenirne la violenza ed educare al rispetto della diversità affettivo-sessuale (LOMLOE, 2020, art. 1). Tuttavia, nonostante la cornice normativa sia precisa, la sua applicazione effettiva non appare uniforme. La sua attuazione, infatti,

dipende fortemente dal contesto in cui viene inserita, non essendo una materia ma un contenuto trasversale. In un sistema decentralizzato come quello spagnolo, le comunità autonome (17, in totale) dispongono di ampi margini di intervento, determinando una certa disomogeneità nei contenuti e nelle modalità di proposta (Arce-Larrory et al., 2024). Questa frammentarietà è portatrice di un'altra problematica: la formazione dei docenti. Leggiamo, nel report dell'IPPF che:

A wide range of agencies are involved, and their perspectives range from a biological and physiological approach to those who promote abstinence as the only way to prevent sexually transmitted infections and pregnancy, to those working on a wider emotional sexual approach¹¹(IPPF, 2011, p. 78).

Il quadro proposto fa sembrare la Spagna un paese che forse, andrebbe collocato all'interno dei Paesi "resistenti", ma, al contrario di questi ultimi esiste una volontà forte di normare e di andare verso quelle che sono le realtà all'avanguardia superando, un po' per volta, il problema della disomogeneità territoriale dovuta ad una caratteristica condizione politica.

Un paese che presenta la stessa contraddizione tra la legge vigente e la sua applicazione effettiva è la Francia. In essa:

Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. Ces séances présentent une vision égalitaire des relations entre les femmes et les hommes. Elles contribuent à l'apprentissage du respect dû au corps humain et sensibilisent aux violences sexistes ou sexuelles ainsi qu'aux mutilations sexuelles féminines¹² (Code de l'éducation, art. L312-16, 2021).

¹¹ Traduzione: "È coinvolta un'ampia gamma di agenzie specialistiche, le cui prospettive variano da un approccio biologico e fisiologico, a posizioni che promuovono l'astinenza come unico modo per prevenire le infezioni sessualmente trasmissibili e le gravidanze, fino a quelle che adottano un approccio più ampio, di tipo affettivo e sessuale".

¹² Traduzione: "Un'informazione e un'educazione alla sessualità sono fornite nelle scuole primarie, secondarie di primo grado e secondarie di secondo grado, nella misura di almeno tre sessioni annuali e per gruppi di età omogenei. Tali

Di fatto, se la legge definisce l'obbligatorietà della cadenza delle "sessioni annuali" di lavoro, ne lascia troppo labili i margini di interpretazione. Ciò che ne deriva è, ancora una volta, un'applicazione disomogenea e incerta che evidenzia la distanza tra norma e concreta realizzazione nelle scuole (IGÉSR, 2021).

Ritornando nella penisola iberica, per dimostrare come possano coesistere realtà diverse all'interno dello stesso cluster, si cita ora la situazione portoghese, leggermente diversa da quelle appena citate.

Il Portogallo, contrariamente alla Spagna, tende molto più all' "avanguardia" che alla "reticenza". Sebbene il problema della variabilità permanga, è molto meno accentuato e gli apparati scolastici, pur con grande sforzo e difficoltà, riescono a restituire una maggior organizzazione e stabilità. In questo Paese, l'educazione sessuale è normata dalla legge n° 60/2009 ed è formalmente integrata nel percorso scolastico, con la definizione anche della durata minima annuale degli interventi. È qui che differisce, ad esempio, dall'appena citata Francia, dove l'ampiezza del range di libertà è eccessiva per essere efficace. Tornando al Portogallo, gli studi evidenziano una concreta applicazione, nelle scuole, di quanto previsto a livello normativo. Un'indagine condotta da Matos et al. (2014) su 428 unità organiche del territorio nazionale mostra che l'83,2% delle istituzioni scolastiche ha garantito l'educazione sessuale a tutti gli studenti, attivando dispositivi specifici (sportelli informativi e/o di supporto) e sviluppando modalità di intervento multi-approccio, come approcci transdisciplinari (77,1%) e metodologie partecipative (72,4%) (Matos et al., 2014, pp. 335-355). Perché, allora, la collocazione del Paese iberico è nel contesto della "mediazione"? La ragione è che esistono criticità strutturali che le avanguardie hanno superato. I dirigenti scolastici portoghesi sottolineano che l'attuazione della normativa richiede un impegno significativo di risorse per la formazione degli insegnanti. Tali risorse talvolta scarseggiano e impongono un blocco sistematico che mina la continuità e l'aggiornamento dei professionisti scolastici coinvolti (Vilar et al., 2023). Ne deriva un quadro che, pur avvicinandosi ai modelli più consolidati, è ancora alle prese con lacune strutturali da colmare.

sessioni presentano una visione paritaria delle relazioni tra donne e uomini. Esse contribuiscono all'apprendimento del rispetto dovuto al corpo umano e sensibilizzano alle violenze sessiste o sessuali, nonché alle mutilazioni genitali femminili".

Il quadro dei “Paesi mediatori” è quindi eterogeneo e vario, in cui la normativa in materia di educazione sessuo-affettiva esiste, ma non è pienamente consolidata, oscillando tra spinte innovative e criticità da affrontare.

2.4.3. Le realtà resistenti: il vuoto normativo ed il primato del modello preventivo

Dopo aver preso alcuni Paesi come esempio di avanguardia e aver constatato che alcune realtà risultano in bilico tra conservatorismi e tendenze più attuali, in linea con la CSE, arriviamo all'ultimo cluster: quello delle “resistenze”. In questo gruppo rientrano gli Stati che, sebbene siano perfettamente consapevoli che l'educazione sessuale, suggerita e suffragata da numerose evidenze, sia quella sessuo-affettiva, presentano al loro interno forti reticenze. Queste tendono a orientare i (quasi) unici tentativi di applicazione verso una dimensione prevalentemente preventiva. L'evitamento di gravidanze indesiderate e di malattie sessualmente trasmissibili costituisce, infatti, il fulcro dei momenti dedicati a questo ambito. Inoltre, nella maggior parte di questi Paesi non è presente una normativa specifica in merito.

Come già dichiarato, è bene comprendere che, sebbene il trend tenda verso una reticenza, le condizioni variano da contesto a contesto. Possiamo qui trovare, infatti, resistenze particolarmente radicate, in cui fattori politici e culturali di stampo conservatore limitano in modo significativo la costruzione di programmi, anche solo generali, di educazione sessuo-affettiva. Si parla di realtà quali la Polonia, l'Ungheria, la Romania e la Bulgaria. In Ungheria, ad esempio, l'educazione sessuale prende il nome di *Education for Family Life*, in cui i destinatari ricevono nozioni sull'igiene personale, sulla conoscenza del proprio corpo e sui fattori di rischio come il fumo, il consumo di alcol, l'AIDS, l'abuso sessuale e le droghe (Batár, 2002). Nessuna traccia di educazione all'emotività ed al consenso. Oltre alla resistenza cosiddetta “passiva”, che limita nei contenuti la diffusione di un'educazione sessuale-affettiva, in questi Paesi esiste una rete di attori religiosi, politici e associativi che sostengono iniziative antigender. In particolare, nel report *Tip of the iceberg* dell'European Parliamentary Forum for Sexual and Reproductive Rights (EPF) si evidenzia che in Polonia si trova uno dei principali centri di gravità di questo attivismo. Questo si configura come un polo di riferimento che attrae numerosi movimenti impegnati a contrastare l'introduzione di programmi educativi incentrati sulla CSE e, parallelamente, promuove politiche restrittive in materia di diritti sessuali e riproduttivi (EPF, 2021). In forma meno

marcata troviamo le altre componenti del gruppo, Romania e Bulgaria, che, tuttavia, sono sede di reti religiose che collaborano con ONG, fondazioni e attori politici, impedendo l'attuazione di percorsi sistematici di educazione sessuale.

Accanto a questi, si collocano Paesi caratterizzati da una presenza più debole, ma non del tutto assente, dell'educazione sessuale, come Slovacchia, Lituania, Lettonia e Croazia, in cui l'intervento educativo risulta frammentario, disomogeneo e fortemente dipendente dalle singole istituzioni scolastiche o da iniziative locali.

A un livello meno critico, si individuano invece realtà minormente ostiche, come la nostra italiana, affiancata da Cipro, ad esempio. Qui, la differenza sostanziale è che di educazione sessuale affettiva se ne parla e non c'è quell'accanimento che troviamo nei paesi sopracitati; tuttavia, anche se la teoria esiste, non c'è una reale traduzione delle pratiche, che risultano discontinue, poco strutturate e, per questo, limitate nella loro efficacia.

Il caso italiano assume una particolare rilevanza in quanto rappresenta il contesto in cui viviamo. Per questo motivo, il prossimo capitolo ne rappresenta un approfondimento, analizzandone l'anatomia e presentando i punti di forza e le criticità.

Capitolo 3: L'Italia e il difficile viaggio della (non) approvazione

Nel capitolo precedente si è visto come l'Italia sia collocata all'interno del cluster delle "resistenze" in relazione all'implementazione della CSE nei curricula scolastici. Lo spazio ad essa dedicato è giustificato per due motivi. Il primo è legato all'appartenenza culturale vissuta in prima persona, il secondo all'esigenza di un approfondimento che evidenzia come il processo italiano di trattazione e di introduzione dell'educazione sessuale, nelle sue diverse forme, non sia mai stato immobile né circoscritto all'epoca contemporanea. Capire come si è giunti al panorama attuale aiuta a comprendere di che cosa si avrebbe bisogno per superare la condizione di stallo o di criticità che si sta vivendo in questo momento storico.

3.1. La storia dell'educazione sesso-affettiva in Italia. Le tappe salienti

La sessualità nel contesto italiano rappresenta oggi un tema di particolare rilevanza, ma la sua trattazione ha radici ben precedenti al XXI secolo. È dunque necessario rintracciarne le prime forme nell'epoca precedente. Per tutto il Novecento, soprattutto nella prima parte, la penisola ha attraversato profondi cambiamenti politici, ideologici e culturali. Con l'unità d'Italia si è passati, nel giro di pochi decenni, da una condizione di frammentarietà territoriale all'unificazione di luoghi che dovevano essere progressivamente uniformati, non solo geograficamente, ma anche culturalmente. La popolazione era di fatto divisa, analfabeta, con identità locali forti. La celebre frase "Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani", pronunciata da D'Azeglio, vide, come diretta conseguenza, la trasformazione del sistema scolastico da accessorio a strumento fondamentale per la costruzione di una nuova identità nazionale. In questo contesto emersero i primi tentativi di regolamentazione sociale e sessuale attraverso la scuola e l'educazione, pur molto flebili e privi di riscontro istituzionale. Nel 1902 venne avanzata una delle prime richieste al Ministero della Pubblica Istruzione per introdurre un corso di "igiene sessuale e sociale" nell'ultimo anno delle scuole superiori. L'intento era contrastare la criminalità minorile e la diffusione delle malattie veneree. Sebbene la proposta non avesse seguito, essa risulta significativa perché segna uno dei primi tentativi di portare la sessualità all'interno del contesto educativo, seppur ancora ancorato a una logica esclusivamente preventiva e funzionale al mantenimento di una "forza lavoro in salute". È questo, inoltre, il periodo in

cui nascono i primi almanacchi igienico-popolari rivolti alle classi colte, nonché alcuni manuali di igiene coniugale, secondo una visione fisiologica della sessualità, ispirati o tradotti dalle opere di autori francesi (Ordine degli Psicologi del Lazio et al., 2024). La sessualità, quindi, non risultava più totalmente assente ed era percepita come realtà anche nei contesti istituzionali e culturali. Dopo la Prima guerra mondiale, il dibattito si ampliò ulteriormente e si registrò un aumento del numero di manuali e testi sull'educazione sessuale, rivolti soprattutto a genitori ed educatori. Tuttavia, l'ascesa del fascismo negli anni '20 segnò una grande battuta d'arresto. La necessità pedagogica sostenuta da questo movimento era motivata dal tentativo di costruire "l'uomo e la donna fascisti" secondo un preciso modello di ruoli, gerarchie e forme di partecipazione. (Germani, 1975/2024) La "politica sessuale" di Mussolini si fondava su una dimensione strettamente legata alla famiglia. Questa imponeva un maggiore controllo sul corpo femminile, in particolare sulle funzioni riproduttive. Nacque in tal momento storico una duplice figura di donna: la prima era la cosiddetta "donna-madre", custode del focolare, vestale della patria, patriottica, rurale, florida, forte, tranquilla e prolifica, strumentalmente sostenuta dal regime. La seconda, detta "donna-crisi": cosmopolita, isterica, decadente e sterile. (Scaraffia, Isastia, 2002). La Chiesa, che vedeva la sessualità nell'ambito di un'educazione morale volta alla castità sino al matrimonio e al culto della famiglia, ben si adeguò alla figura di donna "fascista" e non faticò, anche durante la sosta tra le due grandi guerre, a mantenere una posizione ideologica coerente. Tale supporto era sostenuto dal ruolo che essa attribuiva a queste donne, come svolgere attività pedagogiche nelle organizzazioni giovanili cattoliche, frequentate dalla stragrande maggioranza dei giovani, che, di rimbalzo, adottavano proprio il modello familiare proposto. Nel secondo dopoguerra lo sganciarsi dal regime fascista e l'avvento del "boom economico" videro una condizione particolare: se dal punto di vista comportamentale poco stava cambiando, dalla prospettiva sociale si diffuse un timido atteggiamento a favore dello sviluppo di nuove conoscenze ed esigenze. L'avvento degli anni Sessanta e Settanta fu decisivo poiché riaccese il dibattito pubblico. La formazione dei movimenti femministi, l'aumento della scolarizzazione e i mutamenti familiari riaccessero la necessità di dare voce a quanto era stato taciuto e censurato per molto tempo: violenze, gravidanze indesiderate, unioni forzate per coerenza con l'idea del matrimonio come soluzione moralmente corretta. Il risultato di questo rumoroso periodo prese forma attraverso quattro avvenimenti importantissimi: l'introduzione della pillola

anticoncezionale (sentenza della Corte costituzionale n. 49/1971)¹³, l'istituzione dei primi consultori familiari (legge 1975, n. 405), la legalizzazione del divorzio (legge 1970, n. 898, confermata con referendum 1974) e la regolamentazione dell'aborto (legge 22 maggio 1978, n. 194). Questi fatti segnarono una grande svolta dal punto di vista sociale e strutturale, creando un distacco dal modello "standard" di famiglia "uomo-donna-prole" e segnando la fine della sola "donna-madre" tanto sostenuta nell'epoca precedente. L'era della sessualità controllata e dell'informazione vietata cede il passo a un'altra di maggior apertura, che accoglie la possibilità di un'educazione in campo sessuale. Da questo momento, almeno in teoria, la sessualità cesserà di essere considerata solo dal punto di vista igienico-sanitario e sarà inserita in un quadro di sviluppo armonico della personalità, considerata altresì un aspetto integrale della crescita personale (Save the Children, 2025). Nel corso degli anni Ottanta, il contesto sociale italiano affrontò sfide importanti, sia sociali sia sanitarie, che evidenziarono la necessità di un intervento educativo strutturato in ambito sessuale. L'emergenza legata alla diffusione dell'HIV, accompagnata dai cambiamenti nei costumi e nei comportamenti più libertini dei giovani, evidenziava come la normativa degli anni passati fosse insufficiente a garantire una reale consapevolezza dei rischi in atto. Si percepiva fortemente il bisogno di un'educazione sessuale sistematica nel contesto scolastico, che però risultava assente. Di conseguenza, la mancanza di una normativa nazionale portò diverse scuole ad adottare spazi per un'educazione più sessuale che affettiva, sempre volta alla salvaguardia dalle malattie in luogo dell'armonia globale del funzionamento della persona. Nel 1980, alla luce di tale contesto del "fai-da-te", l'onorevole Tina Anselmi sottolineava con fermezza il valore e la necessità dell'educazione sessuale come questione non solo privata, ma anche sociale e culturale (Save the Children, 2025). Emblematico in questo contesto fu il celebre opuscolo illustrato *Come ti frego il virus!* distribuito nei primi anni Novanta dalla Commissione Nazionale per la lotta contro l'AIDS del Ministero della Sanità e realizzato con il personaggio di Lupo Alberto (figura 5). Il libretto, rivolto principalmente ai giovani, utilizzava un linguaggio ironico e immediato per affrontare temi legati alla trasmissione dell'HIV, ai rapporti sessuali e alla prevenzione del contagio.

¹³ Si abroga così l'articolo 533 del codice Rocco, Codice penale nato in epoca fascista, che vietava la propaganda anticoncezionale e l'informazione sui metodi contraccettivi.



Figura 5. Pagine dell'opuscolo informativo per la prevenzione e lotta contro l'AIDS /HIV (Silver, 1991).

Le continue spinte dal basso portarono, negli anni Novanta, a moltissimi tentativi di proporre un'educazione sessuale funzionale sia dal punto di vista preventivo-sanitario sia sul piano emotivo-psicologico, senza però arrivare a un risultato applicato. Di seguito si riporta una tabella (Tabella 1) del rapporto EduForIst, che dimostra chiaramente il numero di proposte fallite (EduForIST, 2024, p. 12-14).

Tabella 1. Timeline dei principali tentativi di introduzione dell'educazione sessuale in Italia

Periodo/Anno	Evento	Tipologia	Significato
Fine '800	Studi di Paolo Mantegazza sulla sessualità	Scientifico	Prime riflessioni sul benessere sessuale e divulgazione
1902	Proposta di corsi di igiene sessuale nelle scuole	Istituzionale	Primo tentativo di intervento educativo a scopo preventivo
1911	Indicazioni ministeriali sulla prevenzione delle malattie veneree	Normativo	Avvio del dibattito sull'educazione sessuale

1953	Fondazione AIED	Sociale	Promozione della procreazione responsabile
1975	Disegno di legge Bini sull'educazione sessuale	Legislativo	Primo tentativo formale di introdurre la materia
1975	Legge n. 405 (consultori familiari)	Normativo	Introduzione servizi di educazione e supporto familiare
1978	Legge n. 194 (interruzione volontaria di gravidanza)	Normativo	Centralità della salute riproduttiva
Anni '70-'80	Proposte politiche e dibattiti pubblici	Politico-culturale	Crescente attenzione al tema
1980	Proposta Anselmi	Legislativo	Riconoscimento dell'educazione sessuale come tema sociale
1983-84	Interventi OMS e accordi con Chiesa	Istituzionale	Influenza culturale e religiosa sul tema
1993-1995	Piano Nazionale Pari Opportunità	Programmatico	Introduzione di contenuti affettivi, identitari e relazionali
1996	Legge n. 66 (violenza sessuale)	Normativo	Ridefinizione giuridica del reato
2003	Legge n. 53 (Moratti)	Normativo	Inserimento educazione alla salute e affettività
2006	Direttive Fioroni	Istituzionale	Riapertura del tema nelle scuole

2009	Legge n. 38 (stalking)	Normativo	Rafforzamento tutela contro violenza
2010	Standard OMS educazione sessuale	Internazionale	Definizione modello europeo
2013	Convenzione di Istanbul	Internazionale	Introduzione temi di genere nei curricula
2015	Legge n. 107 ("Buona scuola")	Normativo	Educazione a parità e prevenzione violenza
2017	Piano nazionale HIV/AIDS	Sanitario	Necessità interventi educativi
2018	Linee guida UNESCO (CSE)	Internazionale	Consolidamento approccio olistico
2021-2023	Proposte di legge recenti	Legislativo	Persistenza del dibattito senza approvazione

Ciò a dimostrazione che, ancora oggi, dopo tante proposte di legge e ancor più atti parlamentari, non si è giunti a una normativa effettiva e chiara sull'obbligatorietà dell'educazione sessuale a scuola, in qualsiasi forma. Sebbene ci siano iniziative importanti, anche a livello ministeriale, a cui tra poco faremo accenno, "l'assenza di una regolamentazione nazionale continua a limitare l'efficacia e la diffusione delle iniziative, lasciando l'Italia in una posizione di arretratezza legislativa e culturale rispetto agli altri paesi europei" (Save the Children, 2025, p. 13). Questa condizione di frammentarietà e discontinuità rappresenta uno degli elementi centrali per comprendere il contesto italiano attuale, ponendo le basi per una riflessione più approfondita sulle criticità e sulle possibili direzioni di sviluppo che verranno analizzate nel paragrafo successivo.

3.2. Il quadro attuale: cosa accade?

Eseguito un disegno della storia dell'educazione in campo sessuale sino agli anni Novanta, approdiamo adesso alla condizione del nuovo millennio, che ci vede abitarlo nella sua terza decade.

Che cosa succede nell'Italia attuale, dunque? La situazione corrisponde, a grandi linee, a quella degli anni recenti. Se vogliamo esplicitare rapidamente a che cosa ci troviamo di fronte, vediamo uno scenario ancora controverso e poco promettente in un'ottica di progresso e di conformità alle linee guida degli standard europei.

3.2.1. L'eterogeneità della diffusione geografica dell'Educazione Sessuale scolastica (SBSE) e dell'Educazione Sessuale Comprensiva (CSE)

L'attuale diffusione dell'Educazione Sessuale (ES) in Italia è figlia della storia politica ricordata nella prima parte di questo capitolo. Nonostante una crescente attenzione pubblica e scientifica sia a livello nazionale che internazionale, la presenza di percorsi strutturati all'interno delle scuole risulta limitata, a tratti addirittura assente, eterogenea e fondamentalmente dipendente dai territori e dagli istituti scolastici. Chinelli, nella ricerca nazionale che mappa le attività di educazione sessuale scolastica (School-Based Sexual Education, SBSE) realizzate tra il 2016 e il 2020, afferma che i risultati hanno evidenziato una situazione "fortemente eterogenea" e che la maggior parte delle attività era focalizzata sulla prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili (IST) piuttosto che su approcci orientati all'educazione sessuale inclusiva (figura 6) (Chinelli et al. 2022). In questa ricerca è stata condotta un'analisi su 232 attività di SBSE; di queste, 219 si sono svolte nelle scuole secondarie e solo 13 nelle scuole primarie. Non rientrano, per mancanza di dati, le scuole dell'infanzia. L'analisi della distribuzione geografica delle attività di educazione sessuale scolastica ha mostrato che 94 attività (43%) erano state realizzate nell'Italia centrale, 87 (40%) nel Nord e 38 (17%) nel Sud (figura 7).

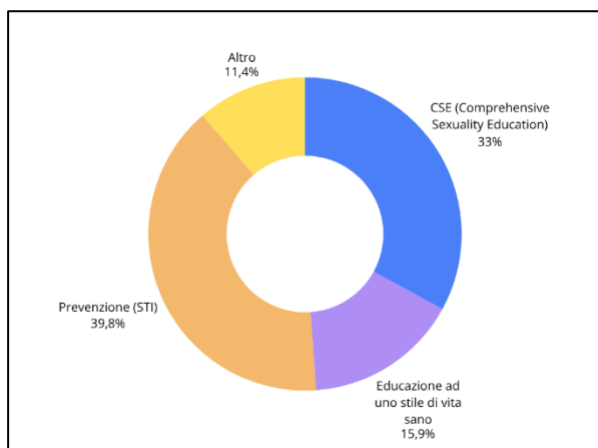


Figura 6. Argomenti trattati durante gli interventi di Educazione Sessuale (ES) secondo lo studio di Chinelli et al (2022).

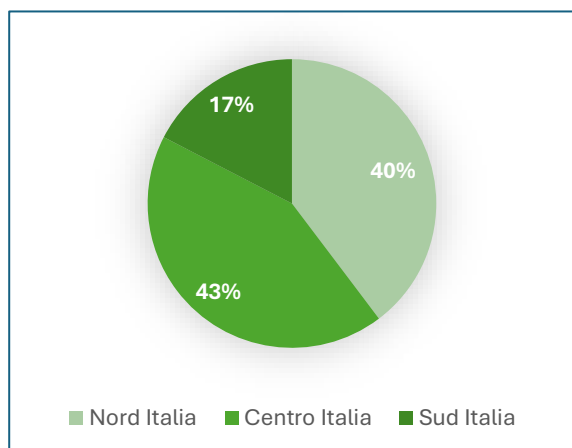


Figura 7. Diffusione delle attività di Educazione Sessuale (ES) in Italia, nella ricerca di Chinelli et al. (2022).

Un altro contributo particolarmente significativo, sulla stessa lunghezza d'onda del suddetto report, è rappresentato dallo studio di Lo Moro et al. (2023). A differenza dello studio di Chinelli, Lo Moro non censisce le attività che generalmente riguardano la SBSE, ma valuta in che misura i progetti italiani, se confrontati con gli standard dell'UNESCO, aderiscano alle CSE (figura 8). Tali progetti si collocano nell'arco temporale 2006-2021 e il loro numero finale è pari a 39. Considerando 20 regioni italiane, 8 (Abruzzo, Puglia, Calabria, Liguria, Marche, Sardegna, Sicilia e Toscana) sono state escluse perché nessun progetto rientrava nei criteri di ricerca. Anche qui lo studio evidenzia come le aree di diffusione siano disomogenee, come mostrato nel prospetto dei piani educativi aderenti all'educazione sessuale olistica (figura 9).

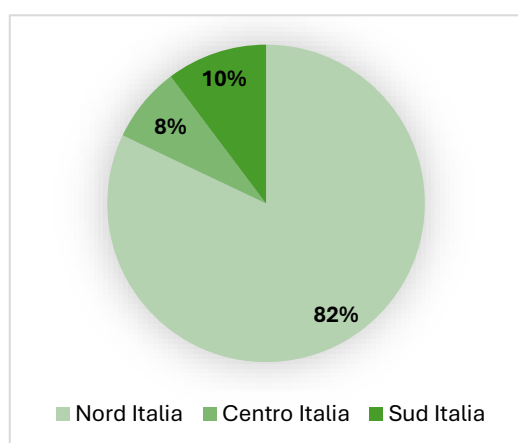


Figura 8 Percentuale dei progetti di Educazione Sessuale aderenti ai criteri UNESCO sulla Comprehensive Sexual Education (CSE) secondo lo studio di Lo Moro et al. (2023).

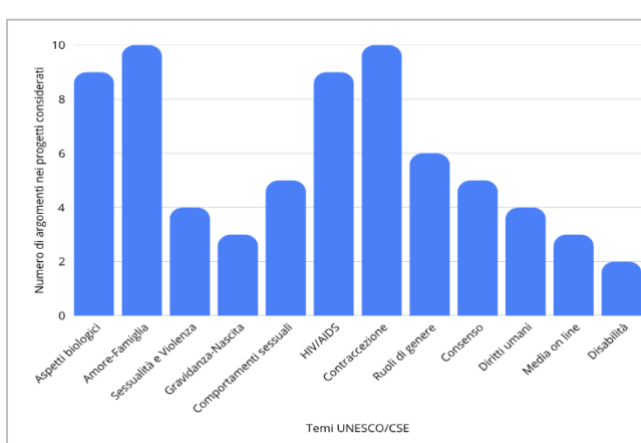


Figura 9 Argomenti attinenti alla CSE nei progetti considerati in linea con i criteri UNESCO. Dati inerenti lo studio di Lo Moro et al. (2023).

Sebbene i due studi adottino prospettive differenti, da una parte il censimento delle attività di educazione sessuale scolastica presenti sul territorio italiano, spesso brevi, preventive e realizzati da esterni (Chinelli et al, 2022), dall'altra l'analisi dei progetti alla luce degli standard UNESCO riconducibili alla CSE (Lo Moro, 2023), essi convergono su una duplice evidenza comune: la forte frammentazione territoriale degli interventi e la prevalenza di approcci ancora centrati soprattutto sulla dimensione biologico-preventiva piuttosto che su una *Comprehensive Sexuality Education* pienamente strutturata, continuativa e multidimensionale.

3.2.2. Il ruolo e la posizione della Chiesa Cattolica in relazione all'educazione sessuale.

Accanto alla dimensione istituzionale che, come dimostrato, negli anni si è rivelata sempre discordante sul da farsi, non possiamo non considerare, nel contesto italiano, la Chiesa cattolica. È certamente vero che la Città del Vaticano, sede ufficiale, è una realtà indipendente dallo Stato italiano, ma è altrettanto reale la sua naturale vicinanza al territorio che abita e alla realtà in cui è immersa. Abbiamo già parlato, nel primo capitolo, dell'idea di sessualità che appartiene a questa confessione, ossia strettamente collegata alla famiglia, al matrimonio e alla funzione riproduttiva.

Sarebbe però erroneo affermare che questa istituzione neghi un'educazione in tal campo: lo conferma l'esautivo documento del 1980, *L'educazione sessuale nella scuola. Orientamenti pastorali*, in cui vediamo riportati nero su bianco sia un'accezione contemporanea della sessualità, sia un evidente riferimento al fatto che essa sia oggetto di una disciplina estesa lungo tutto l'arco della vita. Citando:

L'educazione sessuale non si esaurisce in un singolo intervento, fatto una volta per sempre, ma deve accompagnare in modo permanente i processi evolutivi e formativi della persona, lungo l'intero arco della vita, secondo modalità adeguate alle esigenze delle singole età e alle situazioni socio-ambientali. Come qualsiasi altro aspetto dell'educazione, essa va quindi considerata nella prospettiva dell'educazione permanente. (...) Parlare quindi di "educazione sessuale" nel suo senso corretto significa parlare di educazione integrale e armonica della persona, di cui la sessualità costituisce un elemento essenziale, ma non unico (...) D'altra parte, non c'è dubbio che la sessualità, intesa nella

sua accezione piena, è una realtà che si riflette e si esprime in tutti i piani in cui è strutturata la persona, da quello bio-fisiologico a quello psicologico e affettivo sino a quello etico e spirituale. Essa pertanto non può essere considerata una dimensione marginale, bensì una realtà profonda, presente e operante in tutte le componenti della persona” (Conferenza Episcopale Italiana [CEI], 1980, p. 6-7).

La criticità emerge con forza quando si affronta la questione dell’identità di genere, poiché la Chiesa non abbraccia le cosiddette “teorie gender”, in cui la distinzione tra genere sessuale e identità di genere non trova spazio. Tale posizione è stata riaffermata e strutturata con vigore nel più recente documento delle CEI *Maschio e femmina li creò. Per una via di dialogo sulla questione gender nell’educazione* (2019). In questo testo, che nel titolo richiama direttamente un versetto della Genesi (Genesi 1:27), la Chiesa fa riferimento a una “vera e propria emergenza educativa” (CEI, 2019, p.5) causata da correnti di pensiero che mirano a “cancellare le differenze tra uomo e donna, considerate come semplici effetti di un condizionamento storico-culturale” (CEI, 2019, p.5). Sebbene il documento promuova una lotta contro ogni forma di discriminazione, ribadisce l’inammissibilità di una visione che separi o anteponga il genere al sesso biologico, poiché tale visione “svuota la base antropologica della famiglia” (CEI, 2019, p.5). Questa posizione, inevitabilmente, si scontra con uno dei “Key concepts” proposti dall’UNESCO ed espressi nel capitolo “*Understanding gender*”.

Come si evince da quanto appena scritto, la Chiesa, oltre a essere parte integrante della cultura italiana, ha sempre avuto una voce forte nel campo dell’istruzione. Le ore di religione cattolica, infatti, sono previste, anche se facoltative, all’interno del tempo curricolare scolastico, con una percentuale di adesione delle famiglie pari, in media, all’82,27%¹⁴ (Servizio Nazionale per l’Insegnamento della Religione Cattolica [SNIRC], 2025). A livello internazionale, questo legame risulta evidente e racchiude, in sé, una delle resistenze all’insegnamento dell’educazione sessuale intesa come “comprensiva”, anche se, come ribadito più volte, non è l’unica criticità che la ostacola.

¹⁴ Dato aggiornato secondo l’ultima rilevazione ufficiale disponibile della CEI relativa all’anno scolastico 2024/2025. I dati, pur seguendo una graduale discendenza, risultano sempre sopra l’80% di adesione, che rimane una quota rilevante nel quadro generale della cultura scolastica religiosa italiana.

3.3. La *querelle* senza tempo: chi, cosa, quando e come?

Questo titolo, volutamente posto sotto forma di domanda, vuole un po' far chiarezza non tanto rispondendo alle quattro parole-quesito, quanto invece facendo riferimento all'oggetto di queste domande. Si sono toccati, sino a qui, diversi punti nevralgici degli inceppi che l'educazione sessuale ha incontrato sulla strada per l'affermazione della sua importanza, sia dal punto di vista sociale sia da quello medico-biologico. Il campo in cui questa tesi si muove è tuttavia non politico né storico, bensì educativo. Quale sia il vero grande dubbio che si ripete ciclicamente da anni, senza mai essere risolto, lo ritroviamo ben palesato tra le parole che propongo di seguito:

Le ragioni delle divergenze, ieri come oggi, toccano puntualmente la stessa problematica: se e in che misura siamo dinanzi ad un oggetto di rilevanza privata e individuale, oppure se la sessualità assume una portata pubblica e sociale. Nel primo caso, l'educazione sessuale non è affare della scuola, nell'altro è a buon diritto una materia scolastica. Ovviamente si dà tutta una serie di posizioni intermedie e più sfumate, ma la *querelle* si regge essenzialmente sull'alternativa personale/sociale: su questa si innestano, in via subordinata, i temi più propriamente metodologici del chi e del cosa, del quando e del come (Damiano, 1988, come citato in Bortolotto, 2014).

Si arriva dunque al punto focale: chi deve fare educazione sessuale (o sesso-affettiva)? La famiglia? La scuola? E se questa, in che modo? Deve essere materia scolastica? Argomento trasversale? Qual è il target di destinazione? A che età è appropriato iniziare? Come sarà trattato l'argomento? Da chi: dagli insegnanti o da esperti esterni? Come si evince da una semplice carrellata di interrogativi spontanei, la faccenda è tutt'altro che facile da districare e, in effetti, ancora si dibatte sull'uno o sull'altro punto.

3.3.1. Focus: Chi?

All'interno di questa domanda i protagonisti sono fondamentalmente tre: la famiglia, la scuola e le agenzie esterne. Gli Standard OMS/BZgA sottolineano che l'educazione sessuale debba essere al contempo sia formalizzata sia informale, poiché queste due caratteristiche vanno considerate fortemente complementari. Leggiamo infatti che:

Esse non sono in contrasto, l'una è complementare all'altra e viceversa. Da una parte i giovani hanno bisogno di amore, di propri spazi e sostegno nell'ambiente sociale quotidiano per potersi formare una propria identità sessuale; dall'altra hanno anche bisogno di acquisire determinate conoscenze, determinati atteggiamenti e determinate competenze per i quali i professionisti giocano un ruolo importante (OMS, BZgA, 2010, p.10).

Ciò si traduce in un continuo dialogo tra enti specialistici, capaci di strutturare percorsi validi che promuovono conoscenze e competenze adeguate, e contesti quotidiani appropriati, fonti di sostegno affettivo e relazionale. In tale prospettiva, la famiglia ha un ruolo importante che va a sorreggere quello delle altre realtà necessarie per una globale ed efficace educazione sessuale. Come sottolinea Caterina di Chio, in una sintesi perfetta, è fondamentale che:

Consapevoli che la famiglia rappresenta il contesto educativo primario per i bambini e le bambine e che le figure di tipo sanitario che si occupano di tutela sessuale sono di fondamentale importanza, si ritiene che la scuola, proponendosi di favorire una crescita armonica delle persone, non possa esimersi dall'occuparsi di questa tematica (Di Chio, 2024, p. 26).

Il concetto chiave che si vuole sottolineare è quanto sia fondamentale la collaborazione tra scuola, società e famiglia per una buona riuscita non solo nell'educazione sessuo-affettiva, ma in qualsiasi processo educativo volto allo sviluppo armonico dell'intera persona. Questa necessità è riconosciuta in due sedi importantissime. A livello istituzionale, attraverso il Patto Educativo di Corresponsabilità introdotto dal decreto 235 del Presidente della Repubblica del 2007, si richiama a una partecipazione responsabile e condivisa ai processi educativi (D.P.R. 235/2007). A livello scolastico, nelle Indicazioni Nazionali per il Curriculum del 2012, è sottolineato come:

La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia, in primo luogo. (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2012, p.6).

Questo aspetto è riportato, forte, anche nelle Nuove Indicazioni 2025, dove, nella premessa generale, leggiamo:

Nessuna scuola può svolgere in solitudine il compito formativo, tanto più dinanzi al mutamento dei nuovi preadolescenti e alla precocità di molti loro comportamenti, un tempo emergenti in fasi più tardive dello sviluppo. Esso può esplicarsi con efficacia solo grazie all'indispensabile alleanza con le famiglie che svolgono un ruolo complementare a quello della scuola. Scuola e famiglia costituiscono, in ragione delle grandi valenze educative e affettive dell'una e dell'azione sistematica e intenzionale dell'altra, le due colonne portanti del percorso di apprendimento di bambini e adolescenti. (Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM], 2025, p. 8).

Tuttavia, proprio nell'ambito dell'educazione sessuo-affettiva, tale alleanza appare spesso attraversata da tensioni, timori e divergenze valoriali che contribuiscono alla frammentarietà degli interventi scolastici.

Accanto alla famiglia, un'altra criticità emerge nella formazione dei docenti, che spesso si ritrovano sprovvisti degli strumenti per trasmettere ai propri alunni i concetti sottostanti all'educazione sessuale. È indispensabile, infatti, padroneggiare sia le conoscenze da trattare sia i modi di declinarle, che devono variare a seconda del target d'età cui gli interventi o i progetti sono rivolti. Non solo: è necessaria anche una preparazione adeguata nell'attivazione del gruppo classe e nella gestione delle sue dinamiche, con cui ciascun insegnante dovrebbe destreggiarsi. È necessaria, infatti "una preparazione

accurata che consenta di rispondere con serenità alle domande, grazie innanzitutto ad una riflessione sulla propria sessualità e sulle situazioni che producono disagio” (Giommi, 2004).

A sostegno di tali affermazioni, ci si riferisce a un interessante studio condotto da Alice Servettini (Servettini et al. 2023) che indaga le percezioni di docenti e genitori sull’educazione sesso-affettiva a scuola.

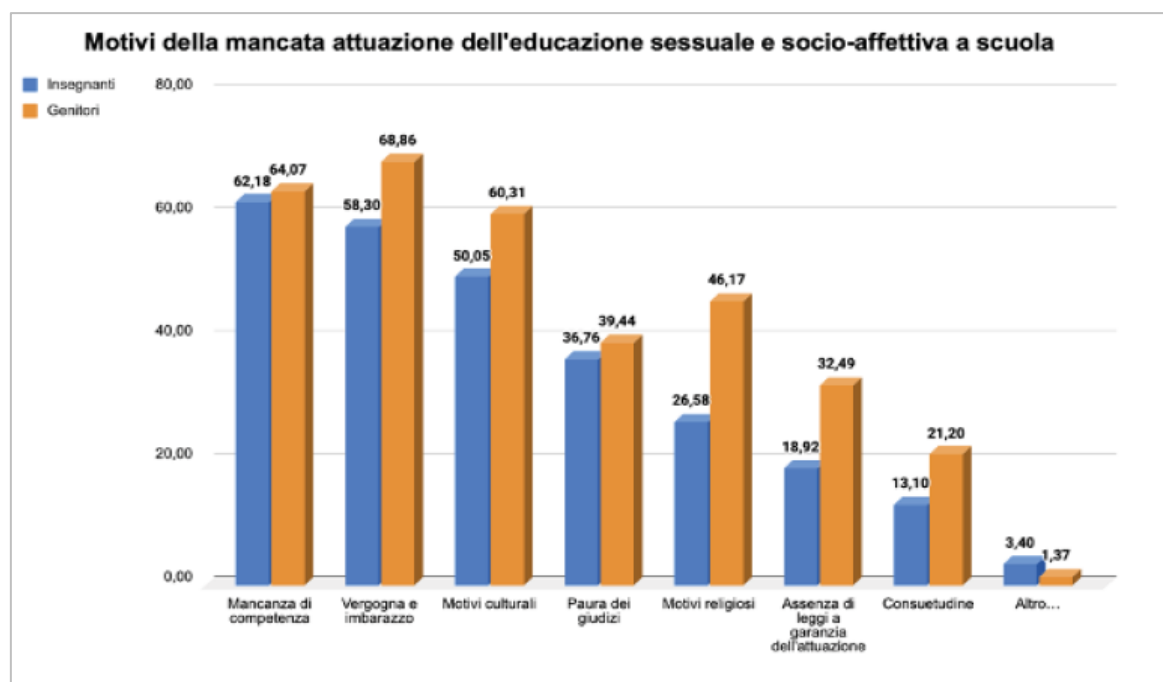


Figura 10. Motivi della mancata attuazione dell'educazione sessuale e socioaffettiva a scuola secondo la ricerca di Servettini et al. (2024).

Tra le principali motivazioni individuate per spiegare la mancata attivazione di percorsi strutturati in tal senso, spicca, con la percentuale più alta (62,18% per gli insegnanti e 64,07% per i genitori), la “percezione di scarsa preparazione specifica”, seguita dall’imbarazzo nell’affrontare tali tematiche, nonché dal timore del giudizio sociale. Particolarmente significativa è inoltre la consapevolezza dell’assenza di una chiara cornice normativa e istituzionale di riferimento, elemento che contribuisce a rendere l’educazione sesso-affettiva un ambito percepito come fragile e controverso (figura 10).

Il dibattito relativo al “chi”, dunque, non può ridursi all’individuazione di un unico soggetto responsabile dell’educazione sesso-affettiva. Al contrario, esso mette in luce la necessità di una rete educativa condivisa e competente, capace di integrare famiglia, scuola e figure specialistiche all’interno di percorsi continuativi e coerenti.

Tra le criticità emerse sino a questo momento, si evidenzia un'ulteriore fragilità del contesto italiano: la difficoltà di collocare in modo chiaro e strutturato l'educazione sesso-affettiva all'interno del curriculum scolastico nazionale. Proprio questa incertezza normativa e pedagogica riemerge con forza nel dibattito contemporaneo, in particolare alla luce delle recenti proposte legislative e delle nuove Indicazioni Nazionali (2025) promosse dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM).

3.3.2. Il DDL Valditara e le Nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione

Se dei contenuti, della modalità di proposta e dei target d'età parleremo esplicitamente nel quarto capitolo, è qui la sede per concludere il quadro italiano contemporaneo, che ci permette di prendere in esame con precisione una situazione calda ancora in divenire.

Le recenti proposte normative di cui faremo menzione si collocano nell'attuale assetto politico guidato dal governo Meloni, in carica dal 2022, che vede Giuseppe Valditara ricoprire il ruolo di Ministro dell'Istruzione e del Merito. In questo contesto, il tema dell'educazione sesso-affettiva è tornato ad occupare uno spazio centrale nel dibattito pubblico e scolastico, soprattutto in relazione al rapporto tra scuola, famiglia e libertà educativa. Il dibattito contemporaneo appare attraversato da posizioni differenti sul ruolo della scuola nell'ambito dell'educazione sesso-affettiva, che oscillano tra la richiesta di una maggiore formalizzazione curricolare e il timore di un'ingerenza educativa percepita come sostitutiva del ruolo familiare.

Doveroso, quindi, è soffermarsi sul recente disegno di legge promosso dal MIM noto come "DDL Valditara" (A.C. 2423), che si articola in tre punti fondamentali per questo elaborato.

Il primo riguarda lo stretto rapporto, di cui abbiamo appena menzionato, tra scuola e famiglia. L'atto, infatti, introduce l'obbligo di consenso preventivo delle famiglie (o degli studenti stessi, se maggiorenni) per la partecipazione alle attività relative a temi legati all'affettività e alla sessualità. Inoltre, questa approvazione presuppone la presa visione del materiale che i docenti e gli specialisti intendono utilizzare, rafforzando ulteriormente il ruolo decisionale delle famiglie in relazione a contenuti percepiti come particolarmente

sensibili sul piano etico, culturale e valoriale. Tale manovra, se approvata, comporterà di conseguenza una modifica del suddetto Patto di corresponsabilità.

Ancor più rilevante e delicato, nell'ambito dell'educazione primaria, appare il passaggio che esclude in toto "le attività didattiche e progettuali nonché ogni altra eventuale attività aventi ad oggetto temi attinenti all'ambito della sessualità", salvo restando "quanto previsto dalle indicazioni nazionali adottate" (DDL n. 943, 2025, p.15). Si rimanga, adesso, in questo preciso passo del decreto, per comprendere che cosa si intenda per la parola "esclusione". Qui è direttamente richiamato il ruolo delle Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum scolastico italiano, facendo riferimento alla loro presenza (o assenza) e al modo in cui tali tematiche sono collocate, distribuite o implicitamente trattate nei documenti ministeriali che orientano la scuola italiana. È interessante osservare come il tema venga affrontato in modo prevalentemente trasversale, all'interno delle ore di educazione civica, senza l'individuazione di uno spazio curricolare autonomo né di un riferimento esplicito alla CSE, strutturata secondo gli standard internazionali.

Nel nuovo documento, che regola i percorsi educativi della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, va fatta una prima sosta nella "premessa culturale generale", dove troviamo il paragrafo dedicato alla "scuola che educa alle relazioni":

Rispetto è, infine, oggi, l'obiettivo di un'educazione alle differenze di genere rafforzata con le nuove Linee guida dell'educazione civica. Questo tipo di educazione è qualcosa di più dell'alfabetizzazione emozionale: allena bambine e bambini a 'capirsi' nella complementarità delle rispettive differenze e sviluppa sani anticorpi di contrasto di quella triste patologia che è la violenza di genere. È necessario un profondo lavoro educativo da iniziare a scuola: un'educazione del cuore che crei occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l'empatia, la tenerezza, l'incanto, la gentilezza. (...) E questo è anche il tempo in cui il diritto ad autodeterminarsi come donne, conquista del Novecento, possa finalmente giovare dell'impegno istituzionale alla costruzione di un nuovo patto fra i sessi da far fiorire con matura consapevolezza nelle aule delle scuole e, possibilmente, entro gli anni del primo ciclo di istruzione. La scuola è il contesto più adeguato per

decostruire stereotipi e far capire che il sentimento dell'amore con/per l'altro da sé (inteso come prossimo nella sua lata accezione) è al centro della propria felicità (MIM, 2025, p. 11).

Sebbene il documento richiami con forza il tema del rispetto, della prevenzione della violenza di genere e dell'educazione alle relazioni, l'impostazione dell'"educazione del cuore" proposta appare maggiormente orientata verso una dimensione relazionale, etica ed emotiva, ponendo in secondo piano la sessualità nella sua complessità. Se da una parte troviamo sicuramente nobili argomenti che necessitano di essere trattati e supportati, come l'esaltazione della donna in una dimensione paritetica, dall'altra non c'è un esplicito e voluto approfondimento delle questioni inerenti all'identità di genere, così come proposte, ad esempio, dagli Standard europei OMS/BZgA o internazionali UNESCO della CSE.

Procedendo con l'analisi delle varie parti a lettura avanzata, il richiamo all'educazione sessuale non è presente, se non nel capitolo dedicato alle "scienze", che è tuttavia inerente alla scuola secondaria di primo grado. Nella parte "obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe terza", all'interno della sezione "esseri viventi e corpo umano", è presente un accenno: "Approfondire il rapporto tra scienza e salute, esaminando fattori come alimentazione, sviluppo puberale e prevenzione delle dipendenze" (MIM, 2025, p.112). Si nota, quindi, una modifica sostanziale rispetto alle precedenti Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, dove, per la stessa disciplina, nel medesimo argomento, in "Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria", era previsto l'"Avere cura della propria salute anche dal punto di vista alimentare e motorio. Acquisire le prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità." (MIUR, 2012, p. 56).

Basandomi su dirette affermazioni del ministro stesso, riportate nelle notizie di "stampa e comunicazione" del sito del MIM, procedo ora a delle considerazioni. Nello specifico Valditara sostiene che "La legge sul consenso informato ha piuttosto lo scopo di non creare confusione nei bambini insegnando le cosiddette "teorie gender", cioè teorie secondo cui accanto ad un genere maschile e femminile ci sarebbero altre identità di genere che non sono né maschili né femminili." Questo fa sì che si prendano le distanze dal concetto che

esistano un'identità sessuale, duale e legata al sesso biologico maschile o femminile, e un'altra, l'identità di genere, plurima, intesa come la percezione soggettiva e personale che ciascun individuo ha del proprio genere, indipendentemente dal sesso assegnato alla nascita (Stoller, 1994). Tale mancanza di visione si allontana dal terzo *Key concept* dell'ITGSE, che, tra i *learning objectives*, per i 5-8 anni, prevede di comprendere “the difference between biological sex and gender” (UNESCO, 2018, p.50). Anche negli Standard Europei OMS/BZgA troviamo riferimenti ai ruoli di genere, all'identità e alla diversità individuale nell'ambito dello sviluppo psicosessuale della persona. In questo senso, emerge una differenza significativa tra il paradigma internazionale della CSE, fondato su un approccio integrato e multidimensionale alla sessualità, e l'impostazione italiana contemporanea, che tende invece a separare maggiormente la dimensione affettivo-relazionale da quella sessuale e identitaria.

Non è l'unico punto in cui il Ministro dipinge una visione dell'educazione sessuale distante da quella comprensiva o olistica, raccomandata a livello mondiale e in Europa. Nella stessa dichiarazione parla di educazione sessuale come “lo studio delle differenze sessuali fra maschio e femmina, della evoluzione sessuale del corpo, della riproduzione, del concepimento e della procreazione, delle caratteristiche della pubertà, dei rischi derivanti dalle malattie sessualmente trasmesse.”, una prospettiva quindi strettamente legata alla biologia del corpo umano e alla prevenzione del rischio. Ciò richiama quel modello, di cui abbiamo precedentemente parlato, basato su un approccio perlopiù sanitario-preventivo. È fondamentale possedere una chiara comprensione della dimensione biologica, poiché fornisce preziose informazioni sul funzionamento del corpo, sui suoi processi e sulle caratteristiche naturali dell'essere umano. Tuttavia, come abbiamo potuto vedere, l'educazione che prender in carico la sessualità, non può essere limitata a questa dimensione ma deve collaborare e dialogare anche con il resto. È bene sottolineare come emotività e corpo siano compresenti sin dall'infanzia, e che tutto ciò che ne consegue vada sviluppato in un'armonia, anche cronologicamente, contemporanea. Proprio per questo motivo, numerose società scientifiche e professionali sottolineano oggi la necessità di percorsi educativi che integrino le dimensioni corporee, emotive, relazionali e identitarie,

evitando una frammentazione artificiale dell'esperienza sessuale della persona (FISS, 2025).

Infine, nella dichiarazione c'è una netta affermazione che sbilancia negativamente il ruolo dell'educazione sessuale nell'ambito della consapevolezza e della prevenzione della violenza. Cito: "Una premessa: i femminicidi non si combattono con l'educazione sessuale: l'educazione sessuale si fa da decenni nei Paesi del Nord Europa che però nel mondo occidentale sono in cima alla lista per femminicidi e violenze sessuali, con tassi di molto superiori all'Italia." Il discorso si presenta estremamente complesso e comprende punti ancora aperti come il famoso "paradosso nordico", tuttora in fase di studio. La relazione tra educazione sesso-affettiva e riduzione della violenza di genere non può, però, essere letta secondo meccanismi causali semplici o automatici, ma richiede analisi multidimensionali che tengano conto di fattori culturali, sociali, statistici e normativi diversi (Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT], 2025). Tuttavia, si è consapevoli di come l'educazione sessuale sia uno strumento fondamentale, affiancato ad altri altrettanto importanti, per far sì che la violenza di genere, in questo caso portata all'estremo nella figura del femminicidio, cominci a essere contenuta e progressivamente diminuita.

Come si è dimostrato, il quadro italiano contemporaneo appare ancora attraversato da tensioni, interpretazioni diverse e modelli educativi non pienamente convergenti. Da una parte emerge una forte attenzione alle dimensioni relazionali, valoriali e preventive; dall'altra, il dibattito scientifico e pedagogico internazionale continua a sostenere la necessità di un approccio più integrato, capace di tenere insieme corpo, emozioni, identità, relazioni e consapevolezza. L'educazione sesso-affettiva continua quindi a configurarsi come un terreno aperto al confronto culturale, pedagogico e politico, nel quale convivono visioni differenti della persona, dell'infanzia, della scuola e del ruolo educativo delle istituzioni.

Proprio tali divergenze teoriche e metodologiche rendono necessario interrogarsi più approfonditamente non soltanto sul "se" fare educazione sesso-affettiva, ma soprattutto sul "come" e sul "quando". Se il presente capitolo ha cercato di delineare il quadro storico, normativo e culturale entro cui il dibattito italiano si colloca oggi, il capitolo successivo entrerà invece nel merito delle proposte educative, dei contenuti, delle modalità operative

e dei possibili approcci pedagogici attraverso cui una *Comprehensive Sexuality Education* può essere concretamente pensata e realizzata nel contesto scolastico.

Capitolo 4: La proposta: un'educazione sessuale-affettiva di stampo olistico nella scuola del primo ciclo.

Quest'ultimo capitolo si discosta parzialmente dall'impostazione precedente. Finora sono stati tracciati i riferimenti definitivi di sessualità, diritti ed educazione, per poi passare alla storia europea e italiana. In questa sezione, invece, il focus si sposta sul bambino, sul suo sviluppo, sulle sue complessità e capacità. Ciò che verrà proposto, sostenuto da contributi provenienti dalla pedagogia, dalla psicologia dello sviluppo e dagli studi contemporanei sull'educazione sesso-affettiva, intende riflettere sulla possibilità concreta di costruire percorsi educativi efficaci a partire dalla prima infanzia, adeguando le metodologie e i contenuti all'età dei bambini, nonché rispettandone le fasi di sviluppo.

Il "chi", quindi, ora si sposta dai "trasmettitori" educativi adulti (docenti, specialisti, famiglie) ai "destinatari" con l'intento di strutturare un piano d'azione fruibile ed efficace, basato su un impianto olistico e durevole lungo tutto l'arco della vita.

4.1. Il bambino: da soggetto inconsiderato a essere umano avente diritti

Facendo riferimento alla storia della pedagogia, osserviamo come la figura del bambino, nel corso dei secoli, abbia subito un mutamento sostanziale. Nel medioevo, l'infanzia era una fase della vita poco considerata. Ciò trova giustificazione negli alti tassi di mortalità infantile: tanti figli per poche vite salvate. L'età dell'ingenua fanciullezza doveva essere quanto più breve possibile. Il bambino era in tutto e per tutto un "adulto in miniatura" da far crescere rapidamente, per poi impiegarlo come forza lavoro e farlo apportare un contributo pratico alla famiglia. Per anni egli è stato "l'alterità dell'adulto", un individuo espropriato della propria identità specifica. Progressivamente, alle porte del Novecento, si osserva una faticosa separazione tra il mondo adulto e quello dell'infanzia, complice una maggiore civilizzazione e una crescita interna della società (Elias, 1988). Si percepisce, lentamente, che il bambino "è sì diverso dall'adulto, ma questa diversità non deve essere annullata in maniera rapidissima e quindi violenta. (...) Essa è dovuta non a mancanze o deficienze bensì alle caratteristiche, ai bisogni, alle esigenze e ai desideri propri del bambino." (Macinai, 2013 p.19). Questa nuova consapevolezza rappresenta una svolta nella considerazione primaria dell'infante, che viene percepito per la prima volta nella sua peculiarità. L'avvento della famiglia borghese e la scolarizzazione fanno sì che esso sia investito di attenzioni mai prima riservate. In questa fase, egli è considerato sicuramente

“altro” dalla figura adulta e bisognoso di cure e attenzioni, quasi in contrapposizione all’indipendenza che andava raggiunta celermente nei secoli precedenti. Con l’alfabetizzazione, l’infanzia diventa per eccellenza l’età dell’istruzione, in cui i bisogni educativi si manifestano per la prima volta. A questa altezza cronologica, il bambino è “passivo”: un individuo considerato fragile, debole, da “ammaestrare” attraverso un processo di cura, guida, protezione e incoraggiamento. Ecco che, nella seconda metà del ‘900, fa capolino, prima timidamente e poi con forza, l’idea che egli sia titolare di diritti fondamentali specifici al pari dell’adulto e che, pur nel rispetto delle sue necessità di sostegno ed accudimento, sia un bambino dalle attitudini “attive”. Nasce l’idea di un individuo capace di conquistare il proprio sé, esprimendo personali attitudini e capacità. Se da una parte il bambino necessita di “attenzione e tutela”, nonché di “responsabilità e doveri da parte del mondo adulto” che deve proteggere e rispettare, dall’altra deve avere la possibilità “di partecipare attivamente alla soddisfazione dei propri bisogni” attraverso “occasioni, condizioni e luoghi” creati *ad hoc*. Questo gli permette di determinarsi “prima come bambino e poi come premessa di adulto” (Macinai, 2013, pp. 23-26). Arriviamo quindi alle porte della contemporaneità dove l’assimilazione passiva di contenuti educativi lascia spazio alla competenza.

4.2. Il bambino competente

La competenza può essere definita come la capacità che consente a un individuo di agire in modo efficace. Il termine deriva dal latino *competĕre*, lemma formato dalla particella *cum* (insieme) e dal verbo *petĕre*, che, tra i tanti significati, ne possiede uno che calza con ciò che vogliamo spiegare: “dirigersi verso”. La competenza è quindi il saper rispondere in modo adeguato a una situazione o a un compito, “arrivando”, appunto, ad una risoluzione. Il bambino competente è colui che non assimila passivamente contenuti né rimane immobile di fronte alle esperienze che lo attraversano. È invece una persona capace di agire, comprendere, partecipare e attribuire significati alle esperienze in modo coerente con la propria fase evolutiva.

È fondamentale soffermarsi sulla specificità del livello di sviluppo, poiché, come già affermato, il bambino non è un “adulto in miniatura” e quindi le regole sottese a un’educazione efficace devono tenere conto dello stadio in cui egli si trova. Le tappe dello sviluppo in pedagogia trovano un grandissimo sostegno da parte di molti studiosi. Un

valido riferimento è sicuramente Jean Piaget, che, nella sua teoria stadiale, sottolinea come ogni bambino, fin dalla nascita, presenti fasi specifiche di sviluppo (figura 11). Immaginiamo questa teoria come una scala a rampe zigzaganti composta da gradini. Ogni rampa rappresenta uno stadio evolutivo che determina nozioni “quantitative”; gli scalini, invece, ne determinano la complessità e sono quindi lo specchio dell’acquisizione “qualitativa”, che varia da basilare a esperta (Vianello et al., 2015).

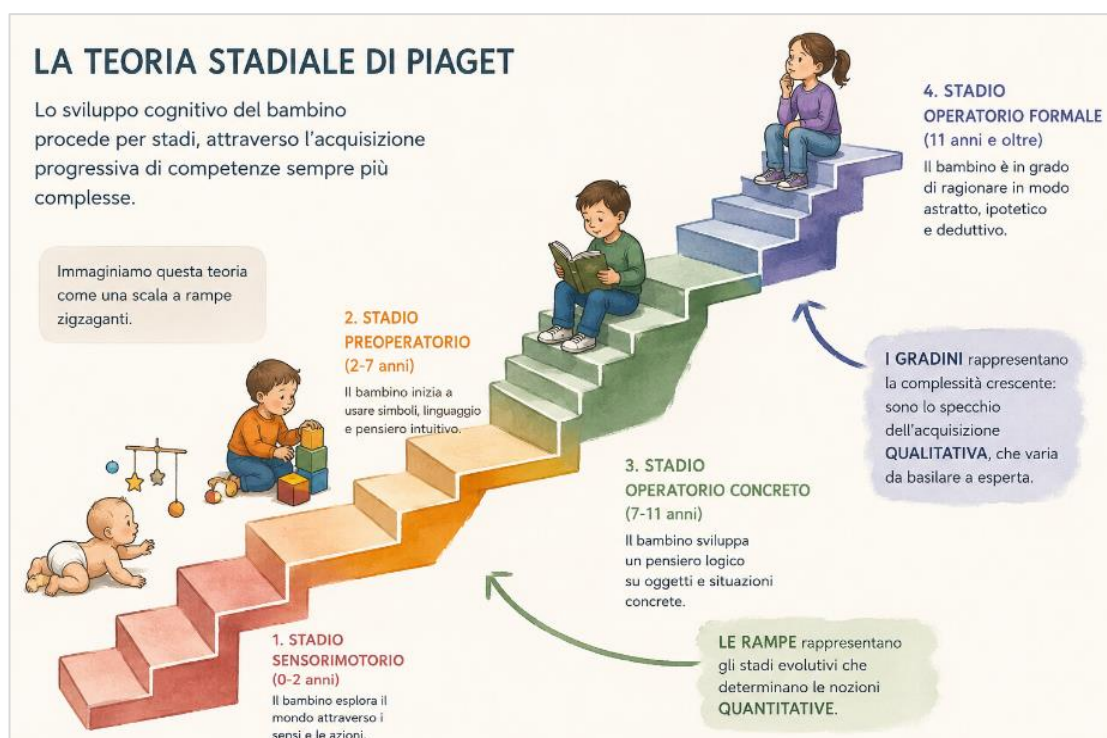


Figura 11. La teoria stadiale dello sviluppo cognitivo di Jean Piaget. Elaborazione personale.

Durante questi stadi, il bambino è attore del proprio progresso: attraverso l’adattamento all’ambiente circostante e alla sua scoperta, trova modi per conoscere il mondo. Mediante l’esperienza egli apprende, sviluppa capacità, si adatta ed evolve verso acquisizioni successive. Il bambino è, con l’ausilio degli altri, fautore della propria crescita e del proprio intellighere. Non una maturazione in solitudine, quindi, ma guidata da figure competenti e supportive, capaci di costruire un ambiente stimolante, di cui avere cura.

Un’altra importante personalità è Lev S. Vygotskij. Egli parlava di queste figure come accompagnatori del bambino da una “zona di sviluppo attuale” ad una “zona di sviluppo potenziale”, passando attraverso la “zona di sviluppo prossimale”: non semplice come la prima né complessa come la seconda (figura 12).

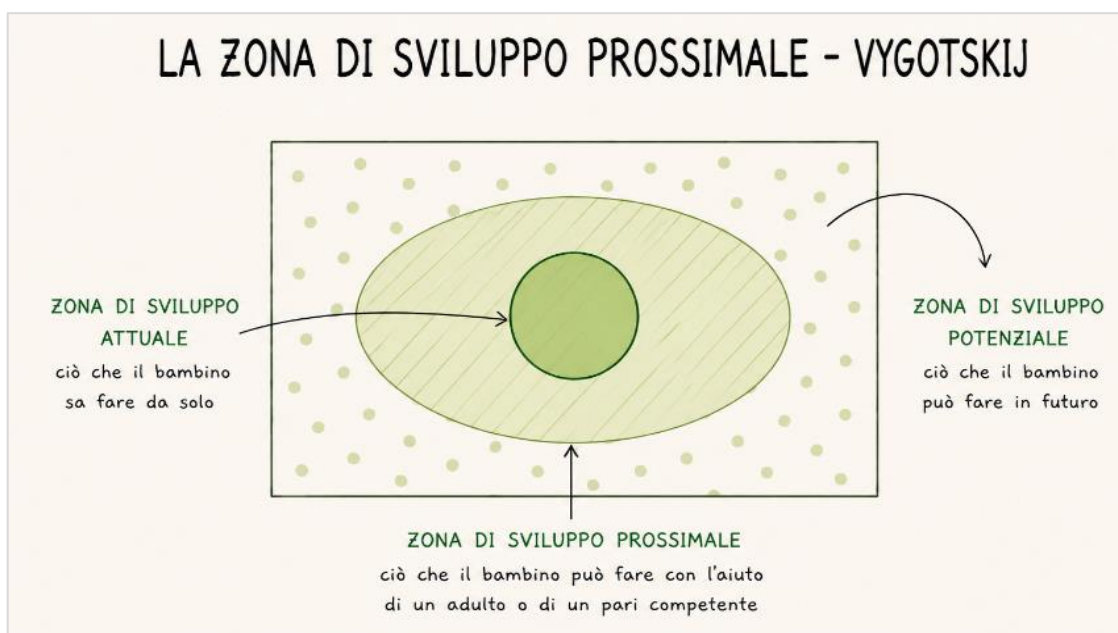


Figura 12. La teoria della zona dello sviluppo prossimale di Lev Vygotskij. Elaborazione personale.

Attraversarla significava acquisire una nuova conoscenza, per poi proseguire verso un'altra, nuova e altrettanto stimolante. In entrambi i casi vediamo come il bambino sia protagonista e parte attoriale del processo che non avviene dall'adulto ma attraverso di esso. È espressione delle proprie potenzialità le quali, se correttamente instradate, convergono in uno sviluppo quanto più armonico possibile. Un individuo che, nel proprio processo di apprendimento, sviluppa progressivamente competenze in diversi ambiti, ponendo le basi per acquisizioni successive, dotato di capacità applicabili in modo originale e personale. Questa visione del bambino come soggetto attivo e co-protagonista del proprio sviluppo educativo trova ulteriore sviluppo nel pensiero pedagogico contemporaneo. Loris Malaguzzi, fondatore dell'esperienza educativa di Reggio Emilia, sostiene infatti l'idea di un bambino competente, ricco di potenzialità espressive, relazionali e cognitive, che si manifestano attraverso ciò che definisce i "cento linguaggi". Il bambino conosce il mondo non attraverso un'unica modalità privilegiata, ma attraverso molteplici modalità: il corpo, il linguaggio, il gioco, il movimento, il disegno, le emozioni, la relazione e l'esperienza.

Il bambino dai "cento linguaggi" di Malaguzzi si intreccia con la "teoria delle intelligenze multiple" di Howard Gardner (figura 13), secondo cui non esiste una sola forma di intelligenza misurabile in modo univoco, ma diverse modalità di comprendere, interpretare ed elaborare la realtà. Ogni bambino possiede quindi risorse e

predisposizioni differenti che necessitano di essere riconosciute, valorizzate ed accompagnate all'interno di contesti educativi significativi. L'educazione, quindi, non consiste nel trasmettere contenuti standardizzati a un soggetto passivo, ma nel creare le condizioni affinché il bambino possa esprimere le proprie potenzialità in coerenza con il proprio livello di sviluppo.



Figura 13. La teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. Elaborazione personale.

Il paragrafo, quindi, spiega bene quali siano le caratteristiche di un bambino che, attraverso un percorso di sviluppo educativo adeguato, tende alla competenza. Queste precisazioni sono importanti perché consentono una visione completa del soggetto cui ci si riferisce quando si parla di tempi, metodologie, ambienti di apprendimento e della presenza di educatori formali e informali, figure fondamentali all'interno della rete di crescita. È un approfondimento che ha conseguenze sulle scelte didattiche e sulle strategie educative e richiede una conoscenza trasversale dell'alunno. Ecco perché, anche quando si parla di un ambito delicato come l'educazione sessuo-affettiva, bisogna prendere in considerazione tutte queste componenti, che insieme costituiscono l'apparato di sostegno alla creazione di nozioni condivise, componibili e trasmissibili.

È consolidato che il disegno di legge Valditara non preveda l'introduzione dell'educazione sessuale negli ordini di scuola inferiori (infanzia e primaria), fatto salvo l'"educazione del cuore" e alcuni riferimenti presenti nel campo di esperienza della scuola dell'infanzia "il corpo e il movimento", entrambi inseriti nelle Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo (2025). Nonostante ciò, in questo capitolo si proporrà un potenziale percorso di educazione sesso-affettiva applicato alla scuola dell'infanzia e primaria, cercando di integrare la normativa internazionale e i riferimenti-guida scolastici italiani.

4.3. Unità Didattica Operativa di educazione sesso-affettiva: cornice progettuale.

Per approcciarsi correttamente alla creazione di un'Unità Didattica Operativa (UdA), è prima necessario avere ben chiare le specifiche condizioni complementari da considerare. Un team di insegnanti deve sempre, per una buona riuscita della trasmissione di qualsiasi contenuto, programmare tempi, modalità e strategie di apprendimento da utilizzare. Se, per la costruzione di percorsi didattici relativi a discipline o contenuti tradizionalmente consolidati, il contesto culturale e normativo extrascolastico incide in misura minore, l'educazione sesso-affettiva richiede invece una particolare attenzione alle sensibilità sociali, familiari e territoriali, nonché alle attuali cornici normative. Per questo motivo, è fondamentale progettare modalità di inserimento gradualità, trasversali e coerenti con il contesto educativo di riferimento. Proprio a ragione del processo culturale, tuttora in divenire, che riguarda l'importanza di tale argomento, è significativo essere comunicatori chiari e rassicuranti con la famiglia, elemento co-educatore, presentando dati oggettivi, consultabili e validati da enti autorevoli e accreditati.

Le reticenze e i dubbi che nella maggior parte dei tutori dei bambini persistono sono essenzialmente due.

Il primo riguarda l'età adeguata per iniziare a condividere contenuti in merito. Ciò è dovuto a una disinformazione su che cosa sia l'educazione sessuale "comprensiva" o "olistica". Se noi ritorniamo alla definizione proposta nel primo capitolo, si ha il superamento dell'argomento inteso come proprio della "sfera sessuale" in senso stretto. Riprendendo: non solo l'atto riproduttivo, le malattie sessualmente trasmissibili, il desiderio, l'eccitazione o la pulsione. Questi argomenti fanno parte della materia, ma, cronologicamente, sono previsti nelle età puberali e adolescenziali, quando la persona,

ormai sempre più vicina all'età adulta, dovrebbe aver assimilato altri concetti che riguardano "il resto" della sessualità. Ecco che arriva la parte affettiva, comportamentale, psicologica, biologica. Un giovane che frequenta la scuola secondaria di secondo grado dovrebbe già aver affrontato alcuni argomenti, ad esempio: il funzionamento del proprio corpo, la differenza tra genere e identità di genere, la politica del consenso, il rispetto per la diversità, il riconoscimento dell'abuso sessuale, la lettura emotiva, il livello sentimentale. Con questo non si intende che il ragazzo smetta di intrecciare questi contenuti con quelli nuovi; semplicemente possiede già delle basi sicure, trasmesse da persone competenti, su cui può continuare a costruire consapevolezze progressive non solo per fini teorici, ma anche per il loro potenziale uso nell'ambito della vita. Un adolescente è un individuo immerso in uno stadio emotivo turbolento, contestuale a una fase di sviluppo fisico che sottende pulsioni, desiderio e attivazione sessuale. A questa età, inoltre, è in tutto e per tutto in grado di riprodursi. La prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili e delle gravidanze indesiderate, il rispetto reciproco, l'opposizione alla discriminazione e alla violenza di genere sono temi che vanno affrontati senza partire da un analfabetismo completo. A sostegno di questo mio ragionamento, riporto un passo del policy paper, *Facing the facts: the case for comprehensive sexuality education*, che scrive, nero su bianco:

Children, as young as 5, need age- and developmentally appropriate sexuality education to enable them to understand basic facts about their bodies, think about families and social relationships, and recognize inappropriate behaviour, including child abuse. Before they reach adolescence, young people need a clear understanding of the physical and emotional changes they will experience and of how these changes are related to their development and to reproduction (UNESCO, 2019. p.2).¹⁵

¹⁵ Traduzione: I bambini, già a partire dai 5 anni di età, necessitano di un'educazione sessuale adeguata all'età e allo sviluppo, che consenta loro di comprendere le informazioni fondamentali relative al proprio corpo, riflettere sulle famiglie e sulle relazioni sociali e riconoscere comportamenti inappropriati, compreso l'abuso sui minori. Prima di raggiungere l'adolescenza, i giovani hanno bisogno di una chiara comprensione dei cambiamenti fisici ed emotivi che sperimenteranno e del modo in cui tali cambiamenti sono collegati al loro sviluppo e alla riproduzione".

Ecco perché l'educazione sessuo-affettiva, con i giusti linguaggi e le giuste metodologie ed accortezze, dovrebbe iniziare sin dalla scuola dell'infanzia. L'ITGSE ricorda che la trasmissione della CSE si basa sul principio dell'"age and developmental appropriateness"¹⁶ e che essa comprende "a range of relationships, not only sexual relationships."¹⁷ Inoltre, ribadisce come "Children recognise and are aware of these relationships long before they act on their sexuality and therefore need the skills and knowledge to understand their bodies, relationships and feelings from an early age"¹⁸ (UNESCO, 2018, p. 84).

Gli Standard europei OMS/BZgA per l'educazione sessuale propongono una visione ancora più ampia, sostenendo che l'educazione sessuale inizi sin dalla nascita, momento in cui il bambino comincia a ricevere messaggi sul corpo, sul contatto, sull'intimità e sulle relazioni (OMS/BZgA, 2010). Tutti questi enti e documenti di riferimento sostengono quindi la completa adesione e conformità all'educazione sessuo-affettiva, fin da molto presto nella vita e per tutta la durata della stessa.

Il secondo luogo comune è legato alla "non necessità". Esistono, per le famiglie, modalità di apprendimento informale, attraverso canali non strutturati, nelle quali i ragazzi sono automaticamente forniti delle risposte necessarie alla risoluzione dei dubbi e delle domande inerenti alla sessualità. Il preambolo assodato della non considerazione della CSE non richiede ulteriori ripetizioni, ma è palese che concorra anche a tale convinzione. A questo punto, si deve comprendere che cosa si intenda per "canali informali". Per argomentare, si farà riferimento al report di Save the Children, intitolato *L'educazione affettiva e sessuale in adolescenza: a che punto siamo?* (2025), ricerca nazionale volta ad esplorare il livello di consapevolezza degli adolescenti riguardo alla sessualità, le fonti informative a cui fanno riferimento, il ruolo della famiglia, della scuola e del digitale, nonché l'impatto di tali elementi sul benessere relazionale e sui comportamenti a rischio. L'indagine ha coinvolto un campione rappresentativo di 800 adolescenti tra i 14 e i 18 anni

¹⁶ Cfr. nota 2.

¹⁷ Traduzione: un ampio spettro di relazioni, non limitate alla sola dimensione sessuale

¹⁸ Traduzione: I bambini riconoscono e sono consapevoli di queste relazioni molto prima di esprimere concretamente la propria sessualità; per questo motivo necessitano, fin dalla prima infanzia, di conoscenze e competenze che consentano loro di comprendere il proprio corpo, le relazioni e i propri sentimenti.

e di 400 genitori, tutti residenti nel territorio nazionale.¹⁹ Riporto qui i grafici rielaborati dello studio.

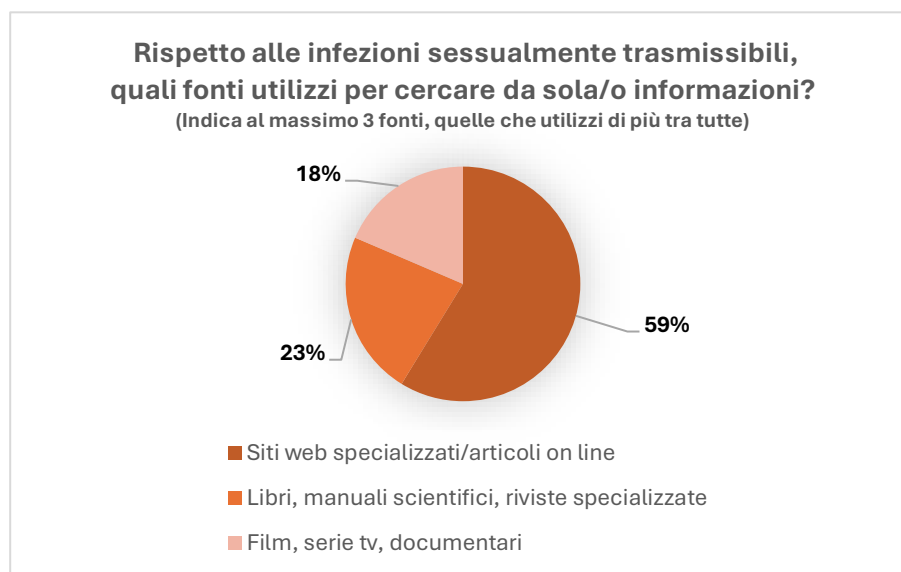


Figura 14. Fonti informative utilizzate dagli adolescenti per reperire informazioni sulle infezioni sessualmente trasmissibili. Elaborazione personale su dati Save the Children (2025).

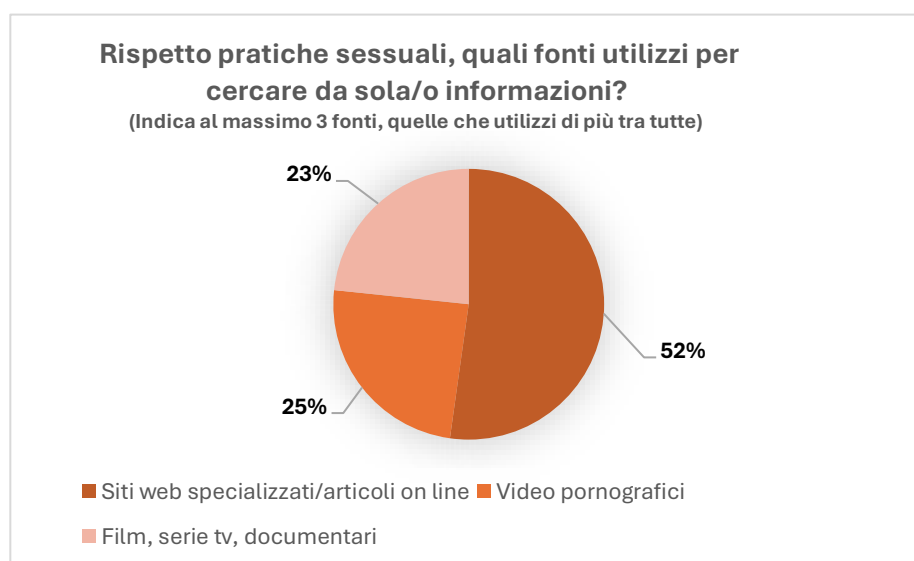


Figura 15. Fonti informative utilizzate dagli adolescenti per reperire informazioni riguardanti le pratiche sessuali. Elaborazione personale su dati Save the Children (2025).

¹⁹ Dal punto di vista metodologico, lo studio ha adottato un approccio quantitativo e qualitativo integrato. È stata realizzata un'indagine campionaria tramite questionari online autosomministrati (CAWI), in collaborazione con IPSOS, società specializzata in ricerche sociali e statistiche.

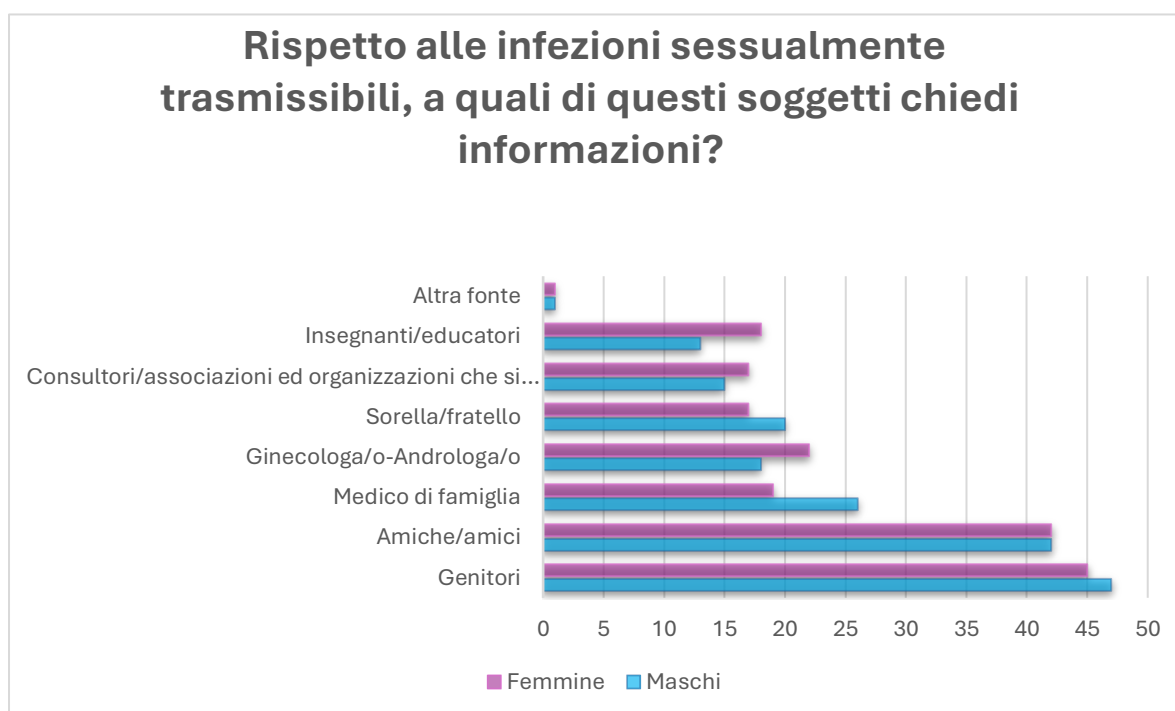


Figura 16. Figure di riferimento a cui gli adolescenti si rivolgono per ottenere informazioni sulle infezioni sessualmente trasmissibili, con distinzione di genere. Elaborazione personale su dati Save the Children (2025).

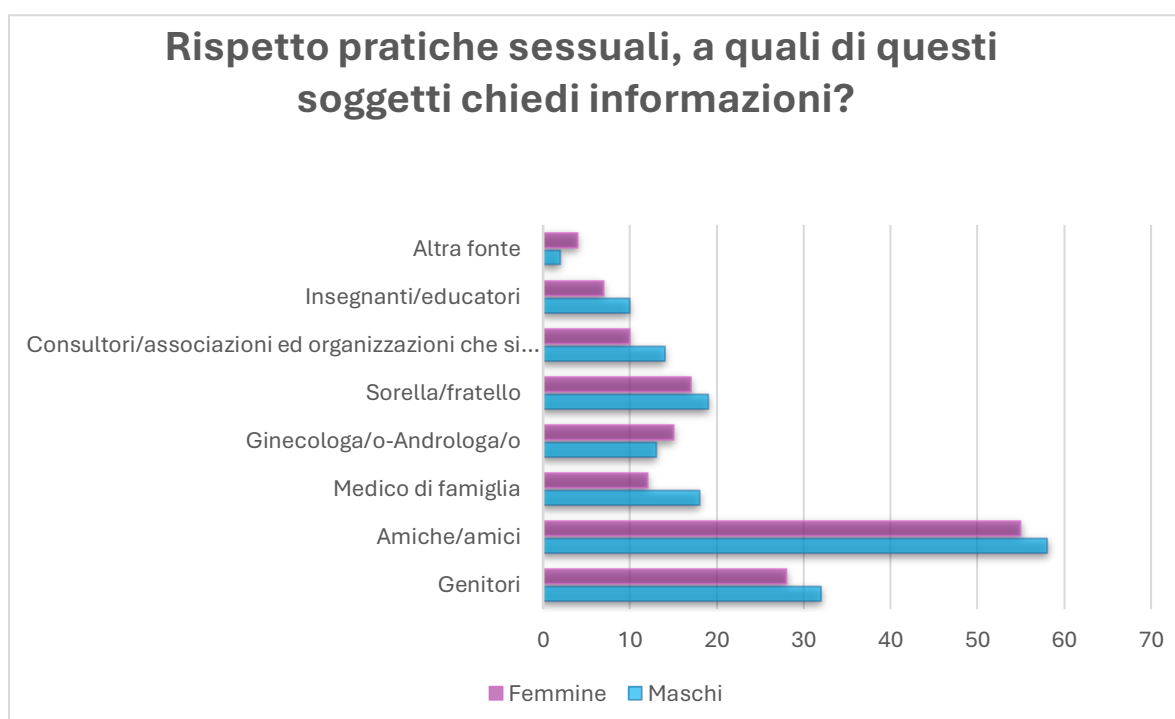


Figura 17. Figure di riferimento a cui gli adolescenti si rivolgono per ottenere informazioni riguardanti le pratiche sessuali, con distinzione di genere. Elaborazione personale su dati Save the Children (2025).

Dalle statistiche emerge che la ricerca di informazioni è, nella maggior parte dei casi, affidata a mezzi informali, come affermato in precedenza (figure 14). Per quanto riguarda la ricerca delle “fonti”, il mezzo predominante è quello on-line (figura 15). Non è rientrata,

per criteri di ricerca, la fonte umana o fisica, dato che le risposte non erano comprese nella maggioranza delle tre scelte più frequenti. Parlando invece dei “soggetti” di riferimento, si noti come, quando si tratta di argomenti percepiti come maggiormente legati alla dimensione sanitaria, si riscontri un affidamento anche alle figure genitoriali (figura 16) mentre, se si passa a argomenti più “tecnici”, strettamente connessi all’atto sessuale, il numero decresce drasticamente a favore del confronto tra pari (figura 17).

I dati che emergono con maggiore evidenza sono due: i ragazzi si affidano alla dimensione virtuale non mediata per creare conoscenza e non si affidano a figure adulte educanti o specializzate, quali docenti, medici di base, specialisti, componenti responsabili di consultori ed associazioni che si occupano di educazione sessuale.

A tal proposito, è interessante ciò di cui ha parlato il divulgatore e psicoterapista dell’età evolutiva Alberto Pella. Durante il convegno del 2024 *Giovani e sessualità. Sfide, criteri, percorsi educativi*, ha raccontato della suddivisione netta in due curricoli rispetto all’educazione sessuo-affettiva. Il “curriculum ufficiale”, composto da adulti che si sono formati in tal senso e che possono, a pieno titolo, contribuire alla formazione dei bambini, e il “curriculum parallelo”. Quest’ultimo può essere paragonato all’esosistema di Bronfenbrenner²⁰, una sfera informale composta da elementi che, pur non essendo compresi nel circolo educativo, risultano influenti (figura 18). Il curriculum parallelo genera attitudini, norme sociali, aspettative. È guidato per lo più dalla dimensione eterea dell’online, che oggi è diventata on-life. In un contesto in cui la politica, per prima e, a cascata, tutti i componenti del curriculum ufficiale sono impegnati nel rimpallarsi o negarsi la responsabilità di scelte che normano la dimensione sessuo-affettiva, il curriculum parallelo ha, in tutto e per tutto, piena libertà educante (Pellai, 2024).

²⁰ La teoria ecologica dello sviluppo umano, sviluppata da Urie Bronfenbrenner nel 1979, sostiene che la crescita di un individuo è determinata dall’interazione dinamica tra la persona e molteplici sistemi ambientali concentrici, che vanno dal contesto immediato (famiglia, scuola) alla cultura di appartenenza.

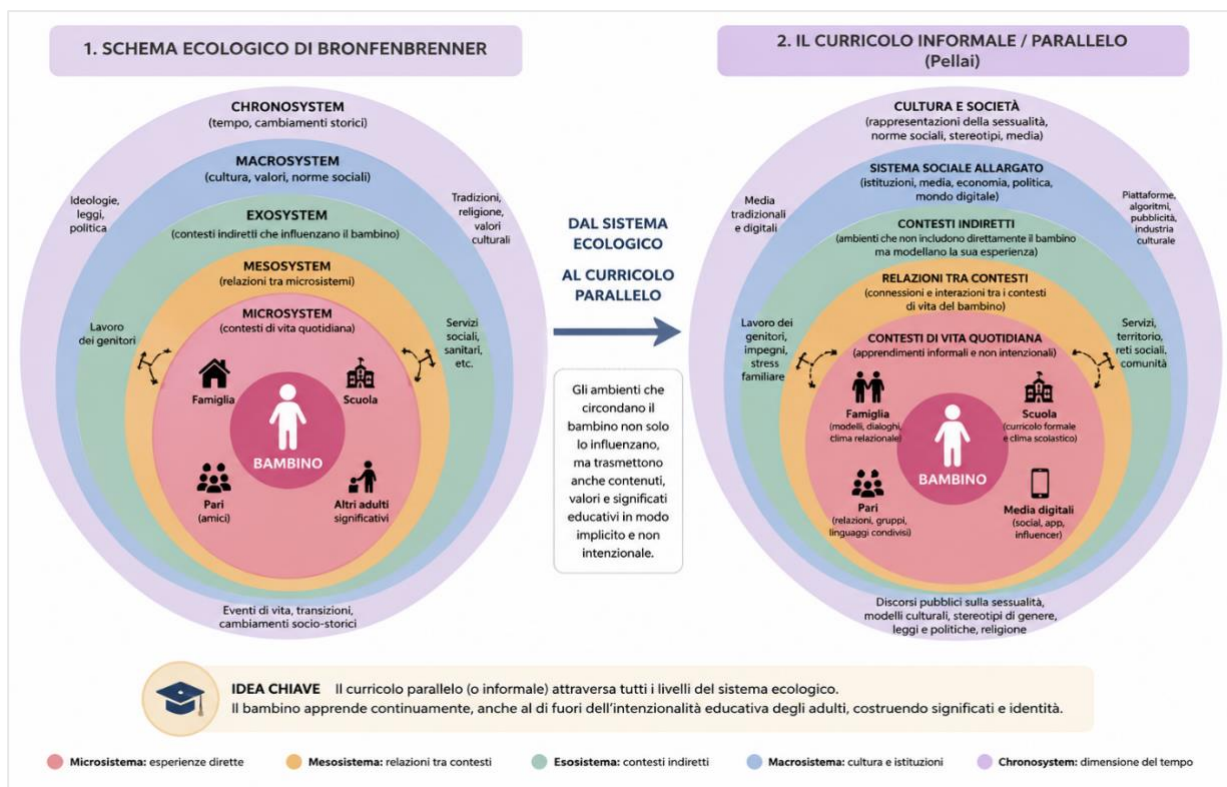


Figura 18. Parallelismo tra il modello ecologico di Bronfenbrenner e il concetto di curricolo parallelo/informale elaborato da Pellai. Elaborazione personale.

Nell'epoca contemporanea, l'insieme dei pericoli connessi alla rete e all'uso costante dei *device* è molteplice e ampiamente documentato: cyberbullismo, depressione, isolamento, dipendenza dai social. Nel contesto della sessualità, abbiamo il *sexting*, il *revenge porn*, l'addescamento digitale e l'incontro precoce con la pornografia. È intuibile che, sebbene la tecnologia sia una grande alleata in molti campi e migliori spesso la qualità della vita, la sua potenza, se mal amministrata, possa causare anche gravi danni. Questo flusso illimitato di informazioni nelle mani di un bambino o di un ragazzo risulta eccessivo e privo di qualsiasi filtro. Internet e i social media non sono "age- and developmentally appropriate" e non hanno né mediazione né un setaccio in grado di tutelare le giovani e giovanissime generazioni. Si pensi, ad esempio, ad un codice usato nella cultura *mainstream*: l'immagine pornografica. Essa si svincola totalmente dalla dimensione dell'intimità e della connessione emotiva e tratta di contenuti che non sono pensati per essere fruiti da bambini o adolescenti e che rischiano di diventare strumenti di apprendimento implicito rispetto alle relazioni, al corpo, al consenso e alla dimensione affettiva. L'incontro precoce con codici non adeguati all'età può produrre una forma di adultizzazione anticipata, in cui il minore entra in contatto con esperienze non elaborabili

criticamente. Il rischio è quindi che la costruzione delle conoscenze legate alla sessualità venga affidata a modelli distorti, performativi o stereotipati (Federazione Italiana Medici Pediatri, 2023). L'assenza di un'educazione sesso-affettiva strutturata non coincide quindi con la mancanza di educazione, bensì con una lacuna di "appropriatezza". Di conseguenza, significa lasciare spazio a un apprendimento informale, non guidato e spesso caotico, in cui bambini e adolescenti costruiscono significati attraverso i social network, la pornografia online, i creator digitali e le piattaforme web.

Il mondo virtuale non è a misura di bambino né di preadolescente. Potrà diventarlo solo se noi adulti sapremo regolamentare, supervisionare e accompagnare i minori all'interno di un territorio così ampio e complesso. Allo stesso tempo, è fondamentale essere consapevoli dei rischi che si possono incontrare, saperli prevenire e, se necessario, fronteggiarli (Pellai, 2024, p. 27).

È proprio per questo che la presenza di adulti competenti, di contesti educativi sicuri e di percorsi gradualmente aderenti alla CSE risulta fondamentale: non per sostituirsi ai ragazzi, ma per star loro accanto. Lo sviluppo di strumenti che permettano di abitare la dimensione sessuale e affettiva in modo consapevole e sereno è quindi fondamentale.

Occorre infine considerare un ultimo aspetto: la proposta di un'unità didattica pensata per rappresentare una classe di scuola primaria o una sezione di scuola dell'infanzia presenta inevitabilmente elementi di standardizzazione. Le attività dovranno tuttavia essere calibrate *ad hoc* sulla base della conoscenza effettiva dei bambini coinvolti e delle specificità del contesto."

È frequente che i contesti accolgano bambini e ragazzi con neurodivergenze o disabilità. Risulta errata la convinzione che essi, soprattutto in condizioni di disabilità fisica, siano privi di tale dimensione. All'interno dell'ITGSE si legge che storicamente l'educazione sessuale riferita a persone con disabilità era generalmente "*unnecessary or even harmful*"²¹ (UNESCO, 2018, p. 25). Al contrario, un bambino che presenta delle particolarità non è "asessuato" ed è importante che gli sia garantita un'educazione sesso-

²¹ Traduzione: "Non necessaria o addirittura, pericolosa".

affettiva accessibile, personalizzata e rispettosa delle sue specificità comunicative, cognitive e relazionali.

L'inclusione è una parte fondamentale da considerare in ogni forma di educazione, che provenga dall'interno o dall'esterno delle mura scolastiche.

Ancora una volta sottolineiamo come, anche per la CSE, valga il concetto che essa sia riconducibile al diritto educativo universale capace di adattarsi ai bisogni evolutivi e alle caratteristiche del singolo individuo, quali esse siano.

4.3.1. Dalla teoria alla pratica: una proposta di lavoro.

La difficoltà di progettare unità didattiche nell'ambito dell'educazione sesso-affettiva risiede nella mancanza di tempi e spazi definiti nel curriculum scolastico. Sebbene si sia dimostrato che l'Italia resti lontana dalla struttura articolata e verticale proposta dagli standard europei OMS/BZgA, non è tuttavia corretto affermare che non sia possibile costruire percorsi educativi facendo riferimento ai documenti internazionali e alle Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum. Nasce così l'idea di mostrare come, pur dovendo operare una selezione dei contenuti, a causa dei limiti previsti dal disegno di legge Valditara, sia possibile costruire una UdA in cui risultino compresenti nuclei tematici, finalità educative, obiettivi e competenze attese sia negli standard OMS/BZgA sia nelle Nuove indicazioni Nazionali per il curriculum, in vigore da settembre 2026.

4.3.1.1. Un UdA per la scuola dell'infanzia: *Le domande che fanno crescere*

Per la parte relativa alla proposta destinata alla scuola dell'infanzia, l'UdA concepita ha un titolo che richiama una delle grandi caratteristiche del bambino: la curiosità. Il periodo evolutivo della fascia d'età 4-6 anni è attraversato da una domanda onnipresente: "perché?". È qui che si colloca il principio dell'esplorazione del mondo: i bambini chiedono ed è loro diritto ricevere una risposta. Il progetto di lavoro che propongo in dettaglio in calce (Allegato 3) ha come idea centrale accompagnare i bambini nella scoperta di sé, delle emozioni, delle relazioni e della nascita attraverso un percorso educativo basato sull'ascolto, sul rispetto e sulla valorizzazione delle domande spontanee. Come già dichiarato nell'introduzione, l'UdA ha come riferimento teorico sia gli Standard OMS/BZgA per la fascia d'età 4-6 anni (Allegato 3.1) sia le Nuove Indicazioni Nazionali per

il curricolo (2025). Inoltre, si sottolinea che l'approccio è strettamente legato alla CSE e all'attenzione per un'educazione graduale, coerente con lo sviluppo evolutivo di ogni bambino destinatario. La proposta nasce con una duplice finalità. Da una parte si vuole dimostrare come il bambino non sia un soggetto passivo, ma competente, portatore di domande, vissuti e curiosità, e capace di attribuire significato alle esperienze e alle nozioni trasmesse. Proprio per questo, il percorso si fonda su una pedagogia dell'ascolto, della gradualità e della relazione coerente con i contributi precedentemente citati di Piaget, Vygotsky, Gardner e Malaguzzi. Dall'altra, si vuole sottolineare come sia possibile costruire percorsi educativi compatibili con il contesto scolastico italiano, senza proporre contenuti sessualizzati precoci, concentrandosi sulle dimensioni relazionali, emotive, corporee e di cura. A tal proposito si è costruita una tabella (tabella 2) che riassume i punti di incontro tra gli standard OMS/BZgA e le Nuove Indicazioni Nazionali.

Tabella 2. Parallelismi tra gli standard OMS/BZgA (2010) e le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo (2025)

Nuclei OMS/BZgA selezionati	Parallelismi nelle Nuove Indicazioni Nazionali 2025	Possibili finalità educative dell'UdA	Campi di esperienza coinvolti
Fertilità e riproduzione	Nel campo di esperienza <i>Il sé e l'altro</i> si sottolinea che bambine e bambini inizino a porsi, fin dalla prima infanzia, “grandi domande” rispetto agli eventi della vita e che la scuola dell’infanzia debba accompagnarli nella ricerca delle prime risposte. Le Indicazioni fanno inoltre riferimento all’osservazione del ciclo di vita dei viventi: “nascita, crescita, riproduzione ed estinzione”.	Accompagnare l'espressione delle domande spontanee relative alla nascita, alla crescita e agli eventi della vita attraverso percorsi educativi adeguati allo sviluppo evolutivo dei bambini.	Il sé e l'altro

Corpo umano e sviluppo	Le Indicazioni richiamano la necessità di una “formazione integrale e armonica” delle dimensioni corporee, affettive e relazionali. Nel campo di esperienza <i>Il corpo e il movimento</i> , viene inoltre valorizzata la capacità di riconoscere il proprio corpo e le sue componenti.	Favorire le prime consapevolezze sul corpo, sulla crescita, sulla cura di sé e sul riconoscimento delle differenze individuali.	Il corpo e il movimento
Relazioni e stili di vita	Nella macrosezione dedicata alle finalità della scuola dell’infanzia, viene esplicitata l’importanza della “costruzione di relazioni sociali positive” in modalità amicali, partecipative e cooperative. Nella sezione <i>Scuola che educa alle relazioni</i> emerge inoltre il richiamo a un’“educazione del cuore” fondata su empatia, fiducia e reciprocità.	Promuovere relazioni rispettose e inclusive, sviluppare atteggiamenti di ascolto reciproco e valorizzare il dialogo all’interno del gruppo dei pari.	Il sé e l’altro
Sessualità e diritti	Le Indicazioni sottolineano l’importanza della cura di sé, del rispetto reciproco e della consapevolezza della differenza rispetto agli altri: “Non si può avere consapevolezza di sé al di fuori della differenza con gli	Sviluppare consapevolezza dei confini personali, del rispetto del proprio corpo e della cura di sé e degli altri.	Il sé e l’altro Il corpo e il movimento

	altri". Nel campo <i>Il corpo e il movimento</i> viene inoltre richiamata l'importanza di assumere comportamenti rispettosi della propria salute e di quella altrui.		
Emozioni e affetti	Le Nuove Indicazioni richiamano esplicitamente la dimensione affettiva e relazionale dello sviluppo e valorizzano l'educazione emotiva attraverso riferimenti a fiducia, empatia, gentilezza e tenerezza.	Promuovere la conoscenza e l'espressione delle emozioni, favorendo il riconoscimento dei vissuti propri e altrui all'interno di relazioni positive e sicure.	Il sé e l'altro

L'UdA si rivolge al gruppo grandi della scuola dell'infanzia. La struttura degli incontri si articola in 5 lezioni di un'ora ciascuna e prevede la collaborazione, per una sola attività, di una figura sanitaria esterna, nello specifico un'ostetrica. Le metodologie che ci si propone di utilizzare sono tutte di stampo attivo e comprendono momenti ludici (gioco simbolico), attività di lettura di albi illustrati, il potenziamento delle abilità grafico-pittoriche attraverso produzioni personali e contesti riflessivi quali *circle time*, conversazioni guidate e la valorizzazione delle domande spontanee. Infine, è prevista una valutazione prevalentemente osservativa degli elaborati prodotti durante gli incontri, incentrata altresì sulla partecipazione e sull'autovalutazione degli alunni.

4.3.1.2. Un UdA per la scuola primaria: *Crescere insieme: emozioni, relazioni e rispetto*

L'ipotesi iniziale alla base dell'UdA dedicata alla scuola primaria voleva essere leggermente diversa da quella inserita qui come definitiva. L'intenzione era quella di prendere i medesimi concetti chiave trattati per la scuola dell'infanzia ("relazioni e stili di

vita", "sessualità e diritti", "fertilità e riproduzione", "emozioni/affetti") e declinarli nella fascia d'età 6-9, dimostrando come il percorso di educazione sesso-affettiva sia realmente tarato sul target dei fruitori. Vagliando però gli argomenti proposti all'interno degli Standard OMS/BZgA per alcune sezioni, si è giunti alla conclusione che non fossero compatibili con la loro attuazione nel contesto italiano. La progettazione del piano di lavoro per la scuola primaria ha quindi richiesto una maggiore mediazione tra gli standard internazionali, il quadro normativo italiano e l'organizzazione disciplinare scolastica. Per tale motivo, alcuni nuclei presenti negli standard OMS/BZgA per la fascia 6-9 anni (Allegato 4.1) sono stati selezionati, reinterpretati o ridimensionati alla luce della sostenibilità educativa del contesto culturale nazionale contemporaneo. Nello specifico si è scelto di passare dal nucleo tematico "Fertilità e riproduzione" a "Sessualità", mantenendo inalterati alcuni contenuti ("amore, essere innamorati", "tenerezza"), modificandone uno (il "sesso nei media" diventa "principio di alfabetizzazione digitale") ed escludendone tre ("gioia e piacere nel toccare il proprio corpo: masturbazione e auto-stimolazione" "linguaggio sessuale appropriato" e "rapporti sessuali"). Il desiderio di questa unità didattica (Allegato 4) nasce dalla volontà di accompagnare i bambini nello sviluppo di una consapevolezza emotiva, relazionale e corporea attraverso un percorso trasversale tra le materie. Particolare attenzione viene dedicata alla dimensione del rispetto reciproco, dell'ascolto di sé e dell'altro e, non da meno, a una sezione sull'educazione digitale. Anche in questo caso, l'UdA fa propria l'immagine del bambino come soggetto competente, attivo e partecipe nel proprio processo di apprendimento e, per questa ragione, le metodologie scelte sono di stampo attivo. In particolare, si prevedono momenti di *cooperative learning*, di riflessione guidata su immagini e media digitali, e di lettura e analisi di porzioni di testi narrativi o di albi illustrati. Il target d'età preciso si riferisce alla classe terza della scuola primaria e le lezioni dedicate ammontano a sei incontri che possono variare da una a due ore ciascuno. Il monitoraggio degli apprendimenti, sebbene scevro da valutazioni in termini di voto, sarà più strutturato. La valutazione, che assume valore formativo, oltre all'osservazione sistematica delle dinamiche relazionali tra pari e dei prodotti realizzati nei vari momenti, propone una breve rielaborazione finale, accompagnata da un'autovalutazione.

Conclusioni

Giunti al termine di questo elaborato, ci si augura che il lettore abbia maturato una visione più chiara sia del contesto generale sia di quello più specificamente educativo che ruota attorno all'educazione sesso-affettiva.

A mio avviso, tirare le fila di questo viaggio non significa riassumere quanto esposto nei capitoli precedenti, bensì soffermarsi sulle riflessioni che hanno accompagnato ogni lettura, ogni approfondimento e ogni domanda sorta lungo questo percorso. Il pensiero che ha guidato la mia consultazione di report, testi pedagogici, articoli divulgativi e contributi scientifici riguarda proprio la natura profondamente totalizzante di questa dimensione nella vita dell'essere umano. La sessualità, ho imparato, non si presenta mai come un elemento isolato, ma si intreccia costantemente con il corpo, le emozioni, le relazioni, i comportamenti, la cultura, i diritti, il linguaggio, l'identità, il modo di percepire se stessi e gli altri. Tutto appare chiaramente collegato a moltissime altre sfaccettature che, solo apparentemente, sembrano lontane dal tema principale.

L'educazione sesso-affettiva, declinata nei termini affrontati in tutto l'elaborato, si rivolge alla persona nella sua interezza: un individuo unico, complesso, attraversato contemporaneamente da una moltitudine di dimensioni. Il nostro stesso cervello racconta questa complessità, mostrando livelli di funzionamento stratificati nel corso dell'evoluzione. C'è il cosiddetto cervello "rettiliano": istintuale, arcaico, nudo. Il cervello "emotivo", quello che "sente", sede del sistema limbico, dove approdano sensazioni, pulsioni e visceralità. Infine, quello cognitivo, proprio dell'essere umano, sede della neocorteccia e del bisogno di attribuire senso e significato alle esperienze vissute. È il luogo della riflessione, della consapevolezza, della capacità di trasformare ciò che accade in un'esperienza pensata, narrata e interiorizzata.

Forse è proprio questa straordinaria sintesi biologica, emotiva ed evolutiva a renderci esseri umani: la possibilità di unire impulso e ragione, istinto e significato, corpo e pensiero in un *filo rosso* che si annoda su sé stesso ma mai si spezza. La capacità di trasformare un semplice dato di fatto in un vissuto. È ciò che permette all'essere umano di costruire relazioni autentiche, di attribuire valore all'incontro con l'altro, di scegliere di "fare l'amore" e non soltanto di "fare sesso". È la stessa capacità che rende possibile educare, comprendere, costruire legami, sviluppare l'empatia e interrogarsi continuamente sul senso delle proprie azioni.

Alla luce di tutto questo, risulta difficile pensare che la dimensione sesso-affettiva resti esclusa dai processi educativi. I bambini crescono immersi nelle relazioni, nei messaggi culturali, nei linguaggi digitali, nelle emozioni e nelle domande che attraversano il loro sviluppo quotidiano. Anche quando il mondo adulto tace, osservano, interpretano, sentono e cercano significati. Per questo motivo, educare non significa invadere o anticipare tappe evolutive, ma accompagnare, con gradualità, responsabilità e consapevolezza, la costruzione di strumenti interiori adeguati alla crescita. In fondo, un adulto che non dice è un vecchio bambino che non ha ricevuto, a suo tempo, risposte.

Vuole essere chiara l'intenzione, qui specifica, ma generale allo stesso tempo.

Il bambino ha il diritto di comprendere.

Ha il diritto di porre domande.

Ha il diritto di essere tutelato, educato, amato.

Ha il diritto, di fronte ai grandi interrogativi della vita, di non essere lasciato solo.

Bibliografia

- Aisato, L. (2020). *Vita. Uno spettacolo straordinario*. Rizzoli.
- Ali, K. (2006). *Sexual Ethics and Islam, Feminist Reflections on Qur'an, Hadith, and Jurisprudence*. Oneworld Publication.
- Amadini, M., Bobbio, A., Bondioli, A., & Musi, E. (2018). *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*. Schol .
- Ari s, P. (2026). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Laterza. (Opera originale pubblicata 1960)
- Ash, C. (2025). *Qual   la visione cristiana della sessualit *. Adi Media.
- Bat r, I. (2002). *Sex Education in Hungary*. Conference on Sex Education as the Implementation of the Sexual and Reproductive Rights of Youth, Warsaw, Poland.
- Brankovic, L. (2024). *Il grand hotel delle emozioni*. La Margherita.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufkl rung (BZgA), & World Health Organisation. (2013). *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa: Guida alla realizzazione*. BZgA e OMS Europa.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufkl rung (BZgA), & World Health Organization Regional Office for Europe. (2010). *Standard per l'educazione sessuale in Europa: Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorit  scolastiche e sanitarie, specialisti*. BZgA e OMS Europa.
- Conferenza Episcopale Italiana. (1980). *L'educazione sessuale nella scuola. Orientamenti pastorali* (Notiziario della CEI Supplemento n. 2). Conferenza Episcopale Italiana.
- Congregazione per l'educazione cattolica. (2019). *«Maschio e femmina li cre »*. Per una via di dialogo sulla questione del gender nell'educazione (Vol. 344). Paoline Editoriale Libri.
- Di Chio, C. (2024). *Educazione sessuale e affettiva alla primaria. Laboratori e spunti metodologici*. Erickson.
- Druvert, H. (2021). *Cos  come sono* Franco Cosimo Panini.

- Elias, N. (1988). *Il processo di civilizzazione*. Il Mulino.
- Federazione Italiana Medici Pediatri (FIMP). (2023). *Bambini e adolescenti in un mondo digitale*. Pacini Editore.
- Foucault, M. (2013). *La volontà di sapere*. Feltrinelli Economica.
- Freud, S. (2012). *La vita sessuale, edizione integrale di riferimento*. Bollati Boringhieri.
- Germani, G. (2024). *Autoritarismo, fascismo e classi sociali* (Vol. 31). Il Mulino.
- Giommi, R. (2018). *La stanza degli affetti. L'educazione affettiva, emotiva e sessuale dei bambini e degli adolescenti*. Giunti Scuola. (Opera originale pubblicata 2016)
- Herzog, D. (2011). *Sexuality in Europe. A twentieth-Century History*. Cambridge University Press.
- Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR). (2021). *Éducation à la sexualité en milieu scolaire* (Rapporto istituzionale n. 2021-149). Ministère de l'Éducation nationale.
- International Planned Parenthood Federation. (2006). *Sexuality education in Europe: A reference guide to policies and practices*. IPPF European Network.
- IPPF. (2008). *Sexual rights: An IPPF declaration*. International Planned Parenthood Federation.
- Kohler, P., Manhart, L. E., & Lafferty, W. E. (2008). Abstinence-only and comprehensive sex education and the initiation of sexual activity and teen pregnancy. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), 344–351.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.026>
- Krebbekx, W. (2025). Spring Fever in The Netherlands: Framing Child Sexuality in Sex Education and Its Controversies. *Youth*, 5(1), 6.
<https://doi.org/10.3390/youth5010006>
- Lo Moro, G. (2023). Sex Education in Italy: An Overview of 15 Years of Projects in Primary and Secondary Schools. *Archives of Sexual Behavior*, 52, 1653–1663.
<https://doi.org/10.1007/s10508-023-02541-6>

- Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Carocci.
- Malaguzzi, L. (2022). *Invece il cento c'è*. Reggio Children.
- Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Pais-Ribeiro, J., & Leal, I. (2014). Educação sexual em Portugal: Legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15, 335–355.
- Mialaret, G. (1989). *Introduzione alle scienze dell'educazione*. Laterza.
- Morrow, D. F., & Messinger, L. (2006). *Sexual orientation and gender identity expression in social work practice. Working with gay, lesbian, bisexual and transgender people*. Columbia University Press.
- Nimbi, F. M., Galizia, R., Rossi, R., Limoncin, E., Ciocca, G., Fontanesi, L., Jannini, E. A., Simonelli, C., & Tambelli, R. (2022). The Biopsychosocial Model and the Sex-Positive Approach: An Integrative Perspective for Sexology and General Health Care. *Sexuality Research and Social Policy*, 19(3), 894–908. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00647-x>
- Ordine Psicologi Lazio, Ordine provinciale dei medici-chirurghi e degli odontoiatri di Roma, Sapienza Università di Roma, & Università degli studi di Tor Vergata. (2024). *Educazione sesso-affettiva nelle scuole primarie e secondarie: Linee guida di intervento*. Ordine degli Psicologi del Lazio.
- Pellai, A. (2021). *Tutto troppo presto. L'educazione sessuale dei nostri figli nell'era di Internet*. De Agostini. (Opera originale pubblicata 2015)
- Placido, R. J. (2013). *Wonder*. Giunti.
- Quaglia, R., & Longobardi, C. (2007). *Psicologia dello sviluppo. Teorie, modelli e concezioni*. Erickson.
- Rizvi, S. M. (1990). *Marriage and Morals in Islam*. Islamic Education & Information Center.
- Save the Children. (2025). *L'educazione affettiva e sessuale in adolescenza: A che punto siamo?* Save the Children.

- Scaraffia, L., & Isastia, A. M. (2002). *Donne ottimiste. Femminismo e associazioni borghesi nell'Otto e Novecento*. Il Mulino.
- Serrano, L. (2023). *Il tuo corpo è tuo*. Nube Ocho.
- Silver. (1991). *Come ti frego il virus*. Commissione nazionale per la lotta contro l'AIDS.
- Stoller, R. (1994). *Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity*. Routledge.
- UNESCO. (2019). *Facing the facts: The case for comprehensive sexuality education* (Policy Paper 39; Global Education Monitoring Report).
- UNESCO. (2021). *The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report*. UNESCO.
- UNESCO, UNAIDS, Unicef, UN Women, & World Health Organisation. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- Università di Pisa. (2023). *Linee di indirizzo per lo svolgimento di interventi di educazione all'affettività, alla sessualità e alla prevenzione delle infezioni sessualmente trasmesse in ambito scolastico in Italia*. Ministero della Salute.
- Van Hout, M. (2010). *L'amicizia è...* Lemniscaat.
- Veglia, F. (2024). *Manuale di educazione sessuale* (Vol. 1). Erickson.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. UTET.
- Vilar, D. (2023). School sexuality education in Portugal: Knowledge and sources – Comparing 2007 and 2021. *ICERI2023 Proceedings*, 3089–3095.
<https://doi.org/10.21125/iceri.2023.0802>
- World Health Organisation. (2006). *Defining Sexual Health. Report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002*. WHO.

Worldwatch Institute. (2017). *EarthEd: Rethinking Education on a Changing Planet*. Island Press.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Mondadori Università.

SITOGRAFIA

Avvalentisi 2024/25. (2026, gennaio 9). *Ufficio per l'Insegnamento della Religione Cattolica*. <https://irc.chiesacattolica.it/avvalentisi-2024-25/>

Sessualità. (s.d.). In *Treccani*. <https://www.treccani.it/enciclopedia/sessualita/>

Università Pontificia Salesiana. (2024, marzo 7). *Alberto Pellai – Convegno Giovani e sessualità – 03/03/2024* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=yBWF9Upz4Sg>

Valditara, G. (2025, ottobre 20). *L'educazione sessuale in aula e il consenso informato. L'intervento*. Ministero dell'Istruzione e del Merito. <https://www.mim.gov.it/-/l-educazione-sessuale-in-aula-e-il-consenso-informato-l-intervento>

NORMATIVA

Code de l'éducation, article L312-16. (2021).
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982349

Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>

Legge 1 dicembre 1970, n. 898. *Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio*.
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1970;898>

Legge 22 maggio 1978, n. 194. *Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1978;194>

Legge 29 luglio 1975, n. 405. *Istituzione dei consultori familiari*.
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975;405>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. (2020). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

Sentenza Corte costituzionale n. 49/1971.
<https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1971&numero=49>

Allegati

Allegato 1 - Key Concepts ITGSE

5 - Key concepts, topics and learning objectives

Key concept 1:

Relationships

Topics:

- 1.1 Families
- 1.2 Friendship, Love and Romantic Relationships
- 1.3 Tolerance, Inclusion and Respect
- 1.4 Long-term Commitments and Parenting

37

5 - Key concepts, topics and learning objectives

Key concept 1: Relationships

1.1 Families

Learning objectives (5-8 years)	Learning objectives (9-12 years)
Key Idea: There are many different kinds of families that exist around the world Learners will be able to: - describe different kinds of families (e.g. two-parent, single-parent, child-headed; guardian-headed, extended, nuclear, and non-traditional families) (knowledge); - express respect for different kinds of families (attitudinal); - demonstrate ways to show respect for different kinds of families (skill).	Key Idea: Parents/guardians and other family members help children acquire values and guide and support their children's decisions Learners will be able to: - describe ways that parents/guardians and other family members support their children's decisions (knowledge); - acknowledge that parents/guardians and family members influence their decisions (attitudinal); - reflect on how a family value guided a decision that they made (skill).
Key Idea: Family members have different needs and roles Learners will be able to: - identify the different needs and roles of family members (knowledge); - appreciate how family members take care of each other in many ways, although sometimes they may not want to or be able to (attitudinal); - communicate their needs and role within the family (skill).	Key Idea: Families can promote gender equality through their roles and responsibilities Learners will be able to: - identify the roles, rights and responsibilities of different family members (knowledge); - list ways that families can support gender equality through their roles and responsibilities (knowledge); - recognize that all family members can promote gender equality within the family (attitudinal); - express support for equitable roles and responsibilities within the family (skill).
Key Idea: Gender inequality is often reflected in the roles and responsibilities of family members Learners will be able to: - list differences in roles and responsibilities of men and women within the family (knowledge); - describe ways that these differences can affect what each can and cannot do (knowledge); - perceive that gender inequality impacts the roles and responsibilities within the family (attitudinal); - reflect on their own role and their feelings about men's and women's roles and responsibilities within the family (skill).	Key Idea: Health and illness can affect families in terms of their structure, capacities and responsibilities Learners will be able to: - describe ways that health and illness can affect family members' roles and responsibilities (knowledge); - recognize that health and illness can affect how a family functions (attitudinal); - demonstrate empathy for families affected by illness (skill).
Key Idea: Family members are important in teaching values to children Learners will be able to: - define what values are (knowledge); - list values that they and their families care about (knowledge); - acknowledge that family members' values affect children's values (attitudinal); - express a personal value (skill).	

38

Key concept 1: Relationships

1.1 Families (contd.)

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Growing up means taking responsibility for oneself and others

Learners will be able to:

- ▶ identify and examine new responsibilities that they have for themselves and others as they grow up (knowledge);
- ▶ acknowledge that as they grow up their worlds and affections expand beyond the family, and friends and peers become particularly important (attitudinal);
- ▶ assess and take on new responsibilities and relationships (skill).

Key Idea: Conflict and misunderstandings between parents/guardians and children are common, especially during adolescence, and are usually resolvable

Learners will be able to:

- ▶ list conflicts and misunderstandings that commonly happen between parents/guardians and children (knowledge);
- ▶ describe ways to resolve conflict or misunderstandings with parents/guardians (knowledge);
- ▶ acknowledge that conflict and misunderstandings with parents/guardians are common during adolescence and can usually be resolved (attitudinal);
- ▶ apply strategies for resolving conflict and misunderstandings with parents/guardians (skill).

Key Idea: Love, cooperation, gender equality, mutual caring and mutual respect are important for healthy family functioning and relationships

Learners will be able to:

- ▶ identify characteristics of healthy family functioning (knowledge);
- ▶ justify why these characteristics are important to healthy family functioning (attitudinal);
- ▶ assess their contributions toward healthy family functioning (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Sexual relationships and health issues can affect family relationships

Learners will be able to:

- ▶ assess how family members' roles and relationships may change when a family member discloses sensitive information (eg. HIV-positive status; becomes pregnant; gets married; refuses an arranged marriage; has experienced sexual abuse; or is in a happy sexual relationship) (knowledge);
- ▶ reflect on how their roles and relationships may change when they disclose or share information related to sexual relationships or health (skill).

Key Idea: There are support systems that young people and family members can turn to when faced with challenges related to sharing or disclosure of information related to sexual relationships and health issues

Learners will be able to:

- ▶ describe how siblings, parents/guardians or extended family can provide support to a young person who discloses or shares information related to sexual relationships or health (knowledge);
- ▶ acknowledge that families can overcome challenges when they support one another with mutual respect (attitudinal);
- ▶ access valid and reliable community resources to support themselves or a family member needing assistance (skill).

1

1

Key concept 1: Relationships

1.2 Friendship, Love and Romantic Relationships

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: There are different kinds of friendships

Learners will be able to:

- ▶ define a friend (knowledge);
- ▶ value friendships (attitudinal);
- ▶ Recognize that gender, disability or someone's health does not get in the way of becoming friends (attitudinal);
- ▶ develop a diversity of friendships (skill).

Key Idea: Friendships are based on trust, sharing, respect, empathy and solidarity

Learners will be able to:

- ▶ describe key components of friendships (e.g. trust, sharing, respect, support, empathy and solidarity) (knowledge);
- ▶ propose to build friendships based on key components of friendships (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to show trust, respect, understanding, and to share with a friend (skill).

Key Idea: Relationships involve different kinds of love (e.g. love between friends, love between parents, love between romantic partners) and love can be expressed in many different ways

Learners will be able to:

- ▶ identify different kinds of love and ways that love can be expressed (knowledge);
- ▶ acknowledge that love can be expressed in different ways (attitudinal);
- ▶ express love within a friendship (skill).

Key Idea: There are healthy and unhealthy relationships

Learners will be able to:

- ▶ list characteristics of healthy and unhealthy relationships (knowledge);
- ▶ define good touch and bad touch (knowledge);
- ▶ perceive that there are healthy and unhealthy friendships (attitudinal);
- ▶ develop and maintain healthy friendships (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Friendship and love help people feel positive about themselves

Learners will be able to:

- ▶ list the benefits of friendships and love (knowledge);
- ▶ acknowledge that friendships and love can help them feel good (attitudinal);
- ▶ express friendship and love in a way that makes someone feel good about themselves (skill).

Key Idea: Friendship and love can be expressed differently as children become adolescents

Learners will be able to:

- ▶ describe different ways friendship and love are expressed to another person as they are growing up (knowledge);
- ▶ recognize that there are many ways to express friendship and love to another person (attitudinal);
- ▶ reflect on the way in which they express friendship and love to another person changes as they grow older (skill).

Key Idea: Inequality within relationships negatively affects personal relationships

Learners will be able to:

- ▶ explore ways that inequality within relationships affects personal relationships (e.g. due to gender, age, economic status or differences in power) (knowledge);
- ▶ analyze how more equitable roles between people can contribute to a healthy relationship (knowledge);
- ▶ recognize how equality within relationships is a part of healthy relationships (attitudinal);
- ▶ adopt equitable roles within relationships (skill).

Key concept 1: Relationships

1.2 Friendship, Love and Romantic Relationships (contd.)

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Friends can influence one another positively and negatively

Learners will be able to:

- ▶ compare how friends can influence one another positively and negatively (knowledge);
- ▶ acknowledge that friends can positively and negatively influence their behaviour (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to avoid being negatively influenced by a friend (skill).

Key Idea: There are different kinds of relationships

Learners will be able to:

- ▶ identify different kinds of relationships (knowledge);
- ▶ distinguish between emotions associated with love, friendship, infatuation and sexual attraction (knowledge);
- ▶ discuss how close relationships can sometimes become sexual (skill);
- ▶ demonstrate ways to manage emotions associated with different kinds of relationships (skill).

Key Idea: Romantic relationships can be strongly affected by inequality and differences in power (e.g. due to gender, age, economic, social or health status)

Learners will be able to:

- ▶ analyze how inequality and differences in power can negatively affect romantic relationships (knowledge);
- ▶ recall how gender norms and gender stereotypes can impact romantic relationships (knowledge);
- ▶ recognize that inequality and differences in power within relationships can be harmful (attitudinal);
- ▶ question equality and balance of power within relationships (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: There are healthy and unhealthy sexual relationships

Learners will be able to:

- ▶ compare characteristics of healthy and unhealthy sexual relationships (knowledge);
- ▶ perceive that sexual relationships can be healthy and unhealthy (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to avoid unhealthy sexual relationships (skill);
- ▶ identify trusted adults and demonstrate how to access places to seek help if in an unhealthy relationship (skill).

Key Idea: There are different ways to express affection and love as one matures

Learners will be able to:

- ▶ describe a range of ways to express affection within healthy sexual relationships (knowledge);
- ▶ recognize that sexual behaviour is not a requirement for expressing love (attitudinal);
- ▶ express affection and love in appropriate ways (skill).

1

1

Key concept 1: Relationships

1.3 Tolerance, Inclusion and Respect

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: Every human being is unique, can contribute to society and has a right to be respected

Learners will be able to:

- ▶ describe what it means to treat others with fairness, equality, dignity and respect (knowledge);
- ▶ identify examples of ways that all human beings can contribute to society regardless of their differences (knowledge);
- ▶ list ways that making fun of people is harmful (knowledge);
- ▶ recognize that all people are unique and valuable and have a right to be treated with dignity and respect (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to show tolerance, inclusion and respect for others (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Stigma and discrimination are harmful

Learners will be able to:

- ▶ define stigma and discrimination and identify ways that they are harmful (knowledge);
- ▶ describe self-inflicted stigma and its consequences (e.g. silence, denial and secrecy) (knowledge);
- ▶ recall that there are typically support mechanisms that exist to assist people experiencing stigma and discrimination (knowledge);
- ▶ acknowledge that it is important to show tolerance, inclusion and respect for others (attitudinal);
- ▶ show support for people who are stigmatized or discriminated against (skill).

Key Idea: It is disrespectful and hurtful to harass or bully anyone on the basis of their social, economic or health status, ethnicity, race, origin, sexual orientation, gender identity, or other differences

Learners will be able to:

- ▶ explain the meaning of harassment and bullying (knowledge);
- ▶ describe why harassing or bullying others is hurtful and disrespectful (knowledge);
- ▶ acknowledge that everyone has a responsibility to speak out against bullying and harassment (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to counter harassment or bullying (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Stigma and discrimination on the grounds of differences (e.g. HIV, pregnancy or health status, economic status, ethnicity, race, origin, gender, sexual orientation, gender identity, or other differences) are disrespectful, harmful to well-being, and a violation of human rights

Learners will be able to:

- ▶ recall the concepts of stigma, discrimination, bias, prejudice, intolerance and exclusion (knowledge);
- ▶ examine consequences of stigma and discrimination on people's sexual and reproductive health and rights (knowledge);
- ▶ acknowledge that everyone has a responsibility to defend people who are being stigmatized or discriminated against (attitudinal);
- ▶ appreciate the importance of inclusion, non-discrimination and diversity (attitudinal);
- ▶ seek support if experiencing stigma and discrimination (skill);
- ▶ practise speaking out for inclusion, non-discrimination and respect for diversity (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: It is important to challenge stigma and discrimination and promote inclusion, non-discrimination and diversity

Learners will be able to:

- ▶ analyze how stigma and discrimination impact negatively upon individuals, communities and societies (knowledge);
- ▶ summarize existing laws against stigma and discrimination (knowledge);
- ▶ acknowledge that it is important to challenge discrimination against those perceived to be 'different' (attitudinal);
- ▶ express support for someone being excluded (skill);
- ▶ advocate against stigma and discrimination and for inclusion, non-discrimination, and respect for diversity (skill).

Key concept 1: Relationships

1.4 Long-term Commitments and Parenting

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: There are different family structures and concepts of marriage

Learners will be able to:

- describe the concepts of 'family' and 'marriage' (knowledge);
- list different ways that people might get married (e.g. choose their marriage partners or have arranged marriages) (knowledge);
- recall that some marriages end in separation, divorce and/or death (knowledge);
- acknowledge that even though family structures and ways that people might get married might differ, they are all valuable (attitudinal).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Child, early and forced marriages (CEFM) are harmful and illegal in the majority of countries

Learners will be able to:

- define CEFM (knowledge);
- list negative consequences of CEFM on the child, the family and society (knowledge);
- acknowledge that CEFM is harmful (attitudinal);
- identify a parent/guardian or trusted adult to speak to if at risk of CEFM (skill).

Key Idea: Long-term commitments, marriage and parenting vary and are shaped by society, religion, culture and laws.

Learners will be able to:

- list key features of long-term commitments, marriage and parenting (knowledge);
- describe ways that culture, religion, society and laws affect long-term commitments, marriage and parenting (knowledge);
- acknowledge that all people should be able to decide if, when and whom to marry (attitudinal);
- express their views on long-term commitments, marriage and parenting (skill).

Key Idea: Culture and gender roles impact parenting

Learners will be able to:

- discuss ways that culture and gender roles impact upon parenting (knowledge);
- reflect on their own values and beliefs of what it means to be a good parent (skill).

1

1

Key concept 1: Relationships

1.4 Long-term Commitments and Parenting (contd.)

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: There are many responsibilities that come with marriage and long-term commitments

Learners will be able to:

- summarize key responsibilities of marriage and long-term commitments (knowledge);
- recall key characteristics of successful marriages and long-term commitments (knowledge);
- acknowledge the importance of love, tolerance, equality and respect in marriage and long-term commitments (attitudinal).

Key Idea: People become parents in various ways and parenthood involves many different responsibilities

Learners will be able to:

- list responsibilities of parents (knowledge);
- compare the different ways that adults can become parents (e.g. intended and unintended pregnancy, adoption, fostering, with medical assistance and surrogate parenting) (knowledge);
- assert that everyone should be able to decide whether or not and when to become a parent, including but not limited to people with disabilities, and people living with HIV (attitudinal).

Key Idea: Child, early and forced marriage (CEFM) and unintended parenting can lead to negative social and health consequences

Learners will be able to:

- describe social and health consequences of CEFM and unintended parenting (knowledge);
- recognize that CEFM and unintended parenting are harmful (attitudinal);
- seek support if concerned about CEFM or unintended parenting (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Marriage and long-term commitments can be rewarding and challenging

Learners will be able to:

- assess the rewards and challenges of marriage and long-term commitments (skill);
- acknowledge that parents have the right to continued education (attitudinal).

Key Idea: There are many factors that influence if, why, and when people decide to have children

Learners will be able to:

- illustrate different reasons why people may decide to have or not have children (knowledge);
- recognize that everyone is able to parent, regardless of gender, HIV status, sexual orientation, or gender identity (attitudinal);
- acknowledge that some people may want to become parents; some people may not want to; not everyone is able to become a parent; and some people may have become a parent without wanting to (attitudinal);
- critically assess factors that impact their own opinion about if, why, and when to have children (skill).

Key Idea: Children have a variety of needs that parents/guardians have a responsibility to fulfill

Learners will be able to:

- categorize key physical, emotional, economic, health and educational needs of children and associated responsibilities of parents (knowledge);
- illustrate ways that children's well-being can be affected by difficulties in relationships (knowledge);
- perceive the importance of healthy relationships in parenting (attitudinal);
- communicate their physical, emotional, economic and educational needs to parents/guardians (skill).

Key concept 2:

Values, Rights, Culture and Sexuality

Topics:

2.1 Values and Sexuality

2.2 Human Rights and Sexuality

2.3 Culture, Society and Sexuality

Key concept 2: Values, Rights, Culture and Sexuality

2.1 Values and Sexuality

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: Values are strong beliefs held by individuals, families and communities about important issues

Learners will be able to:

- ▶ define values (knowledge);
- ▶ identify important personal values such as equality, respect, acceptance and tolerance (knowledge);
- ▶ explain ways that values and beliefs guide decisions about life and relationships (knowledge);
- ▶ recognize that individuals, peers, families and communities may have different values (attitudinal);
- ▶ share a value that they hold (skill).

2

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Values and attitudes imparted to us by families and communities are sources of what we learn about sex and sexuality, and influence our personal behaviour and decision-making

Learners will be able to:

- ▶ identify sources of values and attitudes that inform what and how one learns about sex and sexuality (e.g. parents, guardians, families and communities) (knowledge);
- ▶ describe ways that some parents/guardians teach and exemplify their values to their children (knowledge);
- ▶ describe values that affect gender role expectations and equality (knowledge);
- ▶ recognize that values and attitudes of families and communities impact behaviour and decision-making (attitudinal);
- ▶ reflect on a value that they have learned from their family (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: It is important to know one's own values, beliefs and attitudes, how they impact on the rights of others and how to stand up for them

Learners will be able to:

- ▶ describe their own personal values in relation to a range of sexuality and reproductive health issues (knowledge);
- ▶ illustrate how personal values affect their own decisions and behaviours (knowledge);
- ▶ identify ways that personal values might affect the rights of others (knowledge);
- ▶ recognize the importance of being tolerant of and having respect for different values, beliefs and attitudes (attitudinal);
- ▶ defend their personal values (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: It is important to know one's own values, beliefs and attitudes, in order to adopt sexual behaviours that are consistent with them

Learners will be able to:

- ▶ compare and contrast behaviours that are and are not consistent with their own values related to sexuality and reproductive health (knowledge);
- ▶ appreciate how their values guide sexual behaviours (attitudinal);
- ▶ adopt sexual behaviours that are guided by their values (skill).

Key Idea: As children grow up, they develop their own values which may differ from their parents/guardians

Learners will be able to:

- ▶ differentiate between values that they hold, and that their parents/guardians hold about sexuality (knowledge);
- ▶ acknowledge that some of their values may be different from their parents/guardians (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to resolve conflict with family members due to differing values (skill).

2.2 Human Rights and Sexuality

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: Everyone has human rights

Learners will be able to:

- ▶ define human rights (knowledge);
- ▶ acknowledge that everyone has human rights and that these should be respected (attitudinal);
- ▶ express support for people's human rights (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: It's important to know your rights and that human rights are outlined in national laws and international agreements

Learners will be able to:

- ▶ recall the definition of human rights and how they apply to everyone (knowledge);
- ▶ name national laws and international agreements that identify universal human rights and the rights of children (knowledge);
- ▶ recognize children's rights that are outlined in national laws and international agreements (e.g. Universal Declaration of Human Rights and the Convention on the Rights of the Child) (knowledge);
- ▶ appreciate human rights and that human rights apply to everyone (attitudinal);
- ▶ reflect on the rights that they enjoy (skill).

2

2

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Everyone's human rights include rights that impact their sexual and reproductive health

Learners will be able to:

- ▶ describe human rights that impact sexual and reproductive health (knowledge);
- ▶ discuss local and/or national laws impacting these rights (knowledge);
- ▶ recognize violations of these rights (knowledge);
- ▶ acknowledge that there are some people in society who are especially vulnerable to human rights violations (attitudinal);
- ▶ demonstrate respect for the human rights of all people, including rights related to sexual and reproductive health (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: There are local and/or national laws and international agreements that address human rights that impact sexual and reproductive health

Learners will be able to:

- ▶ analyze local and/or national laws and policies concerning CEFM, FGM/C, non-consensual surgical interventions on intersex children, forced sterilization, age of consent, gender equality, sexual orientation, gender identity, abortion, rape, sexual abuse, sex trafficking; and people's access to sexual and reproductive health services and reproductive rights (knowledge);
- ▶ illustrate violations of human rights impacting sexual and reproductive health (knowledge);
- ▶ appreciate human rights that impact sexual and reproductive health (attitudinal);
- ▶ advocate for local and/or national laws that support human rights that impact sexual and reproductive health (skill).

Key Idea: It's important to know and promote human rights that impact sexual and reproductive health

Learners will be able to:

- ▶ examine ways to promote human rights among friends, family, at school and in the community (knowledge);
- ▶ recognize why it is important to promote human rights that impact sexual and reproductive health and the right to make decisions concerning reproduction free from discrimination, coercion and violence (attitudinal);
- ▶ take actions to promote human rights that impact sexual and reproductive health (skill).

2.3 Culture, Society and Sexuality

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: There are many sources of information that help us learn about ourselves, our feelings and our bodies

Learners will be able to:

- ▶ list sources of information that help them understand themselves, their feelings and their bodies (e.g. families, individuals, peers, communities, media - including social media) (knowledge);
- ▶ acknowledge that the values and beliefs we learn from families and communities guide our understanding of ourselves, our feelings and our bodies (attitudinal);
- ▶ identify a trusted adult and demonstrate how they would ask questions they may have about their feelings and their body (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Culture, religion and society influence our understanding of sexuality

Learners will be able to:

- ▶ identify examples of how culture, religion and society affect our understanding of sexuality (knowledge);
- ▶ describe different rites of passage to adulthood that are local and across different cultures (knowledge);
- ▶ identify cultural, religious or social beliefs and practices related to sexuality that have changed over time (knowledge);
- ▶ acknowledge that there are diverse beliefs regarding sexuality (attitudinal);
- ▶ demonstrate respect for diverse practices related to sexuality and all people's human rights (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Social, cultural and religious factors influence what is considered acceptable and unacceptable sexual behaviour in society, and these factors evolve over time

Learners will be able to:

- ▶ define social and cultural norms (knowledge);
- ▶ examine social and cultural norms that impact sexual behaviour in society and how they change over time (knowledge);
- ▶ recognize that social and cultural norms can change over time (attitudinal);
- ▶ question social and cultural norms that impact sexual behaviour in society (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: It is important to be aware of how social and cultural norms impact sexual behaviour while developing one's own point of view

Learners will be able to:

- ▶ compare and contrast social and cultural norms that positively and negatively influence sexual behaviour and sexual health (knowledge);
- ▶ appreciate the importance of developing their own perspectives on sexual behaviour (attitudinal);
- ▶ reflect on the social and cultural norms that they value and how these influence their personal beliefs and feelings about sexuality and sexual behaviour (skill).

Key concept 3:

Understanding Gender

Topics:

3.1 The Social Construction of Gender and Gender Norms

3.2 Gender Equality, Stereotypes and Bias

3.3 Gender-based Violence

Key concept 3: Understanding Gender

3.1 The Social Construction of Gender and Gender Norms

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: It is important to understand the difference between biological sex and gender

Learners will be able to:

- ▶ define gender and biological sex and describe how they are different (knowledge);
- ▶ reflect on how they feel about their biological sex and gender (skill).

Key Idea: Families, individuals, peers and communities are sources of information about sex and gender

Learners will be able to:

- ▶ identify sources of information about sex and gender (knowledge);
- ▶ acknowledge that perceptions about sex and gender are influenced by many different sources (attitudinal).

3

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Gender roles and gender norms influence people's lives

Learners will be able to:

- ▶ identify how gender norms shape identity, desires, practices and behaviour (knowledge);
- ▶ examine how gender norms can be harmful and can negatively influence people's choices and behaviour (knowledge);
- ▶ recognize that beliefs about gender norms are created by societies (attitudinal);
- ▶ acknowledge that gender roles and expectations can be changed (attitudinal);
- ▶ practise everyday actions to influence more positive gender roles in their homes, schools and communities (skill).

Key Idea: Romantic relationships can be negatively affected by gender roles and gender stereotypes

Learners will be able to:

- ▶ analyze the impact of gender norms and gender stereotypes on romantic relationships (both norms relating to masculinity and femininity) (knowledge);
- ▶ illustrate how relationship abuse and violence are strongly linked to gender roles and stereotypes (knowledge);
- ▶ recognize the impact of harmful gender roles and gender stereotypes on relationships (attitudinal);
- ▶ question gender roles and gender stereotypes within relationships (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Social and cultural norms and religious beliefs are some of the factors which influence gender roles

Learners will be able to:

- ▶ define gender roles (knowledge);
- ▶ identify examples of how social norms, cultural norms, and religious beliefs can influence gender roles (knowledge);
- ▶ acknowledge that many factors impact gender roles (attitudinal);
- ▶ reflect on social, cultural and religious beliefs that impact on how they view gender roles (skill).

Key Idea: The way that individuals think of themselves, or describe themselves to others in terms of their gender, is unique to them and should be respected

Learners will be able to:

- ▶ define gender identity (knowledge);
- ▶ explain how someone's gender identity may not match their biological sex (knowledge);
- ▶ acknowledge that everyone has a gender identity (attitudinal);
- ▶ appreciate their own gender identity and demonstrate respect for the gender identity of others (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: It is important to challenge one's own and others' gender biases

Learners will be able to:

- ▶ recall examples of gender bias against men, women and people of diverse sexual orientation and gender identity (knowledge);
- ▶ recognize that their own and others' gender biases may be harmful to others (attitudinal);
- ▶ critically assess their own level of gender bias and analyze gender bias within their community (skill);
- ▶ rehearse strategies to counter their own and others' gender bias (skill).

Key Idea: Homophobia and transphobia are harmful to people of diverse sexual orientation and gender identity

Learners will be able to:

- ▶ define homophobia and transphobia (knowledge);
- ▶ analyze social norms that contribute to homophobia and transphobia and their consequences (knowledge);
- ▶ recognize that all people should be able to love who they want free from violence, coercion or discrimination (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to show support for people experiencing homophobia or transphobia (skill).

3.2 Gender Equality, Stereotypes and Bias

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: All persons are equally valuable, regardless of their gender

Learners will be able to:

- ▶ identify how people may be treated unfairly and unequally because of their gender (knowledge);
- ▶ describe ways to make relationships between genders more fair and equal in their home, school and communities (knowledge);
- ▶ recognize that unfair and unequal treatment of people of different genders is wrong and against their human rights (attitudinal);
- ▶ recognize that it is important to respect the human rights of others, regardless of differences in gender (attitudinal).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Gender stereotypes and bias impact how men, women, and people of diverse sexual orientation and gender identity are treated and the choices they can make

Learners will be able to:

- ▶ recall social norms that shape how society portrays men, women and people of diverse sexual orientation and gender identity (knowledge);
- ▶ illustrate examples of gender bias in all its forms (knowledge);
- ▶ acknowledge the importance of treating all people equally (attitudinal);
- ▶ recognize that bias against persons that do not conform to gender norms can negatively impact their ability to make choices, including about their health (knowledge);
- ▶ demonstrate ways to treat people without gender bias (skill);
- ▶ reflect on how their values can impact their beliefs and gender bias (skill).

Key Idea: Gender equality can promote equal decision-making about sexual behaviour and life planning

Learners will be able to:

- ▶ describe characteristics of gender equality within a sexual relationship (knowledge);
- ▶ list ways that gender roles affect decisions about sexual behaviour, contraceptive use and life-planning (knowledge);
- ▶ analyze how more gender equitable roles can contribute to a healthier sexual relationship (knowledge);
- ▶ defend why gender equality is a part of healthier sexual relationships (attitudinal);
- ▶ build relationships that are grounded in gender equality (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Gender Inequalities and differences in power exist in families, friendships, relationships, communities and society

Learners will be able to:

- ▶ define gender inequality (knowledge);
- ▶ describe how gender inequality is linked to differences in power within families, friendships, communities and society (knowledge);
- ▶ recall negative consequences of gender inequality and power differences in relationships (e.g. GBV) (knowledge);
- ▶ foster a belief that everyone has a responsibility to overcome gender inequality (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways of promoting gender equality in their relationships at home, school and in the community (skill).

Key Idea: Stereotypes about gender can lead to bias and inequality

Learners will be able to:

- ▶ define stereotypes and bias related to gender (knowledge);
- ▶ recognize that gender stereotypes and expectations have a strong influence on how people live their lives, both positive and negative (knowledge);
- ▶ acknowledge that differences due to gender may lead to exploitation or unequal treatment, especially if people behave differently from the expected norm (attitudinal);
- ▶ question the fairness of gender roles and demonstrate ways to challenge those practices that are unjust and harmful as a result (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Gender inequality, social norms and power differences influence sexual behaviour and may increase the risk of sexual coercion, abuse and GBV

Learners will be able to:

- ▶ identify ways that gender inequality and differences in power affect sexual behaviour and risk of sexual coercion, abuse, and GBV (knowledge);
- ▶ acknowledge that gender inequality and power differences can impact sexual behaviours and the ability to make, and act on, safe choices e.g. condom use, accessing SRH services (attitudinal);
- ▶ access support or help others to do so if experiencing sexual coercion, abuse, or GBV (skill).

3

3

3.3 Gender-based Violence

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: It is important to know what GBV is and where to go for help

Learners will be able to:

- ▶ define GBV and recognize that it can take place in different locations (e.g. school, home or in public) (knowledge);
- ▶ understand that our ideas about gender and gender stereotypes can affect how we treat other people, including discrimination and violence (knowledge);
- ▶ acknowledge that all forms of GBV are wrong (attitude);
- ▶ identify and describe how they would approach a trusted adult to talk to if they or someone they know are experiencing GBV, including violence in or around school (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: All forms of GBV are wrong and a violation of human rights

Learners will be able to:

- ▶ list examples of GBV (e.g. bullying, sexual harassment, psychological violence, domestic violence, rape, FGM/C, CEFM, homophobic violence) and identify spaces where GBV may occur, including at school, in the home, in public or online (knowledge);
- ▶ acknowledge that all forms of gender-based violence are a violation of human rights (attitudinal);
- ▶ identify and demonstrate ways to talk to a trusted adult if they or someone they know is experiencing gender-based violence or if they are concerned that they may engage in gender-based violence (skill).

Key Idea: Gender stereotypes can be the cause of violence and discrimination

Learners will be able to:

- ▶ explain how gender stereotypes can contribute to bullying, discrimination, abuse and sexual violence (knowledge);
- ▶ explain that sexual abuse and GBV are crimes about power and dominance, not about one's inability to control one's sexual desire (knowledge);
- ▶ recognize that gender inequality and gender-role stereotypes contribute to gender-based violence (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to argue for gender equality and to stand-up to gender discrimination or GBV (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: All forms of GBV by adults, young people and people in positions of authority are a violation of human rights

Learners will be able to:

- ▶ recall that sexual abuse and GBV, including intimate partner violence and rape, are crimes about power and dominance, not about one's inability to control one's sexual desire (knowledge);
- ▶ formulate specific strategies for recognizing and reducing GBV (knowledge);
- ▶ recognize that bystanders and witnesses to violence can take some safe steps to intervene, and may also feel affected by the violence (knowledge);
- ▶ acknowledge that GBV can be carried out by adults, people in positions of power and young people, and is always wrong (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to approach trusted adults and services that support prevention of GBV and survivors of GBV (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Intimate partner violence is harmful, and support exists for those who experience it

Learners will be able to:

- ▶ recognize that intimate partner violence can take in many different forms (e.g. psychological, physical, sexual) (knowledge);
- ▶ recognize that intimate partner violence is wrong and that it is possible to leave an abusive relationship (attitudinal);
- ▶ demonstrate how they would approach a trusted adult for support if they are experiencing this type of violence (skill).

Key Idea: Everyone has a responsibility to advocate for gender equality and speak out against human rights violations such as sexual abuse, harmful practices and other forms of GBV

Learners will be able to:

- ▶ analyze examples of successful advocacy efforts to promote gender equality and reduce GBV (knowledge);
- ▶ appreciate the importance of speaking out against human rights violations and gender inequality in public and private spaces, including online (attitudinal);
- ▶ advocate for gender equality and the elimination of GBV (skill).

Key concept 4:

Violence

and Staying Safe

Topics:

4.1 Violence

4.2 Consent, Privacy, and Bodily Integrity

4.3 Safe use of Information and Communication Technologies (ICTs)

Key concept 4: Violence and Staying Safe

4.1 Violence

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: It is important to be able to recognize bullying and violence, and understand that these are wrong

Learners will be able to:

- ▶ define teasing, bullying and violence (knowledge);
- ▶ acknowledge that bullying and violence are wrong, and are never the victim's fault, including violence that is carried out by a family member or other adult (attitudinal);
- ▶ demonstrate safe actions that they can take to respond to bullying or violence among their peers (skill).

Key Idea: It is important to be able to recognize child abuse and understand that this is wrong

Learners will be able to:

- ▶ define child abuse including sexual abuse and online child sexual exploitation (knowledge);
- ▶ acknowledge that child abuse violates a child's rights, and is never the victim's fault, including child sexual abuse that is carried out by an adult, someone known and trusted, or even a family member (attitudinal);
- ▶ demonstrate actions they can take if an adult tries to sexually abuse them (e.g. say 'no' or 'go away', and talk to a trusted adult) (skill);
- ▶ identify parents/guardians or trusted adults and demonstrate how to communicate mistreatment if they are being abused (skill).

Key Idea: It is important to understand that violence between parents or romantic partners is wrong

Learners will be able to:

- ▶ recognize types of violence that can take place between parents or romantic partners (e.g. physically hurting, saying mean things, or forcing the partner to do something) (knowledge);
- ▶ recognize that violence between parents or romantic partners is wrong (attitudinal);
- ▶ identify and describe how they would approach a trusted adult for support if they are seeing this type of violence in their family (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Sexual abuse, sexual harassment and bullying (including cyberbullying) are harmful and it is important to seek support if experiencing them

Learners will be able to:

- ▶ describe examples of sexual abuse (including rape, incest and online sexual exploitation), sexual harassment and bullying (including cyberbullying) (knowledge);
- ▶ recognize that child sexual abuse is illegal and that there are authorities and services available to assist those who have experienced it (knowledge);
- ▶ acknowledge the importance of seeking support if experiencing sexual abuse, sexual harassment, incest or bullying (attitudinal);
- ▶ demonstrate effective ways to respond when they know someone who is being bullied, sexually abused or harassed (skill);
- ▶ demonstrate ways to seek help for themselves or someone they know in the case of sexual abuse, harassment, incest and bullying (skill).

Key Idea: Intimate partner violence is wrong and it is important to seek support if witnessing it

Learners will be able to:

- ▶ define intimate partner violence (knowledge);
- ▶ describe examples of intimate partner violence (knowledge);
- ▶ recognize that intimate partner violence is wrong and that children who see this can benefit from getting support (attitudinal);
- ▶ demonstrate how they would approach a trusted adult for support if they are experiencing this type of violence in their family (skill).

Key concept 4: Violence and Staying Safe

4.1 Violence (contd.)

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Sexual abuse, sexual assault, intimate partner violence and bullying are a violation of human rights

Learners will be able to:

- ▶ compare and contrast bullying, psychological violence, physical violence, sexual abuse, sexual assault, intimate partner violence (knowledge);
- ▶ acknowledge that sexual abuse, sexual assault, intimate partner violence, and bullying by adults, young people and people in positions of power are never the victim's fault and are always a violation of human rights (attitudinal);
- ▶ demonstrate how to report sexual abuse, sexual assault, intimate partner violence and bullying (skill);
- ▶ demonstrate ways to approach trusted adults and services that support survivors and prevention of sexual abuse, sexual assault, intimate partner violence and bullying (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Everyone has a responsibility to advocate for people's health and well-being free from violence

Learners will be able to:

- ▶ analyze successful examples of efforts to reduce different forms of violence including physical, psychological and sexual (knowledge);
- ▶ appreciate the importance of speaking out against violence and human rights violations in all spaces including at school, in the home, online and within the community (attitudinal);
- ▶ advocate for safe environments that encourage dignified and respectful treatment of everyone (skill).

4

4

Key concept 4: Violence and Staying Safe

4.2 Consent, Privacy and Bodily Integrity

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: Everyone has the right to decide who can touch their body, where, and in what way

Learners will be able to:

- ▶ describe the meaning of 'body rights' (knowledge);
- ▶ identify which parts of the body are private (knowledge);
- ▶ recognize that everyone has 'body rights' (attitudinal);
- ▶ demonstrate how to respond if someone is touching them in a way that makes them feel uncomfortable (e.g. say 'no', 'go away', and talk to a trusted adult) (skill);
- ▶ identify and describe how they would talk to a parent/guardian or trusted adult if they are feeling uncomfortable about being touched (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: It is important to understand what unwanted sexual attention is and the need for privacy when growing up

Learners will be able to:

- ▶ explain that, during puberty, privacy about one's body and private space become more important for both boys and girls, particularly access to toilets and water for girls (knowledge);
- ▶ define unwanted sexual attention (knowledge);
- ▶ recognize that unwanted sexual attention towards both boys and girls is a violation of privacy and the right to decide about one's own body (attitudinal);
- ▶ communicate assertively to maintain privacy and counter unwanted sexual attention (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Everyone has the right to privacy and bodily integrity

Learners will be able to:

- ▶ describe what is meant by the right to privacy and bodily integrity (knowledge);
- ▶ acknowledge that everyone has the right to privacy and bodily integrity (attitudinal);
- ▶ express how they feel about their right to privacy and bodily integrity (skill).

Key Idea: Everyone has the right to be in control of what they will and will not do sexually, and should actively communicate and recognize consent from their partners

Learners will be able to:

- ▶ define consent and explain its implications for sexual decision-making (knowledge);
- ▶ acknowledge the importance of giving and perceiving sexual consent (attitudinal);
- ▶ express consent and not giving consent in relation to their personal boundaries regarding sexual behaviour (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Consent is critical for healthy, pleasurable and consensual sexual behaviour with a partner

Learners will be able to:

- ▶ analyze the benefits of giving and refusing sexual consent and acknowledging someone else's sexual consent or lack of consent (knowledge);
- ▶ compare and contrast how men's and women's bodies are treated differently and the double standards of sexual behaviour that can affect consensual sexual behaviour (knowledge);
- ▶ recognize that consensual sexual behaviour is an important part of a healthy sexual relationship (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to communicate giving and refusing consent and to recognize consent or lack of consent (skill).

Key Idea: It is important to be aware of factors that can impact the ability to acknowledge or give consent

Learners will be able to:

- ▶ discuss what it means to listen for, acknowledge and act, or not act, on sexual consent (knowledge);
- ▶ compare and contrast examples of situations where consent is and is not acknowledged or given (knowledge);
- ▶ analyze factors (e.g. alcohol and other substances, GBV, poverty, power dynamics) that can affect the ability to acknowledge or give consent (knowledge);
- ▶ recognize that it is important to avoid factors that can impair sexual consent (attitudinal);
- ▶ demonstrate ability to give and refuse consent (skill);
- ▶ demonstrate ability to acknowledge someone else's consent or lack of consent (skill).

4.3 Safe Use of Information and Communication Technologies (ICTs)

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: The Internet and social media are ways of finding out information and connecting with others, which can be done safely but can also put people, including children, at risk of harm

Learners will be able to:

- ▶ describe what the Internet and social media are (knowledge);
- ▶ list benefits and potential dangers of the Internet and social media (knowledge);
- ▶ appreciate the Internet and social media while recognizing that they can be unsafe (attitudinal);
- ▶ identify and demonstrate ways to talk to a trusted adult if something they have done or seen on the Internet or social media makes them feel uncomfortable or scared (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: The Internet, cell phones and social media can be sources of unwanted sexual attention

Learners will be able to:

- ▶ illustrate ways that the Internet, cell phones and social media can be sources of unwanted sexual attention (knowledge);
- ▶ acknowledge that there are ways to counter unwanted sexual attention that can come from the Internet, cell phones and social media (attitudinal);
- ▶ develop and practise a plan to stay safe when using the Internet, cell phones and social media (skill).

Key Idea: Sexually explicit media and images can be sexually arousing and potentially harmful

Learners will be able to:

- ▶ analyze why sexually explicit media (pornography) is so common (knowledge);
- ▶ summarize ways that sexually explicit media can be harmful, and where to report these harms and get help (knowledge);
- ▶ differentiate when sexually explicit images can be illegal for minors to send, receive, purchase or be in the possession of (knowledge);
- ▶ recognize the importance of knowing the laws, with respect to sharing or securing sexually explicit images (attitudinal);
- ▶ express feelings about sexually explicit media use (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Internet and social media use require special care and consideration

Learners will be able to:

- ▶ describe examples of the benefits and possible dangers of the Internet and social media (knowledge);
- ▶ recognize the importance of being careful about how they use the Internet and social media (attitudinal);
- ▶ demonstrate how to decide what information to share with whom on social media (skill).

Key Idea: Sexually explicit images and media are easily accessible through social media and can promote harmful gender stereotypes.

Learners will be able to:

- ▶ describe what sexually explicit media (pornography) and sexting are (knowledge);
- ▶ explain that sexually explicit media often portrays men, women and sexual relations unrealistically (knowledge);
- ▶ perceive that sexually explicit media can be misleading through inaccurate portrayals about men, women and sexual relations (attitudinal);
- ▶ identify and demonstrate ways to talk to a trusted adult about sexually explicit media or sexting (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Social media use can result in many benefits, but also has the potential for moral, ethical and legal situations that require careful navigation

Learners will be able to:

- ▶ analyze strategies for using social media safely, legally and respectfully (knowledge);
- ▶ acknowledge that social media use has many benefits, but can also result in unsafe situations or violations of law (attitudinal);
- ▶ develop and practise a plan for responsible use of social media (skill).

Key Idea: Sexually explicit media can result in unrealistic expectations about sexual behaviour, sexual response and body appearance

Learners will be able to:

- ▶ evaluate ways that sexually explicit media can contribute to unrealistic expectations about men, women, sexual behaviour, sexual response and body appearance (knowledge);
- ▶ acknowledge that sexually explicit media can reinforce harmful gender stereotypes and can normalize violent or non-consensual behaviour (attitudinal);
- ▶ reflect on how sexually explicit media can impact their self-image, self-confidence, self-esteem and perception of others as a result of unrealistic portrayals of men, women and sexual behaviour (skill).

4

Key concept 5:

Skills for Health and Well-being

Topics:

5.1 Norms and Peer Influence on Sexual Behaviour

5.2 Decision-making

5.3 Communication, Refusal and Negotiation Skills

5.4 Media Literacy and Sexuality

5.5 Finding Help and Support

Key concept 5: Skills for Health and Well-being

5.1 Norms and Peer Influence on Sexual Behaviour

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: Peer Influence can exist in different ways and be good or bad

Learners will be able to:

- ▶ define peer pressure (knowledge);
- ▶ describe examples of good and bad peer influence (knowledge);
- ▶ perceive that peer influence can be good and bad (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to counter peer pressure (skill);
- ▶ model a positive behaviour that could influence peers (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Social and gender norms and peer influence can affect sexual decision-making and behaviour

Learners will be able to:

- ▶ define gender and social norms (knowledge);
- ▶ describe ways that gender and social norms and peer influence affect sexual decisions and behaviours (knowledge);
- ▶ acknowledge that their sexual decisions and behaviours are influenced by gender and social norms and peers (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to collectively assert inclusiveness, support and respect for each other (skill).

Key Idea: Peers can influence sexual decisions and behaviour

Learners will be able to:

- ▶ compare and contrast positive and negative ways that peers can influence sexual decisions and behaviour (knowledge).

Key Idea: There are strategies for challenging negative peer influences on sexual decisions and behaviour

Learners will be able to:

- ▶ describe what it means to be assertive in the face of peer pressure that negatively influences sexual decision-making and behaviour (knowledge);
- ▶ aspire to challenge negative peer influence on sexual decisions and behaviours (attitudinal);
- ▶ demonstrate assertiveness by speaking out when someone is being bullied or pressured into making a sexual decision that they don't want to take (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Peers can influence decisions and behaviours related to adolescence and sexuality

Learners will be able to:

- ▶ describe positive and negative peer influences on decisions and behaviours related to adolescence and sexuality (knowledge);
- ▶ acknowledge that peers can influence decisions and behaviours related to puberty and sexuality (attitudinal);
- ▶ question the influence of their peers (skill).

Key Idea: There are ways to challenge negative peer pressure and accept and promote positive peer influences related to adolescence and sexuality

Learners will be able to:

- ▶ list ways to challenge negative peer pressure and promote positive peer influence related to adolescence and sexuality (knowledge);
- ▶ acknowledge the importance of being able to counter negative peer pressure related to adolescence and sexuality (attitudinal);
- ▶ demonstrate the ability to refuse to do something that they don't want to do (skill);
- ▶ demonstrate ways to accept and promote positive peer influence (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: It is possible to make rational decisions about sexual behaviour

Learners will be able to:

- ▶ compare and contrast scenarios illustrating young people's decisions about sexual behaviour that are and are not influenced by gender and social norms or negative peer pressure (knowledge);
- ▶ assess factors that make it easier or more difficult to make rational decisions about sexual behaviour (knowledge);
- ▶ aspire to make rational decisions about sexual behaviour (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to counter negative gender and social norms and peer influence in sexual decision-making (skill).

5

5

Key concept 5: Skills for Health and Well-being

5.2 Decision-making

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: Everyone deserves to make their own decisions and all decisions have consequences

Learners will be able to:

- ▶ describe a decision that they made and are proud of (knowledge);
- ▶ identify examples of decisions that they or others have made that had either good or bad consequences (knowledge);
- ▶ acknowledge that sometimes children and young people may need help from parents/guardians or trusted adults to make certain decisions (attitudinal);
- ▶ demonstrate understanding of circumstances that can help them make a good decision (skill);
- ▶ identify a parent/guardian or trusted adult who can help them make good decisions (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: The process of making decisions about sexual behaviour includes consideration of all positive and negative potential consequences

Learners will be able to:

- ▶ evaluate the positive and negative consequences of different decisions related to sexual behaviour (knowledge);
- ▶ explain how decisions about sexual behaviour can affect people's health, future and life plan (knowledge);
- ▶ apply the decision-making process to address sexual and/or reproductive health concerns (skill).

Key Idea: There are factors that can make it difficult to make rational decisions about sexual behaviour

Learners will be able to:

- ▶ identify a range of emotions that can influence decision-making about sexual behaviour (knowledge);
- ▶ describe ways that alcohol and drugs can impact rational decision-making on sexual behaviour (knowledge);
- ▶ explain how poverty, gender inequality and violence can all influence decision-making about sexual behaviour (knowledge);
- ▶ understand that there are many factors that influence people's decisions about sexual behaviour, some of which are out of their control (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to assess and manage emotions that can influence sexual decision-making (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Decision-making is a skill that can be learned and practised

Learners will be able to:

- ▶ describe the main steps in decision-making (knowledge);
- ▶ acknowledge that decision-making is a skill that can be learned (attitudinal);
- ▶ apply the decision-making process to address problems (skill);
- ▶ name a parent/guardian or trusted adult who can be a source of help for decision-making (skill).

Key Idea: There are multiple influences on decisions, including friends, culture, gender-role stereotypes, peers and the media

Learners will be able to:

- ▶ list things that influence the decisions that they make (knowledge);
- ▶ realize that their decisions are influenced by numerous factors (attitudinal);
- ▶ express how they feel about the different things that influence their decisions (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Sexual decision-making has consequences on oneself and others, including social and health consequences

Learners will be able to:

- ▶ analyze potential social and health consequences of decisions related to sexual behaviour on the individual, family, and society (knowledge);
- ▶ recognize that sexual decision-making affects oneself, the family and society (attitudinal);
- ▶ express empathy for others who are affected by their sexual decision-making (skill);
- ▶ make responsible decisions about sexual behaviour (skill).

Key Idea: Sexual decision-making can result in possible legal consequences

Learners will be able to:

- ▶ identify national laws that affect what young people can and cannot do related to sexual behaviour (e.g. age of sexual consent, access to health services including contraception, STI/HIV status, same sex sexual behaviour) (knowledge);
- ▶ acknowledge the importance of knowing your rights in assessing decisions about sexual behaviour (attitudinal);
- ▶ assess potential legal consequences of action upon certain decisions related to sexual behaviour (skill).

Key concept 5: Skills for Health and Well-being

5.3 Communication, Refusal and Negotiation Skills

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: Communication is important in all relationships including between parents/guardians or trusted adults and children, and between friends and others

Learners will be able to:

- ▶ identify different types of communication (including verbal and non-verbal communication) (knowledge);
- ▶ identify the difference between healthy communication and unhealthy communication (knowledge);
- ▶ list the benefits of healthy communication between parents/guardians or trusted adults and children, and between friends and others (knowledge);
- ▶ recall how clearly communicating 'yes' and 'no' protects one's privacy and bodily integrity, and is a central part of building happy relationships (knowledge);
- ▶ acknowledge that all people have the right to express themselves (attitudinal);
- ▶ demonstrate verbal and non-verbal communication and ways to say 'yes' and 'no' (skill).

Key Idea: Gender roles can affect communication between people

Learners will be able to:

- ▶ recall examples of gender roles (knowledge);
- ▶ acknowledge that gender roles can affect communication between people (attitudinal).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Good communication is essential to personal, family, school, work and romantic relationships

Learners will be able to:

- ▶ list the benefits of effective communication to personal, family, school, work and romantic relationships (knowledge);
- ▶ analyze the potential implications of verbal and non-verbal communication that contradict each other (knowledge);
- ▶ identify barriers that can stand in the way of negotiation with a romantic partner (including gender roles and expectations) (knowledge);
- ▶ demonstrate confidence in using negotiation and refusal skills with a romantic partner (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Effective communication uses different modes and styles, and is important to expressing and understanding wishes, needs and personal boundaries

Learners will be able to:

- ▶ describe characteristics of effective and ineffective verbal and non-verbal communication (e.g. active listening, expressing feelings, indicating understanding, having direct eye contact versus not listening, not expressing feeling, not showing understanding, looking or turning away) (knowledge);
- ▶ perceive the importance of being able to express wishes, needs and personal boundaries, and understand that of others (attitudinal);
- ▶ recognize that negotiation requires mutual respect, cooperation and often compromise from all parties (attitudinal);
- ▶ demonstrate effective ways to communicate wishes, needs and personal boundaries, and listen and show respect for that of others (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Effective communication is key to expressing personal needs and sexual limits

Learners will be able to:

- ▶ analyze examples of effective communication for expressing personal needs and sexual limits (knowledge);
- ▶ illustrate examples of giving and not giving sexual consent, and listening for sexual consent (knowledge);
- ▶ explain why consensual and safer sex requires effective communication (knowledge);
- ▶ acknowledge that assertiveness and negotiation skills can help counter unwanted sexual pressure or reinforce the intention to practise safer sex (attitudinal);
- ▶ demonstrate effective communication of personal needs and sexual limits (skill).

5

5

Key concept 5: Skills for Health and Well-being

5.4 Media Literacy and Sexuality

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: There are different forms of media, which present information that may be correct or incorrect

Learners will be able to:

- ▶ list different forms of media (e.g. radio, television, books, newspapers, the Internet and social media) (knowledge);
- ▶ discuss examples of information provided through media that is either true or false (knowledge);
- ▶ acknowledge that not all information provided by media is true (attitudinal);
- ▶ demonstrate awareness of how they view information provided through different forms of media (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Some media portray unrealistic images about sexuality and sexual relationships, which can influence our perceptions of gender and self-esteem

Learners will be able to:

- ▶ identify and critique unrealistic images in the media concerning sexuality and sexual relationships (knowledge);
- ▶ examine the impact of these images on gender stereotyping (knowledge);
- ▶ acknowledge that media influences ideals of beauty and gender stereotypes (attitudinal);
- ▶ reflect on how unrealistic images about sexuality and sexual relationships can affect their perceptions of gender and self-esteem (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Media can positively or negatively influence values, attitudes, and norms about sexuality and gender

Learners will be able to:

- ▶ define different types of media (e.g. social media, traditional media) (knowledge);
- ▶ share examples of how men and women and relationships are portrayed in the media (knowledge);
- ▶ describe the impact of media upon personal values, attitudes and behaviour relating to sexuality and gender (knowledge);
- ▶ recognize the power of media to influence values, attitudes and behaviour relating to sexuality and gender (attitudinal);
- ▶ question how men and women are portrayed in the media (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Negative and inaccurate media portrayals of men and women can be challenged to influence behaviour positively and promote gender equality

Learners will be able to:

- ▶ critically assess the potential positive and negative influences of media messages about sexuality and sexual relationships (skill);
- ▶ propose ways in which the media could make a positive contribution to promoting safer sexual behaviour and gender equality (knowledge);
- ▶ perceive the potential power of media to positively impact perceptions of sexuality, sexual relationships and gender (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to challenge gender stereotypes and inaccurate portrayals of sexuality and sexual relationships in the media (skill).

Key concept 5: Skills for Health and Well-being

5.5 Finding Help and Support

Learning objectives (5-8 years)

Key idea: Friends, family, teachers, religious leaders and community members can and should help each other

Learners will be able to:

- ▶ describe what is meant by a trusted adult (knowledge);
- ▶ describe specific ways in which people can help each other (knowledge);
- ▶ acknowledge that all people have the right to be protected and supported (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to seek out and ask a trusted adult for help (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key idea: There are different sources of help and support in school and the wider community

Learners will be able to:

- ▶ recognize problems for which children may need to seek help (e.g. abuse, harassment, bullying, illness) and identify relevant sources of help (knowledge);
- ▶ recall that abuse, harassment and bullying needs to be reported to a trusted source of help (knowledge);
- ▶ acknowledge that some problems may require asking for help outside of the school or community (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to seek out and access help in the wider community (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key idea: It's important to assess sources of help and support, including services and media sources, in order to access quality information and services

Learners will be able to:

- ▶ list sources of help and support for sexual and reproductive health and rights issues (knowledge);
- ▶ describe characteristics of good sources of help and support (including maintaining confidentiality and protecting privacy) (knowledge);
- ▶ understand that there are places where people can access support for sexual and reproductive health (e.g. counseling, testing and treatment for STIs/HIV; services for modern contraception, sexual abuse, rape, domestic and gender-based violence, abortion and post-abortion care⁴ and stigma and discrimination) (knowledge);
- ▶ explain characteristics of reliable media sources (e.g. websites) of help and support (knowledge);
- ▶ perceive the importance of critically assessing sources of help and support (attitudinal).

Learning objectives (15-18+ years)

Key idea: Everyone has the right to affordable, factual and respectful assistance that maintains confidentiality and protects privacy

Learners will be able to:

- ▶ identify where to access relevant sexual and reproductive health services or assistance (knowledge);
- ▶ acknowledge that young people should be able to access affordable, factual and non-judgemental services and support that maintain confidentiality and protect privacy (knowledge);
- ▶ demonstrate appropriate help-seeking behaviour (skill);
- ▶ practise asking for help, assistance or support without guilt or shame (skill).

5

⁴ In no case should abortion be promoted as a method of family planning...In circumstances in which abortion is not against the law, such abortion should be safe. In all cases, women should have access to quality services for the management of complications arising from abortion. Post-abortion counselling, education and family-planning services should be offered promptly, which will also help to avoid repeat abortions. ICPO POA, para. 8.25 "In circumstances where abortion is not against the law, health systems should train and equip health-service providers and should take other measures to ensure that such abortion is safe and accessible." Key actions ICPO+5, para. 63ii

Key concept 6:

The Human Body
and Development

Topics:

6.1 Sexual and Reproductive Anatomy and Physiology

6.2 Reproduction

6.3 Puberty

6.4 Body Image

Key concept 6: The Human Body and Development

6.1 Sexual and Reproductive Anatomy and Physiology

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: It is important to know the names and functions of one's body and it is natural to be curious about them, including the sexual and reproductive organs

Learners will be able to:

- ▶ identify the critical parts of the internal and external genitals and describe their basic function (knowledge);
- ▶ recognize that being curious about one's body, including the genitals, is completely normal (attitudinal);
- ▶ practise asking and responding to questions about body parts that they are curious about (skill).

Key Idea: Everyone has a unique body that deserves respect, including people with disabilities

Learners will be able to:

- ▶ identify ways that men's, women's, boys', and girls' bodies are the same; the ways they are different; and how they can change over time (knowledge);
- ▶ explain that all cultures have different ways of seeing people's bodies (knowledge);
- ▶ acknowledge that everyone's body deserves respect, including people with disabilities (attitudinal);
- ▶ express things that they like about their body (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: During puberty and pregnancy, hormones impact many processes involved with maturation and reproduction

Learners will be able to:

- ▶ explain that the sex of a foetus is determined by chromosomes and occurs at the early stages of pregnancy (knowledge);
- ▶ describe the role hormones play in growth, development, and the regulation of reproductive organs and sexual functions (knowledge);
- ▶ recognize the important role that hormones play in puberty and pregnancy (attitudinal).

Key Idea: All cultures have different ways of understanding sex, gender and reproduction, and when it is appropriate to become sexually active

Learners will be able to:

- ▶ distinguish between the biological and social aspects of sex, gender and reproduction (knowledge);
- ▶ compare and contrast ways that culture and religion influence how society views sex, gender and reproduction (knowledge);
- ▶ acknowledge that cultural, religious, societal and personal views about sex, gender and reproduction can differ (attitudinal);
- ▶ reflect on and articulate their own perspectives on sex, gender and reproduction (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Everyone's body has parts involved in one's sexual health and reproduction, and it is common for children to have questions about them

Learners will be able to:

- ▶ describe the body parts involved with sexual health and reproduction (knowledge);
- ▶ acknowledge that it is normal to be curious and have questions about their bodies and sexual functions (attitudinal);
- ▶ acknowledge that everyone's body is unique and that variations exist in size, shape, functioning and characteristics (attitudinal);
- ▶ identify a trusted adult to whom they can ask questions, and demonstrate ways to ask about sexual and reproductive anatomy and physiology (skill).

Key Idea: Women's bodies can release eggs during the menstrual cycle, and men's bodies may make and ejaculate sperm, both of which are needed for reproduction

Learners will be able to:

- ▶ explain the key functions of the body that contribute to reproduction (e.g. menstrual cycle, sperm production and ejaculation of semen) (knowledge);
- ▶ explain that both women's and men's bodies play an important role in reproduction (attitudinal);
- ▶ express confidence in understanding how the menstrual cycle or ejaculation of sperm happens (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Men's and women's bodies change over time, including their reproductive and sexual capacities and functions

Learners will be able to:

- ▶ summarize the sexual and reproductive capacity of men and women over the life cycle (knowledge);
- ▶ acknowledge that people are sexual beings throughout the life cycle (attitudinal);
- ▶ express how they feel about changes in reproductive capacity over the life cycle (skill).

6

6

Key concept 6: The Human Body and Development

6.2 Reproduction

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: A pregnancy begins when an egg and sperm unite and implant in the uterus

Learners will be able to:

- ▶ describe the process of reproduction – specifically that a sperm and egg must both join and then implant in the uterus for a pregnancy to begin (knowledge).

Key Idea: Pregnancy generally lasts for 40 weeks and a woman's body undergoes many changes during the span of a pregnancy

Learners will be able to:

- ▶ describe the changes that a woman's body undergoes during the duration of a pregnancy (knowledge);
- ▶ express how they feel about the changes that a woman's body undergoes during pregnancy (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: There are differences between reproductive functions and sexual feelings and these can change over time

Learners will be able to:

- ▶ recall that pregnancies can be planned and can be prevented (knowledge);
- ▶ understand that there is a difference between reproductive function and sexual feelings (knowledge);
- ▶ acknowledge that men and women experience changes in their sexual and reproductive functions and desires throughout life (attitudinal);
- ▶ plan for how to prevent unintended pregnancy in the future (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: In order for a pregnancy to begin, criteria must be just right for sperm to join with an egg and implant in the uterus

Learners will be able to:

- ▶ list the steps necessary for reproduction to occur (knowledge);
- ▶ recall that pregnancy can occur as a result of sexual intercourse during which a penis ejaculates into the vagina (knowledge);
- ▶ recall that sexual intercourse doesn't always lead to pregnancy (knowledge).

Key Idea: The menstrual cycle has different stages, including the time around ovulation in which, if sperm are present, pregnancy is most able to occur

Learners will be able to:

- ▶ explain the menstrual cycle, including the specific phase in which pregnancy is most able to occur (knowledge);
- ▶ recall that changes in hormones regulate menstruation and when a pregnancy is most likely to occur (knowledge);
- ▶ appreciate how the menstrual cycle works (attitudinal);
- ▶ reflect on their feelings about menstruation (skill).

Key Idea: There are common signs of pregnancy, which should be confirmed through a pregnancy test that can be taken as soon as the menstrual period is missed or late

Learners will be able to:

- ▶ describe the signs of pregnancy and stages of foetal development (knowledge);
- ▶ appreciate that steps can be taken to promote a healthy pregnancy and childbirth (attitudinal);
- ▶ describe the tests available to confirm a pregnancy (knowledge).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Not everyone is fertile and there are ways of trying to address infertility for those who would like to conceive

Learners will be able to:

- ▶ list options for those who would like to conceive but who are experiencing infertility (knowledge);
- ▶ recognize that there are options for addressing infertility (attitudinal);
- ▶ demonstrate empathy towards people who want to conceive but are experiencing infertility (skill).

Key concept 6: The Human Body and Development

6.3 Puberty

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: Puberty is a time of physical and emotional change that happens as children grow and mature

Learners will be able to:

- ▶ define puberty (knowledge);
- ▶ understand that growing up involves physical and emotional changes (knowledge);
- ▶ acknowledge that puberty is a normal and healthy part of adolescence (attitudinal).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Puberty is a time of sexual maturation that leads to major physical, emotional, social and cognitive changes that can be exciting as well as stressful throughout adolescence

Learners will be able to:

- ▶ distinguish between puberty and adolescence (knowledge);
- ▶ recall that puberty occurs at different times for different people, and has different effects on boys and girls (knowledge);
- ▶ assess and categorize examples of the different types of changes that occur during adolescence (e.g. physical, emotional, social, cognitive) (knowledge);
- ▶ compare the similarities and differences between girls and boys in relation to these changes (knowledge);
- ▶ recognise that puberty may be particularly challenging for some children, particularly those who are gender-non-conforming, transgender or intersex (knowledge);
- ▶ acknowledge that these physical, emotional, social and cognitive changes are a normal part of adolescence (attitudinal);
- ▶ acknowledge that teasing, shaming or stigmatizing others based on the changes of puberty is hurtful and may have long-lasting psychological impacts (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to manage these changes (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Hormones play a major role in a person's emotional and physical changes over their lifetime

Learners will be able to:

- ▶ analyze the role hormones play in one's emotional and physical changes over their lifetime (knowledge).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Puberty signals changes in a person's reproductive capability

Learners will be able to:

- ▶ describe the process of puberty and the maturation of the sexual and reproductive system (knowledge);
- ▶ list the major physical and emotional changes that take place during puberty (knowledge);
- ▶ demonstrate ways to find credible information about puberty (skill).

Key Idea: During puberty, hygiene is important to keep one's sexual and reproductive anatomy clean and healthy

Learners will be able to:

- ▶ describe personal hygiene and sanitation practices (knowledge);
- ▶ appreciate the importance of personal hygiene (attitudinal);
- ▶ apply their understanding of hygiene to a personal plan for staying healthy while growing up (skill).

Key Idea: Menstruation is a normal and natural part of a girl's physical development and should not be treated with secrecy or stigma

Learners will be able to:

- ▶ describe the menstrual cycle and identify the various physical symptoms and feelings that girls may experience during this time (knowledge);
- ▶ describe how to access, use and dispose of sanitary pads and other menstrual aids (knowledge);
- ▶ recall how gender inequality can contribute to girls' feelings of shame and fear during menstruation (knowledge);
- ▶ recognize that it is important for all girls to have access to sanitary pads and other menstrual aids, clean water and private toilet facilities during their menstruation (attitudinal);
- ▶ demonstrate positive and supportive strategies for girls to feel comfortable during their menstruation (skill).

Key Idea: During puberty, adolescents may experience a variety of physical responses (e.g. erections and wet dreams)

Learners will be able to:

- ▶ understand that young men may experience erections, either due to arousal or for no particular reason, and that this is normal (knowledge);
- ▶ recall that some adolescents may experience arousal and release of fluids at night, often called a wet dream, and that this is normal (knowledge);
- ▶ acknowledge that having erections, wet dreams or other sexual responses are a normal part of puberty (attitudinal).

6

6

Key concept 6: The Human Body and Development

6.4 Body Image

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: All bodies are special and unique and people should feel good about their bodies

Learners will be able to:

- ▶ recall that all bodies are special and unique (knowledge);
- ▶ explain what it means to have pride for one's body (knowledge);
- ▶ appreciate one's body (attitudinal);
- ▶ express how they feel about their body (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: A person's physical appearance does not determine their worth as a human being

Learners will be able to:

- ▶ explain that physical appearance is determined by heredity, environment, and health habits (knowledge);
- ▶ acknowledge that physical appearance does not determine a person's worth as a human being (attitudinal);
- ▶ show acceptance of a variety of physical appearances, including among their peers (attitude).

Key Idea: There is wide variation in what people find attractive when it comes to a person's physical appearance

Learners will be able to:

- ▶ describe differences in what people find attractive when it comes to physical appearance (knowledge);
- ▶ acknowledge that what people think is physically attractive changes over time and can vary between cultures (attitudinal);
- ▶ reflect on what they find attractive and how it may be different from what others find attractive (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: People's feelings about their bodies can affect their health, self-image and behaviour

Learners will be able to:

- ▶ discuss the benefits of feeling good about their bodies (knowledge);
- ▶ describe how the appearance of a person's body can affect how other people feel about and behave towards them, and compare how this differs for girls and boys (knowledge);
- ▶ analyze common things that people do to try and change their appearance (e.g. using diet pills, steroids, bleaching cream) and evaluate the dangers of those practices (knowledge);
- ▶ critically assess gendered standards of beauty that can drive people to want to change their appearance (knowledge);
- ▶ explain the various disorders (e.g. anxiety and eating disorders such as anorexia and bulimia) that people can struggle with connected to their body image (knowledge);
- ▶ perceive that using drugs to change your body image can be harmful (attitudinal);
- ▶ demonstrate how to access services that support people struggling with their body image (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Unrealistic standards about bodily appearance can be challenged

Learners will be able to:

- ▶ analyze particular cultural and gender stereotypes and how they can affect people's body image and their relationships (knowledge);
- ▶ recognize that unrealistic standards about bodily appearance can be harmful (attitudinal);
- ▶ reflect on their own body image and how it can affect self-esteem, sexual decision-making and subsequent sexual behaviours (skill);
- ▶ demonstrate ways to challenge unrealistic standards about physical appearance (skill).

Key concept 7:

Sexuality and Sexual Behaviour

Topics:

7.1 Sex, Sexuality and the Sexual Life Cycle

7.2 Sexual Behaviour and Sexual Response

Key concept 7: Sexuality and Sexual Behaviour

7.1 Sex, Sexuality and the Sexual Life Cycle

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: It is natural for humans to enjoy their bodies and being close to others throughout their lives

Learners will be able to:

- ▶ understand that physical enjoyment and excitement are natural human feelings, and this can involve physical closeness to other people (knowledge);
- ▶ understand that there are many words to describe physical feelings, and some are related to showing feelings for and being close to others (knowledge);
- ▶ recognize that there are appropriate and inappropriate language and behaviours related to how we express our feelings for and closeness to others (attitudinal).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Sexual feelings, fantasies and desires are natural and occur throughout life although people do not always choose to act on those feelings

Learners will be able to:

- ▶ list ways that people express their sexuality (knowledge);
- ▶ state that sexual feelings, fantasies and desires are natural and not shameful, and occur throughout life (knowledge);
- ▶ explain why not all people choose to act on their sexual feelings, fantasies and desires (knowledge);
- ▶ state that interest in sex may change with age and can be expressed throughout life (knowledge);
- ▶ appreciate the importance of respecting the different ways that people express sexuality across cultures and settings (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to manage emotions related to sexual feelings, fantasies, and desires (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: Human beings are born with the capacity to enjoy their sexuality throughout their life

Learners will be able to:

- ▶ understand that sexuality involves emotional and physical attraction to others (knowledge);
- ▶ describe ways that human beings feel pleasure from physical contact (e.g. kissing, touching, caressing, sexual contact) throughout their life (knowledge);
- ▶ perceive that sexuality is a healthy part of being human (attitudinal);
- ▶ acknowledge that discrimination against people who are attracted to the same sex, or who are believed to be attracted to the same sex is wrong and can have negative effects on these individuals (attitude);
- ▶ communicate and understand different sexual feelings and talk about sexuality in an appropriate way (skill).

Key Idea: It's natural to be curious about sexuality and important to ask a trusted adult questions

Learners will be able to:

- ▶ acknowledge that it is natural to be curious and have questions about sexuality (attitudinal);
- ▶ identify a trusted adult with whom they feel comfortable, and demonstrate asking questions about sexuality (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Sexuality is complex and includes biological, social, psychological, spiritual, ethical and cultural dimensions that evolve over the lifespan

Learners will be able to:

- ▶ explain and analyze the complexity of sexuality and how it is multifaceted and includes biological, social, psychological, spiritual, ethical and cultural components (knowledge);
- ▶ acknowledge that sexuality is a natural part of being human and can enhance well-being (attitudinal);
- ▶ reflect on their own sexuality and factors that influence it (skill).

7.2 Sexual Behaviour and Sexual Response

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: People can show love for other people through touching and intimacy

Learners will be able to:

- ▶ state that people show love and care for other people in different ways, including kissing, hugging, touching, and sometimes through sexual behaviours (knowledge).

Key Idea: Children should understand what is and what is not appropriate touching

Learners will be able to:

- ▶ define 'good touch' and 'bad touch' (knowledge);
- ▶ recognize that there are some ways of touching children that are bad (attitudinal);
- ▶ demonstrate what to do if someone is touching them in a bad way (skill).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: The sexual response cycle is about how the body reacts physically to sexual stimulation

Learners will be able to:

- ▶ understand that sexual stimulation involves physical and psychological aspects, and people respond in different ways, at different times (knowledge);
- ▶ recognize that sexual response can be impacted by issues such as illness, stress, sexual abuse, medication, substance use and trauma (attitudinal).

Key Idea: Every society, culture and generation has its own myths about sexual behaviours and it's important to know the facts

Learners will be able to:

- ▶ differentiate myths from facts when it comes to information about sexual behaviour (knowledge);
- ▶ appreciate the importance of knowing the facts about sexuality (attitudinal);
- ▶ question myths about sexual behaviours (skill).

Key Idea: It is important to be able to make informed decisions about sexual behaviour

Learners will be able to:

- ▶ recognize that informed sexual decision-making (i.e. being knowledgeable and confident in deciding if, when and with whom to become sexually active) is important to their health and well-being (attitudinal);
- ▶ recognize that each person's decision to be sexually active is a personal one, which can change over time and should be respected at all times (attitudinal);
- ▶ make responsible decisions about their sexual behaviour (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: People have a sexual response cycle, whereby sexual stimulation (physical or mental) can produce a physical response

Learners will be able to:

- ▶ describe male and female responses to sexual stimulation (knowledge);
- ▶ state that during puberty boys and girls become more aware of their responses to sexual attraction and stimulation (knowledge);
- ▶ explain that many boys and girls begin to masturbate during puberty or sometimes earlier (knowledge);
- ▶ acknowledge that masturbation does not cause physical or emotional harm but should be done in private (knowledge).

Key Idea: It is important to be able to make informed decisions about sexual behaviour, including whether to delay sex or become sexually active

Learners will be able to:

- ▶ compare and contrast advantages and disadvantages of choosing to delay sex or to become sexually active (knowledge);
- ▶ understand that abstinence means choosing not to have sex, or deciding when to start having sex and with whom, and is the safest way to prevent pregnancy and STIs, including HIV (knowledge);
- ▶ reflect on how plans for their future can be impacted by the decisions they take in relation to sex and relationships (attitudinal).

7

7

7.2 Sexual Behaviour and Sexual Response (contd.)

Learning objectives (12-15 years contd.)

Key Idea: There are ways to avoid or minimize risk of sexual behaviours that can impact negatively on one's health and well-being

Learners will be able to:

- ▶ explain possible choices that people can make to minimize risks associated with sexual behaviour and support their life plans (knowledge);
- ▶ explain that condoms and other contraceptives reduce the risk of unintended consequences of sexual behaviours (e.g. HIV, STIs or pregnancy) (knowledge);
- ▶ recall that non-penetrative sexual behaviours are without risk of unintended pregnancy, offer reduced risk of STIs, including HIV, and can be pleasurable (knowledge);
- ▶ recognize that there are options for minimizing risks associated with sexual behaviour and realizing life plans (attitudinal);
- ▶ make well-informed choices about their sexual behaviour (skill).

Key Idea: Transactional sexual activity, the exchange of money or goods for sexual favours, can pose risks to one's health and well-being

Learners will be able to:

- ▶ define transactional sexual activity (knowledge);
- ▶ describe risks associated with transactional sexual activity (knowledge);
- ▶ recognize that intimate relationships involving transactions of money or goods increase unequal power relations can increase vulnerability and limit the power to negotiate safer sex (attitudinal);
- ▶ demonstrate assertive communication and refusal skills for declining transactional sexual activity (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Engaging in sexual behaviours should feel pleasurable and comes with associated responsibilities for one's health and well-being

Learners should be able to:

- ▶ summarize key elements of sexual pleasure and responsibility (knowledge);
- ▶ recall that many people have periods in their lives without sexual contact with others (knowledge);
- ▶ justify why good communication can enhance a sexual relationship (knowledge);
- ▶ reflect on how gender norms and stereotypes influence people's expectations and experience of sexual pleasure (knowledge);
- ▶ recognize that understanding their body's sexual response can help them understand their body, and can help identify when things are not functioning properly so they can seek help (knowledge);
- ▶ acknowledge that both sexual partners are responsible for preventing unintended pregnancy and STIs, including HIV (attitudinal);
- ▶ communicate sexual needs and limits (skill).

Key Idea: Sexual decision-making requires prior consideration of risk-reduction strategies to prevent unintended pregnancy and STIs, including HIV

Learners will be able to:

- ▶ analyze risk reduction strategies that are critical to the prevention of unintended pregnancy and STIs, including strategies to reduce transmission of STIs, including HIV, if already acquired through birth, sexual abuse or unprotected sex (knowledge);
- ▶ recall that relationships involving transactions of money or goods can limit the power to negotiate safer sex (knowledge);
- ▶ perceive that there are options for reducing risk of unintended pregnancy and STIs/ including HIV, or transmission of these (attitudinal);
- ▶ consider and apply risk reduction strategies to prevent pregnancy and STIs, including HIV and/or to prevent transmission of STIs to others (skill).

Key concept 8:

Sexual and

Reproductive Health

Topics:

8.1 Pregnancy and Pregnancy Prevention

8.2 HIV and AIDS Stigma, Care, Treatment and Support

8.3 Understanding, Recognizing and Reducing the Risk of STIs, including HIV

Key concept 8: Sexual and Reproductive Health

8.1 Pregnancy and Pregnancy Prevention

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: Pregnancy is a natural biological process and can be planned

Learners will be able to:

- ▶ recall that pregnancy begins when egg and sperm unite and implant in the uterus (knowledge);
- ▶ explain that pregnancy and reproduction are natural biological process, and that people can plan when to get pregnant (knowledge);
- ▶ explain that all children should be wanted, cared for and loved (attitude);
- ▶ recognise that not all couples have children (knowledge).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: It is important to understand the key features of pregnancy

Learners will be able to:

- ▶ list the common signs of pregnancy (knowledge);
- ▶ describe the tests available to confirm a pregnancy (knowledge);
- ▶ list health risks associated with early marriage (voluntary and forced) and early pregnancy and birth (knowledge);
- ▶ recognize that unintended pregnancy at an early age can have negative health and social consequences (attitudinal);
- ▶ identify a parent/guardian or trusted adult to talk to if experiencing signs of pregnancy (skill).

Key Idea: Modern contraception can help people prevent or plan pregnancy

Learners will be able to:

- ▶ correct myths about modern contraceptives, condoms and other ways to prevent unintended pregnancy (knowledge);
- ▶ explain that not having sexual intercourse is the most effective form of avoiding unintended pregnancy (knowledge);
- ▶ describe the steps to using both male and female condoms correctly for reducing the risk of unintended pregnancy (knowledge).

Key Idea: Gender roles and peer norms may influence decisions about contraceptive use

Learners will be able to:

- ▶ discuss ways that gender roles and peer norms may influence contraceptive use (knowledge);
- ▶ acknowledge that deciding to use a condom or other contraceptives is the responsibility of both sex partners (attitudinal);
- ▶ acknowledge that preventing pregnancy is the responsibility of both men and women (attitudinal);
- ▶ reflect on how they feel about contraception and the gender roles and peer norms that affect these feelings (skill).

Key concept 8: Sexual and Reproductive Health

8.1 Pregnancy and Pregnancy Prevention (contd.)

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: Different forms of contraception have different effectiveness rates, efficacy, benefits and side effects

Learners will be able to:

- ▶ analyze effective methods of preventing unintended pregnancy and their associated efficacy (e.g. male and female condoms, contraceptive pills, injectables, implants, emergency contraception) (knowledge);
- ▶ explain the concept of personal vulnerability to unintended pregnancy (knowledge);
- ▶ state that abstaining from sexual intercourse is an effective method to prevent unintended pregnancy if practised correctly and consistently (knowledge);
- ▶ state that correct and consistent use of condoms and modern contraception can prevent unintended pregnancy among the sexually active (knowledge);
- ▶ demonstrate how to use a condom correctly (skill);
- ▶ explain that emergency contraception (where legal and available) can prevent unintended pregnancy, including pregnancy through lack of contraception, contraceptive misuse or failure, or sexual assault (knowledge);
- ▶ state that natural contraceptive methods are not as reliable as modern methods but, in the absence of modern methods, natural methods are better than nothing and may be considered with advice from a health professional (knowledge);
- ▶ state that sterilization is a permanent method of contraception (knowledge).

Key Idea: Young people who are sexually active and could benefit from contraception should be able to access it without significant barriers, regardless of ability, marital status, gender, gender identity or sexual orientation

Learners will be able to:

- ▶ analyze where condoms and contraceptives can typically be accessed locally - although barriers may prevent or limit young people's ability to obtain them (knowledge);
- ▶ recognize that no sexually active young person should be refused access to contraceptives or condoms on the basis of their marital status, their sex or their gender (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to access sources of contraception (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Contraceptive use can help people who are sexually active to prevent pregnancy, or plan if and when to have children, with important related benefits for individuals and societies

Learners will be able to:

- ▶ assess personal benefits and possible side effects and/or risks of available modern methods of contraception (e.g. male and female condoms, contraceptive pills, injectables, implants, emergency contraception) (knowledge);
- ▶ examine factors (e.g. perceived risk, cost, accessibility) that help determine the most appropriate method or mix of contraceptives among the sexually active (knowledge);
- ▶ recognize the importance of using contraception correctly, including condoms and emergency contraception, (attitudinal);
- ▶ demonstrate confidence in discussing and using different contraceptive methods (skill);
- ▶ develop a plan for accessing a preferred method of modern contraception for when they may need it (skill).

Key Idea: Unintended pregnancies occur, and all young people should be able to access the services and protections necessary for their health and well-being

Learners will be able to:

- ▶ examine the relevant laws and policies to protect the rights of adolescent mothers to continue and complete their education and have access to reproductive health services without discrimination (knowledge);
- ▶ acknowledge that excluding or expelling an adolescent girl who becomes pregnant while she is in school is a violation of her human rights (attitudinal);
- ▶ identify the range of health and support services available to a pregnant woman or girl, in the case of unintended or intended pregnancy (knowledge);
- ▶ understand that unsafe abortion poses a serious health risk to women and girls (knowledge);
- ▶ recognize that even if a pregnancy is early or unintended, the pregnant woman or girl should have access to good quality, safe and comprehensive health care and support (attitudinal);
- ▶ demonstrate how to support a friend or loved one who experiences intended or unintended pregnancy, or who has a child, with regards to their health, education and wellbeing (skill).

8

8

Key concept 8: Sexual and Reproductive Health

8.1 Pregnancy and Pregnancy Prevention (contd.)

Learning objectives (12-15 years contd.)

Key Idea: There are health risks associated with too early child-bearing and closely spaced births

Learners will be able to:

- ▶ define too early child-bearing and explain the associated health risks (knowledge);
- ▶ describe the benefits of child-spacing (knowledge);
- ▶ recognize the importance of delaying and spacing pregnancies (attitudinal);
- ▶ express preferences about if and when to become pregnant (skill).

Learning objectives (15-18+ years contd.)

Key Idea: Adoption is an option when someone is not ready or able to become a parent

Learners will be able to:

- ▶ evaluate the risks and benefits of adoption (knowledge);
- ▶ acknowledge that adoption is an important option for people who are not ready or able to become parents (attitudinal).

Key Idea: There are practices that can contribute to or threaten a healthy pregnancy

Learners will be able to:

- ▶ assess prenatal practices that either contribute to a healthy pregnancy or threaten a healthy pregnancy (knowledge);
- ▶ acknowledge that ensuring a healthy pregnancy is not just the responsibility of the mother (attitudinal);
- ▶ develop a plan for supporting a healthy pregnancy (skill);
- ▶ demonstrate how to access prenatal services (skill).

8.2 HIV and AIDS Stigma, Treatment, Care and Support

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: People living with HIV have equal rights and live productive lives

Learners will be able to:

- ▶ state that with the right care, treatment and support, people living with HIV are able to live fully productive lives and to have their own children if they wish to (knowledge);
- ▶ recognize that people living with HIV have the right to equal love, respect, care and support (and timely treatment) as everyone (attitudinal).

Key Idea: There are effective medical treatments that can help people living with HIV

Learners will be able to:

- ▶ state that there are effective medical treatments that, with care, respect and support, people living with HIV can now take to manage their condition (knowledge).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: It's Important for people living with HIV to be able to talk about their HIV status in a safe and supportive environment

Learners will be able to:

- ▶ describe some of the benefits and challenges that people living with HIV face upon talking about their HIV status (knowledge);
- ▶ recall that some people living with HIV were born with HIV, and others acquire HIV during their lifetime (knowledge);
- ▶ acknowledge that everyone has a responsibility to ensure safe and supportive environments for people living with HIV (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to contribute to safe and supportive environments (skill).

Key Idea: A person living with HIV will have unique needs for care and treatment, some of which may come with possible side effects

Learners will be able to:

- ▶ explain why a person living with HIV has unique needs for care and treatment, including some possible side effects (knowledge);
- ▶ recall that treatment for HIV is a lifelong commitment, and can often come with side effects and other challenges, and may require careful attention to nutrition (knowledge);
- ▶ state that children and young people living with HIV can also benefit from treatment, although careful attention is required during puberty to ensure proper dosage and adherence, and management of side-effects (e.g. bone density, ARV drug resistance) (knowledge);
- ▶ list and demonstrate how people can access HIV care and treatment services (skill).

Key Idea: HIV and AIDS can affect family structure, family roles and responsibilities

Learners will be able to:

- ▶ explain that HIV is not a barrier for relationships, family or having a sexual life, because people with different HIV statuses can live together and be sexual partners without risk of acquiring HIV, and have children free of HIV (knowledge);
- ▶ illustrate how HIV and AIDS can affect families, their structure, roles and responsibilities (knowledge);
- ▶ explain that with support from family, the community, services and treatment, women living with HIV can be healthy and deliver and breastfeed children who are HIV free (knowledge);
- ▶ acknowledge that everyone has a responsibility to support people living with HIV (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to support people living with HIV (skill).

8

8

8.2 HIV and AIDS Stigma, Treatment, Care and Support (contd.)

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: With the right care, respect and support, people living with HIV can lead fully productive lives free from discrimination

Learners will be able to:

- ▶ conclude that discrimination against people on the basis of their HIV status is illegal (knowledge);
- ▶ recognize that some people have been living with HIV since birth and can expect to live full, healthy and productive lives with treatment and support (attitudinal).

Key Idea: Everyone, including people living with HIV, have the equal right with all others to express sexual feelings and love for others, through marriage and long-term commitments – should they choose to do so

Learners will be able to:

- ▶ justify why everyone, including people living with HIV, have the right to express sexual feelings and love for others (knowledge);
- ▶ support the right for everyone, including people living with HIV, to express their sexual feelings and love for others (attitudinal).

Key Idea: Support groups and programmes run by and with people living with HIV can be helpful

Learners will be able to:

- ▶ explain how support groups and programmes run by and with people living with HIV can be helpful, and describe the services that they offer (knowledge);
- ▶ appreciate the assistance that support groups and programmes run by and with people living with HIV provide (attitudinal);
- ▶ demonstrate ways to access local support groups and programmes (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: With the right care, respect and support, people living with HIV can lead fully productive lives across the lifespan

Learners will be able to:

- ▶ analyze causes and impacts of stigma and discrimination on people living with or affected by HIV and AIDS (knowledge);
- ▶ identify leading activists living with HIV (men, women and transgender people) in their country, and describe their achievements in terms of changing how people think about HIV and support and protect others living with HIV (knowledge);
- ▶ appreciate the achievements of people living with HIV (attitudinal);
- ▶ advocate for everyone's right, including people living with HIV, to live free of stigma and discrimination (skill).

Key concept 8: Sexual and Reproductive Health

8.3 Understanding, Recognizing and Reducing the Risk of STIs, including HIV

Learning objectives (5-8 years)

Key Idea: The Immune system protects the body from illness and helps people stay healthy

Learners will be able to:

- ▶ describe the concepts of 'health' and 'illness' (knowledge);
- ▶ explain that humans have an immune system that protects them from illness (knowledge);
- ▶ list ways people can try to protect their health (knowledge).

Key Idea: People can have an illness and look healthy

Learners will be able to:

- ▶ recall that even though someone has an illness they can still look and feel healthy (knowledge).

Key Idea: Everyone, whether they have an illness or not, needs love, care and support

Learners will be able to:

- ▶ describe how people need love, care and support, regardless of their health status (knowledge).

Learning objectives (12-15 years)

Key Idea: STIs such as chlamydia, gonorrhoea, syphilis, HIV and HPV can be prevented and treated or managed

Learners will be able to:

- ▶ describe the different ways that people acquire STIs, including HIV (i.e. through sexual transmission, during pregnancy, birth or breastfeeding, through blood transfusion with contaminated blood, sharing of syringes, needles or other sharp instruments) (knowledge);
- ▶ state that not having sexual intercourse is the most effective protection from acquiring HIV and other STIs through sexual transmission (knowledge);
- ▶ explain that if one is sexually active, there are specific ways to reduce the risk of acquiring or transmitting HIV and other STIs including: consistently and correctly using condoms; avoiding penetrative sex; practising 'mutual monogamy'; reducing the number of sexual partners; avoiding concurrent partnerships; and getting tested and treated for STIs (knowledge);
- ▶ explain that in certain settings where there are high levels of HIV and other STIs, age-disparate/ intergenerational relationships can increase vulnerability to HIV (knowledge);
- ▶ demonstrate skills in negotiating safer sex and refusing unsafe sexual practices (skill);
- ▶ demonstrate the steps for correct condom use (skill).

Learning objectives (9-12 years)

Key Idea: People can acquire STIs, including HIV, as a result of having sex with someone who already has an STI, and there are ways people can lower their vulnerability to infection

Learners will be able to:

- ▶ list the most common STIs, (e.g. HIV, HPV, herpes, chlamydia, gonorrhoea) among youth in their community, and the most common modes of transmission (knowledge);
- ▶ describe how HIV cannot be transmitted through casual contact (e.g. shaking hands, hugging, drinking from the same glass) (knowledge).

Key Idea: HIV is a virus that can be transmitted in various ways, including unprotected sex with someone who is living with HIV

Learners will be able to:

- ▶ list the different ways that HIV can be transmitted (e.g. unprotected sex with someone who is positive, blood transfusion with contaminated blood, sharing syringes, needles or other sharp instruments; during pregnancy, at birth or while being breastfed) (knowledge);
- ▶ state that most people acquire or transmit HIV through unprotected penetrative sexual intercourse with someone who is living with HIV (knowledge).

Key Idea: There are ways that people can reduce their vulnerability to STIs, including HIV

Learners will be able to:

- ▶ describe ways to reduce the risk of acquiring or transmitting HIV, before (i.e. using a condom and where available, voluntary medical male circumcision (VMMC) or Pre-Exposure Prophylaxis (PrEP) in combination with condoms); and after (i.e. where available, Post-Exposure Prophylaxis (PEP)) exposure to the virus (knowledge);
- ▶ describe the steps to using a condom correctly (knowledge);
- ▶ where available, describe at what age and where the vaccine for genital human papillomavirus (HPV) can be accessed (knowledge);
- ▶ demonstrate communication, negotiation and refusal skills for countering unwanted sexual pressure or asserting the intention to practise safer sex, including the correct and consistent use of condoms and contraceptives (skill).

Key Idea: Testing is the only way to know for sure whether someone has an STI, including HIV, and treatment exists for HIV and most STIs

Learners will be able to:

- ▶ demonstrate their understanding of STI testing and treatment for the most common STIs, including HIV, in their community (knowledge);

8

8

Key concept 8: Sexual and Reproductive Health

8.3 Understanding, Recognizing and Reducing the Risk of STIs, including HIV (contd.)

Learning objectives (12-15 years contd.)

Key Idea: Sexual health services can offer HIV testing, treatment, provision of condoms, and some may provide PrEP and PEP or VMMC, among other services that can help people assess their vulnerability to HIV and access testing and treatment as needed

Learners will be able to:

- ▶ examine ways of accessing health systems to get tested for HIV, and programmes that provide support to people living with HIV (knowledge);
- ▶ illustrate the types of HIV tests available and how they are administered (knowledge);
- ▶ describe VMMC and how it can reduce vulnerability to HIV among men (knowledge);
- ▶ define PrEP and PEP if locally available, as ways to reduce the likelihood of acquiring HIV before or after a potential exposure to HIV (knowledge);
- ▶ state that everyone has a right to voluntary, informed, and confidential testing and should not be required to disclose their HIV status (knowledge);
- ▶ acknowledge the importance of testing for assessing vulnerability to HIV, and accessing treatment as needed (attitudinal);
- ▶ demonstrate how to be supportive of a friend who wants to get tested (skill).

Learning objectives (9-12 years contd.)

- ▶ explain ways to be supportive of someone who may want to get tested (knowledge);
- ▶ acknowledge the importance of safe and supportive environments for people to get tested (attitudinal);
- ▶ demonstrate where to go to get tested (skill).

Learning objectives (15-18+ years)

Key Idea: Communication, negotiation and refusal skills can help young people to counter unwanted sexual pressure or reinforce the intent to practise safer sex (i.e. consistently using condoms and contraception)

Learners will be able to:

- ▶ recall that a person's negotiation skills can be impacted by social norms, power inequality and the individual belief and confidence in their power to make a decision (knowledge);
- ▶ apply effective communication, negotiation and refusal skills they can use to counter unwanted sexual pressure and employ safer-sex strategies (skill).

Key Idea: Among those who are sexually active, the decision about which strategy to use to reduce vulnerability is influenced by one's self-efficacy, perceived vulnerability, gender roles, culture and peer norms

Learners will be able to:

- ▶ critique all of the potential influences on a person's decision to decrease vulnerabilities when sexually active (knowledge);
- ▶ acknowledge that exclusion and discrimination of certain groups in society increases their vulnerability to HIV and other STIs (attitudinal);
- ▶ construct and practise a personal plan for health and well-being (skill);
- ▶ demonstrate ways to access condoms (skill).

Key Idea: Sexual health services can offer condoms, HIV testing, treatment; and some may provide PrEP and PEP or VMMC, among other services such as testing and treatment for other STIs, contraception and gender-based violence, which can help people assess their vulnerability to HIV and access testing and treatment as needed

Learners will be able to:

- ▶ evaluate the sexual health services that a person can utilize to both prevent and minimize their vulnerability to HIV (knowledge);
- ▶ identify where to access safe and confidential HIV testing and other services, including PrEP and PEP (knowledge).

Allegato 2 – Luoghi comuni concernenti la CSE

Table 3. Common concerns about CSE

Concerns	Response
▶ CSE leads to early sexual initiation	▶ Research from around the world clearly indicates that sexuality education rarely, if ever, leads to early sexual initiation. Research has shown that CSE has either no direct impact on the age of sexual initiation, or that it actually leads to later and more responsible sexual behaviour. For more information, see <i>Section 4</i> .
▶ CSE deprives children of their 'innocence'	▶ Evidence illustrates that children and young people benefit from receiving appropriate information that is scientifically accurate, non-judgmental and age- and developmentally-appropriate, in a carefully planned process from the beginning of formal schooling. In the absence of CSE, children and young people can be vulnerable to conflicting and sometimes even damaging messages from their peers, the media or other sources. Good quality sexuality education provides complete and correct information with an emphasis on positive values and relationships. Sexuality education is about more than sex – it includes information about the body, puberty, relationships, life skills, etc.
▶ CSE goes against our culture or religion	▶ The Guidance stresses the need to engage and build support among the custodians of culture in a given community, in order to adapt the content to the local cultural context. Key stakeholders, including religious leaders, can assist programme developers and providers to engage with the key values central to the relevant religions and cultures, as people's religious beliefs will inform what they do with the knowledge they possess. The Guidance also highlights the need to reflect on and address negative social norms and harmful practices that are not in line with human rights or that increase vulnerability and risk, especially for girls and young women or other marginalized populations.
▶ It is the role of parents and the extended family to educate our young people about sexuality	▶ As the primary source of information, support and care in shaping a healthy approach to sexuality and relationships, parents and family play a fundamental role. However, through education ministries, schools and teachers, the government should support and complement the role that parents and family play by providing holistic education for all children and young people in a safe and supportive learning environment, as well as the tools and materials necessary to deliver high-quality CSE programming.
▶ Parents will object to sexuality education being taught in schools	▶ Parents play a primary role in shaping key aspects of their children's sexual identity and their sexual and social relationships. Parents' objections to CSE programmes in school are often based on fear and lack of information about CSE and its impact, as they want to be sure that messages about sexuality and SRH are rooted in the family's values system. CSE programmes are not meant to take over the role of parents, but rather are meant to work in partnership with parents, and involve and support them. ▶ Most parents are among the strongest supporters of quality sexuality education programmes in schools. Many parents value external support to help them approach and discuss 'sex issues' with their children, ways to react to difficult situations (e.g. when a child watches porn on the Internet or is bullied on social media) and how to access and provide accurate information.
▶ CSE may be good for adolescents, but it is inappropriate for young children	▶ Young children also need information that is appropriate for their age. The Guidance is based on the principle of age- and developmental-appropriateness, reflected in the grouping of learning objectives outlined in <i>Section 5</i>. Additionally, the Guidance provides flexibility to take into account the local and community contexts and encompasses a range of relationships, not only sexual relationships. Children recognize and are aware of these relationships long before they act on their sexuality and therefore need the skills and knowledge to understand their bodies, relationships and feelings from an early age. ▶ The Guidance lays the foundations for healthy childhood by providing children with a safe environment to learn the correct names for parts of the body; understand principles and facts of human reproduction; explore family and interpersonal relationships; learn about safety, prevention and reporting of sexual abuse etc. CSE also provides children with the opportunity to develop confidence by learning about their emotions, self-management (e.g. of hygiene, emotions, behaviour), social awareness (e.g. empathy), relationship skills (e.g. positive relationships, dealing with conflicts) and responsible decision-making (e.g. constructive and ethical choices). These topics are introduced gradually, in line with the age and evolving capacities of the child.

► Teachers may be uncomfortable or lacking the skills to teach CSE	► Well-trained, supported and motivated teachers play a key role in the delivery of high-quality CSE. Teachers are often faced with questions about growing up, relationships or sex from learners in a school setting, and it is important that they have a suitable and safe way of responding to these questions. ► Clear sectoral and school policies and curricula help support teachers, as does institutionalized pre- and in-service teacher training and support from school management. Teachers should be encouraged to develop their skills and confidence through added emphasis on formalizing CSE in the curriculum, as well as stronger professional development and support.
► Teaching CSE is too difficult for teachers	► Teaching and talking about sexuality can be challenging in social and cultural contexts where there are negative and contradictory messages about sex, gender and sexuality. At the same time, most teachers and educators have the skills to build rapport with learners, to actively listen and help identify needs and concerns and to provide information. Teachers can be trained in CSE content through participatory methodologies and are not expected to be experts on sexuality. This training can be included as part of the curriculum of teacher training institutes (pre-service) or as in-service teacher training.
► CSE is already covered in other subjects (biology, life-skills or civics education)	► Using the Guidance provides an opportunity to evaluate and strengthen the curriculum, teaching practice and the evidence, based on the dynamic and rapidly changing field of CSE, and to ensure that schools fully cover a comprehensive set of topics and learning objectives, even if the learning is distributed across a range of school subjects. In addition, effective CSE includes a number of attitudinal and skills-based learning outcomes which may not necessarily be included in other subjects.
► Sexuality education should promote positive values and responsibility	► The Guidance supports a rights-based approach that emphasizes values such as respect, acceptance, equality, empathy, responsibility and reciprocity as inextricably linked to universal human rights. It is essential to include a focus on values and responsibility within a comprehensive approach to sexuality education. CSE fosters opportunities for learners to assess and clarify their own values and attitudes regarding a range of topics.
► Young people already know everything about sex and sexuality through the Internet and social media	► The Internet and social media can be excellent ways for young people to access information and answers to their questions about sexuality. Young people often use online media (including social media) because they are unable to quickly and conveniently access information elsewhere. However, online media doesn't necessarily provide age-appropriate, evidence-based facts and can in fact provide biased and distorted messages. It is difficult for young people to distinguish between accurate and inaccurate information. While online media can offer a lot of information, it does not offer the space for young people to discuss, reflect and debate the issues, nor to develop the relevant skills. CSE offers a forum for young people to understand and make sense of the images, practices, norms and sexual scripts that they observe via social media and pornography. It provides an opportunity to learn about the aspects of sexuality that are absent from pornography, such as emotional intimacy, negotiating consent and discussing modern contraception. CSE can also support young people to safely navigate the Internet and social media and can help them identify correct and fact-based information.
► Religious leaders may not support sexuality education	► Religious leaders play a unique role in supporting CSE in schools. Faith-based organizations can provide guidance to programme developers and providers on how to approach religious leaders to begin a discussion about sexual health and sexuality education. Acting as models, mentors and advocates, religious leaders are ambassadors for faith communities that value young people's well-being. Young people seek moral guidance that is relevant to their lives, and all young people deserve reliable information and caring guidance about sexuality that enables them to engage in both emotionally and physically healthy relationships. Sexuality education that is factually inaccurate and withholds information ignores the realities of adolescent life, and puts young people at unnecessary risk of disease and unintended pregnancy and, above all, endangers their lives and human dignity. Many faith communities know from experience, and numerous studies show, that young people tend to delay mature sexual activity when they receive sexuality education that focuses on responsible decision-making and mutual respect in relationships (UNESCO, 2009).
► CSE is a means of recruiting young people towards alternative lifestyles	► The main principle of the Guidance is that everyone has the right to accurate information and services in order to achieve the highest standard of health and well-being, without making judgement on sexual behaviour, sexual orientation, gender identity or health status. The Guidance takes a rights-based approach that is also focused on gender, and acknowledges that people express themselves differently in all societies, sometimes not conforming to gender or social norms, including on the issue of sexual behaviour and sexual orientation or gender identity. It does not endorse or campaign for any particular lifestyle other than promoting health and well-being for all.

Allegato 3 - UdA Scuola dell'Infanzia: “Le domande che fanno crescere”

Nota iniziale:

La presente UdA prende ispirazione da nuclei tematici presenti sia negli Standard OMS/BZgA sia nelle Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum, contaminati vicendevolmente e mediati in base all'età evolutiva dei bambini e al contesto scolastico italiano, nel tentativo di costruire un dialogo educativo coerente tra riferimenti internazionali e la realtà scolastica nazionale.

Titolo:
Le domande che fanno crescere
Prospetto generale proposta formativa:
La proposta educativa qui presentata nasce dalla volontà di accompagnare i bambini della scuola dell'infanzia in un percorso graduale di scoperta di sé, del proprio corpo, delle emozioni e delle relazioni con gli altri. L'Unità Didattica di Apprendimento si fonda sull'idea di un bambino competente, soggetto attivo e partecipe del proprio processo di crescita, capace di osservare, porre domande, attribuire significati e costruire conoscenze attraverso l'esperienza. Il titolo scelto richiama una delle caratteristiche più profonde dell'infanzia: la curiosità. Il continuo “perché?” che accompagna il bambino durante la crescita rappresenta infatti una porta educativa fondamentale attraverso cui introdurre riflessioni sul corpo, sulle emozioni, sui cambiamenti, sulle differenze individuali e sulle relazioni. Le attività proposte non intendono anticipare contenuti non coerenti con l'età evolutiva dei bambini, ma creare spazi educativi di ascolto, dialogo e consapevolezza corporea ed emotiva. Il percorso si articola attraverso metodologie laboratoriali, narrative, corporee e cooperative che valorizzano il linguaggio del gioco, dell'esperienza concreta e della relazione. L'UdA si colloca in una prospettiva interdisciplinare che coinvolge le dimensioni emotiva, relazionale, linguistica, corporea ed espressiva del bambino, promuovendo il rispetto di sé, dell'altro e delle differenze individuali.
Target
Bambini di 5 anni, frequentanti il gruppo grandi della scuola dell'infanzia

Campi d'esperienza coinvolti: - Il sé e l'altro - Il corpo e il movimento - I discorsi e le parole
Competenze attese (Dalle Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum) Il sé e l'altro Il bambino - sviluppa una prima forma di identità personale. - Riflette, si confronta e discute vari temi con i pari e gli adulti, in modo reciproco. Il corpo e il movimento Il bambino - Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, nonché le differenze sessuali. I discorsi e le parole il bambino - Racconta le proprie esperienze, esprimendo in modo appropriato emozioni, sentimenti, gusti, interessi e desideri. -
Nuclei tematici di riferimento (Dagli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa OMS/BZgA) - Emozioni e affetti - Relazioni e stili di vita - Sessualità e diritti
Competenze attese (Dagli Standard per l'educazione sessuale in Europa OMS/BZgA) Emozioni e affetti Il bambino: - Esprime e comunica le proprie emozioni, i propri desideri ed i propri bisogni Relazioni e stili di vita Il bambino:

- Si impegna a costruire relazioni
- Si impegna a rapportarsi con l'altro in modo appropriato (familiare-amico)

Sessualità e diritti

Il bambino

- Si sente libero di poter fare domande ed esprimere emozioni

Obiettivi specifici

Il sé e l'altro

- Imparare a dare un nome alle proprie emozioni e ai propri stati d'animo
- giocare in modo costruttivo e creativo con gli altri
- Ricercare le prime risposte, anche fantasiose e immaginarie, ai grandi interrogativi sulla vita e la morte, la gioia e il dolore a partire dalla narrazione e dalla condivisione delle proprie esperienze personali

Il corpo e il movimento

- Imparare ad interagire con rispetto con gli altri

I discorsi e le parole

- Comprendere parole e discorsi
- chiedere e offrire spiegazioni a partire da esperienze comunicative reali
- esprimere, attraverso il linguaggio verbale, emozioni, sentimenti, gusti, interessi e desideri.

Cronologia degli incontri

	SETTIMANA 1	SETTIMANA 2	SETTIMANA 3	SETTIMANA 4	SETTIMANA 5
1°Incontro: "Io sono"	✓				
2° Incontro: "Io sento"		✓			
3° Incontro: "Io e gli altri"			✓		
4° incontro: "Io ho uno spazio"				✓	
5° incontro:					✓

"Io posso domandare"						
Ogni incontro dura 1 ora.						
Valutazione:						
La valutazione avverrà principalmente attraverso l'osservazione sistematica dei bambini durante le attività proposte. Verranno considerate la partecipazione ai momenti dialogici e cooperativi, la qualità delle interazioni con il gruppo dei pari, la capacità di esprimere emozioni, vissuti e riflessioni personali, nonché l'emergere di curiosità e di domande relative ai temi affrontati nel corso del percorso. Particolare attenzione sarà posta allo sviluppo della consapevolezza corporea ed emotiva, alle capacità relazionali e comunicative, alla partecipazione attiva alle esperienze condivise e alla costruzione di atteggiamenti di ascolto e di rispetto reciproco. La documentazione delle attività, le conversazioni spontanee e gli elaborati grafico-espressivi costituiranno strumenti utili per comprendere i significati costruiti dai bambini nel corso del percorso educativo.						

PROGETTAZIONE PRIMO INCONTRO: IO SONO.				
Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Riconoscere il proprio corpo e alcuni cambiamenti legati alla crescita. - Riflettere sulla propria identità e unicità. - Esprimere vissuti personali attraverso il dialogo e il linguaggio grafico			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	Sezione organizzata in semicerchio per il momento iniziale; tavoli laboratoriali per l'attività grafica; Angolo morbido per la lettura condivisa.			
Contenuti/argomenti	- Crescita e cambiamento - Identità personale - Corpo e trasformazioni - Differenze individuali			
Tempi/Fasi operative	Attività:	Metodologie	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
	• Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	(format, tecniche, strategie, ...)		
SVOLGIMENTO	Nota iniziale: alle famiglie dei bambini viene chiesto di fornire al bimbo una foto del primo anno di scuola dell'infanzia (circa 3 anni).	- Conversazione guidata - Lettura dialogica	- Albo illustrato sul tema della crescita	Le attività proposte permettono ai bambini di riflettere sulla propria crescita

	Conversazione guidata: l'insegnante si siede in cerchio, invita i bambini a riflettere su quanto siano cambiati nel tempo attraverso alcune domande-stimolo ("Eri uguale a quando eri piccolo?", "Cosa sai fare oggi che prima non sapevi fare?"). Lettura condivisa: viene proposto un albo illustrato incentrato sulla crescita e sui cambiamenti del corpo. L'insegnante guida l'osservazione delle immagini e valorizza le riflessioni spontanee dei bambini. Attività laboratoriale: ogni bambino realizza un elaborato grafico suddiviso in due parti: "quando ero piccolo" e "adesso". I bambini possono raccontare caratteristiche fisiche, capacità acquisite, gusti o esperienze. L'insegnante sostiene il dialogo individuale e favorisce la verbalizzazione. Restituzione finale: condivisione libera degli elaborati e conversazione conclusiva sui cambiamenti, sulle differenze e sulla crescita personale.	- Learning by doing - Attività grafico-espressiva Architettura: Collaborativa ed esplorativa. Approccio: Attivo e permissivo	- Fogli A3 - Pennarelli, matite, tempere - Specchio - Fotografie portate da casa	a partire dall'esperienza personale e concreta. Il dialogo, la narrazione e la rappresentazione grafica favoriscono la costruzione dell'identità personale e della consapevolezza corporea attraverso modalità coerenti con il linguaggio dell'infanzia. La dimensione laboratoriale e narrativa consente inoltre di valorizzare la curiosità e le domande spontanee dei bambini, promuovendo un clima educativo accogliente e non giudicante.
--	---	---	---	---

PROGETTAZIONE SECONDO INCONTRO: IO SENTO				
Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Riconoscere alcune emozioni fondamentali. - Comprendere che il corpo comunica emozioni e stati d'animo. - Esprimere vissuti emotivi attraverso linguaggi verbali, corporei e grafici.			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Sezione organizzata in semicerchio per il momento iniziale; - Spazio libero per attività corporee ed espressive; - Tavoli laboratoriali per la rielaborazione grafica			
Contenuti/argomenti	- Emozioni fondamentali - Corpo ed emozioni - Ascolto di sé - Espressione emotiva			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Conversazione guidata: l'insegnante invita i bambini a riflettere sulle emozioni attraverso alcune domande-stimolo ("Dove senti la rabbia nel corpo?", "Che faccia fa la felicità?", "Come si sente il corpo quando abbiamo paura?"). I bambini condividono vissuti ed esperienze personali, aiutandosi attraverso espressioni corporee e mimiche facciali. Lettura condivisa: viene proposto un albo illustrato dedicato alle emozioni. Durante la lettura, l'insegnante valorizza le osservazioni	- Conversazione guidata - Lettura dialogica - Learning by doing - Attività espressivo-corporee - Attività grafico-pittorica Architettura:	- Albo illustrato sulle emozioni - Cartoncini emotivi - Fogli A3 - Tempere, pennarelli, matite - Musica rilassante	Le attività proposte favoriscono nei bambini una prima alfabetizzazione emotiva attraverso linguaggi vicini all'esperienza infantile: il corpo, il gioco, il racconto e la rappresentazione grafica. Il collegamento tra emozioni e corporeità

	spontanee dei bambini e li guida a collegare le emozioni alle sensazioni corporee. Albo proposto: Brankovic, L. (2024). <i>Il grande hotel delle emozioni</i>. La Margherita. Attività laboratoriale: i bambini partecipano a un gioco mimico-espressivo in cui rappresentano alcune emozioni attraverso la postura, le espressioni del viso e i movimenti del corpo. Successivamente, realizzano un elaborato grafico, associando colori, forme ed elementi visivi alle emozioni vissute durante l'incontro. Restituzione finale: conversazione conclusiva guidata dall'insegnante per condividere riflessioni, sensazioni ed eventuali strategie che aiutano a stare bene quando si prova un'emozione intensa.	collaborativa ed esplorativa. Approccio: attivo e permissivo.		permette di sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie sensazioni, promuovendo al contempo l'ascolto, l'espressione emotiva e la capacità di condivisione all'interno del gruppo.
--	--	--	--	--

PROGETTAZIONE TERZO INCONTRO: IO E GLI ALTRI				
Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Riconoscere l'importanza delle relazioni positive con gli altri. - Riflettere sul rispetto reciproco e sull'ascolto. - Comprendere che il corpo e le parole comunicano emozioni, bisogni e intenzioni			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Sezione organizzata in semicerchio per il momento iniziale; - spazio libero per attività di drammatizzazione e gioco simbolico; - Tavoli per la rielaborazione finale.			
Contenuti/argomenti	- Relazioni e interazioni sociali - Ascolto e collaborazione - Comunicazione verbale e corporea			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie)	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Conversazione guidata: l'insegnante introduce il tema delle relazioni attraverso alcune domande-stimolo ("Cosa ci fa stare bene con gli altri?", "Come capiamo se qualcuno è felice o triste?", "Ci sono parole o gesti che fanno stare male?"). I bambini condividono esperienze personali e riflessioni spontanee. Lettura condivisa: viene proposto un albo illustrato incentrato sull'amicizia, sul conflitto o sulla collaborazione. Durante la lettura l'insegnante guida l'osservazione delle relazioni tra i personaggi, soffermandosi sui comportamenti rispettosi e non rispettosi.	- Conversazione guidata - Lettura dialogica - Learning by doing - Drammatizzazione - Gioco simbolico - Cooperative learning	- Albo illustrato sul tema delle relazioni - Cartellone - Pennarelli e materiali grafici - Oggetti simbolici per la drammatizzazione	Le attività proposte permettono ai bambini di riflettere sulle relazioni partendo da situazioni vicine alla loro esperienza quotidiana. La drammatizzazione e il gioco simbolico favoriscono l'immedesimazione emotiva e la comprensione dei vissuti propri e altrui,

	Albo proposto: Van Hout, M. (2010). <i>L'amicizia è...</i> Lemniscaat. Attività di drammatizzazione: i bambini partecipano a piccole simulazioni guidate dall'insegnante. Attraverso il gioco simbolico vengono rappresentate semplici situazioni quotidiane (un litigio per un gioco, un abbraccio non desiderato, una richiesta di aiuto, un gesto gentile, l'esclusione dal gioco). Dopo ogni breve scena, il gruppo riflette insieme su come si siano sentiti i personaggi e su quali comportamenti possano aiutare a stare bene insieme. Restituzione finale: i bambini si siedono nuovamente in cerchio e, a turno libero, condividono un gesto, una parola o un comportamento che, secondo loro, aiuta a stare bene insieme. L'insegnante conclude valorizzando gli interventi emersi durante l'incontro.	Architettura: collaborativa, simulativa ed esplorativa. Approccio: attivo e permissivo.		sostenendo lo sviluppo dell'empatia, dell'ascolto e del rispetto reciproco. La dimensione cooperativa e dialogica promuove inoltre la costruzione condivisa di significati e di strategie relazionali positive.
--	---	---	--	--

PROGETTAZIONE QUARTO INCONTRO: IO HO UNO SPAZIO

Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Comprendere che ogni persona possiede uno spazio personale. - Riconoscere le situazioni di benessere e di disagio nelle interazioni corporee e relazionali. - Sviluppare una prima consapevolezza del rispetto reciproco e dell'ascolto dei propri vissuti.			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Sezione organizzata in semicerchio per il momento iniziale; - Spazio libero per attività motorie e simulate; - Angolo morbido per la lettura condivisa.			
Contenuti/argomenti	- Spazio personale e rispetto reciproco - Benessere e disagio - Comunicazione dei propri bisogni			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Conversazione guidata: l'insegnante introduce il tema dello spazio personale attraverso alcune domande-stimolo ("Ci piace sempre essere abbracciati?", "Come capiamo quando qualcosa ci fa stare bene o non ci piace?", "Possiamo dire quando qualcosa ci dà fastidio?"). I bambini condividono liberamente le esperienze e le sensazioni quotidiane. Lettura condivisa: viene proposto un albo illustrato incentrato sul rispetto reciproco, sui confini personali o sulle emozioni legate alle relazioni. Durante la lettura l'insegnante valorizza le riflessioni	- Conversazione guidata - Lettura dialogica - Learning by doing - Attività motorie guidate - Gioco simbolico - Problem solving Architettura: collaborativa, simulativa ed esplorativa. Approccio: attivo e permissivo	- Albo illustrato sul rispetto reciproco - Cerchi motori o nastri per delimitare gli spazi - Cartoncini emotivi - Materiale psicomotorio	Le attività proposte permettono ai bambini di sviluppare una prima consapevolezza del proprio spazio personale e del rispetto reciproco attraverso esperienze concrete, corporee e relazionali. Il movimento, il gioco simbolico, il problem solving e il dialogo guidato favoriscono la

	spontanee e guida il confronto tra le diverse situazioni presenti nella storia. Albo proposto: Serrano, L. (2023). <i>Il tuo corpo è tuo</i>. Nube Ocho. Attività laboratoriale e simulativa: attraverso semplici giochi motori e situazioni guidate, i bambini sperimentano il concetto di spazio personale. L'insegnante propone alcune azioni quotidiane ("dare la mano", "fare il solletico", "abbracciare", "avvicinarsi troppo") chiedendo ai bambini di riflettere su ciò che li fa sentire bene o a disagio. Viene introdotta la possibilità di esprimere verbalmente il proprio consenso o dissenso con formule semplici come "mi piace", "non mi piace", "preferisco di no". Contemporaneamente all'attività laboratoriale si propone un'attività di problem solving: l'insegnante presenta brevi situazioni problematiche vicine all'esperienza dei bambini ("Un compagno continua a fare il solletico anche se non ti piace", "Qualcuno prende un gioco dalle tue mani senza chiedere", "Un bambino vuole stare da solo ma gli altri insistono per giocare"). I bambini, guidati dal confronto collettivo, riflettono insieme su possibili strategie e comportamenti rispettosi utili a risolvere le situazioni presentate.			capacità di riconoscere le sensazioni di benessere o di disagio e di esprimere i propri bisogni in un contesto educativo protetto e accogliente.
--	---	--	--	---

	Albo illustrato proposto: Serrano, L. (2023). <i>Il tuo corpo è tuo</i>. Nube Ocho. Restituzione finale: i bambini tornano in cerchio e condividono liberamente una situazione o un gesto che li fa sentire accolti, rispettati e al sicuro			
--	--	--	--	--

PROGETTAZIONE QUINTO INCONTRO: IO POSSO DOMANDARE				
Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Comprendere il valore delle domande e della curiosità nel percorso di crescita. - Esprimere pensieri, emozioni e ipotesi personali in un contesto di ascolto reciproco. - Riflettere sui temi della nascita, della crescita e della cura attraverso il dialogo condiviso			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Sezione organizzata in semicerchio per i momenti dialogici; - angolo morbido dedicato alla lettura condivisa; - Spazio centrale libero per il confronto cooperativo.			
Contenuti/argomenti	- Curiosità e domande - Crescita e nascita - Cura e relazioni			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Nota: l'intervento prevede la partecipazione di una figura esterna specializzata, l'ostetrica. Conversazione iniziale: l'insegnante invita i bambini a ripensare alle attività svolte durante il percorso, attraverso alcune domande-stimolo ("Quali cose abbiamo scoperto sul corpo e sulle emozioni?", "Esistono domande che vi fanno pensare tanto?", "Secondo voi, da dove arrivano i bambini?"). I bambini condividono liberamente pensieri, curiosità, racconti personali e ipotesi fantasiose nate dalla propria esperienza. Intervento della figura esterna: durante l'incontro viene invitata un'ostetrica che,	- Conversazione guidata - Narrazione condivisa - Cooperative learning - Problem-solving dialogically Architettura: collaborativa, esplorativa e riflessiva. Approccio: attivo e permissivo	- Carte illustrate e immagini simboliche - Materiali grafici - Supporti visivi portati dalla figura esterna	Le attività proposte permettono ai bambini di avvicinarsi ai grandi interrogativi dell'esperienza umana attraverso modalità coerenti con il linguaggio dell'infanzia: il dialogo, il racconto, l'immaginazione e la condivisione. La presenza di una figura esterna competente favorisce la creazione

	attraverso immagini, racconti e un dialogo guidato, accompagna i bambini nella riflessione sul tema della nascita, della crescita e della cura. L'intervento viene costruito in forma conversazionale, valorizzando le domande spontanee dei bambini senza fornire spiegazioni eccessivamente tecniche o non coerenti con l'età evolutiva del gruppo. Attività laboratoriale – “Il viaggio della crescita”: l'ostetrica e l'insegnante propongono ai bambini alcune immagini che rappresentano diversi momenti della crescita (gravidanza, nascita, neonato, bambino, adulto). I bambini osservano, commentano e collaborano nell'ordinare le immagini secondo la sequenza temporale, condividendo riflessioni e interpretazioni personali. Restituzione finale: i bambini tornano in cerchio e condividono liberamente una domanda, una scoperta o un pensiero emerso durante l'incontro. L'insegnante conclude valorizzando l'importanza della curiosità, delle domande e della possibilità di confrontarsi sui grandi temi della vita.			di un clima educativo accogliente e non giudicante, in cui i bambini possano sentirsi legittimati a porre domande, formulare ipotesi e confrontarsi con differenti punti di vista. Proprio per la portata dei temi affrontati, questo incontro assume una funzione propedeutica per futuri percorsi educativi dedicati alla crescita personale, emotiva e relazionale.
--	--	--	--	---

Allegato 3.1 - Matrice 4-6 degli Standard per l'educazione sessuale in Europa

4-6	Informazione Trasmettere informazioni su	Competenze Mettere i bambini in grado di	Atteggiamenti Aiutare i bambini a sviluppare
Il corpo umano e lo sviluppo	- tutte le parti del corpo e le loro funzioni - diversi corpi e diversi sessi - igiene del corpo <i>differenze nel corpo e nello sviluppo in relazione all'età</i>	- chiamare le parti del corpo con il loro nome - eseguire le pratiche igieniche (lavarsi ogni parte del corpo) - riconoscere le differenze corporee - esprimere bisogni e desideri <i>riconoscere il proprio e altrui bisogno di privacy</i>	- un'identità di genere positiva - un'immagine positiva del corpo e di sé: autostima - rispetto per le differenze - rispetto per l'equità di genere
Fertilità e riproduzione	- miti sulla riproduzione (ad es. in alcuni paesi si racconta ai bambini che i neonati sono "portati dalla cagna") - vita: gravidanza, nascita e neonati; fine vita - basi della riproduzione umana	parlare di questi argomenti utilizzando il lessico corretto	<i>rispetto delle differenze: alcune persone hanno figli, altre no</i>
Sessualità	- gioia e piacere nel toccare il proprio corpo; masturbazione infantile - scoperta del proprio corpo e dei propri genitali <i>il significato e l'espressione della sessualità (ad esempio l'espressione di sentimenti di amore)</i> <i>linguaggio sessuale appropriato</i> <i>sensazioni legate alla sessualità (vicinanza, piacere, eccitazione) come componenti della gamma di sensazioni umane (devono essere positive; non devono includere la coercizione o il far del male)</i>	- parlare di argomenti inerenti la sessualità (competenze comunicative) - consolidare la propria identità di genere <i>utilizzare il linguaggio sessuale in modo non offensivo</i>	- un'immagine positiva del corpo - rispetto per gli altri
Emozioni /affetti	- gelosia, rabbia, aggressività, delusione - amicizia e amore verso persone dello stesso sesso <i>differenza tra amicizia e amore</i> <i>amori segreti, primo amore (infatuazioni e "cotte", amore non ricambiato)</i>	- gestire le delusioni - esprimere e comunicare le proprie emozioni, i propri desideri e i propri bisogni <i>gestire il proprio e altrui bisogno di privacy</i> <i>chiamare i propri sentimenti con il nome corretto</i>	- la convinzione che i sentimenti di amore (in quanto appartenenti alla gamma delle emozioni) sono naturali - l'opinione che la propria esperienza e l'espressione delle proprie emozioni sono giuste e importanti (attribuire valore ai propri sentimenti)
■ argomento principale (nuovo) ■ argomento principale (consolidamento) • argomento supplementare (nuovo) • argomento supplementare (consolidamento)			

4-6	Informazione Trasmettere informazioni su	Competenze Mettere i bambini in grado di	Atteggiamenti Aiutare i bambini a sviluppare
Relazioni e stili di vita	- amicizia - relazioni con persone dello stesso sesso - tipi diversi di relazioni (familiari) <i>diverse concezioni di famiglia</i>	- rapportarsi l'un l'altro, con i familiari e gli amici in modo appropriato - convivere in famiglie basate sul rispetto reciproco - costruire e mantenere relazioni	- accettazione delle diversità - rispetto dei diversi stili di vita
Sessualità, salute e benessere	- buone e cattive esperienze con il proprio corpo/cosa dà una buona sensazione? (ascolta il tuo corpo) - se l'esperienza /la sensazione non è buona non si deve sempre accondiscendere	- fidarsi del proprio istinto e mettere in pratica il modello dei tre passi (dire no, andare via, parlare con una persona di fiducia) - raggiungere sensazioni di benessere	- la convinzione che spetta a loro decidere - la consapevolezza dei rischi - apprezzamento per il proprio corpo - la consapevolezza che è giusto chiedere aiuto
Sessualità e diritti	- l'abuso; alcune persone non sono buone, si fingono gentili ma possono essere violente - i propri diritti (compresi il diritto all'informazione e il diritto di essere protetti) - la responsabilità degli adulti rispetto alla sicurezza dei bambini	- fare domande - rivolgersi ad una persona di fiducia in caso di problemi - esprimere bisogni e desideri	- la convinzione "Il mio corpo appartiene a me" - la consapevolezza dei propri diritti
Influenze sociali e culturali sulla sessualità (valori/norme)	- differenze di genere, differenze culturali e differenze legate all'età - valori e norme cambiano da paese a paese e di cultura in cultura - tutti i sentimenti sono giusti, ma non sono giuste tutte le azioni intraprese sulla spinta di quegli stessi sentimenti - norme sociali e norme e valori culturali	- riconoscere e affrontare le differenze nei valori - rispettare le norme sociali e culturali <i>discutere delle differenze</i>	- comportamenti socialmente responsabili - un atteggiamento aperto e non giudicante - accettazione dell'uguaglianza dei diritti - rispetto per le differenti norme inerenti la sessualità - rispetto per il corpo proprio e altrui

■ argomento principale (nuovo) ■ argomento principale (consolidamento) • argomento supplementare (nuovo) • argomento supplementare (consolidamento)

Allegato 4. -UdA scuola primaria: Crescere insieme: emozioni, relazioni e rispetto.

Nota iniziale:

La presente UdA prende ispirazione da nuclei tematici presenti sia negli Standard OMS/BZgA sia nelle Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum, contaminati vicendevolmente e mediati in base all'età evolutiva dei bambini e al contesto scolastico italiano, nel tentativo di costruire un dialogo educativo coerente tra riferimenti internazionali e la realtà scolastica nazionale.

Titolo: Crescere insieme: emozioni, relazioni e rispetto.
Prospetto generale proposta formativa: La presente proposta formativa nasce dalla volontà di accompagnare i bambini della scuola primaria in un percorso graduale di riflessione sulle emozioni, le relazioni, il rispetto reciproco e la percezione di sé. L'Unità Didattica di Apprendimento si fonda sull'idea di un bambino competente, soggetto attivo e partecipe del proprio processo di crescita, capace di interrogarsi, confrontarsi con gli altri, attribuire significati e costruire conoscenze attraverso l'esperienza, il dialogo e la relazione. Il titolo scelto richiama la dimensione del "crescere insieme", intesa non soltanto come crescita individuale, ma anche come possibilità di costruire relazioni significative, sviluppare empatia e imparare progressivamente ad ascoltare se stessi e gli altri. Le attività proposte affrontano temi legati alle emozioni, alle relazioni tra pari, alla percezione di sé, al rispetto delle differenze individuali e ad una prima alfabetizzazione digitale, coerentemente con l'età evolutiva della classe e con il contesto scolastico italiano. Il percorso si sviluppa attraverso metodologie dialogiche, cooperative, laboratoriali ed espressive che valorizzano il confronto, la partecipazione attiva e l'uso di linguaggi differenti — verbali, artistici e simbolici — come strumenti per esprimere emozioni, vissuti e riflessioni personali. L'UdA si colloca all'interno di una prospettiva interdisciplinare che intreccia italiano, educazione civica e tecnologia, promuovendo consapevolezza emotiva, ascolto reciproco, rispetto e partecipazione
Target Classe terza della scuola primaria
Materie coinvolte: - Italiano - Tecnologia - Educazione civica
FINALITÀ DELL'INSEGNAMENTO (Dalle Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum)

Italiano**Dialogare**

Il bambino:

- Sa intervenire in una discussione rispettando tempi e turni di parola, tenendo conto del destinatario ed eventualmente riformulando il proprio punto di vista alla luce delle reazioni degli interlocutori. Riflette, si confronta e discute vari temi con i pari e gli adulti, in modo reciproco.

Tecnologia

il bambino:

-

Nuclei tematici di riferimento

(Dagli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa OMS/BZgA)

- Emozioni e affetti
- Relazioni e stili di vita
- Sessualità e diritti
- Sessualità, salute e benessere
- Sessualità

Competenze attese

(Dagli Standard per l'educazione sessuale in Europa OMS/BZgA)

Emozioni e affetti:

il bambino:

- Esprime e comunica le emozioni, i propri desideri e i propri bisogni

Relazioni e stili di vita

Il bambino:

- sviluppa la capacità di avere contatti sociali e fare amicizia
- è in grado di mostrare tolleranza ed empatia
- esprime se stesso nell'ambito delle relazioni

Sessualità e diritti

Il bambino:

- Richiede aiuto e informazioni
- Si rivolge ad una persona di fiducia in caso di problemi
- Comprende di poter esprimersi nella propria individualità.

Sessualità, salute e benessere

Il bambino:

- È in grado di mettere dei confini

Sessualità

(variazione – Sessualità e media digitali)

Il bambino:

- Comprende i rischi e le modalità dei media in un'ottica di alfabetizzazione digitale

Obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe terza

Italiano

Ascolto e dialogo

Il bambino

- sa interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti intorno ad argomenti di cui abbia diretta esperienza
- è in grado di raccontare oralmente un'esperienza personale

Tecnologia

Informatica:

il bambino:

- Comprende il concetto di informazioni private e la necessità di mantenerle riservate.
- Comprende l'importanza del rispetto verso gli altri nell'uso delle tecnologie digitali.
- È in grado di chiedere aiuto in caso di problemi relativi a materiali scaricati o contatti in cui si è coinvolti su Internet o attraverso altre tecnologie online.

Educazione civica:

Riferimento alla sezione generale: **scuola che educa alle relazioni**

Il bambino:

- È in grado di discriminare le emozioni e ne riconosce l'importanza.
- Sviluppa empatia verso l'altro e comprende l'importanza dell'aiuto vicendevole
- Comprende le prime dinamiche relazionali di amicizia e amore
- Ostacola la disparità di genere

Cronologia degli incontri

	SETTIMANA 1	SETTIMANA 2	SETTIMANA 3	SETTIMANA 4	SETTIMANA 5	SETTIMANA 6
1° Lezione: Così come sono	✓					
2° Lezione: Stare con gli altri		✓				
3° Lezione: Dietro lo schermo			✓			
4° Lezione: Quando qualcosa non va				✓		
5° Lezione: Le emozioni delle cose grandi dentro alle cose piccole					✓	
6° lezione Quando le cose grandi ci attraversano						✓

L'attività può durare da 1 a 2 ore.

Valutazione:

La valutazione del percorso assume carattere formativo e accompagnatorio e non prevede l'attribuzione di voti numerici. L'attenzione dell'insegnante sarà rivolta soprattutto alla partecipazione degli alunni, alle modalità relazionali adottate durante le attività, alla capacità di ascoltare, esprimersi, confrontarsi e collaborare con i pari. Verranno inoltre valorizzati le riflessioni personali, i vissuti emersi e il coinvolgimento nelle attività dialogiche, laboratoriali ed espressive.

Come momento conclusivo del percorso, gli alunni realizzeranno un elaborato finale artistico-espressivo attraverso cui rielaborare emozioni, pensieri e temi affrontati durante gli incontri, utilizzando linguaggi differenti come immagini, parole, colori o musica.

Al termine dell'UdA sarà proposta anche una breve autovalutazione guidata, finalizzata ad aiutare i bambini a riflettere su ciò che hanno scoperto di sé, sulle proprie emozioni e sulle relazioni con gli altri durante il percorso svolto.

PROGETTAZIONE PRIMO INCONTRO: COSÌ COME SONO				
Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Riflettere sulla propria percezione di sé e sulle proprie caratteristiche personali. - Comprendere che ogni persona possiede qualità, interessi e capacità differenti. - Riconoscere come immagini, aspettative e stereotipi possano influenzare il modo in cui vediamo noi stessi e gli altri.			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Aula organizzata in circle time per i momenti di dialogo. - Piccoli gruppi cooperativi per le attività di laboratorio. - Utilizzo della LIM per l'osservazione condivisa di immagini e materiali visivi			
Contenuti/argomenti	- Percezione di sé - Crescita e cambiamento - Differenze individuali - Rappresentazioni e stereotipi			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Conversazione iniziale: l'insegnante introduce il tema della percezione di sé attraverso alcune domande-stimolo ("Esistono cose da maschi e cose da femmine?", "Le persone devono essere tutte uguali?", "Vi è mai capitato che qualcuno vi dicesse cosa dovrete fare perché siete maschi o femmine?"). Gli alunni condividono liberamente riflessioni ed esperienze personali. Lettura condivisa: viene proposto l'albo illustrato <i>Così come sono</i>, che affronta il tema degli stereotipi di genere. Durante la lettura l'insegnante guida il confronto sulle	- Conversazione guidata - Lettura dialogica - Cooperative learning - Analisi guidata di immagini - Rielaborazione individuale Architettura: collaborativa ed	- Albo illustrato <i>Così come sono</i> - LIM - Immagini e materiali pubblicitari - Cartelloni - Schede operative	Le attività proposte permettono agli alunni di riflettere sulla percezione di sé e sulle differenze individuali attraverso il dialogo, il confronto e l'analisi di immagini vicine alla loro esperienza quotidiana. La lettura condivisa e l'osservazione critica

	caratteristiche dei personaggi, sulle differenze individuali e sulle aspettative che gli altri possono avere nei nostri confronti. Albo illustrato: Druvert, H. (2021). <i>Così come sono</i>. Franco Cosimo Panini. Attività laboratoriale – “Che cosa vedo?” Gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, osservano immagini tratte da pubblicità, cataloghi di giocattoli, cartoni animati o libri illustrati. Ogni gruppo riflette sulle rappresentazioni presenti nelle immagini, individuando eventuali stereotipi legati ai ruoli, ai colori, ai giochi o ai comportamenti associati a maschi e femmine. Rielaborazione individuale – “Così come sono”: ogni alunno realizza una breve rappresentazione personale attraverso parole, disegni o frasi guida (“Mi piace...”, “Sono bravo/a a...”, “Vorrei diventare...”), valorizzando caratteristiche, interessi e capacità personali. Restituzione finale: confronto conclusivo guidato dall’insegnante sull’importanza di rispettare le differenze individuali e di esprimere se stessi senza sentirsi limitati da aspettative o stereotipi.	esplorativa. Approccio: attivo e interrogativo.		dei media favoriscono la costruzione di una prima consapevolezza degli stereotipi e delle aspettative sociali, promuovendo il rispetto reciproco e la libertà di espressione personale.
--	--	---	--	--

PROGETTAZIONE SECONDO INCONTRO: STARE CON GLI ALTRI				
Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Riflettere sulle relazioni tra pari e sull'importanza dell'empatia. - Comprendere come le emozioni e i comportamenti influenzino le relazioni. - Esprimere pensieri ed esperienze personali attraverso il dialogo e il confronto reciproco.			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Aula organizzata in circle time per i momenti di dialogo. - Piccoli gruppi cooperativi per le attività di laboratorio. - Utilizzo della LIM per la lettura condivisa del testo narrativo.			
Contenuti/argomenti	- Relazioni e stili di vita - Empatia e ascolto reciproco - Inclusione ed esclusione - Espressione di sé nelle relazioni			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Lettura condivisa: l'insegnante propone un breve estratto narrativo dal romanzo Wonder, incentrato sulle difficoltà relazionali del protagonista in ambito scolastico. Durante la lettura gli alunni vengono invitati a soffermarsi sulle emozioni, sui comportamenti e sulle dinamiche relazionali presenti nel testo. Libro narrativo: Plácido, R. J. (2013). <i>Wonder</i>. Giunti. Attività laboratoriale – “Dentro le relazioni”: gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, ricevono una breve situazione problematica relativa alle relazioni tra pari (“Un compagno viene escluso dal gioco”, “Qualcuno prende in giro per un errore”,	- Lettura dialogica - Cooperative learning and problem solving. - Conversazione guidata - Analisi di caso - Rielaborazione grafico-testuale Architettura: collaborativa ed esplorativa. Approccio:	- Libro: Wonder - LIM - Cartoncini - Pennarelli - Schede situazione	Le attività proposte permettono agli alunni di riflettere sulle relazioni tra pari partendo da situazioni vicine alla loro esperienza quotidiana. La lettura condivisa e la successiva rielaborazione pratica favoriscono lo sviluppo dell'empatia, dell'ascolto reciproco e della capacità di esprimersi all'interno

	“Un bambino resta spesso da solo”, “Due amici litigano e smettono di parlarsi”). Ogni gruppo riflette sulle emozioni vissute dai protagonisti e costruisce una possibile soluzione relazionale positiva attraverso un breve fumetto, una vignetta o un dialogo scritto. Confronto collettivo: i gruppi condividono il proprio elaborato con la classe. L'insegnante guida il dialogo valorizzando l'ascolto reciproco, l'empatia, il rispetto e la capacità di esprimersi all'interno delle relazioni. Restituzione finale: ogni alunno scrive brevemente una qualità che ritiene importante in un'amicizia o in una relazione positiva.	attivo e interrogativo.		delle relazioni in modo rispettoso e consapevole.
--	---	-------------------------	--	---

PROGETTAZIONE TERZO INCONTRO: DIETRO LO SCHERMO				
Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Comprendere il concetto di informazione privata. - Riflettere sull'importanza del rispetto reciproco nell'uso delle tecnologie digitali. - Comprendere che alcuni comportamenti online possono comportare rischi o situazioni di disagio.			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Aula organizzata in piccoli gruppi cooperativi. - Spazio centrale libero per il gioco strutturato. - Utilizzo della LIM per la visione condivisa di immagini e situazioni digitali			
Contenuti/argomenti	- Informazioni private - Rispetto online - Tecnologie digitali - Sicurezza e rischio			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Gioco strutturato – “Condivido o non condivido?”L'insegnante dispone al centro dell'aula alcune carte-situazione relative all'uso delle tecnologie digitali (“Invio una foto a uno sconosciuto”, “Scrivo il mio indirizzo in una chat”, “Racconto la password a un amico”, “Chiedo aiuto a un adulto quando qualcosa mi mette a disagio”). Gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, devono leggere le situazioni e decidere se il comportamento rappresentato sia sicuro, rischioso o rispettoso, motivando la propria scelta. Successivamente ogni gruppo condivide le proprie riflessioni con il resto della classe. L'insegnante guida il confronto sottolineando l'importanza della tutela delle informazioni personali, del	- Gioco strutturato - Conversazione guidata - Problem solving - Rielaborazione individuale Architettura: simulativa e collaborativa. Approccio: attivo e interrogativo.	- Carte situazione - LIM - Cartoncini - Schede operative	Le attività proposte permettono agli alunni di riflettere sui comportamenti digitali attraverso situazioni vicine alla loro esperienza quotidiana. Il gioco strutturato favorisce la partecipazione attiva, il confronto e lo sviluppo di una prima consapevolezza sui rischi, sulla tutela delle informazioni personali e sul

	rispetto reciproco online e della possibilità di rivolgersi ad adulti di fiducia in situazioni problematiche. Restituzione finale: gli alunni scrivono individualmente una breve regola che ritengono importante per vivere gli spazi digitali in modo sicuro e rispettoso.			rispetto reciproco negli ambienti online.
--	--	--	--	--

PROGETTAZIONE QUARTO INCONTRO: QUANDO QUALCOSA NON VA				
Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Comprendere l'importanza di chiedere aiuto in caso di problemi online. - Riflettere sul ruolo degli adulti di fiducia. - Sviluppare la consapevolezza delle emozioni vissute negli ambienti digitali.			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Aula organizzata in circle time per i momenti di dialogo. - Utilizzo della LIM per presentare brevi situazioni-stimolo.			
Contenuti/argomenti	- Richiesta di aiuto - Relazioni online - Emozioni e disagio - Figure adulte di riferimento			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Conversazione clinica: l'insegnante propone alcune situazioni-stimolo legate all'esperienza digitale ("Ricevo un messaggio che mi mette a disagio", "Qualcuno mi prende in giro online", "Un amico mi chiede una foto personale", "Mi compare qualcosa che mi spaventa"). Attraverso domande progressive, l'insegnante accompagna gli alunni nella riflessione sulle emozioni vissute, sui possibili rischi e sulle strategie di protezione personale. Gli alunni condividono liberamente pensieri, dubbi ed esperienze, confrontandosi in modo rispettoso con i pari. L'insegnante guida il dialogo valorizzando l'importanza della richiesta di aiuto, della fiducia negli adulti di riferimento e della	- Conversazione clinica - Problem-solving dialogically - Rielaborazione individuale Architettura: collaborativa e metacognitiva-autoregolativa. Approccio: interrogativo e permissivo.	- LIM - Situazioni-stimolo - Schede operative	Le attività proposte permettono agli alunni di riflettere sulle emozioni, sui rischi e sulle modalità relazionali legate all'uso delle tecnologie digitali. La conversazione clinica favorisce l'ascolto, la consapevolezza emotiva e la capacità di verbalizzare vissuti e strategie di protezione personale, promuovendo la

	tutela di sé negli ambienti digitali. Restituzione finale: ogni alunno completa individualmente una breve frase guida (“Quando qualcosa online mi fa stare male posso...”).			richiesta di aiuto e il riconoscimento di figure adulte di riferimento.
--	---	--	--	---

PROGETTAZIONE QUINTO INCONTRO: LE EMOZIONI DELLE COSE GRANDI DENTRO ALLE PICCOLE COSE				
Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Riconoscere, discriminare ed esprimere emozioni, bisogni e vissuti personali. - Riflettere sull'importanza delle emozioni nelle relazioni e nelle esperienze di crescita. - Comprendere che temi grandi e complessi della vita possano essere vissuti e interpretati in modi differenti			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Giardino scolastico o spazio naturale all'aperto. - Utilizzo di uno spazio tranquillo per i momenti di osservazione, ascolto e dialogo condiviso. - Organizzazione in piccoli gruppi cooperativi per le attività di laboratorio.			
Contenuti/argomenti	- Emozioni e affetti - Ascolto di sé - Crescita e cambiamento - Relazioni e vissuti personali			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Esperienza outdoor – “Le emozioni delle cose grandi”: l'insegnante accompagna gli alunni in uno spazio naturale, invitandoli a osservare l'ambiente circostante attraverso i sensi (“Quali suoni sentite?”, “Che emozioni vi trasmette questo luogo?”, “Esistono cose piccole che vi fanno	- Esperienza laboratoriale outdoor - Cooperative learning - Conversazione	- Elementi naturali raccolti nell'ambiente esterno - Cartoncini	Le attività proposte permettono agli alunni di avvicinarsi alla dimensione emotiva attraverso un'esperienza

	provare emozioni molto grandi?”). Gli alunni esplorano liberamente lo spazio circostante soffermandosi sugli elementi naturali che attirano maggiormente la loro attenzione. Successivamente, si suddividono in piccoli gruppi, raccolgono alcuni elementi naturali presenti nell’ambiente (foglie, sassi, fiori caduti, rametti...) scegliendoli in base alle emozioni, ai ricordi o ai pensieri che suscitano in loro. Ogni gruppo realizza poi una piccola composizione simbolica che rappresenti un tema significativo legato all’esperienza umana e relazionale, come la felicità, la paura, l’amicizia, il cambiamento, la solitudine o il sentirsi accolti. Confronto collettivo: i gruppi presentano il proprio elaborato spiegando quali emozioni abbiano cercato di rappresentare e quali riflessioni siano emerse durante l’attività. L’insegnante guida il dialogo valorizzando il fatto che emozioni differenti possano nascere dalle stesse esperienze e che ogni persona costruisca significati personali rispetto a ciò che vive. Restituzione finale: ogni alunno scrive individualmente una parola, un’emozione o un pensiero che desidera portare con sé al termine del percorso.	guidata - Rielaborazione simbolica Architettura: esplorativa e collaborativa. Approccio: attivo e permissivo.	- Pennarelli - Teli o basi per le composizioni	concreta, sensoriale e relazionale a contatto con la natura. L’ambiente esterno favorisce l’ascolto di sé, l’osservazione e la possibilità di esprimere emozioni e vissuti personali attraverso linguaggi differenti da quello esclusivamente verbale, promuovendo consapevolezza emotiva, empatia e capacità di attribuire significati personali alle esperienze vissute.
--	--	---	---	---

PROGETTAZIONE SESTO INCONTRO: QUANDO LE COSE GRANDI CI ATTRAVERSANO

Obiettivo/i di apprendimento della lezione	- Riconoscere ed esprimere emozioni complesse legate alle grandi esperienze della vita. - Comprendere che persone diverse possano vivere emozioni e vissuti differenti di fronte agli stessi eventi. - Riflettere sull'importanza dell'ascolto, dell'empatia e della condivisione nelle relazioni umane			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	- Aula organizzata in circle time per i momenti di dialogo. - Piccoli gruppi cooperativi per le attività laboratoriali ed espressive. - Utilizzo della LIM per immagini, musiche e parole-stimolo.			
Contenuti/argomenti	- Emozioni complesse - Esperienze significative della vita - Relazioni e vissuti personali - Linguaggi artistici ed espressivi			
Tempi/Fasi operative	Attività: • Come si svolge l'attività • Cosa fa l'insegnante Cosa fanno i bambini	Metodologie (format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
SVOLGIMENTO	Attivazione iniziale: l'insegnante riprende il percorso svolto durante l'incontro precedente ("Le emozioni delle cose grandi, dentro alle piccole cose"), invitando gli alunni a riflettere sul fatto che esistano esperienze molto grandi, capaci di attraversare profondamente la vita delle persone. Attraverso immagini, musiche o parole-stimolo vengono introdotti alcuni temi universali come l'amicizia, l'amore, la separazione, la delusione, la guerra, la nascita, la morte o il cambiamento. Attività laboratoriale artistico-espressiva – "Le emozioni delle cose grandi": gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, ricevono una parola-tema diversa. Ogni gruppo riflette sulle emozioni che	- Laboratorio artistico-espressivo - Brainstorming - Rielaborazione simbolica Architettura: collaborativa ed esplorativa. Approccio: attivo e permissivo.	- LIM - Immagini e musiche-stimolo - Cartoncini - Riviste da ritagliare - Pennarelli, colori e materiali artistici	Le attività proposte permettono agli alunni di avvicinarsi a temi complessi dell'esperienza umana attraverso linguaggi artistici, simbolici ed emotivi coerenti con l'età evolutiva della classe. L'utilizzo di immagini, colori, musica e produzione artistica favorisce l'espressione personale, l'ascolto reciproco e

	quel tema possa suscitare nelle persone e realizza un elaborato artistico-espressivo utilizzando materiali grafici, colori, immagini, parole o musica. L'elaborato può assumere forme diverse (cartellone simbolico, collage, composizione visiva, breve accompagnamento sonoro o poetico) e ha lo scopo di rappresentare le emozioni, i vissuti e i significati emersi durante il confronto. Condivisione collettiva: ogni gruppo presenta il proprio elaborato spiegando le emozioni e i pensieri emersi durante il lavoro. L'insegnante guida una conversazione, valorizzando il fatto che le grandi esperienze della vita possano essere vissute emotivamente in modi differenti e che l'arte, le immagini e la musica possano diventare strumenti per esprimere ciò che a volte è difficile raccontare soltanto con le parole. Restituzione finale: gli alunni completano individualmente una breve frase guida ("Una cosa importante che porto con me da questo percorso è..."). L'insegnante conclude sottolineando che crescere significhi anche imparare a riconoscere, ascoltare ed esprimere le emozioni che attraversano la vita delle persone.			l'elaborazione emotiva, valorizzando la possibilità di comunicare vissuti e significati anche attraverso modalità non esclusivamente verbali.
--	--	--	--	--

Allegato 4.1 - Matrice 6-9 degli Standard per l'educazione sessuale in Europa OMS/BZgA

6-9	Informazione Trasmettere informazioni su	Competenze Mettere i bambini in grado di	Atteggiamenti Aiutare i bambini a sviluppare
Il corpo umano e lo sviluppo	■ cambiamenti del corpo, mestruazioni, eiaculazione, variabilità individuali nel decorso dello sviluppo ■ differenze (biologiche) tra uomini e donne (interne ed esteriori) ■ igiene del corpo	■ conoscere ed essere in grado di utilizzare le parole giuste per indicare le diverse parti del corpo e le loro funzioni • apprezzare i cambiamenti del corpo • esaminare e prendersi cura del proprio corpo	■ l'accettazione delle insicurezze che affiorano con la presa di coscienza del proprio corpo ■ immagine positiva del corpo e di sé: autostima ■ identità di genere positiva
Fertilità e riproduzione	■ le scelte riguardanti la genitorialità, la gravidanza, l'infertilità, l'adozione ■ l'idea base della contraccezione (è possibile pianificare e decidere sulla propria famiglia) ■ i diversi metodi contraccettivi • idea base del ciclo della fertilità • miti sulla riproduzione	■ sviluppare le capacità comunicative • acquisire il concetto che si può influire sulla propria fertilità	• accettazione delle diversità - alcuni scelgono di avere figli, altri scelgono di non averne
Sessualità	■ amore, essere innamorati ■ tenerezza ■ il sesso nei media (compresa internet) ■ gioia e piacere nel toccare il proprio corpo (masturbazione/ auto-stimolazione) ■ linguaggio sessuale appropriato ■ rapporti sessuali	■ accettare il bisogno di privacy proprio e altrui ■ affrontare il sesso nei media ■ utilizzare il linguaggio sessuale in modo non offensivo	■ il concetto di "sesso accettabile" (reciprocamente consensuale, volontario, paritario, adeguato all'età e al contesto, caratterizzato dal rispetto di sé) • la consapevolezza che i media rappresentano il sesso in modi diversi
Emozioni /affetti	■ la differenza fra amicizia, amore e desiderio/attrazione sessuale ■ gelosia, rabbia, aggressività, delusione • amicizia e amore verso persone dello stesso sesso • amori segreti, primo amore (infatuazioni e "cotte", amore non ricambiato)	■ esprimere e comunicare le emozioni, i propri desideri e i propri bisogni ■ gestire le delusioni • chiamare i propri sentimenti con il nome giusto • gestire il bisogno di privacy proprio e altrui	■ la convinzione che i sentimenti d'amore (come componenti della gamma delle emozioni) sono naturali ■ l'opinione che la propria esperienza e l'espressione delle proprie emozioni sono giuste e importanti (attribuire valore ai propri sentimenti)

■ argomento principale (nuovo) ■ argomento principale (consolidamento) • argomento supplementare (nuovo) • argomento supplementare (consolidamento)

6-9	Informazione Trasmettere informazioni su	Competenze Mettere i bambini in grado di	Atteggiamenti Aiutare i bambini a sviluppare
Relazioni e stili di vita	- le diverse relazioni rispetto ad amore, amicizia, etc. - le diverse relazioni familiari <i>matrimonio, divorzio; convivenza</i>	- esprimere se stessi nell'ambito delle relazioni - essere in grado di mediare per arrivare a dei compromessi, mostrare tolleranza ed empatia - avere contatti sociali e fare amicizia	- la convinzione che l'impegno, la responsabilità e l'onestà sono alla base delle relazioni - rispetto per gli altri - accettazione delle diversità
Sessualità, salute e benessere	- l'influenza positiva della sessualità sulla salute e il benessere - le malattie collegate alla sessualità - la violenza e l'aggressione sessuale <i>dove rivolgersi per avere aiuto</i>	- mettere dei confini - fidarsi del proprio istinto e mettere in pratica il modello dei tre passi (dire no, andare via, parlare con una persona di fiducia)	- senso di responsabilità per la propria salute e il proprio benessere - la consapevolezza delle scelte e delle possibilità - la consapevolezza dei rischi
Sessualità e diritti	- il diritto all'espressione di sé - diritti sessuali dei bambini (informazione, educazione sessuale, integrità fisica) - l'abuso - la responsabilità degli adulti rispetto alla sicurezza dei bambini	- richiedere aiuto e informazioni - rivolgersi a una persona di fiducia in caso di problemi <i>saper indicare i propri diritti con il loro nome</i> <i>esprimere desideri e bisogni</i>	- senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri - consapevolezza dei diritti e delle scelte
Influenze sociali e culturali sulla sessualità (valori/norme)	- ruoli di genere - differenze culturali - differenze legate all'età	- parlare delle proprie esperienze, dei propri desideri e dei propri bisogni rispetto alle norme culturali - riconoscere e affrontare le differenze	rispetto per stili di vita, valori e norme diversi

■ argomento principale (nuovo) ■ argomento principale (consolidamento) • argomento supplementare (nuovo) • argomento supplementare (consolidamento)



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

OLTRE LE PARETI, SOTTO IL CIELO BLU

La mia ultima stagione di tirocinio

Relatore

Loredana Cacco

Laureanda
Masin Chiara

Matricola: 2019938

Anno accademico: 2024/25

Indice

Introduzione.....	3
1. Outdoor education: i “perché” ed i “come” di un’educazione a cielo aperto.....	4
1.1. Che cos’è (e cosa non è) <i>l’outdoor education</i>	4
1.2. L’albo illustrato: una preziosa risorsa	6
2. Il mio intervento didattico.....	8
2.1. L’ispirazione, l’attuazione ed i cambiamenti in corso l’opera.....	8
2.2. Un nuovo arrivo, una nuova inclusione	9
2.3. L’aspetto valutativo.....	11
3. Radici salde, rami in crescita.....	13
Bibliografia.....	15
Allegato 1.....	16
Allegato 2.....	18

Introduzione

Cinque anni fa ho intrapreso il mio percorso universitario. Iniziava durante una pandemia che verrà ricordata nella storia. Da allora, il mio sguardo sull'educazione si è trasformato e arricchito, attraversando esperienze, letture, incontri e momenti di profonda riflessione. Oggi, giunta al termine di questo cammino formativo, guardo con gratitudine e consapevolezza alla strada svolta, vissuta come una sintesi viva e concreta di ciò che ho appreso – non solo nei libri, ma soprattutto nella relazione con gli altri: colleghi, tutor, bambini.

Questa relazione finale vuole essere sia una documentazione del mio ultimo anno di tirocinio, ma anche una narrazione dell'intenzione educativa che ha guidato le mie scelte: una scuola che si apre all'ambiente, che si nutre del ritmo lento della natura, che fa dell'ascolto e dell'esperienza il centro del processo di apprendimento. La decisione di intrecciare il tema dell'outdoor education al mio percorso di tesi e al mio progetto didattico non è casuale, ma nasce da una passione coltivata nel tempo e da un'urgenza pedagogica reale: restituire ai bambini la possibilità di apprendere attraverso il corpo, i sensi, la meraviglia dell'esplorazione. Come scrive Franco Lorenzoni, educare è scegliere di stare dalla parte dei bambini, di scommettere sulla loro capacità di guardare il mondo con occhi nuovi, di costruire senso nel gioco, nella relazione, nell'ambiente anche a costo di avere opinioni talvolta contrarie all'aria che tira. È proprio da questa visione che ho tratto ispirazione per un progetto didattico che affonda letteralmente le sue radici nel terreno, a volte fangoso, a volte profumato, dell'educazione all'aria aperta, ma che guarda anche in alto, ai rami, alle foglie e al cielo blu sotto cui abbiamo imparato insieme.

Nei paragrafi che seguono racconterò il mio intervento annuale, le scelte che lo hanno reso significativo, i cambiamenti in corsa, le difficoltà affrontate e le scoperte inattese. Ma prima, ritengo fondamentale delineare le coordinate teoriche e pedagogiche da cui è partito il mio progetto: che cos'è l'outdoor education, quali principi la fondano, quali possibilità offre ai bambini e a noi insegnanti. Perché solo partendo da un terreno comune possiamo costruire percorsi educativi solidi e, insieme, coraggiosi.

1. Outdoor education: i “perché” ed i “come” di un’educazione a cielo aperto

Quest’annualità di tirocinio e le sue peculiarità nascono con l’intenzione di unire tre elementi fondamentali del mio percorso universitario: la mia propensione e passione per le attività all’aperto (didattiche e personali), il fascino per *l’outdoor education* (OE) praticata soprattutto nei paesi nordici e la decisione di scrivere una tesi di laurea sul medesimo argomento. Consapevole del fatto che i due elaborati conclusivi non debbano necessariamente essere legati, mi piaceva altresì l’idea di intraprendere un viaggio tematico che fosse coerente e di respiro specifico, seppur ampio e diversificato. Due percorsi paralleli che in realtà, tanto paralleli non sono visto che si incontrano in quella che è la loro essenza: una didattica all’aperto, esperienziale, a contatto con ciò che la natura e l’ambiente ed il paesaggio ci offrono. Sebbene questo non sia il luogo per denocciolare nello specifico tutti i tratti dell’educazione *outdoor*, ritengo doveroso delinearne le caratteristiche generali, le potenzialità e gli eventuali limiti o rischi. Tale paragrafo serve per descrivere le linee teoriche ispiratrici del mio anno di tirocinio, così da comprenderne scelte ed aspetti in maniera più profonda e contestualizzata.

1.1. Che cos’è (e cosa non è) *l’outdoor education*

Negli ultimi anni sentiamo spesso parlare di educazione all’aperto, asili nel bosco, attività all’esterno, ispirazioni montessoriane che vedono il bambino più strettamente a contatto con la natura. Ma che cos’è *l’outdoor education*? In buona sostanza è un approccio pedagogico che valorizza l’apprendimento esperienziale in ambienti naturali o all’esterno dell’aula tradizionale. Si basa sull’idea che il contatto diretto con la natura, il movimento e l’esplorazione attiva favoriscano lo sviluppo globale del bambino (cognitivo, emotivo, sociale e motorio) stimolando curiosità, autonomia, collaborazione e rispetto per l’ambiente. La seconda domanda che sorge spontanea è: si tratta di una novità educativa? Le sue basi, in verità, trovano nel passato radici profonde, anche se non collocate sotto l’etichetta OE. Maria Montessori sottolineava come “l’educazione non si risolve nella relazione duale adulto-bambino, ma quella triangolare che comprende adulto-bambino-ambiente di apprendimento in relazione reciproca” (Bortolotti, Terrusi, 2018, p.15). “Ambiente di apprendimento”, quindi, parole chiave che ci ha visti molte volte partecipi nel corso degli anni di scienze della formazione primaria, nell’ascolto di seminari e addirittura di redazione di elaborati finali di tirocinio (penso a quella del secondo anno, dove il focus era proprio l’osservazione della

conduzione e l'analisi degli spazi scuola) dove si sottolineava l'importanza fondamentale del co-protagonismo di questo elemento.

I pedagogisti Ferrière assieme a Dewey, Piaget e Vygotskij attraverso i loro studi affermavano l'importanza del processo di apprendimento, dimostrando come i soggetti coinvolti, i bambini appunto, avessero bisogno di imparare attraverso l'esplorazione della realtà, rielaborandola, facendola propria, deducendo, ipotizzando. È ciò che nel corso di "Metodologie didattiche" della professoressa De Rossi, si classificava come approccio educativo del *know-how* o anche chiamato *learning by doing*, declinato in molti modi e, in questo contesto, applicato alla realtà naturale esterna che ci offre spunti "gratuiti" per l'apprendimento attivo.

Potrei soffermarmi a lungo sulle radici dell'Outdoor Education, citando, ad esempio, la pedagogia portoghese di João de Deus Ramos, attivo negli anni '70 del XIX secolo. Egli poneva il bambino al centro di un ambiente di apprendimento "ricco, di buon gusto e in grado di promuovere lo sviluppo spirituale del bambino e dei suoi sensi (...). Un ambiente molto lieto, luminoso e sereno." (Cristolini, 2016, p. 71). Egli accettava le idee di Fröebel sull'asilo infantile e le necessità del legame da stabilire e coltivare tra la natura e il bambino.

Guardando anche oltre l'ambito scolastico, si possono ritrovare tracce dell'OE nelle pratiche dello scoutismo, con la sua enfasi sull'"essere parte" della natura, rispettandola e interagendo con essa. Lo stesso vale per la promozione del benessere sostenuta dall'OMS e dall'Osservatorio europeo dei sistemi sanitari, che incoraggiano le attività all'aria aperta. Insomma, l'Outdoor Education non è certo una novità, né in ambito educativo né in quello extrascolastico.

Questo excursus sottolinea altresì come l'educazione all'aperto non sia, quindi, una moda educativa (perché in quanto tale, per definizione, sarebbe destinata a passare), ma "una modalità diversa di "fare scuola" riconciliando gli ambienti di apprendimento con quelli dell'esperienza, assumendo la lentezza e la leggerezza come dispositivi efficaci nella didattica, l'ambiente esterno come normale (naturale) ambiente di apprendimento in connessione con l'ambiente interno." (Bortolotti, Terrusi, 2018, p.15).

Ho constatato come al giorno d'oggi l'alternatività è millantata da molti ma abbracciata realmente da pochi. La struttura scolastica in tutto il suo essere è un corpo sociale in continuo movimento e divenire, si rinnova, si aggiorna, torna sui suoi passi, tiene ciò che funziona, scarta quello che no, a volte sbaglia, ricade, inciampa, ma non rimane mai immobile. Questo spaventa le famiglie che cercano spasmodicamente il meglio ma temono le "novità", perché è più facile

star fermi che assecondare cambiamenti e moti. Tuttavia, noto come questa pratica stia progressivamente trovando respiro anche in Italia. Ne sono un esempio le scuole del movimento *Asili nel Bosco*, nate inizialmente a Ostia e poi diffuse in diverse regioni, che propongono un'educazione immersa nella natura fin dalla prima infanzia. Anche il modello delle *Scuole Senza Zaino*, dove oltretutto ho svolto tutti i miei quattro anni di tirocinio, incoraggia un ambiente di apprendimento aperto, collaborativo e spesso arricchito da esperienze all'aperto. Inoltre, alcune scuole pubbliche, specialmente nel Nord Italia, hanno avviato progetti di *didattica outdoor* come parte integrante del curriculum, con orti scolastici, lezioni nei parchi e laboratori in ambienti naturali. Tutti segnali di un cambiamento che, pur graduale, sta restituendo centralità al rapporto tra educazione e natura.

1.2. L'albo illustrato: una preziosa risorsa

Nelle mie progettazioni didattiche a lungo termine, l'albo illustrato occupa un ruolo centrale, in quanto rappresenta uno strumento educativo ricco di potenzialità, capace di veicolare contenuti sia emotivi che cognitivi. Ho maturato fin dal primo anno di corso universitario la consapevolezza dell'importanza dell'albo come risorsa didattica, grazie agli insegnamenti della professoressa Campagnaro, che ne ha messo in luce il valore formativo ed espressivo. L'albo illustrato non si limita a raccontare storie: offre al bambino la possibilità di identificarsi, di esplorare prospettive nuove, di sviluppare empatia e senso critico. Inoltre, favorisce l'ampliamento del lessico e la consapevolezza che la comunicazione non è esclusivamente verbale, ma si articola anche attraverso codici visivi e iconici. Nello sviluppo della competenza testuale, infatti, l'interazione tra immagine e parola è fondamentale, poiché stimola il pensiero divergente e attiva processi di comprensione più profondi e duraturi.

Questa visione è perfettamente coerente con le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012), che sottolineano come l'educazione linguistica debba promuovere la padronanza della lingua in tutte le sue forme, comprese quelle non verbali, e incoraggiare la capacità di interpretare testi complessi e di diversa natura. Le Indicazioni richiamano inoltre l'importanza della narrazione come strumento per dare senso all'esperienza, e dell'uso dei testi letterari, quindi anche libri con supporto visivo, nella didattica, con lo scopo di stimolare l'immaginazione, la riflessione e la costruzione dell'identità. L'albo illustrato, in questo senso, non è solo un supporto alla comprensione o all'arricchimento

linguistico, ma è un vero e proprio attivatore di processi cognitivi, relazionali e creativi, in grado di accompagnare il bambino nella scoperta di sé e del mondo, per l'appunto.

Risulta essere anche un valido strumento di inclusione, dato che spesso, le immagini attraggono e hanno un linguaggio universale, che supera disabilità e barriere linguistiche. Esistono libri di ogni tipo: narrativi, onomatopeici, didascalici, tattili, sonori e addirittura silenti! Da ultimo ma non meno importante: l'immenso scrigno eterogeneo e polivalente che incarnano. Come per la tipologia "tecnica", un albo illustrato può essere usato nelle situazioni più disparate: per implementare o creare nozioni di base (numeri, lettere, colori, forme...), per potenziare competenze specifiche o colmare lacune (i libri-gioco, i libri-movimento, i libri interattivi), per toccare corde emotive delicate, affrontare temi importanti (la guerra, il bullismo, la sessualità, le disparità di genere) e tanto altro ancora.

Io, personalmente, sono innamorata degli albi illustrati e, anche se sostengo fortemente l'uso di tecniche didattiche più varie e calate nella situazione e nel gruppo, non posso negare come questo rappresenti una potente risorsa che quasi reputo mia collega.

Il mio intervento didattico ha voluto essere fortemente contaminato dall'essenza della pedagogia all'aperto legata all'uso dell'albo illustrato. Ecco perché quasi tutte le attività si sono svolte all'esterno, a stretto contatto con gli elementi naturali, coronate da storie che spesso veicolavano le scelte dell'attività proposta. Ho abbracciato una didattica lenta ed accogliente, che ha rispettato le tempistiche non solo dei bambini ma anche dei tempi stagionali. Ci siamo concessi di fermarci, di andare adagio e di fare esperienza.

Nel prossimo capitolo, ci addentreremo nel mio viaggio di tirocinio che mi ha accompagnato nel mio ultimo anno di corso.

2. Il mio intervento didattico

2.1. L'ispirazione, l'attuazione ed i cambiamenti in corso l'opera

Dopo la doverosa contestualizzazione fatta nel primo capitolo, mi addentro ora nel mio progetto di tirocinio.

Da sempre il mio contesto di lavoro si colloca nella frazione di Monterosso, nella scuola dell'infanzia Mago Merlino. A guidarmi, maestro Igor, che come sempre ha ricoperto il suo ruolo di mentore impeccabilmente. Non posso però esimere dal ruolo di guide anche le altre due insegnanti di sezione: Cristina e Franca. Sulla carta, un tutor, nella realtà addirittura tre. «Il lavoro collegiale tra insegnanti permette una co-costruzione di significati, strategie educative e visioni pedagogiche che rendono l'intervento più coerente e condiviso» (Balduzzi, Lazzari, 2012). È il tesoretto che mi porto a casa. Questo sguardo polivalente ha fatto sì che il mio percorso si sia colorato di prospettive e modi di approcciarsi all'insegnamento necessariamente diversi ma con un filo comune, trovato in anni di lavoro spalla a spalla, confronti e programmazioni costruite insieme, mattone dopo mattone. Mentirei, quindi, se dicessi che il mio progetto è stato vagliato solo da Igor, anche se è stato indubbiamente la mia figura di riferimento.

Seguendo i consigli dati dalle mie tutor universitarie durante il primo incontro di tirocinio indiretto, non ho proposto un intervento che si discostasse completamente dalla loro programmazione annuale. Gli insegnanti mi hanno mostrato come l'intenzione fosse quella di usare un personaggio chiave, lo gnomo Rametto, per svolgere attività che avessero come protagonista l'elemento naturale. Partendo da qui, ho pensato inizialmente di costruire un percorso che vedesse i bambini esploratori del cortile e che avesse come punti cardine: quello "che abita", "che sta sotto", "che cresce", "che cade" in giardino. In aggiunta, avrei accostato il concetto di ciclicità delle stagioni, studiandone le loro caratteristiche e cercando iniziare l'orientamento nel loro succedersi. Volevo, altresì, mantenere la figura del personaggio delle fiabe, usata dai maestri, creando un filo conduttore sia all'interno del mio percorso sia tra i bambini e le attività di sezione iniziate a settembre.

Come al solito, le cose si sono delineate in modo diverso ma la flessibilità appresa in 6 anni di lavoro a scuola e l'aiuto del mio mentore hanno fatto sì che tutto andasse nel migliore dei modi.

I cambiamenti sostanziali sono stati due.

Il primo: ho abbandonato lo gnomo Rametto prediligendo l'uso di albi illustrati scelti da me e che avessero come tematica le stagioni e gli elementi naturali. Questo perché mi risultava difficile e un po' macchinoso declinare tutto seguendo una traccia che non era oggettivamente mia. La sperimentazione sul campo sarebbe stata limitata ed il mio tirocinio un po' più fasciato di quello che è oggettivamente stato.



Figura 1. Aula all'aperto

Il secondo, più importante, di cui parlerò specificatamente nel paragrafo successivo: l'arrivo di un bambino nuovo, certificato, proprio nei giorni in cui ho cominciato l'intervento didattico.

2.2. Un nuovo arrivo, una nuova inclusione

Quando ho svolto gli incontri di raccordo per presentare il mio progetto ad Igor, Cristina e Franca, mi è stata fatta presente una piacevole novità: proprio in concomitanza con la prima attività del mio intervento, sarebbe arrivato un bimbo, L., con una storia familiare difficile alle spalle, seguito dai servizi sociali, affetto da una forma grave di autismo. I genitori, non madrelingua italiani seppur residenti nel nostro paese, non parlano dentro le mura domestiche l'idioma nazionale. Di conseguenza, L., che si esprime con un linguaggio per lo più para verbale ed imitativo, fatica ad esprimersi seppur producendo ecolalie e suoni vocalici vicino alla lingua madre dei genitori. Per questo, la barriera linguistica rappresenta un'ulteriore difficoltà.

La fortuna che ho riscontrato è l'ordine di scuola in cui stavo agendo. Seppur il gioco rappresenti una via didattica efficace almeno per tutto il primo ciclo di istruzione, nella fascia di età zero-sei rappresenta "lo" strumento per eccellenza di apprendimento. L'inclusione, in questo senso, risulta, a mio avviso, quasi più semplice da progettare. Tutte le attività che ho pensato, infatti, potevano essere calate su di L., senza troppi intoppi aggiuntivi.

La didattica esperienziale scelta, prediligendo la contaminazione outdoor, l'uso di elementi naturali e di albi illustrati è risultata vincente.

Ricordo vividamente un episodio che mi è rimasto nel cuore, avvenuto durante il percorso sensoriale che ho proposto ai bambini, in classe, perché fuori la pioggia scrosciava impietosa.

Avevo predisposto delle cassette contenenti della paglia, del fieno, dei pezzi di legno e delle tavolette con delle texture diverse che davano differenti sensazioni al tatto. L. era dubbioso, quasi oppositivo: nell'autismo, infatti, spesso il bambino presenta delle reticenze davanti a tessuti, superfici, terreni non noti o diversi da quelli percorsi nella routine. Grazie all'educatrice Giulia, abbiamo mostrato a L. prima con cautela e poi con più spavalderia le varie esperienze proposte. Inizialmente, non ha voluto quasi

toccare nulla, ma dopo, guardando gli amici divertirsi nel farlo, ha accolto la proposta e ha cercato di

essere presente in tutti i passaggi sensoriali. Ovviamente, i tempi di gioco e di attesa sono stati ridotti e la fatica da parte sua è stata tanta, ma sotto a queste criticità ho visto anche molta curiosità, apertura verso il nuovo ed impegno nello scontrarsi con i propri limiti.

L'inclusione, in fondo, si costruisce così: con gesti piccoli ma costanti, con proposte che parlano a tutti i bambini, ma che sanno rallentare per aspettare chi ha bisogno di più tempo.

È nella possibilità di scegliere, toccare, imitare, osservare o semplicemente esserci, che ogni bambino trova il suo modo di partecipare. In linea con quanto sostenuto da Loris Malaguzzi, ogni bambino ha "cento linguaggi" per esprimersi: il nostro compito è offrire contesti ricchi e rispettosi, dove anche un bambino non verbale possa "parlare" attraverso il corpo, i sensi, lo sguardo. E come sottolinea Howard Gardner con la teoria delle intelligenze multiple, l'intelligenza non è una sola, né univoca: riconoscere e valorizzare la modalità sensoriale e corporea dell'apprendimento consente di includere anche chi vive l'esperienza scolastica in modo non convenzionale. Nel gioco, L. ha trovato un canale per entrare nel gruppo, nonostante le sue difficoltà. E io, in quel momento, ho compreso ancora una volta che l'accessibilità non è soltanto una questione di strumenti o strategie, ma di sguardi attenti, ambiente accogliente e fiducia nel potenziale di ciascuno.



Figura 2. L. che svolge il percorso sensoriale

2.3. L'aspetto valutativo

Quando mi sono trovata a progettare una modalità di valutazione per la scuola dell'infanzia, ho affrontato una sfida significativa: i bambini erano molto piccoli e le modalità valutative della primaria, mio ambito di lavoro abituale, non erano applicabili. Non potevo utilizzare schede strutturate, né richiedere l'uso del linguaggio scritto o momenti di silenzio prolungato. Non era possibile lasciarli completamente autonomi, ma nemmeno guidarli in maniera troppo direttiva. Come procedere, dunque?

Ho scelto di trasformare la verifica in un gioco. La costruzione di questo strumento è stata non solo efficace, ma anche estremamente appagante dal punto di vista creativo. Ho ideato una "stazione" all'interno dell'aula, in cui i bambini potessero rispondere alle mie domande attraverso l'interazione ludica. È nato così "L'albero delle stagioni", un supporto visivo e manipolativo composto da un albero spoglio, arricchito da pois in velcro che permettono di modificarne l'aspetto. Grazie a quattro buste contenenti elementi simbolici (fiori, foglie verdi, foglie secche, fiocchi di neve), ogni bambino poteva rappresentare visivamente una stagione, attaccando e staccando le figure in base alle domande poste.



Figura 3. Strumento di valutazione

Questa scelta si fonda sul principio che il gioco è la forma privilegiata di apprendimento nella scuola dell'infanzia (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, MIUR, 2012). Attraverso il gioco, il bambino esplora, comprende e rielabora il mondo, costruendo conoscenze in modo attivo e partecipato. Inoltre, secondo Jean Piaget, il gioco simbolico consente al bambino di assimilare concetti astratti e trasformarli in esperienze concrete e significative.

L'attività nasce anche dal desiderio di creare un collegamento tra il momento valutativo e l'albo illustrato utilizzato in apertura dell'unità didattica, che aveva introdotto il tema delle stagioni. Come sottolinea Bruner, l'apprendimento è più efficace quando si fonda sulla narrazione e sull'uso di scenari significativi per il bambino, che può così costruire ponti cognitivi tra le esperienze vissute.

L'esperienza mi ha permesso di raccogliere informazioni preziose sui loro apprendimenti e di valutare l'efficacia del mio intervento didattico. I dati sono stati sistematizzati in una tabella (Allegato 2), in base ai seguenti criteri di valutazione:

1. Conoscenza delle stagioni – È stato verificato se i bambini erano in grado di riconoscere ed elencare le quattro stagioni. I simboli usati nella tabella sono:
 - V: sì
 - X: no
 - /: conoscenza parziale.

Il cerchio attorno al simbolo indica la stagione preferita dal bambino.

2. Successione stagionale – Questa voce valuta se il bambino conosce l'ordine cronologico corretto delle stagioni. Le opzioni sono: Sì e No.
3. Collaborazione – Si osserva quanto il bambino sia disponibile verso i compagni, l'insegnante e le attività proposte.
4. Attenzione – Si valuta la capacità del bambino di seguire le indicazioni, mantenere la concentrazione e un comportamento adeguato durante i momenti operativi.

Per le ultime due voci, la scala utilizzata è: sempre, spesso, a volte, raramente, mai.

Un aspetto che ho voluto curare particolarmente è stato il feedback, inteso non come giudizio, ma come guida affettiva e cognitiva. Come afferma John Hattie nelle sue ricerche sull'efficacia educativa, il feedback è tra i fattori più potenti per promuovere l'apprendimento, purché sia tempestivo, chiaro e orientato alla crescita. Alla scuola dell'infanzia, il feedback deve essere immediato, visivo e verbale, parlando il linguaggio dei bambini, fatto di immagini, simboli, gesti e tono affettivo.

Fraasi come *"Guarda quanto sei migliorato!"* o *"Prova ancora, ci sei quasi!"* diventano strumenti fondamentali per rinforzare l'autostima e sviluppare consapevolezza di sé. In linea con il pensiero di Maria Montessori, è importante che il bambino si senta protagonista e attivo nel proprio percorso, riconoscendo i propri progressi senza la necessità di una valutazione comparativa con gli altri.

Infine, per documentare l'intero percorso, ho realizzato un cartellone affisso all'ingresso della scuola. Fotografie, disegni e creazioni dei bambini si intrecciano per raccontare ai genitori una storia di crescita, impegno e meraviglia: la nostra avventura tra le stagioni. Questo si inserisce nella prospettiva della documentazione pedagogica (Loris Malaguzzi, Reggio Emilia

Approach), che considera la narrazione visiva del processo educativo un atto di valorizzazione e riflessione condivisa.

3. Radici salde, rami in crescita

Cinque anni fa ho intrapreso questo percorso universitario con un bambino di appena un anno per mano e una certezza nel cuore: sarei diventata una maestra. Oggi quel bambino inizia la primaria ed ha un fratellino, e io, insieme a loro, mi affaccio alla soglia della scuola non più da studentessa, ma da futura insegnante. In questi anni ho attraversato momenti complessi, impegnativi, faticosi. Ma soprattutto ho vissuto un viaggio di crescita profonda, fatto di studio, esperienze, errori, incontri significativi e risate liberatorie.

Fondamentali sono stati anche i momenti del tirocinio indiretto. Nella riflessione, nel confronto con i testi, con le tutor e con i compagni, ho gettato le basi per costruire interventi didattici fondati e mai casuali. È stato in quei momenti che ho imparato a dare spessore a una progettazione, a misurare il carico cognitivo degli alunni, a comprendere che ridurre i contenuti può voler dire aumentarne la profondità. Il tirocinio indiretto non è stato un anticipo, ma una radice: nascosta alla vista, ma fondamentale per la fioritura che è avvenuta poi nelle classi.

Ho conosciuto persone splendide: i miei compagni di università, che sono stati sostegno, spalla, voce al telefono nei momenti di sconforto e compagni instancabili di studio e di risate. Ho incontrato due tutor scolastici, Igor e Sabrina, che mi hanno insegnato ad accogliere l'incertezza, ad agire, a fidarmi del processo. Mi hanno detto: "Prova. Poi, nel caso, si aggiusta." E questo, per me, è stato un insegnamento di valore umano prima ancora che professionale. I bambini mi hanno chiamata "maestra". Mi hanno detto "ti voglio bene". Mi hanno lasciato entrare nei loro mondi. Insieme a loro ho provato a costruire risposte, a porre domande, a cercare insieme. Ho imparato quanto sia prezioso ascoltarli, quanto le loro parole abbiano senso, peso e profondità, anche quando sembrano solo intuizioni. Loro sono il cuore pulsante della scuola, la sua meraviglia.

E poi c'è stato un luogo fuori dal percorso accademico, ma non fuori dalla mia formazione: la scuola di mio figlio, "l'infanzia Filzi" di Galzignano Terme. Una scuola viva, partecipata, capace di creare comunità. Un luogo dove la pedagogia si respira nei gesti quotidiani, nelle relazioni autentiche, nelle scelte. Da quella scuola ho preso spunto, ho chiesto materiali, ho condiviso dubbi, e sono stata accolta. È stato un vero esempio di raccordo sistemico che va oltre i protocolli formali e diventa alleanza, scambio, visione comune.

Questo percorso non è stato un semplice dialogo tra università e studente. È stato una rete viva di connessioni: tra tutor e tirocinante, tra compagni e amici, tra colleghi, tra plessi diversi, tra livelli scolastici. Uno sguardo verticale, che abbraccia l'infanzia e la crescita, che alza lo sguardo oltre il proprio orizzonte e prova a immaginare il mondo che verrà.

Come scrive Franco Lorenzoni in *Educare controvento*, “educare è un atto profondamente politico, perché significa scegliere da che parte stare: dalla parte dei più piccoli, di chi ha meno voce, di chi ha bisogno di cura.” In queste parole ho trovato un faro. Perché essere insegnante non è solo un mestiere, ma un modo di stare al mondo. E io voglio essere un'insegnante che guarda il bambino come essere competente, capace di pensiero divergente, dotato di una sensibilità che troppo spesso il mondo adulto dimentica o sottovaluta.

Voglio esserci. Non perfetta, non infallibile, ma preparata, appassionata, presente. Voglio offrire ai miei alunni gli strumenti per leggere il mondo, per trasformarlo, per difenderlo. Voglio aiutarli a tirare fuori dal loro zaino interiore le risorse che già possiedono e accompagnarli nella realizzazione di sé stessi nel mondo. Un mondo che valorizzi la differenza, la pluralità, la bellezza dei punti di vista divergenti.

Lo so, sono aspettative alte. Ma io ci credo. E da tempo porto con me una frase di Erin Hanson, che mi accompagna come un mantra, e che oggi sento di fare mia più che mai:

*“What if I fall?”
Oh, but my darling,
What if you fly?”*

Ecco, io vorrei volare. Ma soprattutto, vorrei farlo insieme a loro. Perché la scuola, quella vera, si costruisce solo così: controvento, ma insieme.

Bibliografia

- Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor education: Prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci Editore.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Erickson.
- Cristoloni, S. (2016). *Pedagogia della natura: Pensiero e azione nell'educazione della scuola dell'infanzia: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor Education*. FrancoAngeli Editore.
- De Rossi, M., & Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di). (2012). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Reggio Children.
- Gardner, H. (1993). *Intelligenze multiple. Perché tutte le intelligenze hanno pari valore*. Feltrinelli.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento: Storie di maestre e maestri ribelli*. Sellerio Editore.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministero dell'Istruzione.
- Montessori, M. (2017). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Garzanti.
- Piaget, J. (1962). *Il gioco e la realtà*. Bollati Boringhieri.

Allegato 1.

TITOLO: OLTRE LE PARETI, SOTTO IL CIELO BLU.
PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI (Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)
Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali) Competenza alfabetica funzionale Competenza in campo scientifico
Disciplina e/o campo/i d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali) I discorsi e le parole La conoscenza del mondo
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali) Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni, ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni. Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.
Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati) Sviluppare il senso del tempo che scorre. Esplorare gli elementi naturali che compongono un determinato ambiente mediante l'osservazione e l'esperienza. Ascoltare e partecipare ai racconti proposti, sviluppando un primo senso critico, che comporta il porre domande e ipotizzare risposte.
Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso, ossia quali azioni gli alunni metteranno in atto in relazione a quali contenuti). Esplorare il cortile della scuola, individuando in esso la collocazione spaziale dei vari elementi. Distinguere la tipologia e le caratteristiche di ciò che compone un determinato ambiente (il giardino). Comprendere il concetto di ciclicità distinguendo le diverse stagioni nelle loro caratteristiche ed orientarsi nel loro succedersi.
Aggancio-attivazione (problemizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento). Ai bambini verrà presentato un personaggio guida, che fungerà da filo conduttore per tutte le attività pensate: lo gnomo Rametto. Attraverso questa figura il bambino conoscerà l'ambiente in cui vive. Egli, abitante del giardino, sarà il cicerone per ogni attività e porrà delle domande fondamentali, motori di conoscenza: cosa succede quando diventa freddo? Perché le foglie cambiano colore? Quando? E come sono fatte? Cosa possiamo raccogliere nel giardino della scuola? E gli uccellini cantano anche d'inverno? Quali animali popolano il sottosuolo del nostro cortile? Le attività pensate girano attorno a queste domande stimolo
SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ (In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)
Modalità di rilevazione e valutazione (quali compiti, prove, situazioni renderanno evidenti gli apprendimenti indicati dagli obiettivi di apprendimento dell'intervento; come verrà monitorato l'apprendimento; sulla base di quali criteri verranno valutate le evidenze raccolte; che tipo di restituzione potranno ricevere i singoli alunni e la classe/sezione). Per valutare il percorso pensato per i bambini che seguirò in questa mia ultima annualità di tirocinio ho deciso di avvalermi di vari strumenti. In primis userò molte check list, che ritengo si possano ben declinare per qualsiasi attività pensata. Non mancherà la raccolta di materiale significativo, che, per il target di riferimento in questione, sarà di tipo grafico, dunque elaborati. Torneranno utili griglie compilative e carta-matita per la documentazione finale. Da ultimo, ma non meno importante,
Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari Sarà fondamentale fornire ai bambini un feedback dei loro lavori, dopo averli sottoposti ad un'autovalutazione, pensata tramite canale visivo ed orale (la maestra legge, i bambini compilano tramite stelline (o cuoricini) sulla voce in questione; potrebbero esserci dei marcatori simbolici di significato, così che il bambino lo abbia come bussola visiva).

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (<i>setting</i>)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
4 ore	Sezione	Stagionalità Elementi Naturali (animali e piante)	Storytelling brainstorming	Albi illustrati	Presentazione e lettura di albi illustrati che parlano di stagionalità, natura ed esseri viventi. Gli albi saranno sia enciclopedici (modalità consultativa) sia narrativi. I bambini ipotizzeranno che cosa significhi l'albo proposto rispetto a ciò che andranno ad imparare con le attività a seguire nelle altre lezioni.
8 ore	Giardino	Scoperta dei componenti del giardino (chi lo abita, cosa cresce, cosa trovo, cosa sta sottoterra)	Laboratorio	Attrezzi da giardino, ceste, materiale di facile consumo	I bambini saranno invitati ad esplorare l'ambiente circostante attraverso delle indicazioni dell'insegnante a seconda dell'attività pensata per la giornata. Un esempio: i bambini devono scoprire se nel sottosuolo, o tra l'erba, gli animali in inverno continuano a vivere: scaveranno per comprenderlo. Ancora: i bambini devono raccogliere ciò che di naturale in inverno trovano nel cortile (rametti, erba, sassi) per poi comporre delle opere con essi.
4 ore	Sezione	Analisi e scoperta degli elementi raccolti	Apprendimento per scoperta, laboratorio	Tavoli luminosi, materiale di facile consumo	I bambini osserveranno gli elementi naturali (le foglie, i rametti, l'erba) appoggiandoli nei tavoli luminosi. Una volta scoperte delle nuove nozioni, le condivideranno attraverso disegni per documentarne l'esperienza.
4 ore	Sezione	Che frutti ci sono d'autunno e d'inverno? La stagionalità.	Laboratorio	Materiale di facile consumo	Ripensando alle esperienze fatte durante le uscite didattiche (visita all'azienda agricola durante la vendemmia e castagnata con le famiglie) i bambini ricostruiranno le esperienze fatte, riflettendo come alcuni frutti si possano consumare solo in autunno ed in inverno. Verranno costruiti dei materiali per dei giochi a sfondo matematico, che avranno come protagonisti, i prodotti in questione.