



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

L'educazione alla sessualità nella scuola dell'infanzia italiana: tra bisogni educativi e restrizioni normative

Relatrice
Prof.ssa Lea Ferrari

Laureanda
Doris Abigail Robles

Matricola: 2053357

Anno accademico: 2025/2026

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1 – L'EDUCAZIONE ALLA SESSUALITA': FONDAMENTI TEORICI E PEDAGOGICI	9
1.1. Educazione alla sessualità: inquadramento concettuale.....	9
1.1.1. Educazione sessuale, relazionale, alla salute sessuale, alla sessualità... una questione terminologica	10
1.1.2. I diversi approcci educativi	16
CAPITOLO 2 – SESSUALITA' E SVILUPPO SESSUALE DELL'UOMO: PROSPETTIVE DI IERI E OGGI	21
2.1. La sessualità come dimensione da regolare	21
2.2. La sessualità come dimensione da educare...dall'adolescenza	23
2.3. La sessualità come dimensione insita dell'uomo: Freud e la teoria dello sviluppo psicosessuale.....	24
2.4. Oltre la pulsione: evoluzioni post-freudiane dello sviluppo della sessualità infantile	28
2.5. Lo sviluppo psicosessuale nell'infanzia: prospettive contemporanee.....	31
CAPITOLO 3 – L'EDUCAZIONE ALLA SESSUALITA' ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA	35
3.1. Perché educare alla sessualità fin dall'infanzia.....	37
3.2. Contenuti e obiettivi dell'educazione alla sessualità all'infanzia	40
3.3. Educazione alla sessualità all'infanzia: obbligatoria o opzionale?	50
3.4. Obiezioni, miti e luoghi comuni sull'educazione alla sessualità	60
CAPITOLO 4 – QUADRO DI RIFERIMENTO NORMATIVO INTERNAZIONALE E NAZIONALE.....	69
4.1. L'educazione alla sessualità nel contesto europeo: un panorama eterogeneo	69
4.1.1. Il caso del Belgio.....	72
4.1.2. Il caso della Spagna.....	78
4.2. L'educazione alla sessualità in Italia: evoluzione storica e normativa.....	79

4.2.1. Dall'Italia post-unitaria al primo Novecento	80
4.2.2. Il ventennio fascista.....	82
4.2.3. Il Sessantotto e il cambiamento culturale.....	83
4.2.4. Dagli anni Ottanta alla fine degli anni Novanta	84
4.2.5. Gli anni Duemila	86
4.2.6. Conclusione: tra assenza normativa e domanda sociale.....	91
CAPITOLO 5 – <i>GREEN DIALOGUES</i> : IL PROGETTO DI RICERCA	94
5.1. La proposta di ricerca in Spagna	95
5.1.1. L'idea di ricerca.....	95
5.1.2. Resistenze istituzionali e l'interruzione della ricerca: la sessualità come limite del discorso educativo.....	96
5.2. La proposta di ricerca in Italia.....	98
5.2.1. Nuovo scenario, nuove resistenze: una proposta interrotta.....	98
5.2.2. L'uso di albi illustrati come strumento di dialogo sulla sessualità.....	102
5.3. Il progetto di ricerca " <i>Da testa a piedi: il corpo umano visto dai bambini</i> "	112
5.3.1. Obiettivi e ipotesi dello studio	113
5.3.2. Metodo	115
5.3.3. Risultati	125
5.3.4. Discussione dei risultati	128
5.3.5. Limiti dello studio	129
CAPITOLO 6 - OLTRE LE RESISTENZE ISTITUZIONALI: LA VOCE DEI FUTURI INSEGNANTI.....	131
6.1. Il progetto di ricerca " <i>L'educazione alla sessualità alla scuola dell'infanzia: opinioni e percezioni degli insegnanti in formazione</i> "	131
6.2. Obiettivi e ipotesi dello studio	133
6.3. Metodo	135
6.3.1. Partecipanti.....	135
6.3.2. Strumenti	136

6.3.3. Procedura.....	141
6.3.4. Analisi dei dati	141
6.4. Risultati	145
6.5. Discussione dei risultati	158
6.6. Limiti dello studio	162
SVILUPPI FUTURI.....	163
BIBLIOGRAFIA.....	167
RIFERIMENTI TEORICI	167
DOCUMENTI ISTITUZIONALI, RAPPORTI NAZIONALI E INTERNAZIONALI	184
NORMATIVA.....	188
ALLEGATI.....	191

INTRODUZIONE

“Il più delle volte, ci sentiamo offesi nell’udire certi discorsi sol perché nessuno ci ha preparati ad essi” (Venturi, 1913, p. 31).

A più di un secolo di distanza da queste parole di Marino Venturi, sostenitore di un’educazione alla sessualità per i giovani libera da reticenze e fondata su conoscenze scientifiche, il tema della sessualità continua a essere frequentemente trattato come un tabù nel contesto educativo italiano. Già agli inizi del Novecento, Venturi denunciava il carattere dannoso del perpetuarsi di credenze, silenzi e pregiudizi legati alla sfera sessuale, proponendo l’integrazione di un’educazione alla sessualità nei programmi della scuola elementare. Tuttavia, ancora oggi, la sessualità, pur essendo una dimensione costantemente presente nella realtà sociale e culturale, rimane spesso assente, marginalizzata o affrontata in modo frammentario nei contesti scolastici.

Eppure, il contesto contemporaneo restituisce dati che rendono sempre più urgente una riflessione pedagogica strutturata sull’educazione alla sessualità. A livello globale, nel 2025, si registra un aumento senza precedenti di abusi sessuali online su bambini e bambine: le segnalazioni di sospetto materiale di abuso crescono del 450% rispetto al 2024 e i video realizzati tramite intelligenza artificiale aumentano del 26.000% (Save the Children, 2026). Nello stesso anno, si rileva inoltre un incremento dei casi di sifilide, gonorrea e clamidia rispettivamente del 100%, del 321% e del 13%, soprattutto tra i giovani (RaiNews, 2026).

Anche il contesto italiano evidenzia segnali preoccupanti. Nel 2025, si registrano 119 vittime di omofobia, in aumento rispetto all’anno precedente (Cronache di ordinaria omofobia, 2026). Anche i disturbi del comportamento alimentare risultano in crescita, soprattutto tra gli adolescenti, per i quali le diagnosi correlate a tali disturbi rappresentano in Italia la seconda causa di morte dopo gli incidenti stradali, con 3.563 decessi solo nel 2025 (RaiNews, 2026). Nello stesso anno, circa 6 milioni e 400 mila donne italiane tra i 16 e i 75 anni (pari al 31,9% della popolazione femminile) dichiarano di aver subito nel corso della propria vita una violenza fisica o sessuale (Istat, 2026).

Questi dati non descrivono fenomeni isolati, bensì manifestazioni differenti di una stessa fragilità culturale, educativa e relazionale. In tale scenario, la necessità di un’educazione alla sessualità capace di promuovere salute, apprezzamento per il proprio corpo, rispetto della diversità, prevenzione della violenza, alfabetizzazione emotiva e mediatica, tutela dell’infanzia e costruzione di relazioni sane appare sempre più evidente. Un’educazione che non si limiti alla

prevenzione del rischio o alla dimensione biologica della riproduzione, ma che riconosca la sessualità come parte integrante dello sviluppo umano, della costruzione identitaria e della vita sociale.

Nonostante ciò, l'educazione alla sessualità continua spesso a essere relegata a interventi sporadici, tardivi e frammentari, generalmente introdotti durante la preadolescenza e, in questa fase, focalizzati principalmente sui cambiamenti puberali o sulla prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili.

La sessualità, tuttavia, non emerge improvvisamente con la pubertà: essa accompagna l'essere umano fin dalla nascita, attraversando il corpo, le emozioni, le relazioni e i processi di costruzione del sé. La scuola potrebbe (e dovrebbe) quindi rappresentare uno spazio privilegiato per accompagnare fin dall'infanzia bambini e bambine in un percorso graduale, critico e rispettoso di conoscenza di sé e degli altri.

Tuttavia, proprio mentre emergono dati sempre più allarmanti riguardo alla violenza di genere, agli abusi online, alla discriminazione e al disagio giovanile, in Italia nel 2025 viene promosso il Disegno di legge n. 1735 (il cosiddetto Ddl Valditara), secondo cui “Fermo restando quanto previsto dalle Indicazioni nazionali [...] per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria sono escluse, in ogni caso, le attività didattiche e progettuali nonché ogni altra eventuale attività aventi ad oggetto temi attinenti all'ambito della sessualità” (Senato della Repubblica, 2025).

Tale provvedimento si inserisce in una lunga tradizione italiana segnata da tabù, moralismi e resistenze culturali nei confronti della sessualità, spesso influenzate da una concezione colpevolizzante del corpo e del desiderio.

Proprio alla luce di questo silenzio educativo si colloca anche la mia esperienza personale: durante gli anni della Scuola Secondaria di primo grado, l'assenza di un dialogo aperto e approfondito sulla sessualità mi lasciò immersa in un'infinità di dubbi, domande e insicurezze nel momento dei cambiamenti della pubertà. Il silenzio che circondava il rapporto con il corpo e con la sessualità mi ha portata a percepire tali dimensioni come qualcosa di sporco, facendomi sentire “sbagliata”, come se ci fosse qualcosa che non andasse in me, quando in realtà ciò che stavo vivendo era del tutto normale. La pubertà fu vissuta non come un processo naturale di crescita, ma come qualcosa da nascondere e controllare. Ancora oggi mi interrogo su quanto una precoce e adeguata educazione alla sessualità avrebbe potuto alleviare parte di quel disagio adolescenziale.

Questa tesi nasce dunque anche da un'esigenza personale di riscatto, ma si colloca soprattutto all'interno di una riflessione pedagogica e sociale più ampia. L'obiettivo è contribuire criticamente al dibattito sull'educazione alla sessualità nella prima infanzia, denunciando le contraddizioni di un sistema scolastico che, invece di promuovere percorsi educativi fondati sul benessere e sulla prevenzione, sembra arretrare di fronte alle sfide contemporanee. Al tempo stesso, questo elaborato desidera offrire uno strumento di riflessione per insegnanti, famiglie, educatori e studenti, contribuendo alla diffusione di una visione dell'educazione alla sessualità come diritto educativo, pratica di cura e percorso di emancipazione.

Nel primo capitolo verrà delineato il quadro teorico e concettuale dell'educazione alla sessualità, distinguendo tra le diverse definizioni, terminologie e approcci educativi spesso utilizzati in modo improprio o intercambiabile.

Nel secondo capitolo si ripercorrerà sinteticamente l'evoluzione storica delle concezioni della sessualità, con particolare riferimento al contesto europeo, dall'antichità fino alla contemporaneità, evidenziando come ideologie e morali culturali ne abbiano influenzato il dibattito e la costruzione sociale.

Nel terzo capitolo verrà analizzata la normativa internazionale a sostegno dell'educazione alla sessualità, da cui emerge l'importanza di tale insegnamento nella promozione del benessere e dello sviluppo della persona fin dalla prima infanzia. Saranno inoltre approfonditi obiettivi, approcci e modalità di implementazione dell'educazione alla sessualità nella scuola dell'infanzia alla luce della letteratura scientifica internazionale. Infine, verranno discussi e decostruiti alcuni dei principali miti e pregiudizi relativi all'educazione alla sessualità precoce.

Nel quarto capitolo si presenterà un'analisi delle politiche di implementazione dell'educazione alla sessualità nel contesto europeo, con particolare attenzione ai casi di Belgio, Spagna e Italia. La scelta di approfondire i primi due paesi nasce anche dalla mia esperienza personale di mobilità Erasmus svolta in tali contesti, che ha suscitato l'interesse ad approfondirne gli approcci normativi ed educativi rispetto al tema della sessualità a scuola. Per quanto riguarda l'Italia, verrà approfondita più nel dettaglio l'evoluzione storico-normativa dell'educazione alla sessualità, oggetto di dibattiti, resistenze e tentativi di implementazione nelle scuole nel corso del tempo.

Nel quinto capitolo verrà presentato il primo progetto di ricerca della tesi, intitolato "*Da testa a piedi: il corpo umano visto dai bambini*". Il progetto è stato sviluppato a partire dal progetto internazionale *Green Dialogues* durante l'esperienza Erasmus a Barcellona, nell'anno

accademico 2024-2025. La ricerca parte dal desiderio di contribuire al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (Organizzazione delle Nazioni Unite [ONU], 2015), con particolare riferimento alla promozione della salute e del benessere, all'istruzione di qualità e alla protezione dei minori. Condotta attraverso colloqui individuali con bambini di cinque anni della scuola dell'infanzia, la ricerca ha indagato le loro conoscenze lessicali relative alle parti sessuali del corpo umano. La conoscenza della terminologia anatomicamente corretta delle parti intime rappresenta infatti un elemento importante nella prevenzione e nella segnalazione di eventuali abusi, come descritto nel paragrafo 3.2. La ricerca, nel rispetto della normativa vigente (Senato della Repubblica, 2025, Ddl n. 1735 – *Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico*), non si configura come un intervento di educazione alla sessualità, ma come un'indagine aperta sulle conoscenze corporee dei bambini, coerentemente con le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2012). In particolare, si inserisce nel campo di esperienza "*Il corpo e il movimento*", tra i cui traguardi di competenza figura il seguente: "Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento" (MIUR, 2012, p. 20).

Nel sesto e ultimo capitolo verranno analizzate le percezioni degli insegnanti in formazione riguardo all'educazione alla sessualità nella scuola dell'infanzia attraverso il secondo progetto di ricerca: "*L'educazione alla sessualità alla scuola dell'infanzia: opinioni e percezioni degli insegnanti in formazione*". Lo studio si propone inoltre di esplorare le opinioni dei futuri docenti rispetto al Ddl Valditara, considerando il ruolo che essi saranno chiamati a ricoprire nel sistema scolastico italiano, nel quale dovranno confrontarsi con tale quadro normativo.

In conclusione, lascio il lettore alla presente tesi con l'auspicio di contribuire alla costruzione di una cultura educativa capace di guardare alla sessualità non come a un pericolo da censurare, ma come a una dimensione umana da comprendere, accompagnare e vivere con consapevolezza, rispetto e dignità. Il rischio di continuare a trattarla come un tabù, "sol perché nessuno ci ha preparati" ad essa, è quello di perpetuare nei giovani il disagio e l'imbarazzo che derivano da tale impostazione. È tempo di interrompere questo ciclo, spesso alimentato da un falso pudore e da una visione distorta della realtà, e di promuovere il benessere delle nuove generazioni alla luce della verità scientifica e di un'educazione più aperta e responsabile.

CAPITOLO 1 –

L'EDUCAZIONE ALLA SESSUALITÀ':

FONDAMENTI TEORICI E PEDAGOGICI

1.1. Educazione alla sessualità: inquadramento concettuale

L'educazione alla sessualità può assumere significati diversi in base alle convinzioni politiche, religiose, sociali e personali dei contesti in cui viene definita e proposta. Nel corso del tempo, essa è stata influenzata da tendenze sociali, politiche sanitarie, norme culturali e controversie che ne hanno orientato contenuti e finalità in modi talvolta anche incoerenti tra loro.

Storicamente, la sessualità è stata trattata raramente come un'esperienza orientata al benessere, con una carenza di conoscenze cliniche, dati empirici e di un dibattito pubblico approfondito sulla sua dimensione positiva (Kleinplatz et al., 2009; Lameiras-Fernández et al., 2021). Al contrario, l'attenzione è stata rivolta prevalentemente su aspetti considerati problematici o rischiosi. La maggior parte degli studi, infatti, misura l'efficacia dei programmi di educazione alla sessualità tramite indicatori legati alla riduzione del tasso di gravidanze precoci, dei comportamenti sessuali rischiosi e delle infezioni sessualmente trasmissibili (Garzón-Orjuela et al., 2021; Lameiras-Fernández et al., 2021; Mirzazadeh et al., 2018; Stephenson et al., 2004; Wampold, 2014; Wight et al., 2002). Si tratta di misure strettamente connesse agli interessi della salute pubblica, la quale rappresenta anche la principale fonte di finanziamento di alcuni tra questi interventi (Stephenson et al., 2004; Wight et al., 2002). Tale logica si riflette inoltre nelle decisioni di molte politiche di sostenere determinati programmi di educazione alla sessualità in base al loro probabile o potenziale impatto sugli esiti di salute sessuale (Ingham, 2005).

Di conseguenza, gli esiti attesi finiscono spesso per guidare la scelta dei contenuti e delle priorità educative, con un approccio decisionale prevalentemente *top-down* e orientato più agli obiettivi istituzionali che alle esigenze dei destinatari. Allen (2005) mostra infatti come le opinioni dei giovani su ciò che rende efficace l'educazione alla sessualità non si basino sulla riduzione dei rischi legati all'attività sessuale come principali criteri di successo. Ragazzi e ragazze desiderano piuttosto maggiore onestà, interattività e discussioni approfondite sul desiderio sessuale, sulle diversità sessuali e sul piacere (Allen, 2005; Morris, 2005). Questa discrepanza risulta particolarmente rilevante, poiché quando i contenuti proposti vengono

percepiti come poco pertinenti o l'educazione come parziale, i giovani tendono a rivolgersi a fonti di informazione alternative, quali i pari e i media (Corcoran et al., 2020).

Vi sono programmi, tuttavia, che pur includendo aspetti relativi alla conoscenza e ai rischi derivanti dalle attività sessuali, adottano una prospettiva più ampia, dedicando attenzione anche a dimensioni quali le capacità comunicative e decisionali, la promozione dell'empatia, la percezione e la conoscenza del proprio corpo, le identità di genere, l'esplorazione personale e relazionale, le emozioni e i sentimenti legati alla sessualità, i desideri, le fantasie, il piacere fisico ecc. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018).

I diversi approcci alla materia si riflettono anche nelle differenti denominazioni attribuite ai programmi. La varietà di termini utilizzati in questo ambito testimonia infatti le difficoltà e le ambivalenze della società non solo rispetto all'idea di insegnare la sessualità ai giovani, ma anche riguardo a come e cosa insegnare.

In Europa si incontrano definizioni diverse, tra cui “educazione sessuale”, “educazione alla sessualità”, “educazione sessuale e relazionale”, “educazione alla vita affettiva e sessuale”, “educazione alla sessualità e all'educazione alle relazioni interpersonali”, “educazione familiare” ed “educazione alla salute” (Beaumont & Maguire, 2013). Anche se tali espressioni vengono spesso utilizzate in modo intercambiabile, esse rimandano in realtà a concezioni della materia ed approcci differenti all'interno di un'area educativa che rimane, ancora oggi, oggetto di dibattito e controversia.

1.1.1. Educazione sessuale, relazionale, alla salute sessuale, alla sessualità... una questione terminologica

Alla luce di questa varietà terminologica, si rende necessario chiarire il significato dei principali termini utilizzati in letteratura, al fine di costruire una base concettuale condivisa per la presente trattazione. A tal fine, è stata inizialmente condotta un'analisi della letteratura internazionale, principalmente in lingua inglese, mettendo a confronto i termini più utilizzati in questo ambito: “educazione sessuale” (*sex education*), “educazione sessuale e relazionale” (*sex and relationship education*), “educazione alla salute sessuale” (*sexual health education*) e “educazione alla sessualità” (*sexuality education*). In seguito, l'analisi è stata circoscritta alla

lingua italiana, attraverso l'esame delle definizioni proposte da alcune tra le principali fonti lessicografiche.

Terminologia utilizzata nel panorama internazionale

Il termine “sesso” (da cui l'aggettivo “sessuale”), presenta, nel contesto internazionale, due principali accezioni: la prima indica l'attività sessuale; la seconda si riferisce alla costituzione biologica di un individuo, tipicamente maschile o femminile (Goldfarb et al., 2023). Di conseguenza, l'espressione “educazione sessuale” (*sex education*) tende a focalizzarsi prevalentemente sugli aspetti biologici e riproduttivi, includendo informazioni sul funzionamento del corpo e sulla prevenzione di gravidanze indesiderate e infezioni sessualmente trasmissibili. Come sottolinea Ponzetti (2016), pur essendo un termine largamente utilizzato, risulta in realtà quello più riduttivo. Inoltre, il termine può generare fraintendimenti, inducendo alcuni a ritenere che si tratti di un insegnamento esplicito delle pratiche sessuali, alimentando così resistenze e preoccupazioni (Goldfarb et al., 2023).

Un secondo termine, “educazione sessuale e relazionale” (*sex and relationship education*, o SRE), amplia invece il focus ponendo l'accento non solo sulle informazioni biologiche e preventive, ma anche sulle dimensioni affettive e relazionali (Ponzetti, 2016). Questo approccio, diffuso soprattutto nel Regno Unito, evidenzia l'importanza di sviluppare relazioni sane e rispettose, affrontando temi quali la gestione delle emozioni, il matrimonio, le competenze interpersonali e il consenso (Department for Education, 2025). La sua implementazione è stata tuttavia storicamente oggetto di controversie, legate a divergenze ideologiche e culturali tra istituzioni, famiglie e gruppi religiosi (Iyer & Aggleton, 2015; Leung et al., 2019; Ponzetti, 2016).

Un ulteriore termine è “educazione alla salute sessuale” (*sexual health education*, SHE), che viene invece inquadrata come una strategia di salute pubblica. Sebbene la definizione di salute sessuale proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2006a) la descriva come uno stato di benessere fisico, emotivo, mentale e sociale, e non semplicemente come assenza di malattia – promuovendo quindi un approccio positivo e rispettoso alla sessualità – nella pratica la SHE continua ad essere prevalentemente interpretata in chiave preventiva e orientata al rischio. Ad esempio, secondo il Centers for Disease Control and Prevention (2024), il suo obiettivo principale è fornire agli studenti competenze e conoscenze utili per affrontare e

comprendere lo sviluppo sessuale ed informazioni per prevenire o ridurre comportamenti sessuali a rischio.

I tre termini descrittivi, educazione sessuale (*sex education*), educazione sessuale e relazionale (SRE) e educazione alla salute sessuale (SHE), si integrano tra loro sotto la denominazione più ampia di “educazione alla sessualità” (*sexuality education*), che unifica gli elementi chiave degli altri per fornire una descrizione più completa ed olistica.

Essa si fonda su una concezione olistica della sessualità, intesa dall’OMS (2006a) come un aspetto centrale dell’essere umano lungo l’intero arco della vita, che comprende il sesso, le identità e i ruoli di genere, l’orientamento sessuale, l’erotismo, il piacere, l’intimità e la riproduzione ed esprimibile attraverso pensieri, fantasie, desideri, convinzioni, atteggiamenti, valori, comportamenti, pratiche, ruoli e relazioni. L’OMS (2006a) evidenzia inoltre come la sessualità possa essere influenzata dall’interazione di molteplici fattori, tra cui quelli biologici, psicologici, sociali, economici, politici, culturali, legali, storici, religiosi e spirituali.

Coerentemente con questa visione, l’International Planned Parenthood Federation European Network (2006) definisce l’educazione alla sessualità come un approccio globale e fondato sui diritti, volto a fornire ai giovani le conoscenze, competenze, gli atteggiamenti e i valori necessari per vivere in modo consapevole la propria sessualità, sia sul piano fisico che emotivo, sia individualmente sia nelle relazioni.

Il termine “educazione alla sessualità” si presenta quindi un descrittore inclusivo, che riconosce l’interazione di fattori storici, sociali, politici, culturali, psicologici, legali, etici, religiosi e morali. Viene generalmente preferito da professionisti ed educatori perché meglio rappresenta l’ampio spettro di temi trattabili nei programmi educativi in questo ambito. Nonostante ciò, nella pratica e nel linguaggio comune, esso viene ancora frequentemente utilizzato come sinonimo di “educazione sessuale”, contribuendo a mantenere ambiguità e fraintendimenti che riflettono, più in generale, la natura ancora controversa di questo ambito educativo.

Terminologia utilizzata nel panorama italiano

Per l’analisi terminologica in lingua italiana sono state selezionate le versioni online (e quindi costantemente aggiornate) di alcuni tra i principali dizionari segnalati dall’Accademia della Crusca come risorse lessicografiche autorevoli: il Vocabolario Treccani online, il Nuovo De Mauro e il Dizionario Hoepli online.

Per l'analisi delle differenze tra i termini "educazione sessuale" ed "educazione alla sessualità", tutti e tre i dizionari offrono definizioni esclusivamente per il primo.

Il Vocabolario Treccani online (n.d.) definisce "educazione sessuale" come:

l'informazione sui fatti e i problemi sessuali che la moderna pedagogia e psicologia ritengono necessario dare ai bambini e adolescenti al fine di sviluppare in essi un equilibrato atteggiamento mentale e morale verso i comportamenti e i rapporti sessuali.

Si osserva innanzitutto un'enfasi sugli aspetti negativi della sessualità ("problemi sessuali") rispetto a quelli positivi (assenza di termini quali "piacere", "desideri" ecc.). La definizione rimanda principalmente alla trasmissione di informazioni secondo una logica *top-down*, in cui si affrontano contenuti "che la moderna pedagogia e psicologia ritengono necessario dare" agli studenti. Inoltre, lo scopo dell'educazione sessuale appare poco chiaro: lo sviluppo di un "equilibrato atteggiamento mentale e morale" verso comportamenti e rapporti sessuali risulta ambiguo, soprattutto in una società multiculturale come quella attuale, in cui coesistono diversi valori, religioni, identità di genere e culture, rendendo difficile condividere un'interpretazione unica di ciò che costituisce tale equilibrio mentale e morale.

Il Nuovo De Mauro (n.d.), invece, definisce "educazione sessuale" come:

l'insieme delle nozioni basilari relative alla sessualità e l'insegnamento di tali nozioni,

facendo un primo riferimento a "sessualità" ma non specificando la natura delle nozioni oggetto di insegnamento. Anche in questo caso, la definizione rimane centrata sulla dimensione informativa e trasmissiva.

Infine, il Dizionario Hoepli online (n.d.) la descrive come:

complesso di informazioni sul comportamento sessuale e sulla procreazione,

ponendo l'accento sugli aspetti biologici e comportamentali, con una visione prevalentemente tecnica e informativa, senza considerare dimensioni affettive, emotive o relazionali della sessualità.

Non essendo disponibile alcuna definizione per il termine "educazione alla sessualità" si è deciso di esaminare e confrontare separatamente i termini "sessuale" e "sessualità". Poiché "sessuale" è aggettivo e le sue definizioni rimandano al sostantivo "sesso" si è ritenuto più coerente concentrarsi sui sostantivi "sesso" e "sessualità", garantendo così uniformità lessicale nell'analisi.

Il Vocabolario Treccani online (n.d.) definisce “sesso” come:

- 1.1. *Il complesso dei caratteri anatomici, morfologici, fisiologici (e negli organismi umani anche psicologici) che determinano e distinguono tra gli individui di una stessa specie, animale o vegetale, i maschi dalle femmine e viceversa [...]*
- 1.2. *L'appartenenza di ogni singolo individuo all'una o all'altra delle due condizioni: individuo, animale, pianta di s. maschile, di s. femminile [...]*
- 1.3. *Con valore collettivo, il complesso delle persone che appartengono a un genere [...]*
2. *L'apparato sessuale, cioè gli organi della riproduzione, e più in partic. l'organo genitale esterno, maschile o femminile [...]*
3. *L'insieme dei fenomeni e dei problemi legati alla vita sessuale, alla sessualità [...]*

Il Nuovo De Mauro (n.d.) offre invece quattro definizioni di “sesso”:

1. *FO¹ il complesso delle caratteristiche anatomiche, morfologiche e fisiologiche che distinguono, nell'ambito di una stessa specie, gli individui maschili e quelli femminili: sesso maschile, femminile, determinazione del sesso*
2. *FO con meton., l'insieme delle persone che appartengono alla condizione di maschio o di femmina [...]*
3. *FO insieme di fenomeni e di problemi attinenti la vita e l'attività sessuale umana: parlare di sesso, i tabù del sesso | attività sessuale: fare del sesso*
4. *CO² organo genitale maschile o femminile.*

Infine, il Dizionario Hoepli online (n.d.) ne propone altre tre:

1. *Complesso degli attributi e dei caratteri anatomici, fisiologici e psichici che distinguono tra gli individui di una stessa specie i maschi dalle femmine [...]*
2. *Attività sessuale degli esseri umani [...]*
|| Fare sesso, del sesso, avere rapporti sessuali
|| Sesso sicuro, praticato usando precauzioni che evitino la trasmissione di malattie o gravidanze indesiderate
3. *I genitali esterni maschili o femminili [...].*

Da una prima analisi, si può notare che in tutte e tre le fonti prese in considerazione “sesso” si focalizza sui caratteri anatomici e fisiologici che distinguono soggetti maschili da quelli femminili. Solo Treccani e Hoepli sembrano prendere in considerazione anche i caratteri psichici/psicologici relativi al sesso. Tutti e tre i dizionari associano “sesso” agli organi genitali

¹ Fondamentale.

² Comune.

maschili o femminili, ed infine all'attività sessuale intesa come avere rapporti sessuali. Solamente Treccani ricollega la parola a "sessualità" quando indica "sesso" come "l'insieme dei fenomeni e dei problemi legati [...] alla sessualità". In linea con l'analisi generale delle definizioni di "educazione sessuale" date dai tre dizionari e con la letteratura internazionale, il termine "sesso", da cui "educazione sessuale", sembra quindi rimandare all'insegnamento delle nozioni di base sul funzionamento del corpo in ambito sessuale e sui comportamenti sessuali.

Si analizzano ora le definizioni trovate nei dizionari relative a "sessualità".

Il Vocabolario Treccani online (n.d.) definisce "sessualità" come:

- 1. In generale, 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 finalizzato alla conservazione della specie. [...] nelle specie a riproduzione sessuata la sessualità è identificabile nell'insieme delle caratteristiche anatomiche, funzionali, comportamentali che rendono gli individui dei due sessi, a sviluppo completo, atti a unirsi e a riprodursi.*
- 2. L'attività sessuale considerata non solo da un punto di vista fisico, ma anche psicologico, sociale, culturale, ecc.*
- 3. In psicanalisi, spec. freudiana, s. infantile, l'insieme delle attività e dei processi psichici che nell'infanzia tendono al piacere, con modalità evolutivamente diverse a seconda della zona erogena che ne è principalmente coinvolta (fasi orale, anale, fallica, genitale).*

Il Nuovo De Mauro (n.d.) offre due definizioni di "sessualità":

- 1. TS³ biol. presenza dei caratteri che definiscono il sesso di un organismo vivente*
- 2. CO l'attività sessuale, spec. dell'uomo, anche considerata da un punto di vista psicologico, sociale, culturale, ecc.*

Infine, il Dizionario Hoepli online (n.d.):

- 1. Carattere di ciò che è sessuale [...]*
- 2. Complesso dei fenomeni fisiologici e psichici relativi al sesso, considerati sul piano individuale o collettivo.*

Analizzando questo secondo termine, è evidente come ci sia un riferimento molto più marcato alle caratteristiche psicologiche, comportamentali, sociali e culturali dell'attività sessuale umana e si osserva un parziale superamento della riduzione biologica riscontrata per il termine

³ Tecnico-specialistico.

“sesso”. Tutti e tre i dizionari distinguono nettamente tra una definizione di tipo biologico e riproduttivo, centrata sui caratteri sessuali e una definizione più ampia, che include le dimensioni psicologiche e, in misura variabile (meno esplicita nell’Hoepli), anche gli aspetti sociali e culturali dell’attività sessuale. Questa seconda accezione rappresenta un importante ampliamento concettuale, in quanto riconosce la sessualità come esperienza complessa e multidimensionale. Tuttavia, tali dimensioni restano fortemente ancorate all’attività riproduttiva, mentre risultano poco esplicitate le componenti affettive, identitarie, relazionali e valoriali.

Nel complesso, l’analisi evidenzia come le definizioni dizionaristiche, pur offrendo un quadro descrittivo utile, risultino parziali e limitanti nel contesto educativo. Esse tendono infatti a privilegiare una visione biologica e funzionale della sessualità, con un marcato riferimento all’atto del coito, che spesso porta a considerare il termine “sessuale” associato ai bambini come inappropriato, se non ripugnante (Goldman & Goldman, 1982). Questa impostazione non riflette quindi pienamente la complessità della sessualità umana così come intesa dagli approcci internazionali all’idea di sessualità (OMS, 2006a). Ne deriva una concezione di “educazione alla sessualità” più ampia rispetto a quella di “educazione sessuale” ma comunque limitata rispetto alle linee di indirizzo internazionali (UNESCO, 2018).

Appare quindi necessario, soprattutto in ambito italiano, superare tali definizioni riduttive, che spesso alimentano timori e tabù, per promuovere una concezione di sessualità come dimensione costitutiva della persona, che coinvolge il corpo, le emozioni, le relazioni, l’identità, le attitudini e le competenze interpersonali lungo tutto l’arco della vita.

1.1.2. I diversi approcci educativi

L’assenza di una definizione condivisa di educazione alla sessualità riflette in parte le diverse opinioni sul suo scopo. Dalle diverse concezioni emergono tre principali tipologie di approcci educativi.

Il primo approccio è quello dell’educazione basata esclusivamente sull’astinenza (*abstinence-only education*), o educazione sul “come dire di no” (*how-to-say-no education*) (Ketting & Winkelmann, 2013). Esso mira a rafforzare la morale tradizionale della sessualità, scoraggiando i giovani dall’avere rapporti sessuali prima del matrimonio. La priorità di questo modello è evidenziare i rischi associati a comportamenti sessuali considerati non conservatori, spesso facendo leva su sentimenti di vergogna e senso di colpa. Tra le definizioni analizzate

precedentemente, questo approccio può essere ricondotto alla concezione di educazione sessuale in senso restrittivo.

Questi programmi sono diventati particolarmente diffusi negli Stati Uniti dopo l'inizio dei finanziamenti federali nel 1996 (Ketting & Winkelmann, 2013). I finanziamenti sono poi diminuiti drasticamente durante l'amministrazione Obama, per essere invece destinati a programmi di educazione alla sessualità più completi (Buonomo, 2017; Heels & Sonja, 2019). Negli anni successivi, tuttavia, con l'amministrazione Trump, i fondi per i programmi *abstinence-only* sono aumentati nuovamente (Lindberg & Hasstedt, 2018).

L'attenzione a questa tipologia di programmi è legata al fatto che gli Stati Uniti presentano un tasso di gravidanze adolescenziali e di malattie sessualmente trasmissibili significativamente più alto rispetto ad altri paesi sviluppati (Buonomo, 2017; Heels & Sonja, 2019; Stanger-Hall, 2011) e i sostenitori di questi programmi credono che solo l'astinenza possa proteggere i giovani dai tali rischi (Kirby, 2008).

Tuttavia, numerose evidenze dimostrano che i programmi *abstinence-only* non solo sono inefficaci, ma anche potenzialmente dannosi per la salute e i diritti sessuali e riproduttivi dei giovani (Kirby, 2007; Santelli et al., 2017; Stanger-Hall, 2011).

Secondo il Guttmacher Institute (2025), il governo federale spende fino a 110 milioni di dollari all'anno per programmi basati esclusivamente sull'astinenza fino al matrimonio, che negano ai giovani informazioni essenziali sui propri corpi, sulla salute riproduttiva e sulla sessualità e non raggiungono gli obiettivi dichiarati. Recentemente, questi programmi sono stati rinominati *sexual risk avoidance* (SRA), ma i contenuti rimangono sostanzialmente gli stessi.

Il secondo approccio si propone invece come strategia sanitaria per rispondere alle preoccupazioni di salute pubblica e sottolinea la necessità di un'educazione finalizzata a prevenire l'HIV e altre infezioni sessualmente trasmissibili, nonché gravidanze indesiderate e aborti. Da questa prospettiva, riconducibile alla SHE, derivano programmi indicati come educazione sessuale "estensiva" rispetto all'educazione sessuale *abstinence-only* (Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS] & Centro Federale per l'Educazione alla Salute della Germania [BZgA], 2010). A differenza di quest'ultima, i programmi di educazione sessuale estensiva, pur considerando sempre l'astinenza come una scelta possibile, dedicano attenzione anche alla contraccezione e alle pratiche sessuali sicure.

Un ampio studio comparato sui risultati di programmi *abstinence-only* ed estensivi realizzati negli Stati Uniti ha mostrato che i primi non hanno alcun effetto positivo sui comportamenti sessuali o sul rischio di gravidanza in adolescenza, al contrario invece dei secondi (Kohler et al., 2008 citato in OMS & BZgA, 2010).

Infine, il terzo approccio, definito educazione alla sessualità olistica (*Comprehensive Sexuality Education*, CSE), si propone come un processo di insegnamento e apprendimento volto a integrare gli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità. Esso mira a fornire a bambini e giovani conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori che consentano loro di prendersi cura della propria salute, del proprio benessere e della propria dignità. Inoltre, promuove lo sviluppo di relazioni sociali e sessuali rispettose, la consapevolezza dell'impatto delle proprie scelte su sé stessi e sugli altri e la comprensione e la tutela dei diritti lungo tutto l'arco della vita (UNESCO, 2018). Questo approccio può essere ricondotto alla definizione più ampia e inclusiva di educazione alla sessualità e parzialmente alla SRE.

La CSE si caratterizza quindi per essere:

- scientificamente accurata, in quanto basata su evidenze empiriche aggiornate;
- incrementale, ovvero strutturata come un processo educativo continuo che inizia in età precoce e si sviluppa nel tempo secondo un approccio curricolare a spirale, in cui le nuove conoscenze si fondano su quelle precedentemente acquisite;
- appropriata all'età e allo sviluppo dei giovani;
- basata su un curriculum strutturato, con obiettivi di apprendimento definiti e realizzabile sia in contesti scolastici sia extrascolastici;
- completa, in quanto affronta un'ampia gamma di tematiche rilevanti per gli studenti, includendo anche questioni che possono essere complicate da affrontare in alcuni contesti sociali e culturali;
- basata su un approccio orientato ai diritti umani, che promuove il diritto alla salute, all'educazione, all'accesso all'informazione e alla non discriminazione;
- basata sull'uguaglianza di genere;
- culturalmente rilevante e contestualmente appropriata, poiché promuove il rispetto e la responsabilità nelle relazioni e sostiene gli studenti nell'analizzare criticamente il modo in cui strutture culturali, norme e comportamenti influenzano le scelte e le relazioni in specifici contesti;

- trasformativa, in quanto contribuisce alla costruzione di una società più giusta e solidale, rafforzando individui e comunità, promuovendo il pensiero critico e il senso di cittadinanza attiva nei giovani;
- in grado di sviluppare le competenze di vita necessarie per sostenere scelte sane (UNESCO, 2018).

A differenza dei primi due approcci, molto più orientati a risultati tangibili e focalizzati sugli effetti comportamentali, la CSE promuove un percorso educativo centrato sull'esplorazione di valori, atteggiamenti, norme e diritti sociali e culturali che influenzano le relazioni affettive e sessuali e sull'acquisizione di competenze per la vita (OMS & BZgA, 2010; UNESCO, 2018). Inoltre, gli insegnanti che applicano la CSE risultano più frequentemente formati per l'erogazione dell'educazione alla sessualità, gli studenti apprezzano maggiormente questa tipologia di approccio e la disponibilità di tali programmi è associata a un uso più efficace dei contraccettivi e a tassi più bassi di fertilità adolescenziale (Ketting et al., 2021).

Per questi motivi, la CSE è riconosciuta a livello globale come l'approccio più efficace per promuovere la salute sessuale e prevenire le infezioni sessualmente trasmissibili (Paparatto et al., 2024). Goldfarb e Lieberman (2021), nella loro revisione sistematica della letteratura, hanno mostrato altre evidenze significative dell'efficacia della CSE. Esse comprendono: l'apprezzamento della diversità sessuale, la prevenzione della violenza nelle relazioni sentimentali e tra partner, lo sviluppo di relazioni sane, la prevenzione degli abusi sessuali su minori, il miglioramento dell'apprendimento sociale ed emotivo e l'incremento della competenza mediatica.

I programmi CSE sono predominanti in Europa (OMS & BZgA, 2010; Sekhar et al., 2024), tuttavia, fattori contestuali di natura sociale, economica, culturale, politica, giuridica e finanziaria influenzano l'implementazione e l'integrazione della CSE nei curricula nazionali e nei sistemi educativi (Chavula et al., 2022; Sekhar et al., 2024). Per esempio, in Italia, la CSE non fa ancora parte del curriculum scolastico (Paparatto et al., 2024).

A cinquant'anni dall'introduzione della CSE nelle scuole della regione europea, risulta fondamentale promuovere un'implementazione coerente di questa educazione in tutte le scuole a livello globale, garantendo a tutti i giovani l'accesso a informazioni essenziali per il loro benessere e la loro salute sessuale e riproduttiva, senza distinzione di genere o origine. L'assenza di politiche chiare e vincolanti rappresenta tuttavia un ostacolo significativo alla diffusione della CSE. La volontà politica riveste un ruolo cruciale: i leader devono riconoscere

l'importanza dell'educazione alla sessualità come strumento per raggiungere obiettivi sociali e di salute pubblica a lungo termine (Sekhar et al., 2024).

CAPITOLO 2 – SESSUALITA' E SVILUPPO SESSUALE DELL'UOMO: PROSPETTIVE DI IERI E OGGI

La sessualità e l'educazione che ne deriva non rappresentano temi esclusivamente contemporanei, ma si presentano in ogni periodo storico, assumendo maggiore o minore rilevanza e venendo gestiti in relazione alle conoscenze disponibili (Rifelli, 1991).

In questo capitolo si intende ripercorrere sinteticamente l'evoluzione delle concezioni della sessualità nella storia, prevalentemente nel contesto europeo, al fine di evidenziare come ideologie e morali culturali ne abbiano influenzato il dibattito e la costruzione sociale. Pur essendo presenti forme di regolazione della sessualità fin dall'antichità, un primo discorso educativo più strutturato emerge solo a partire dal XVIII secolo. In questa fase, tuttavia, si ritiene ancora che la sessualità compaia solo con l'adolescenza. Solo verso la fine del XIX secolo emerge una crescente attenzione alla sessualità infantile, fino ad arrivare alla prospettiva attuale, che la riconosce come parte integrante dello sviluppo psicofisico del bambino.

2.1. La sessualità come dimensione da regolare

Le civiltà antiche: India, Roma, Grecia e Persia

Già nelle civiltà antiche è possibile rintracciare forme di riflessione e trasmissione di saperi legati alla sessualità. Il *Kāma Sūtra*, antico testo della tradizione indiana, si configura come opera di esplorazione della sessualità non solo nella sua dimensione erotica, ma anche in quella relativa al benessere, al desiderio e al rapporto di coppia, affrontando temi come il corteggiamento, il matrimonio e anche l'adulterio (Doniger & Preston, 2025).

Similmente, l'*Ars Amatoria* di Ovidio, nella antica Roma, oltre ad esplorare la sessualità, funge anche da manuale di comportamento sessuale.

In altri contesti, la sessualità è invece regolata in modo più prescrittivo: nell'antica Persia, ad esempio, il *Widēwdād*, o “*Legge di abiura dei demoni*”, parte del testo sacro zoroastriano *Avesta*, regola la sessualità per il mantenimento della purezza rituale (Delaini, 2016). Nella Grecia antica, inoltre, i rapporti sessuali tra un uomo adulto (*erastes*, “amante”) e un ragazzo

più giovane, di almeno 12 anni (*eromenos*, “amato”), sono socialmente riconosciuti e accettati come parte di un processo formativo, finalizzato all’integrazione del giovane nella vita civica della *polis*⁴.

Parallelamente, anche il pensiero filosofico e scientifico contribuisce ad elaborare teorie sulla sessualità. Ad esempio, Aristotele (ca. IV sec. a.C./2001), nel *De generatione animalium*, espone le sue idee sulla sessualità e sul corpo, toccando argomenti quali la riproduzione e il ruolo generativo superiore del maschio, inserendo tali riflessioni in una più ampia teoria biologica.

Tra peccato originale, trasgressione rinascimentale e repressione controriformistica

Durante il Medioevo europeo, la sessualità è fortemente influenzata dalla dottrina cristiana. La trasmissione di informazioni sul tema viene ricondotta prevalentemente a una dimensione morale e religiosa, centrata sull’astinenza e sulla legittimazione della sessualità all’interno del matrimonio per scopi procreativi. Agostino d’Ippona (ca. 426/1743, Libro XIV) contribuisce a diffondere tale visione della sessualità, ricollegando il desiderio sessuale al peccato originale. In questo periodo storico, i riferimenti alle attività sessuali nelle immagini pagane diminuiscono notevolmente, fino a includere rappresentazioni di un’umanità asessuata anche in illustrazioni mediche. Tuttavia, come osserva Crawford (2013), il tema della sessualità continua a essere oggetto di dibattito negli scambi tra gli intellettuali, ove le idee aristoteliche continuano a dominare. Da questo periodo e fino al XVIII secolo, rimane diffusa l’idea che, a causa del peccato originale, i bambini siano malvagi, naturalmente corrotti e inclini al male.

Dopo il pudore medievale, e recuperando la spregiudicatezza degli antichi, il Rinascimento riporta al centro, in modo spesso molto esplicito, il corpo (Zallot, 2023). Tale centralità si riscontra ampiamente nell’arte, dove le opere arrivano spesso a rappresentare atti sessuali⁵, talvolta mediati dal “filtro” del riferimento mitologico (Hess, 2009), nonché la nudità, in alcuni casi, anche di figure religiose⁶. Al contempo si afferma una crescente integrazione sociale della prostituzione, in particolare a Venezia (Rossi, 2009), mentre alcune pratiche violente, come gli

⁴ Un riferimento a tali pratiche è possibile trovarlo nel *Simposio* di Platone (IV sec. a.C./2010).

⁵ Si riportano due esempi: le incisioni contenute nel libro erotico *I Modi*, opera ideata dal pittore Giulio Romano (bozze) e incisa da Marcantonio Raimondi a Roma intorno al 1524; e il dipinto *Gli amanti* di Giulio Romano (1525).

⁶ Due esempi sono la *Madonna con Bambino e San Giovannino* di Fra Bartolomeo (1488 – 1499) e la *Presentazione della famiglia Cuccina alla Madonna* di Paolo Veronese (~1571).

stupri di gruppo, vengono persino interpretate secondo logiche di “addomesticamento sociale” delle donne riottose (Levy, 2009, p. 7).

Successivamente, con l'avvento della Controriforma, la dimensione della sessualità torna tuttavia ad essere caratterizzata da un forte controllo istituzionale e da una marcata vena repressiva. Il cattolicesimo controriformistico impone regole severe anche in ambito artistico, portando alla copertura delle nudità, in particolar modo delle figure sacre (Fedi, 2025). Romeo (2008) sottolinea come ciò rifletta una visione cupa e negativa della sessualità, parlando di una vera e propria “sessuofobia” (p. 851) ed evidenziando come tra Cinque e Settecento nessun peccato sia discusso e analizzato quanto quelli legati alla violazione del VI comandamento (“non commettere atti impuri”).

2.2. La sessualità come dimensione da educare...dall'adolescenza

L'educazione sessuale del “buon selvaggio”

Grazie al contributo di Jean-Jacques Rousseau (1762/2002), nel Settecento si diffonde gradualmente l'idea secondo cui l'essere umano sia buono per natura. Per preservare tale bontà originaria e crescere bambini sani e moralmente integri, gli educatori iniziano a raccomandare un'educazione rigorosa, anche dal punto di vista della sessualità. Inizia così a delinearsi una prima forma di “educazione alla sessualità”.

Lo stesso Rousseau, nel Quarto Libro dell'*Emilio* (1762/2002), dedicato all'età adolescenziale (15-20 anni), sostiene che il precettore debba disinibire l'insorgere precoce delle passioni nel fanciullo. Tuttavia, egli non ritiene che l'educazione debba reprimere l'energia sessuale, ma piuttosto accompagnarla nel suo sviluppo. Idealmente, l'educatore dovrebbe mantenere il bambino in uno stato di “felice ignoranza” il più a lungo possibile, per poi rispondere alle sue curiosità, che emergerebbero durante l'adolescenza, con naturalezza e obiettività. È importante, secondo Rousseau, non creare misteri o atteggiamenti di reticenza, poiché ciò potrebbe suscitare sospetto e spingere il giovane a voler sperimentare (Rousseau, 1762/2002).

Anche la medicina dell'Ottocento tende a concepire la sessualità come qualcosa che compare improvvisamente con l'inizio dell'adolescenza (Erikson, 1963) e finalizzata esclusivamente ad atti sessuali procreativi con partner eterosessuali. Nei passaggi iniziali di *Psychopathia Sexualis*, ad esempio, lo psichiatra e neurologo tedesco Krafft-Ebing (1886) afferma che la sessualità debba essere definita in base alla sua funzione naturale al servizio della riproduzione.

Le attività sessuali dei giovani, come la masturbazione, sono infatti considerate non solo patologiche, ma anche peccaminose (Monopoli, 2025), in quanto atto contro natura e contrario alla finalità attribuita alla sessualità. Durante questo periodo, proprio per cercare di proteggere l'innocenza sessuale dei bambini, nascono delle vere e proprie campagne anti-masturbazione volte a mettere i giovani in guardia dai pericoli di tale pratica. Tra le opere destinate a tale obiettivo, il manuale d'igiene *Le livre sans titre: Les conséquences fatales de la masturbation* (1830) comprende sedici vignette accompagnate da illustrazioni e rappresentanti altrettante tappe successive della decadenza fisica e morale di un giovane masturbatore: brufoli, perdita di capelli, vomito di sangue, sincope, fino alla morte.

Questa prospettiva inizia a cambiare quando la sessualità dell'infanzia viene concettualizzata come parte dello sviluppo normale del bambino. Tra i principali protagonisti del dibattito che contribuisce a definire la sessualità infantile e della prima età evolutiva figurano Albert Moll (1862 – 1939), Sigmund Freud (1856 – 1939), Carl Gustav Jung (1875 – 1961), William Stern (1871 – 1938) e Charlotte Bühler (1893 – 1974).

La storiografia si è finora concentrata principalmente su Freud, considerato colui che ha introdotto l'idea della sessualità come elemento centrale e normale nell'infanzia. Tuttavia, il pensiero psicoanalitico di Freud si inserisce in una più ampia discussione sulla sessualità infantile, iniziata nella seconda metà del XIX secolo e fiorita attorno al 1900 (Sauerteig, 2012).

2.3. La sessualità come dimensione insita dell'uomo: Freud e la teoria dello sviluppo psicosessuale

La prima presentazione sistematica di una psicologia dello sviluppo sessuale da parte di Freud appare nell'opera *Tre saggi sulla teoria sessuale* (1905/1977), precisamente nel secondo saggio, intitolato *La sessualità infantile*. Nei paragrafi introduttivi, Freud offre una valutazione dei lavori della sua epoca sull'argomento e critica la “visione dominante” della sessualità, generalmente affrontata da una prospettiva darwiniana, secondo cui l'istinto sessuale coinciderebbe con la funzione riproduttiva e sarebbe assente nell'infanzia. Scriveva:

“Fa parte dell'opinione popolare sulla pulsione sessuale ritenere che essa sia assente nell'infanzia e che si risvegli soltanto nel periodo di vita che si definisce pubertà. Questo non è soltanto un errore banale, bensì un errore che comporta gravi conseguenze, perché

è il principale responsabile della nostra attuale ignoranza sulle condizioni fondamentali della vita sessuale” (Freud, 1905/1977).

La scoperta freudiana delle espressioni sessuali nell’infanzia e nella prima fanciullezza rappresenta un contributo cruciale. La libido, intesa come generazione di energie psicosessuali, viene così considerata un elemento fondamentale dell’esperienza umana fin dalla nascita, se non addirittura prima. Tutte le tensioni o pulsioni nella vita di un individuo deriverebbero dall’accumulo di libido, e il piacere nascerebbe dalla sua liberazione.

Secondo Freud (1905/1977), il bambino si caratterizza come “perverso polimorfo”: “perverso” perché la sua sessualità non è finalizzata a fini riproduttivi, ma si presenta come libera ed esplorativa; “polimorfo” perché il piacere può essere ricercato attraverso molteplici modalità e zone erogene del corpo. La sessualità infantile si caratterizzerebbe quindi per la sua flessibilità e rappresenterebbe una dimensione centrale nella formazione della personalità e nell’acquisizione delle prime esperienze affettive e relazionali.

Freud (1905/1977) suddivide la maturazione psicosessuale in cinque fasi distinte, ciascuna caratterizzata dalla focalizzazione della libido o delle pulsioni sulle diverse zone erogene del corpo. Per maturare in un adulto ben funzionante, l’individuo deve progredire sequenzialmente attraverso queste fasi psicosessuali. Se le pulsioni libidiche vengono represses o non possono essere adeguatamente scaricate, l’individuo rimane con un senso di insoddisfazione. Freud definisce questa condizione “fissazione”. La fissazione in qualsiasi fase può generare ansia, che può persistere in età adulta sotto forma di nevrosi.

La prima fase è definita fase orale, coincidente più o meno con il primo anno di vita del bambino, anche se la durata può variare. In questo stadio il bambino inizia a manifestare le prime pulsioni sessuali. Queste sarebbero scaturite da un bisogno che crea dispiacere, ovvero la fame, che comporta la necessità di alimentarsi e di produrre un soddisfacimento. La nutrizione del bambino avviene per mezzo della suzione, che coinvolge la zona erogena della madre e permette la congiunzione di due forme di piacere: quello legato all’assunzione di cibo e quello inconsciamente erotico consistente nel succhiare i capezzoli materni, attività che si riscontra nuovamente nella fase adolescenziale e di scoperta sessuale del ragazzo, che ricerca quei piaceri in modo differente:

“Nel ciucciare o succhiare con delizia abbiamo già potuto riconoscere le tre caratteristiche essenziali di una manifestazione sessuale infantile: questa sorge per appoggio a una delle

funzioni vitali del corpo; non conosce ancora un oggetto sessuale, è autoerotica; e la sua meta sessuale è dominata da una zona erogena” (Freud, 1905/1977).

Questo stadio termina tipicamente con lo svezzamento, tuttavia una scarsa gratificazione da parte della madre (ad esempio un ritardo nell’esposizione del seno o un’interruzione brusca dell’allattamento) possono frustrare i bisogni libidici del bambino e portarlo a sviluppare una fissazione.

Nella fase anale, tra i due e i tre anni, il centro del piacere è il controllo sfinterico. L’atto di trattenere o espellere le feci è per il bambino metafora di autonomia, indipendenza e controllo sul mondo esterno. La defecazione è un atto su cui il bambino può esercitare un suo controllo, in quanto egli può scegliere se trattenere o rilasciare. In particolar modo, nel momento in cui avverte il bisogno fisiologico di defecare, il bambino può alleviare la tensione che ne deriva mediante la defecazione, procurando a se stesso piacere. Peculiarità di questa fase sono l’ambivalenza dei sentimenti (se da un lato le feci sono qualcosa di buono, cioè da trattenere, dall’altro è sgradevole, e quindi da espellere) e i primi conflitti con l’autorità genitoriale, che sembra pretendere che il bambino impari al più presto ad esercitare un controllo responsabile e consapevole dei propri sfinteri:

“Uno dei più evidenti segni che preannunciano la futura eccentricità o nervosismo è dato dal fatto che un lattante si rifiuti ostinatamente di vuotare l’intestino quando è messo sul vasino dunque quando lo richiede la persona che si prende cura di lui e riservi perciò al proprio capriccio questa funzione. Naturalmente ciò che gli importa non è di sporcare il letto; si preoccupa soltanto di non lasciarsi sfuggire il piacere che accompagna la defecazione” (Freud, 1905/1977).

Il compito educativo dei genitori è molto delicato in questa fase, in quanto un addestramento genitoriale troppo rigido può frustrare i desideri infantili e portare a delle fissazioni istintuali.

Tra i tre e i quattro anni si ha la fase fallica, molto importante in quanto contribuisce in maniera marcata alla formazione della personalità e alla definizione dell’identità sessuale del bambino. In questa fase l’energia pulsionale si concentra prevalentemente nell’area genitale (il fallo) e il bambino tende a eleggere il genitore di sesso opposto come primo oggetto d’amore, ricercandone l’attenzione anche attraverso atteggiamenti di tipo esibizionistico. Possono inoltre emergere manifestazioni di curiosità verso il corpo proprio e altrui: il bambino può mostrare interesse per i propri genitali, esibirli o desiderare di osservare quelli degli altri. Freud approfondì ulteriormente questo periodo introducendo il tema della pulsione al sapere

(*Wißtrieb*) e le conseguenti attività di esplorazione sessuale (*infantile Sexualforschung*), sottolineando come la curiosità del bambino (ad esempio rispetto alle differenze anatomiche o all'origine dei bambini) rappresenti un passaggio fondamentale nel processo di conoscenza e di orientamento nel mondo.

A livello inconscio i bambini desiderano unirsi sessualmente col genitore di sesso opposto: è in questo periodo che, secondo la teoria freudiana, subentra il Complesso di Edipo (nel bambino) o di Elettra (nella bambina), che si caratterizza per la presenza di una forte attrazione sessuale per il genitore di sesso opposto e di sentimenti di rivalità e antagonismo per il genitore dello stesso sesso. Il complesso di Edipo si risolve nel momento in cui il bambino sperimenta l'angoscia di castrazione, cioè la paura che il genitore dello stesso sesso possa punirlo per le sue velleità erotiche; il bambino, allora, rinuncia alla madre e si identifica nel padre, assorbendone tratti caratteriali, modelli di giusto e sbagliato, codici etici e deontologici.

La dinamica è leggermente diversa al femminile, in quanto nella fase pre-edipica la bambina si sente anatomicamente identica al bambino, per cui anche il suo oggetto d'amore è la madre. In seguito, con la scoperta del pene nella fase edipica, la bambina capisce di essere diversa dal bambino ed esperisce un senso di inferiorità e di invidia. Il suo desiderio diventa quello di sostituirsi alla madre e di avere una gravidanza e un rapporto sessuale col padre, tuttavia, per timore di eventuali punizioni da parte della madre, accantona i suoi desideri sessuali e si identifica nel genitore dello stesso sesso. Al superamento del complesso di Edipo/Elettra, il bambino e la bambina strutturano il loro Super Io e acquisiscono il concetto della triangolarità della relazione.

Nella fase di latenza, tra i sei e i tredici anni, subentra un periodo di tranquillità istintuale, in cui i desideri edipici infantili subiscono l'effetto di alcuni meccanismi di difesa come la formazione reattiva, la sublimazione e la rimozione. Il bambino rimuove il Complesso di Edipo, motivo per cui comincia a stringere legami di amicizia con figure dello stesso sesso con cui formare gruppi, l'identità di genere si rafforza e l'energia libidica viene indirizzata a mete di carattere morale, sociale e intellettuale.

La fase genitale, che inizia con la pubertà e si protrae fino all'età adulta, corrisponde all'ultima fase dello sviluppo psicosessuale. I desideri edipici e gli impulsi sessuali che erano stati rimossi nella fase di latenza qui ricompaiono con maggior forza, spingendo l'individuo a focalizzare l'energia pulsionale in un oggetto esterno al nucleo familiare; si consolida la libido oggettuale, la sessualità matura, cioè l'individuo cerca una relazione affettiva e sessuale con un partner

esterno. Il centro del piacere è rappresentato dalla zona genitale, al cui primato si assoggettano le zone erogene del passato.

La teoria dello sviluppo psicosessuale elaborata da Freud ha avuto un impatto significativo perché ha evidenziato che la sessualità non nasce alla pubertà, ma è presente fin dalla nascita. Essa attribuisce alla sessualità un valore che va oltre la sua dimensione meramente riproduttiva, collegandola a diverse zone erogene a seconda degli stadi di sviluppo dell'individuo.

Tuttavia, questo modello appare oggi superato, poiché mantiene un'impostazione fortemente pulsionale e interpreta la sessualità infantile secondo una prospettiva adulta. Nella prospettiva freudiana la sessualità è concepita principalmente come pulsione diretta al soddisfacimento, la cui repressione o frustrazione può generare fissazioni e nevrosi. Nel paragrafo successivo si espongono alcune delle critiche alle teorie di Freud avanzate da altri autori.

2.4. Oltre la pulsione: evoluzioni post-freudiane dello sviluppo della sessualità infantile

All'interno del movimento psicoanalitico, una critica fondamentale provenne da Carl Gustav Jung in opposizione alla teoria freudiana della libido, ritenuta eccessivamente centrata sulla sessualità. Secondo Sauerteig (2012), per Jung, ciò che nei primi anni di vita si manifesta come "libido della fame" non possiede ancora una natura sessuale, ma rappresenta una forma originaria di energia psichica legata ai bisogni vitali. Solo con la crescita, e in particolare con la scoperta della masturbazione, questa energia assumerebbe progressivamente una dimensione sessuale. Di conseguenza, l'infanzia precoce veniva interpretata come una fase ancora priva di connotazioni sessuali, centrata piuttosto su processi di crescita e soddisfacimento dei bisogni primari.

Altri autori, nel criticare e riformulare l'impostazione freudiana, hanno invece spostato l'attenzione dalla pulsione alla relazione. Tra le teorie sviluppate, si descrivono di seguito quelle più significative per la nostra trattazione.

Un ruolo centrale è occupato dalla teoria delle relazioni oggettuali. Due figure chiave di tale prospettiva, Melanie Klein (1882 – 1960) e Donald Winnicott (1896 – 1971), hanno riorientato la comprensione dello sviluppo infantile concentrandosi non tanto sulle forze della libido quanto sulla complessa relazione tra Sé e Altro. La teoria delle relazioni oggettuali esplora come

le persone giungono a percepirsi come separate e indipendenti dagli altri, pur mantenendo un bisogno profondo di attaccamento. In questa prospettiva, la corporeità infantile non è solo sede di eccitazioni pulsionali, ma spazio di comunicazione affettiva e costruzione del legame.

La teoria di Freud è stata infatti criticata anche perché sembrava non tenere conto delle possibili influenze esterne sull'evoluzione e sullo sviluppo dell'individuo, come se quest'ultimo fosse concepito come un organismo chiuso e isolato (Thompson & Mullahy, 1952).

La teoria delle relazioni oggettuali, concentrandosi sulle interazioni tra individui, sui processi di interiorizzazione di tali esperienze relazionali e sul ruolo di queste relazioni oggettuali interne nella psicologia delle persone, sembra offrire una soluzione al limite del modello freudiano.

Tale teoria introduce inoltre l'importante distinzione tra pulsione e bisogno, intendendo quest'ultimo come concetto più ampio. Winnicott (1956) riteneva che pulsioni e impulsi potessero essere gratificati o frustrati anche da qualcuno per il quale la relazione non fosse importante; i bisogni, invece, devono essere soddisfatti da una persona significativa, ponendo così la relazione al centro dell'esperienza. Perché si realizzi uno sviluppo ottimale, è necessario che i bisogni primari vengano soddisfatti, incluso il bisogno di stabilire un forte legame affettivo con le figure che si prendono cura del bambino sin dalle prime fasi di vita, i cosiddetti *caregivers*. Questo bisogno si dice di attaccamento.

Il primo a mettere in luce in modo sistematico l'importanza dell'attaccamento per il benessere e lo sviluppo del bambino è John Bowlby (1907 – 1990), i cui lavori vengono pubblicati insieme ad altri contributi teorici rilevanti, in particolare quelli di Anna Freud (1895 – 1982) e di René Spitz (1887 – 1974). Ciò che differenzia le relazioni di attaccamento da altri legami affettivi risiede nel fatto che esse si strutturano a partire dalla vulnerabilità fisica ed emotiva del bambino e dal suo bisogno di protezione e sostegno (Murray, 2014). La teoria dell'attaccamento concentra infatti l'attenzione su quel legame profondo, stabile e duraturo che si instaura tra il neonato e il *caregiver* primario, inteso come relazione fondata su funzioni costanti di cura, accudimento e protezione. Tale legame non viene quindi spiegato come espressione di un istinto connesso, ad esempio, alla nutrizione o alla sessualità infantile, come veniva invece ipotizzato da Freud.

La sicurezza dell'attaccamento rappresenta uno degli aspetti che maggiormente influenzano lo sviluppo del bambino. Essa può essere intesa come la fiducia che il bambino matura nella disponibilità del caregiver a intervenire in caso di bisogno. Il senso di sicurezza esperito nella prima infanzia risulta cruciale in quanto la qualità delle relazioni di attaccamento incide

profondamente sulla percezione di sé e sul modo in cui l'individuo costruisce e vive le relazioni nel corso della vita.

Ainsworth (1978) e Main e Solomon (1986) individuano quattro tipologie di attaccamento: tipologia A (insicuro-evitante), tipologia B (sicuro), tipologia C (insicuro-ambivalente), che rientrano nella categoria di attaccamento organizzato; e tipologia D, classificata come attaccamento disorganizzato. Le diverse tipologie di attaccamento si sviluppano in base alle diverse forme di sensibilità genitoriale.

Una relazione caregiver-bambino caratterizzata da risposte pronte, coerenti e appropriate ai bisogni del bambino ha maggiori probabilità di favorire un attaccamento di tipo sicuro. Al contrario, un caregiver emotivamente distante o scarsamente sensibile tende a favorire lo sviluppo di un attaccamento insicuro-evitante. Reazioni incoerenti o imprevedibili da parte del caregiver sono generalmente associate a un attaccamento insicuro-ambivalente. Infine, quando il caregiver viene percepito dal bambino come fonte di minaccia, anziché di protezione, aumenta la probabilità di un attaccamento disorganizzato. La procedura della *Strange Situation* rappresenta lo strumento osservativo più utilizzato per valutare e classificare le diverse tipologie di attaccamento.

Anche Erik Erikson (1902 – 1994) critica il modello delle “pulsioni interne” freudiano a favore di un’impostazione che integrasse la dimensione intrapsichica con quella sociale. Lo psicologo e psicoanalista statunitense, pur muovendo dall’impianto freudiano, riformula infatti le fasi dello sviluppo in chiave psicosociale, proponendo un modello di sviluppo che attraversa l’intero arco di vita. Le crisi evolutive, come quella tra autonomia e vergogna o tra iniziativa e senso di colpa, evidenziano come la costruzione dell’identità corporea e affettiva sia influenzata dalle aspettative e dalle norme sociali. In tal modo, la sessualità infantile non appare più soltanto come espressione di una dinamica pulsionale interna, ma come esperienza che si struttura nell’interazione con il contesto educativo e culturale.

Infine, un ulteriore contributo significativo alla rilettura della prospettiva freudiana lo si deve allo psichiatra e psicoanalista statunitense Daniel Stern, pioniere dell'*Infant Research*. Egli propone una concezione dello sviluppo del bambino che si focalizza sulla dimensione interpersonale e relazionale anziché sull’espressione precoce della sessualità (Stern, 1985/2018). Il focus si sposta quindi sull’osservazione diretta delle interazioni precoci madre-bambino. Il bambino viene descritto come soggetto competente, capace fin dai primi mesi di vita di sintonizzazione affettiva e di partecipazione intersoggettiva.

In sintesi, il percorso che va da Freud alle prospettive relazionali e intersoggettive mostra una progressiva trasformazione del paradigma interpretativo: dalla sessualità come energia pulsionale da regolare, alla sessualità come dimensione costitutiva del Sé in relazione. Tale evoluzione teorica offre una base solida per ripensare l'educazione alla sessualità in chiave pedagogica contemporanea, superando letture riduzionistiche e integrando dimensioni corporee, affettive e sociali dello sviluppo infantile.

2.5. Lo sviluppo psicosessuale nell'infanzia: prospettive contemporanee

Nel corso del XX secolo, acquista graduale visibilità un problema sociale che fino ad allora aveva ricevuto scarsa attenzione: l'abuso sessuale sui minori (Delap, 2015). Questa crescente attenzione produce però effetti ambivalenti: da un lato rafforza la protezione dei bambini, dall'altro contribuisce a medicalizzare e patologizzare i comportamenti sessuali infantili. Questi iniziano infatti a essere spesso interpretati come indicatori di abuso sessuale (Friedrich, 2006) o segnali precoci di una futura devianza sessuale adulta, da correggere il più presto possibile (Jenkins, 2003).

L'evoluzione della ricerca porta successivamente a rivedere questa interpretazione, fino a dimostrare che il comportamento sessuale infantile non è semplicemente un riflesso dell'abuso sessuale. Al contrario, una varietà di comportamenti sessuali risulta comune nei bambini (Friedrich, 2006) e rientra nel normale processo sviluppo psicosessuale. Tale sviluppo non avviene in modo isolato, ma è influenzato dalle norme culturali e dalle aspettative sociali, dal grado di permissività o restrizione all'interno della famiglia e, quindi, dai valori trasmessi e dalle esperienze interpersonali (Bancroft et al., 2003). Nonostante tali variabili, si possono individuare alcuni stadi di sviluppo psicosessuale comuni nell'infanzia.

Di seguito si presenta una rassegna di studi contemporanei che hanno indagato i comportamenti sessuali esibiti dai bambini dall'infanzia all'adolescenza, classificati secondo le fasce di età identificate dall'Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS e BZgA (2010).

Stadio 1: 0-3 anni

La ricerca indica che l'eccitazione sessuale sembra verificarsi ancora prima della nascita, con immagini ecografiche che dimostrano che un feto maschile può sperimentare un'erezione già nell'utero (Campbell et al., 2013), così anche come subito dopo la nascita. Ci sono inoltre evidenze di lubrificazione vaginale alla nascita delle femmine (Campbell et al., 2013).

Il periodo dalla nascita ai tre anni è caratterizzato da un'attività di scoperta ed esplorazione sessuale (Swisher et al., 2008). Volbert et al. (1996), in un'ampia revisione della letteratura sui comportamenti sessuali nell'infanzia, descrivono alcuni aspetti rilevanti della sessualità dei neonati: a sei mesi iniziano a scoprire i propri genitali e ancora prima di compiere il primo anno di età i bambini toccano, sfregano ed accarezzano i loro genitali, anche se più per caso che intenzionalmente. Comportamenti di auto-esplorazione dei propri genitali sono stati registrati come più comuni nei maschi che nelle femmine (Thigpen, 2009). Non ci sono invece evidenze di fantasie sessuali o di elementi assimilabili alla masturbazione adulta (Campbell et al., 2013).

Profondamente importanti risultano i comportamenti materni nel periodo post-partum quali la ricerca di prossimità, il contatto fisico, il tocco, che generano nel bambino reazioni piacevoli che influenzeranno le modalità di intimità in età adulta (Feldman, 2007).

Tra i 2 e i 3 anni i bambini acquisiscono consapevolezza di sé e del proprio corpo ed è il momento in cui iniziano a capire di appartenere allo stesso sesso del genitore corrispondente. Definiscono il sesso principalmente sulla base di indizi visivamente salienti come gli indumenti e i capelli, ma la maggior parte di loro è consapevole anche delle differenze dei genitali (Campbell, 2013). Durante questa fase mostrano un forte interesse per il proprio corpo e quello altrui, spesso manifestando anche comportamenti esibizionisti e voyeuristici con coetanei e adulti. La masturbazione diventa più intenzionale, in quanto scoprono che dà loro piacere.

Verso i 4 anni si possono osservare giochi sessuali (Bancroft et al., 2003), ad esempio “giocare a mamma e papà” o “il gioco del dottore”. Questo tipo di gioco rappresenta un fenomeno sessuale molto comune tra i bambini ed è inteso come interazione sessuale non patologica tra coetanei (Bancroft et al., 2003) motivata dalla curiosità di scoperta del proprio corpo e di quello altrui. Inizia inoltre l'interiorizzazione delle norme sociali: ciò che “si fa” e ciò che “non si fa” (OMS & BZgA, 2010).

Stadio 2: 4-6 anni

In questa fase, grazie alla frequentazione di contesti collettivi come la scuola dell'infanzia e primaria, i bambini apprendono progressivamente le regole sociali. I comportamenti di auto-stimolazione tendono a ridursi, poiché comprendono che si tratta di attività da svolgere in privato (Bancroft et al., 2003). Se inizialmente i giochi a sfondo sessuale avvengono apertamente, in seguito i bambini lo fanno in segreto perché imparano che non è permesso stare nudi in pubblico (OMS & BZgA, 2010). Diventano più consapevoli delle differenze tra maschi e femmine e nel gioco tendono ad assumere ruoli di genere coerenti con le aspettative sociali (Bussey & Bandura, 1999).

A quest'età i bambini si mostrano molto interessati alla riproduzione e pongono domande sull'origine dei neonati. Stringono amicizia con entrambi i sessi oppure con i coetanei del proprio stesso sesso e spesso confondono i sentimenti di amicizia con l'innamoramento, ma è solo il loro modo per indicare che provano affetto verso qualcuno (OMS & BZgA, 2010).

Stadio 3: 7-9 anni

I bambini sviluppano sempre più il senso del pudore e possono iniziare a sentirsi a disagio nel mostrarsi nudi in presenza di altri. Interagiscono di più con i coetanei dello stesso sesso e nutrono scarso interesse verso quelli del sesso opposto (OMS & BZgA, 2010). Fanno meno domande sul sesso ma il loro interesse non si riduce: imparano che il sesso è un argomento che causa imbarazzo e che non sta bene parlarne in pubblico (OMS & BZgA, 2010).

Tra di loro, può essere che utilizzino parole sessuali o che parlino di sesso per mostrarsi “grandi” agli occhi dei coetanei, anche se spesso non comprendono ancora il significato di ciò che dicono (OMS & BZgA, 2010).

Stadio 4: 10-15 anni

Tra i 10 e gli 11 anni inizia generalmente la pubertà, caratterizzata dai primi cambiamenti fisici e ormonali. Le modificazioni endocrine specifiche per sesso che determinano i cambiamenti fisici includono principalmente l'aumento delle concentrazioni di testosterone nei maschi e di estradiolo nelle femmine (Dorn et al., 2019).

Aumenta l'interesse per la sessualità degli adulti, ma si mostrano poco propensi ad intraprendere discorsi sul tema con gli adulti (OMS & BZgA, 2010). Tendono ad aumentare i

comportamenti di masturbazione, più presenti nei maschi che nelle femmine (Larsson & Svedin, 2002).

Intorno ai 13 anni, in media, i maschi hanno la prima eiaculazione e le femmine il menarca, sebbene studi recenti suggeriscano una possibile diminuzione dell'età di insorgenza di quest'ultimo (Brix et al., 2019).

Aumentano inoltre le fantasie sessuali, più presenti tra i maschi che tra le femmine (Ballester et al., 2006). Un segno distintivo di questa fase è la consapevolezza dell'interesse sessuale verso altre persone (Fortenberry, 2013). Spesso si verifica il primo vero innamoramento, *flirtano* tra loro e hanno le prime relazioni (OMS & BZgA, 2010).

Stadio 5: 16-18 anni

In prossimità dell'età adulta, gli adolescenti iniziano a vivere le prime esperienze relazionali e sessuali. Il percorso di esplorazione dell'intimità segue generalmente una progressione che può includere baci, carezze da vestiti, petting da nudi e rapporto sessuale (nelle relazioni eterosessuali), oltre a pratiche come il sesso orale e, talvolta, anale. Sanno anche più chiaramente se sono omosessuali o eterosessuali (OMS & BZgA, 2010).

A conclusione di questo capitolo dedicato all'evoluzione della concezione della sessualità e al suo ruolo nello sviluppo del bambino, risulta importante evidenziare come la percezione di tali tematiche come tabù affondi le proprie radici in un passato storico remoto, in larga parte legato all'influenza della religione. Quest'ultima ha infatti svolto per lungo tempo un ruolo centrale nell'orientare il rapporto dell'essere umano con la propria corporeità e dimensione carnale. Sebbene abbia progressivamente perso centralità con l'affermarsi del pensiero scientifico e con le trasformazioni culturali avviate dall'Illuminismo, il tema della sessualità continua ancora oggi a essere spesso circondato da imbarazzo e pudore. È comprensibile, del resto, che poco più di tre secoli non siano sufficienti a cancellare del tutto la connotazione di peccaminosità attribuita al corpo per più di un millennio.

Tuttavia, la speranza che la sessualità possa essere sempre più integrata nella “normalità” della vita umana continua ad essere alimentata dalle molteplici scoperte in ambito scientifico, che hanno profondamente trasformato (e continuano a trasformare) il modo di comprenderla e di rapportarsi ad essa.

CAPITOLO 3 – L'EDUCAZIONE ALLA SESSUALITA' ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

L'educazione alla sessualità è ampiamente sostenuta dalla normativa internazionale. Numerosi documenti e programmi ne promuovono infatti l'implementazione, facendo riferimento alla sua importanza sia in modo diretto sia indiretto. Di seguito si richiamano alcuni tra i principali riferimenti.

Storicamente, uno dei primi riferimenti significativi è rappresentato dalla Conferenza Internazionale su Popolazione e Sviluppo, che ha evidenziato la necessità di rivedere e ampliare i curricula scolastici per assicurare la trattazione adeguata di temi rilevanti come la sensibilità di genere, scelte e responsabilità riproduttive e malattie sessualmente trasmissibili come HIV e AIDS (ONU, 1994). Il documento sottolinea inoltre l'importanza di garantire la diffusione di informazioni appropriate, che consentano alle persone di prendere decisioni responsabili riguardo alla salute, ai comportamenti sessuali e riproduttivi e alla vita familiare (ONU, 1994).

La Dichiarazione e Piattaforma d'Azione di Pechino (ONU, 1995) sottolinea, tra le iniziative necessarie per il raggiungimento dell'obiettivo strategico B.4 (mettere a punto sistemi di istruzione e formazione non discriminatori), l'importanza di promuovere, con il sostegno dei genitori e in collaborazione con insegnanti e istituzioni scolastiche, lo sviluppo di programmi educativi rivolti a ragazzi e ragazze e la creazione di servizi integrati sull'educazione alla sessualità. Tali interventi sono finalizzati a favorire la consapevolezza delle responsabilità individuali e ad aiutare i giovani ad assumerle, tenendo conto del ruolo di questo insegnamento nello sviluppo della personalità e dell'autostima, nonché della necessità di prevenire gravidanze indesiderate, la trasmissione di malattie sessualmente trasmissibili, in particolare l'HIV/AIDS, e fenomeni quali la violenza e l'abuso sessuale.

Alla fine degli anni Novanta, la dimensione dei diritti umani legata alla sessualità e alla salute sessuale viene esplicitata nella Dichiarazione sui Diritti Sessuali della World Association for Sexual Health (WAS), originariamente proclamata nel 1997. Nella revisione del 2014, che rappresenta la versione attuale del documento, si afferma che i diritti sessuali, tra cui il diritto ad una educazione sessuale approfondita ed esauriente, rientrano tra i diritti fondamentali e inalienabili della persona (WAS, 2014).

L'importanza della promozione della salute sessuale emerge anche in diverse strategie internazionali dedicate alla salute pubblica. Tra i documenti dell'OMS, ad esempio, la Strategia per la Salute Riproduttiva individua cinque pilastri fondamentali, tra i quali rientra la promozione della salute sessuale (OMS, 2004). Nello stesso documento l'OMS richiama inoltre la Dichiarazione del Millennio, adottata dall'ONU nel 2000, dalla quale derivano gli otto Obiettivi di Sviluppo del Millennio, finalizzati al miglioramento della condizione umana e alla promozione dei diritti umani (ONU, 2000). L'OMS evidenzia come, tra questi obiettivi, tre (migliorare la salute materna, ridurre la mortalità infantile e combattere HIV/AIDS, malaria e altre malattie) siano direttamente correlati alla salute riproduttiva e sessuale. Altri quattro (eliminare la povertà estrema e la fame, raggiungere l'istruzione primaria per tutti, promuovere la parità fra i sessi e l'autonomia delle donne e assicurare un ambiente sostenibile) presentano invece uno stretto rapporto con la salute in generale, inclusa quella riproduttiva (OMS, 2004).

Col tempo, l'attenzione verso l'educazione alla sessualità porta anche alla definizione di strumenti operativi destinati ai sistemi educativi. Un contributo particolarmente significativo è rappresentato dal documento *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa*, (OMS & BZgA, 2010). Si tratta di un quadro di riferimento destinato a decisori politici, autorità scolastiche e sanitarie e specialisti del settore, con l'obiettivo di sostenere la promozione dell'educazione alla sessualità e di contribuire alla definizione o al miglioramento dei programmi curriculari nei diversi gradi dell'istruzione, a partire dai primi anni di vita.

Analogamente, la *Guida Internazionale sull'Educazione alla Sessualità* (UNESCO, 2018) è stata sviluppata per assistere le autorità educative e sanitarie nella progettazione ed implementazione di programmi di educazione alla sessualità olistica nei contesti scolastici ed extrascolastici, a partire dai 5 anni di età.

Nella Risoluzione del Parlamento europeo del 2021 sulla situazione della salute sessuale e riproduttiva e relativi diritti nell'Unione Europea (Parlamento europeo, 2021), inoltre, gli Stati membri sono esortati a garantire che tutti i bambini, frequentanti o meno le scuole primarie e secondarie, abbiano accesso a un'educazione alla sessualità e a informazioni complete, adeguate all'età e non giudicanti. La Risoluzione invita inoltre a contrastare la diffusione della disinformazione in materia di salute sessuale e riproduttiva (Parlamento europeo, 2021).

Infine, risulta opportuno citare alcuni tra gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals, SDGs) dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), che risultano pertinenti rispetto alla promozione di un'educazione alla sessualità. Essi sono: SDG 3 (assicurare la salute e il

benessere per tutti e tutte le età), SDG 4 (fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti) e SDG 5 (raggiungere l'uguaglianza di genere e l'*empowerment* di tutte le donne e le ragazze). Per un'analisi più dettagliata di tali obiettivi si rimanda al capitolo 5.

Alla luce di questo quadro normativo e programmatico internazionale, emerge con chiarezza il ruolo centrale dell'educazione alla sessualità nella promozione del benessere e dello sviluppo della persona fin dalla prima infanzia. Nel presente capitolo verranno pertanto analizzati l'importanza, gli approcci, gli obiettivi e le modalità di implementazione dell'educazione alla sessualità nella scuola dell'infanzia, con riferimento alla letteratura scientifica e alla normativa internazionale. Infine, si farà luce su miti e luoghi comuni diffusi riguardo a un'educazione alla sessualità precoce, con l'obiettivo di analizzarli criticamente e superare le principali misconcezioni.

3.1. Perché educare alla sessualità fin dall'infanzia

“Tutti gli esseri umani nascono come esseri sessuali” (OMS & BZgA, 2010, p. 21).

Questa affermazione, oggi ampiamente condivisa nella letteratura scientifica, sottolinea come la sessualità faccia parte integrante dello sviluppo umano sin dalle prime fasi della vita.

Nonostante ciò, nella cultura occidentale è ancora diffusa la tendenza a considerare la sessualità un tabù, un argomento da censurare e da tenere alla larga dai bambini. Questa visione porta spesso gli adulti a evitare o rimandare l'educazione alla sessualità, con l'intento presunto di preservare l'“innocenza” infantile, proteggere i bambini da temi ritenuti troppo delicati e posticipare il più possibile il contatto con tali contenuti. Tuttavia, tale atteggiamento sembra essere più legato alle difficoltà degli adulti nel confrontarsi con questo tema, storicamente associato a imbarazzo e vergogna, che ai reali bisogni dei bambini.

Dal punto di vista dei bambini, infatti, la sessualità rappresenta una dimensione naturale dell'esperienza. Sono piuttosto gli atteggiamenti e i valori trasmessi dagli adulti a influenzare significativamente il modo in cui i bambini costruiscono la relazione con il corpo proprio ed altrui, con le altre persone e con i propri desideri, emozioni e fantasie. Il contesto familiare, sociale ed educativo che circonda il bambino può quindi favorire uno sviluppo sano e positivo del suo rapporto con la corporeità e le relazioni, oppure generare sentimenti di disagio,

inadeguatezza o confusione. Per questo motivo, risulta fondamentale offrire ai bambini un accompagnamento educativo precoce, adeguato alla loro età e al loro sviluppo.

La *Guida Tecnica Internazionale sull'Educazione alla Sessualità* (UNESCO, 2018) evidenzia come ancora troppi giovani si addentrino nell'età adulta ricevendo informazioni imprecise, incomplete o basate su giudizi ideologici che influenzano il loro sviluppo fisico, sociale ed emotivo. Ciò rende necessario iniziare fin dall'infanzia a fornire strumenti adeguati per comprendere e vivere la sessualità in modo consapevole e rispettoso. Promuovere un'educazione alla sessualità precoce permette infatti ai bambini di interiorizzare i concetti necessari per poter possedere conoscenze e competenze specifiche al momento opportuno. Ad esempio, è importante apprendere informazioni sulla pubertà prima di viverla, e non dopo (UNESCO, 2021).

L'inadeguatezza, scarsità, se non assenza, delle informazioni trasmesse ai giovani aumenta inoltre la loro vulnerabilità ed esposizione a situazioni di rischio, sfruttamento e abuso (Schneider & Hirsch 2020; UNESCO, 2018). L'introduzione dell'educazione alla sessualità in età precoce, al contrario, dota i bambini delle conoscenze e degli strumenti necessari per proteggersi da rischi e pericoli. Tuttavia, informare su questi rischi non basta alla difesa del bambino. Un ruolo fondamentale è svolto dallo sviluppo precoce dell'autostima e dell'accettazione positiva di sé e della propria immagine corporea. Bambini che sviluppano fin dall'infanzia un'immagine positiva del proprio corpo sono infatti più propensi a prendere decisioni responsabili e salutari per il proprio benessere personale (Hayes, 1995). Ciò avviene perché la possibilità di affrontare in modo adeguato situazioni problematiche è strettamente connessa al riconoscimento del proprio valore personale: i bambini sono più inclini a prendere decisioni positive quando si percepiscono come degni di rispetto e di cura.

L'educazione alla sessualità, se introdotta fin dall'infanzia, contribuisce proprio a questo processo, fornendo ai bambini spazi e tempi adeguati per esplorare i propri sentimenti rispetto a ciò che accade al loro corpo e consentendo loro di riconoscere il diritto ad avere controllo su di esso (Hayes, 1995). Poiché la costruzione dell'autostima richiede tempo, rimandarne lo sviluppo all'età adolescenziale, fase già caratterizzata da molteplici sfide e vulnerabilità, non risulta efficace. I giovani devono essere forniti degli strumenti per affrontare le difficoltà dell'adolescenza e dell'età adulta prima che queste inizino.

L'UNESCO (2018) riporta come l'educazione alla sessualità olistica contribuisca proprio alla promozione di competenze sociali ed emotive attraverso l'apprendimento (Social and

Emotional Learning o SEL). Tali competenze risultano fondamentali non solo per il benessere personale, ma anche per generare cambiamenti di mentalità e comportamenti essenziali per il raggiungimento di tutti gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

Un ulteriore motivo per introdurre l'educazione alla sessualità precocemente riguarda l'accesso all'istruzione: in alcuni Paesi, molti studenti non completano la transizione dalla scuola primaria a quella secondaria, rendendo necessaria un'adeguata trasmissione di informazioni prima che questi lascino il percorso di istruzione formale (UNESCO, 2021).

Allo stesso tempo, è importante ricordare che una mancata o inadeguata trasmissione di informazioni non ferma i bambini dalla ricerca di risposte alla loro naturale curiosità, anzi, li porta a formulare proprie spiegazioni sui processi biologici e sessuali, spesso sotto forma di mitologie (Goldman & Goldman, 1982). Un'educazione appropriata crea invece occasioni per correggere idee errate e fornisce ai bambini le informazioni necessarie per affrontare questioni sessuali in modo corretto, così che possano comprendere le funzioni dei loro organi riproduttivi e come prendersi cura di questi ultimi (Haryono et al., 2018).

Nella società attuale, assume particolare rilevanza anche il ruolo dei media. In assenza di un'educazione alla sessualità adeguata, molti giovani si rivolgono a Internet, dove le informazioni disponibili sono spesso distorte, irrealistiche o degradanti, in particolare per le donne, come nel caso della pornografia online (OMS & BZgA, 2010). Considerando che l'accesso alla rete avviene sempre più precocemente⁷, risulta fondamentale fornire fin da subito strumenti per interpretare criticamente i contenuti online e distinguere informazioni attendibili da quelle false o pericolose.

Allo stesso tempo, risulta cruciale educare precocemente all'uso consapevole e responsabile dei media, considerando la disponibilità online di contenuti pedopornografici e la facilità con cui bambini vulnerabili possono esserne esposti. Internet, oggi, rappresenta infatti un contesto in cui si verificano numerose attività di abuso sessuale online (Ali et al., 2023).

Si vuole sottolineare che anche quando i bambini ricevono informazioni da genitori o altri familiari, che costituiscono comunque importanti punti di riferimento per la scoperta e la comprensione della sessualità, esse risultano spesso insufficienti (Goldman, 2008) (cfr. par.

⁷ In 25 paesi europei, un terzo dei bambini di 9-10 anni che utilizzano la rete naviga online quotidianamente (Livingstone et al., 2011).

3.4.). Le fonti informali, infatti, possono non disporre delle conoscenze più tecniche e approfondite necessarie per affrontare adeguatamente questo tema (OMS & BZgA, 2010).

Ecco quindi che la scuola può garantire un'educazione alla sessualità completa, corretta e accessibile a tutti, nel rispetto del diritto all'educazione e all'informazione sancito dall'articolo 8 della Dichiarazione dell'International Planned Parenthood Federation (IPPF, 2008), secondo cui tutte le persone, senza discriminazioni, hanno diritto all'educazione alla sessualità olistica e alle informazioni necessarie a godere del diritto di piena cittadinanza e uguaglianza nella sfera privata, pubblica e politica.

3.2. Contenuti e obiettivi dell'educazione alla sessualità all'infanzia

Come visto nei paragrafi precedenti, si ha la generale tendenza a pensare la sessualità infantile come una trasposizione di comportamenti e attività tipici degli adulti ai bambini. Ne conseguono atteggiamenti di ostilità e scandalo, quasi a negarne l'esistenza. In questa prospettiva, sviluppare un discorso attorno al concetto di "educazione alla sessualità" diventa quindi un tentativo alquanto rischioso di porre nelle mani delle istituzioni educative un compito interpretato erroneamente dal principio. Risulta fondamentale, quindi, chiarire innanzitutto i contenuti e gli obiettivi di tale educazione.

La presente trattazione fa riferimento all'approccio dell'educazione alla sessualità olistica (CSE), per la sua rilevanza ed efficacia riconosciuta a livello internazionale (cfr. par. 1.1.2). Per definire contenuti e obiettivi dell'educazione alla sessualità nella scuola dell'infanzia, si è deciso di considerare gli *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa* (OMS & BZgA, 2010), che promuovono la CSE fin dalla nascita. Il documento mette a disposizione una matrice suddivisa in otto categorie tematiche, con relativi contenuti differenziati sulla base dell'età e delle tappe evolutive di bambini e ragazzi. Le sei fasce d'età principali sono: 0–4 anni, 4–6 anni, 6–9 anni, 9–12 anni, 12–15 anni e 15 anni e oltre. Le fasce sono state scelte in accordo con le tappe evolutive identificate dall'OMS e riflettono proprio l'idea che l'educazione alla sessualità sia un processo che inizia alla nascita e prosegue per tutta la vita.

Gli obiettivi di apprendimento sono organizzati in modo progressivo, adattando i contenuti alla crescita del bambino e arricchendoli man mano che l'individuo diventa adolescente e poi giovane adulto. Si sottolinea inoltre l'importanza di adeguare gli obiettivi alla realtà dei singoli o dei gruppi, poiché bisogni ed esperienze dei giovani possono variare notevolmente.

Le otto categorie tematiche sono: “Il corpo umano e lo sviluppo”, “Fertilità e riproduzione”, “Sessualità”, “Emozioni/affetti”, “Relazioni e stili di vita”, “Sessualità, salute e benessere”, “Sessualità e diritti” e “Influenze sociali e culturali sulla sessualità”. Ciascuna categoria definisce informazioni da trasmettere, competenze da sviluppare e atteggiamenti da promuovere. Per la presente trattazione si è scelto di prendere in considerazione la parte della matrice relativa alle fasce d’età 0-4 e 4-6 anni, le quali includono il periodo d’istruzione alla scuola dell’infanzia (3-6 anni). Di seguito si propone un’analisi dei contenuti di ciascuna categoria per le fasce 0-4 e 4-6 anni. Nelle seguenti figure, le quattro colonne fanno riferimento, da sinistra verso destra, a: categoria tematica, informazioni da trasmettere, competenze da sviluppare e atteggiamenti da promuovere.

Figura 1. La matrice dell’educazione alla sessualità – categoria “Il corpo e lo sviluppo umano”, fascia 0-4 anni e 4-6 anni.

Fascia 0-4

0-4	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 - corpi diversi e sessi diversi - igiene del corpo - la differenza tra sé e gli altri	- dare un nome alle parti del corpo - eseguire le pratiche igieniche (lavarsi ogni parte del corpo) - riconoscere le differenze del corpo - esprimere bisogni e desideri	- un’immagine positiva del proprio corpo e di sé: l’autostima - rispetto per le differenze - apprezzamento per il proprio corpo - apprezzare il senso di benessere, vicinanza e fiducia creati dalle esperienze fisiche e di attaccamento - rispetto per l’equità di genere

Fascia 4-6

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 - differenze nel corpo e nello sviluppo in relazione all’età	- 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 - riconoscere il proprio e altrui bisogno di privacy	- un’identità di genere positiva - un’immagine positiva del corpo e di sé: autostima - rispetto per le differenze - rispetto per l’equità di genere

Fonte: OMS & BZgA, 2010, p. 38, 40.

Come illustrato nella figura 1, i contenuti relativi alla prima categoria riguardano la corretta denominazione di tutte le parti del corpo, incluse quelle genitali, le loro funzioni, le differenze tra i sessi e le pratiche di igiene personale.

Diversi studi evidenziano come i bambini in età prescolare presentino una conoscenza limitata dei termini anatomici relativi ai genitali (Kenny & Wurtele, 2008; Khoori et al., 2022; Scolnik et al., 2003; Wurtele et al., 1992). La mancanza di un vocabolario adeguato può creare ostacoli allo sviluppo sessuale successivo e trasmettere implicitamente l'idea che tali parti del corpo siano meno importanti o non debbano essere discusse (Khoori et al., 2022). Inoltre, l'uso di nomi impropri per le parti genitali può impedire una comunicazione efficace in ambito pediatrico (Khoori et al., 2022) e influire sui colloqui con bambini vittime di abuso sessuale a fini giudiziari, nei quali il bambino deve essere in grado di identificare chiaramente le parti genitali coinvolte nella natura del presunto reato (Burrows et al., 2017).

Ricerche recenti (Li et al., 2022) mostrano inoltre che i bambini sviluppano una comprensione solo parziale dell'uguaglianza di genere: fanno più fatica a riconoscerla, ad esempio, nel mondo del lavoro. Ciò evidenzia l'importanza di promuovere fin dalla prima infanzia un'educazione all'uguaglianza di genere, così da poter favorire rappresentazioni più inclusive e contrastare precocemente stereotipi e disuguaglianze ancora presenti nella società moderna.

Figura 2. La matrice dell'educazione alla sessualità – categoria “Fertilità e riproduzione”, fascia 0-4 anni e 4-6 anni.

Fascia 0-4

Fertilità e riproduzione	■ gravidanza, nascita e neonati ■ basi della riproduzione umana (da dove vengono i bambini) • modi diversi di entrare a far parte di una famiglia (es. adozione) • il fatto che alcune persone hanno figli e altre no	■ parlare di questi argomenti utilizzando il lessico corretto	• accettare i diversi modi di diventare figlio all'interno di una famiglia
--------------------------	---	---	--

Fascia 4-6

Fertilità e riproduzione	■ miti sulla riproduzione (ad es. in alcuni paesi si racconta ai bambini che i neonati sono “portati dalla cicogna”) ■ vita: gravidanza, nascita e neonati; fine vita ■ basi della riproduzione umana	■ parlare di questi argomenti utilizzando il lessico corretto	• rispetto delle differenze: alcune persone hanno figli, altre no
--------------------------	---	---	---

Fonte: OMS & BZgA, 2010, p. 38, 40.

La categoria tematica della figura 2 contiene informazioni relative alla fertilità e alla riproduzione. I bambini di 4-5 anni si trovano spesso di fronte al mistero della nascita di una nuova vita nella loro famiglia o nel loro ambiente di amici e iniziano così ad interrogarsi sull'origine della vita (Zogza & Christopoulou, 2005). È quindi essenziale fornire informazioni corrette e adeguate all'età, evitando che costruiscano spiegazioni autonome spesso di tipo mitico (Goldman & Goldman, 1982). L'assenza di informazioni può ostacolare la comprensione delle funzioni degli organi riproduttivi e delle modalità per prendersene cura (Haryono et al., 2018), oltre a negare loro il diritto a ricevere informazioni corrette.

Un altro obiettivo dei contenuti di questa categoria tematica è promuovere atteggiamenti di rispetto nei confronti delle varie strutture familiari e delle diverse modalità attraverso cui esse si costituiscono. Si mira così a sviluppare nei bambini una sensibilità inclusiva, che valorizzi allo stesso modo famiglie con figli biologici, adottivi o senza figli.

Figura 3. La matrice dell'educazione alla sessualità – categoria “Sessualità”, fascia 0-4 anni e 4-6 anni.

Fascia 0-4

Sessualità	- gioia e piacere nel toccare il proprio corpo, masturbazione della prima infanzia - scoperta del proprio corpo e dei propri genitali - il fatto che la gioia del contatto fisico è un aspetto normale della vita di tutte le persone - tenerezza e contatto fisico come espressioni di amore e affetto	- acquisire consapevolezza dell'identità di genere - parlare delle sensazioni (s)piacevoli del proprio corpo - esprimere i propri bisogni, desideri e limiti, ad esempio nel “gioco del dottore”	- un atteggiamento positivo verso il proprio corpo e tutte le sue funzioni = immagine corporea positiva - rispetto verso gli altri • curiosità rispetto al proprio corpo e quello altrui
------------	--	--	--

Fascia 4-6

Sessualità	- gioia e piacere nel toccare il proprio corpo; masturbazione della prima infanzia - scoperta del proprio corpo e dei propri genitali - il significato e l'espressione della sessualità (ad esempio l'espressione di sentimenti di amore) - linguaggio sessuale appropriato - 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)	- parlare di argomenti inerenti la sessualità (competenze comunicative) - consolidare la propria identità di genere - utilizzare il linguaggio sessuale in modo non offensivo	- un'immagine positiva del corpo - rispetto per gli altri
------------	---	---	--

Fonte: OMS & BZgA, 2010, p. 38, 40.

La categoria nella figura 3 è stata oggetto di critiche, poiché interpretata erroneamente come una promozione di comportamenti sessuali quali la masturbazione o il “gioco del dottore” nei bambini (BZgA – WHO Collaborating Centre, 2016). In realtà, Gli *Standard* informano solo i professionisti sulla varietà di fenomeni normali nello sviluppo psicosessuale dei bambini, inclusi proprio la masturbazione in età precoce e i “giochi del dottore”. Come visto nel paragrafo 2.5., fenomeni come l’esplorazione del proprio corpo, la curiosità verso il corpo altrui o i giochi simbolici a contenuto corporeo rappresentano manifestazioni tipiche e fisiologiche nelle prime fasi dello sviluppo. Senza tali conoscenze, c’è il rischio che i professionisti reagiscano in modi inappropriati, danneggiando il bambino e/o ostacolando il suo sano sviluppo futuro. Gli *Standard*, pertanto, informano i professionisti su come gestire questi fenomeni in un programma di educazione alla sessualità di alta qualità, in modo adeguato allo sviluppo del bambino (BZgA – WHO Collaborating Centre, 2016), guidandolo progressivamente verso la comprensione dei limiti personali e sociali.

Questa categoria risulta particolarmente rilevante anche per l’attenzione che dedica alla promozione di un atteggiamento positivo nei confronti del proprio corpo e alla costruzione di un’immagine corporea sana. Tali dimensioni rappresentano fattori chiave per lo sviluppo di una relazione equilibrata con la propria corporeità e per la prevenzione di forme di disagio, tra cui i disturbi alimentari, i quali sono spesso caratterizzati da un’intensa insoddisfazione corporea e da una tendenza a fondare il proprio valore personale sulla forma e sul peso corporeo. Recenti dati provenienti da diversi Paesi europei (Gilsbach et al., 2022) evidenziano un incremento allarmante di tali disturbi, fino al 40%, nella popolazione tra i 6 e i 18 anni a partire dall’inizio della pandemia di Coronavirus (COVID-19). Ciò rende ancora più urgente promuovere, fin dalla prima infanzia, atteggiamenti di cura, rispetto e valorizzazione del proprio corpo.

Figura 4. La matrice dell'educazione alla sessualità (OMS & BZgA, 2010) – categoria “Emozioni/affetti”, fascia 0-4 anni e 4-6 anni.

Fascia 0-4

Emozioni /affetti	▪ diversi tipi di amore ▪ voglia di dire “sì” e voglia di dire “no” • le parole dei sentimenti • la sensazione di aver bisogno di privacy	▪ provare e mostrare empatia ▪ dire sì/dire no ▪ esprimere e comunicare le proprie emozioni, desideri e bisogni • esprimere il proprio bisogno di privacy	▪ il concetto che le emozioni si esprimono in molti modi differenti ▪ sentimenti positivi verso il proprio sesso e il proprio genere (è bello essere una femmina – o un maschio!) ▪ l'opinione che le proprie emozioni siano giuste e che sia giusto esprimerle • un atteggiamento positivo verso le diverse emozioni nelle diverse circostanze
-------------------	--	--	--

Fascia 4-6

Emozioni /affetti	▪ gelosia, rabbia, aggressività, delusione ▪ amicizia e amore verso persone dello stesso sesso • differenza tra amicizia e amore • amori segreti, primo amore (infatuazioni e “cotte”, amore non ricambiato)	▪ gestire le delusioni ▪ esprimere e comunicare le proprie emozioni, i propri desideri e i propri bisogni • gestire il proprio e altrui bisogno di privacy • chiamare i propri sentimenti con il nome corretto	▪ 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)
-------------------	---	---	--

Fonte: OMS & BZgA, 2010, p. 38, 40.

I contenuti della categoria “Emozioni/affetti” (figura 4) includono il riconoscimento e l'espressione delle proprie emozioni e sensazioni, la comprensione delle diverse forme di amore, come quelle rivolte a persone dello stesso o di diverso sesso, e la distinzione tra amicizia e amore.

Tale categoria risulta fondamentale per molteplici motivi. Innanzitutto, per lo sviluppo della consapevolezza emotiva e della capacità espressiva nei bambini. La comprensione dei propri stati emotivi rappresenta infatti un passaggio essenziale non solo per poterli comunicare in modo adeguato, ma anche per riconoscerne il valore e gestirli in maniera funzionale. Ciò consente ai bambini di incanalare le proprie emozioni attraverso modalità espressive verbali e socialmente appropriate, riducendo il rischio che esse si manifestino attraverso comportamenti impulsivi, aggressivi o autolesivi.

Come evidenziato nel paragrafo 2.5., in questa fase dello sviluppo i bambini tendono frequentemente a sovrapporre i sentimenti di amicizia e quelli di innamoramento, talvolta anche nei confronti di coetanei dello stesso sesso, utilizzando tali espressioni per indicare forme di affetto e vicinanza (OMS & BZgA, 2010). Per questo motivo, risulta particolarmente importante accompagnarli nella comprensione e differenziazione di queste esperienze emotive, favorendo una maggiore chiarezza concettuale e relazionale.

Figura 5. La matrice dell'educazione alla sessualità – categoria “Relazioni e stili di vita”, fascia 0-4 anni e 4-6 anni.

Fascia 0-4

0-4	Informazione Trasmettere informazioni su	Competenze Mettere i bambini in grado di	Atteggiamenti Aiutare i bambini a sviluppare
Relazioni e stili di vita	- diversi tipi di relazioni - le diverse relazioni familiari	parlare delle proprie relazioni e della propria famiglia	- un sentimento di vicinanza e fiducia basato sulle esperienze di attaccamento - un atteggiamento positivo verso i diversi stili di vita - la consapevolezza della varietà delle relazioni

Fascia 4-6

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) - diverse concezioni di famiglia	- 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

Fonte: OMS & BZgA, 2010, p. 39, 41.

La categoria “Relazioni e stili di vita” (figura 5) comprende contenuti relativi alle diverse tipologie di relazioni (familiari, amicali e amorose) e alla promozione dell'accettazione delle diversità e dell'instaurazione di rapporti basati sul rispetto e la fiducia. Tali contenuti risultano fondamentali per sostenere nei bambini lo sviluppo di atteggiamenti di apertura e accoglienza nei confronti dei diversi stili di vita. Nella società contemporanea, caratterizzata da una crescente pluralità culturale e sociale, i bambini entrano infatti in contatto con una varietà di configurazioni familiari che costituiscono ormai una realtà quotidiana.

Promuovere fin dalla prima infanzia il riconoscimento e il rispetto di tale diversità contribuisce a favorire relazioni inclusive e a prevenire atteggiamenti discriminatori, sostenendo lo sviluppo di competenze sociali ed emotive fondamentali.

Figura 6. La matrice dell'educazione alla sessualità – categoria “Sessualità, salute e benessere”, fascia 0-4 anni e 4-6 anni.

Fascia 0-4

Sessualità, salute e benessere	■ belle e cattive esperienze del proprio corpo/cosa dà una sensazione piacevole? (ascolta il tuo corpo) ■ se l'esperienza/la sensazione non è bella, non si deve sempre accondiscendere	■ fidarsi del proprio istinto ■ mettere in pratica il modello dei tre passi (dire no, andare via, parlare con una persona di fiducia) ■ raggiungere sensazioni di benessere	■ apprezzamento per il proprio corpo ■ la consapevolezza che è giusto chiedere aiuto
--------------------------------	--	---	---

Fascia 4-6

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
--------------------------------	---	--	--

Fonte: OMS & BZgA, 2010, p. 39, 41.

La categoria “Sessualità, salute e benessere” (figura 6), si basa su contenuti relativi al riconoscimento delle sensazioni corporee piacevoli e spiacevoli e alle modalità di richiesta di aiuto in situazioni di disagio.

Tali contenuti risultano fondamentali per aiutare i bambini a sviluppare una consapevolezza del proprio corpo, comprendendo che è naturale sperimentare sensazioni diverse e che queste rappresentano segnali importanti. In particolare, essi favoriscono la capacità di riconoscere situazioni sgradevoli o inappropriate, legittimando l'espressione del proprio disagio e incoraggiando l'allontanamento da contesti percepiti come non sicuri.

In questo modo, si promuovono competenze di autoregolazione e di protezione personale, essenziali per il benessere e la sicurezza del bambino.

Figura 7. La matrice dell'educazione alla sessualità – categoria “Sessualità e diritti”, fascia 0-4 anni e 4-6 anni.

Fascia 0-4

Sessualità e diritti	■ il diritto di essere al sicuro ed essere protetto ■ la responsabilità degli adulti rispetto alla sicurezza dei bambini ■ il diritto di fare domande sulla sessualità ■ il diritto di esplorare le identità di genere • il diritto di esplorare la nudità e il corpo e di essere curioso	■ dire “sì” e dire “no” ■ sviluppare le competenze comunicative ■ esprimere bisogni e desideri - distinguere tra segreti “buoni” e segreti “cattivi”	■ la consapevolezza dei propri diritti che porta ad avere fiducia in se stessi ■ l’atteggiamento “il mio corpo appartiene a me” ■ la consapevolezza che possono decidere per se stessi
----------------------	---	---	--

Fascia 4-6

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
----------------------	--	--	---

Fonte: OMS & BZgA, 2010, p. 39, 41.

Le informazioni presentate nella figura 7 rafforzano i concetti esposti nella figura 6, con un’attenzione particolare alla prevenzione degli abusi. Questa categoria mira a promuovere nei bambini la consapevolezza che il proprio corpo è unico e prezioso e che è fondamentale proteggerlo da comportamenti abusivi o violenti da parte di altri.

È essenziale rendere i bambini consapevoli dei rischi, senza promuovere una retorica dell’orrore, ma informando, in modo appropriato all’età, su pericoli potenziali e strategie per affrontarli. In questo modo, i bambini possono sviluppare competenze di autodifesa e vivere un’infanzia sicura. Tenerli all’oscuro dei rischi, infatti, non li protegge, ma li rende più vulnerabili.

Accompagnare il tutto da spiegazioni sul diritto alla *privacy* attraverso attività che mostrino quali sono le parti private, quelle che si possono toccare e quelle per cui si deve chiedere il permesso può aiutare i bambini a capire le regole socialmente accettate, rispettare i corpi altrui e difendere i propri.

Un altro contenuto significativo di tale categoria è il diritto ad esplorare le identità di genere. Alcune caratteristiche legate al genere emergono infatti molto presto nello sviluppo, prima ancora dell'influenza scolastica e possono essere associate all'orientamento futuro (Li et al., 2017). Una volta introdotti nel contesto scolastico, bambini che si sentono "atipici" o che mettono in discussione il proprio genere, possono andare incontro ad una pressione sociale che può trasformare l'incertezza in una profonda sofferenza psicologica (Perry et al., 2019). Numerosi studi evidenziano come i bambini sottoposti a una forte pressione nel conformarsi rigidamente ai ruoli di genere possano infatti sviluppare difficoltà di adattamento, tra cui ansia, bassa autostima e sintomi depressivi (Carver et al., 2003; Egan & Perry, 2001; Pauletti et al., 2014; Yunger et al., 2004).

Ridurre questa pressione fin dalla prima infanzia, consentendo ai bambini di seguire liberamente i propri interessi, indipendentemente dal fatto che siano o meno connotati in termini di genere e promuovendo al contempo il rispetto per la diversità, rappresenta una strategia educativa fondamentale. Considerata, infatti, l'ampia variabilità tra i bambini in termini di temperamento, interessi, abilità e opportunità, un approccio "uguale per tutti" all'identità di genere appare difficilmente realistico, oltre che poco auspicabile (Perry et al., 2019).

Infine, questa sezione della matrice sottolinea l'importanza di creare un contesto educativo in cui i bambini non provino vergogna o timore nel porre domande sulla sessualità. Valorizzare la loro curiosità e il loro desiderio di esplorazione significa riconoscere il loro diritto a ricevere informazioni corrette, affidabili e adeguate alla loro età, contribuendo così a uno sviluppo più consapevole e sereno.

Figura 8. La matrice dell'educazione alla sessualità – categoria “Influenze sociali e culturali sulla sessualità (valori/norme)”, fascia 0-4 anni e 4-6 anni.

Fascia 0-4

Influenze sociali e culturali sulla sessualità (valori/norme)	■ norme sociali e norme/valori culturali ■ ruoli di genere ■ distanza sociale da mantenere con le diverse persone • influenza dell'età sulla sessualità e comportamenti adeguati all'età • norme sulla nudità	■ distinguere tra comportamenti in privato e in pubblico ■ rispettare le norme sociali e culturali ■ comportarsi nel modo appropriato a seconda del contesto • sapere quali parti del corpo si possono toccare	■ rispetto per il corpo proprio e altrui ■ accettazione delle norme sociali sulla privacy e l'intimità ■ rispetto per i “no” e “sì” da parte degli altri
--	---	---	--

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
--	---	--

Fonte: OMS & BZgA, 2010, p. 39, 41.

I contenuti della categoria “Influenze sociali e culturali sulla sessualità (valori/norme)” (figura 8) si concentrano sulle differenze sociali, culturali, di genere e legate all’età che possono influenzare il modo in cui le persone percepiscono la sessualità, sui comportamenti considerati socialmente accettati e su quelli che non lo sono.

In una società sempre più multiculturale, è fondamentale favorire la comprensione delle diverse norme e pratiche culturali, preparando i bambini ad interagire con coetanei che possono avere valori e norme differenti. Tale consapevolezza contribuisce allo sviluppo di atteggiamenti di apertura, rispetto e inclusione.

In queste fasce d’età, è inoltre essenziale guidare i bambini nella comprensione di ciò che è socialmente permesso fare e di ciò che invece non lo è. Come evidenziato nel paragrafo 2.5., in questo periodo fenomeni quali la masturbazione infantile e la nudità spontanea in pubblico sono comportamenti comuni e fisiologici. È quindi importante fornire indicazioni chiare e adeguate all’età, affinché i bambini comprendano i confini socialmente condivisi senza provare vergogna o senso di colpa.

3.3. Educazione alla sessualità all’infanzia: obbligatoria o opzionale?

Disegno di legge Valditara: perché la facoltatività dell’educazione alla sessualità ne limita l’efficacia

Un disaccordo profondo e persistente sulla moralità sessuale rappresenta una caratteristica delle società pluraliste (Corngold, 2013). In tali società convivono infatti molteplici ideologie, sistemi di valori e di pensiero che influenzano le credenze ed i comportamenti delle persone rispetto alla sfera della sessualità. Sebbene il pluralismo morale non riguardi esclusivamente

questo ambito, è proprio nell'educazione alla sessualità che esso emerge con particolare evidenza (Bialystok, 2018).

Un esempio significativo di tali tensioni si è verificato in Ontario, in Canada, dove nel 2015 l'introduzione di un nuovo curriculum obbligatorio di educazione alla salute e all'attività fisica ha suscitato forti proteste. Molti genitori si sono mobilitati pubblicamente e, in alcuni casi, hanno ritirato i figli dalla scuola o minacciato di farlo in modo definitivo se il programma non fosse stato modificato (Bialystok, 2018). Questo episodio mostra chiaramente come l'obbligatorietà dell'educazione alla sessualità possa generare reazioni intense e polarizzate.

Per cercare di prevenire eventuali opposizioni, negli Stati liberali e democratici vengono spesso implementate forme di accomodamento. Ai genitori che sollevano obiezioni di coscienza vengono concesse deroghe, come la possibilità di esonerare i figli da alcune attività, nel tentativo di rispettare le loro convinzioni e il modello educativo familiare (Bialystok, 2018). Tuttavia, queste soluzioni sollevano interrogativi importanti rispetto al ruolo della scuola e ai diritti dei minori.

In Italia, una dinamica simile si è recentemente verificata con l'approvazione del Disegno di Legge Valditara, (Ddl. 1735: *Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico*, Senato della Repubblica, 2025), avvenuta il 3 dicembre 2025. Il provvedimento introduce l'obbligo del consenso preventivo dei genitori per la partecipazione ad attività extracurricolari o di ampliamento dell'offerta formativa riguardanti la sessualità, che vengono così rese facoltative. La misura, rivolta unicamente alle scuole secondarie, "escluse, in ogni caso, le attività didattiche e progettuali nonché ogni altra eventuale attività aventi ad oggetto temi attinenti all'ambito della sessualità" per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria (Senato della Repubblica, 2025). Le attività interessate devono essere esplicitamente inserite nel Patto educativo di corresponsabilità e nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Il Ddl (Senato della Repubblica, 2025) esorta infine le istituzioni scolastiche a rendere disponibili, ai fini dell'espressione del consenso, i materiali didattici che si desiderano utilizzare.

Nella *Analisi dell'impatto della regolamentazione: Disegno di legge n. 2423 in materia di consenso informato in ambito scolastico* (Ministero dell'istruzione e del merito [MIM], 2025) si sottolinea che la previsione "non riguarda l'attività didattica curricolare svolta nell'ambito delle discipline di insegnamento, ma si riferisce esclusivamente a iniziative progettuali di carattere non obbligatorio", sottolineando come le *Indicazioni nazionali* rimangano comunque valide. Le disposizioni vengono infatti emanate in una fase cruciale, mentre sono in corso di

definizione le nuove *Indicazioni nazionali*, che entreranno in vigore dall'anno scolastico 2026/2027 per il primo ciclo di istruzione e dal 2027/2028 per il secondo ciclo. Il Ministro Giuseppe Valditara, in una comunicazione ufficiale pubblicata nel sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito, sottolinea come le disposizioni non eliminino “l'educazione sessuale”, proprio perché ribadiscono l'applicabilità delle *Indicazioni nazionali* (MIM, 2025). A questo proposito, il Ministro sottolinea come nel corso di Scienze sia infatti previsto lo studio delle differenze sessuali fra maschio e femmina, dell'evoluzione sessuale del corpo, della riproduzione, del concepimento e della procreazione, delle caratteristiche della pubertà e dei rischi derivanti dalle malattie sessualmente trasmesse (MIM, 2025).

Tuttavia, come sottolineato dall'UNESCO (2021), anche quando è inserita nel curriculum, l'educazione alla sessualità risulta efficace solo se garantisce un'ampia copertura di argomenti nel tempo e un'alta qualità dell'erogazione. Ad esempio, in Nepal, pur essendo obbligatoria, essa si limita alla salute riproduttiva e a Singapore, obbligatoria dal 2000, si concentra esclusivamente sull'astinenza (UNESCO, 2021). In modo analogo, le nuove *Indicazioni nazionali* sembrano orientarsi verso una trattazione limitata ai soli aspetti biologici, riproduttivi e di prevenzione, escludendo gran parte dei contenuti promossi dall'educazione alla sessualità olistica, come il tema del piacere, del consenso, dei valori e delle norme sociali legate alla sessualità, le identità di genere, gli orientamenti sessuali, nonché la dimensione emotiva e relazionale. Infatti, mentre nelle precedenti *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012) l'acquisizione di informazioni sulla sessualità era esplicitamente prevista tra gli obiettivi di apprendimento di Scienze nella classe quinta primaria e nella classe terza della scuola secondaria di primo grado, nelle nuove *Indicazioni* scompare ogni riferimento esplicito al termine “sessualità”. Alcuni dei contenuti riconducibili a tale ambito vengono così, di fatto, resi facoltativi dalle nuove disposizioni.

Quali sono dunque i motivi che hanno spinto il Ministero a rendere facoltativa una specifica parte dell'educazione alla sessualità? Il Ministro Valditara ha dichiarato che “La legge sul consenso informato ha [...] 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” (MIM, 2025).

Le disposizioni sembrano così diventare un modo per limitare la libertà di insegnamento e l'autonomia scolastica promuovendo esclusivamente contenuti ritenuti “consoni” dallo Stato, esplicitati nelle *Indicazioni nazionali*, e scoraggiando l'insegnamento di quelli definiti

“sensibili” (MIM, 2025). La loro qualificazione come attività facoltative e la subordinazione al consenso genitoriale introducono infatti delle barriere alla loro effettiva implementazione nelle istituzioni scolastiche.

In primo luogo, queste barriere si manifestano sul piano organizzativo. In caso di mancata adesione alle attività proposte da parte degli studenti, le istituzioni scolastiche sono infatti tenute a predisporre attività alternative coerenti con il PTOF (Senato della Repubblica, 2025). Ciò comporta un ulteriore carico organizzativo per le scuole, chiamate ad attivarsi tempestivamente per individuare soluzioni alternative, con conseguente dispendio di tempo e risorse.

In secondo luogo, emergono difficoltà di tipo strutturale. La letteratura evidenzia infatti che i contenuti opzionali tendono a ricevere minore attenzione e meno risorse, e vengono spesso percepiti da genitori, dirigenti scolastici, insegnanti e studenti come meno rilevanti (UNESCO, 2021). La facoltatività crea inoltre aspettative poco chiare per l’insegnamento (UNESCO, 2021). Il MIM (2025), infatti, dichiara che “il Ministero dell’istruzione e del merito non dispone di dati relativi alle iniziative progettuali afferenti alla tematica della sessualità, in quanto l’eventuale programmazione e realizzazione di tali attività rientra pienamente nella sfera di autonomia delle singole istituzioni scolastiche”, evitando così di definire obiettivi e contenuti specifici e richiamando formalmente il principio di autonomia scolastica e di libertà di insegnamento.

Tuttavia, quest’assenza di indicazioni alle scuole sembra rendere possibile anche un secondo livello di lettura. Linee guida internazionali relative ai contenuti e agli obiettivi dell’educazione alla sessualità sono ampiamente disponibili e riconosciute (cfr. par. 3.2.) e includono esplicitamente anche tematiche legate alle identità di genere. Promuovere tali documenti implicherebbe, dunque, includere anche l’insegnamento di questi contenuti. Lasciare ampia discrezionalità alle istituzioni scolastiche potrebbe quindi rappresentare una strategia per evitare un’esplicita presa di posizione, lasciando, almeno formalmente, la possibilità alle istituzioni scolastiche di mantenere l’allineamento alle raccomandazioni internazionali. Allo stesso tempo, però, vengono introdotti meccanismi che, di fatto, possono scoraggiare le scuole dall’affrontare determinati temi, come quelli relativi alle identità di genere e agli orientamenti sessuali. L’obbligo di esplicitare tali contenuti nel Patto educativo di corresponsabilità e nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa potrebbe infatti indurre, in un contesto ancora

caratterizzato da diffuse forme di discriminazione⁸, alcune famiglie a orientare le proprie scelte verso istituti che evitano di trattare tali argomenti. Per evitare di andare incontro a tale fenomeno, gli istituti potrebbero decidere di escludere preventivamente certe tematiche.

Infine, un'ulteriore limitazione posta indirettamente dalla normativa riguarda il possibile effetto che essa può avere nel contribuire ad alimentare preoccupazioni tra studenti e famiglie. Se, da un lato, le disposizioni di esonero o facoltatività mirano a rassicurare i genitori, dall'altro rischiano di trasmettere un messaggio implicito e distorto, ovvero che i figli possano essere esposti a contenuti potenzialmente dannosi (Brough, 2008).

Responsabilità genitoriale e autodeterminazione del bambino

Questo scenario riflette in realtà una tensione più ampia, quella tra obbligo scolastico e rispetto dell'autonomia educativa delle famiglie. Da un lato, la normativa italiana sull'istruzione rende la frequenza scolastica obbligatoria per tutti i bambini (Legge 13 novembre 2023, n. 159; Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n. 139; Decreto-Legge 15 settembre 2023, n. 123), dall'altro, lo Stato tende a non interferire eccessivamente con le scelte educative dei genitori. Non a caso, il Ministro preme sul fatto che “l'articolo 30 della Costituzione attribuisce innanzitutto ai genitori il compito di educare i figli” (MIM, 2025).

Tuttavia, una lettura completa dell'articolo 30 della Costituzione evidenzia anche che “Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti” (Cost., art. 30, c. 2). Se, come sostenuto dal Ministro, le disposizioni mirano a garantire il diritto dei genitori all'educazione dei figli su un tema “sensibile” come quello della sessualità, sarebbe allora necessario verificare anche la loro effettiva capacità di svolgere tale compito, come previsto da altre norme (art. 111 del d.lgs. n. 297/1994; art. 1, comma 4, del d.lgs. n. 76/2005), aspetto che però non viene esplicitato nel provvedimento.

La questione si intreccia ulteriormente con la complessità giuridica della responsabilità genitoriale. Il Codice civile ne sancisce il limite a rispetto delle capacità, inclinazioni e aspirazioni dei figli (art. 315-bis, c. 1). I minori, infatti, non sono semplici estensioni dei genitori, ma soggetti autonomi con propri desideri, punti di vista e capacità. Ciò solleva una

⁸ Un'indagine condotta nel 2019 dall'Agenzia europea per i diritti fondamentali (FRA) mostra che l'Italia è un contesto dove il 62% delle persone LGBTI (Lesbiche, Gay, Bisessuali, Transgender e Intersessuali), dice di evitare spesso o sempre di parlare apertamente del loro orientamento sessuale e un altro 62% di evitare spesso o sempre di mostrare in pubblico la propria affettività per paura di subire aggressioni (FRA, 2020).

domanda cruciale: in che misura il consenso dei genitori riflette realmente la volontà e i bisogni dei figli?

Archard (1993) analizza le diverse giustificazioni dei diritti genitoriali, tra le quali rientra quella del cosiddetto paternalismo giustificato: si presume che sia nel migliore interesse dei bambini che i genitori abbiano l'autorità ultima sulla loro educazione e crescita, in quanto essi non possiedono ancora le capacità necessarie per prendere decisioni autonome. Archard evidenzia come tale giustificazione sia oggetto di un ampio dibattito: se i bambini siano effettivamente incapaci e se sia possibile tracciare un confine non arbitrario tra l'incompetenza infantile e la competenza adulta.

Proprio per promuovere una maggiore tutela dell'autodeterminazione del bambino, la Convenzione di New York sui diritti del fanciullo (1989) ha sancito il passaggio del bambino da oggetto di tutela a soggetto titolare di diritti fondamentali, quali la libertà di pensiero, di religione, il diritto all'istruzione e all'identità personale.

Tali diritti devono essere accordati e riconosciuti all'interno di tutte le formazioni sociali, tra cui scuola e famiglia, che dovrebbero *insieme* guidare bambini e ragazzi nel percorso di crescita verso l'autonomia (Marescotti & Thiene, 2018). Creare a priori una normativa che permette ai genitori di decidere in autonomia le sorti educative dei propri figli sembra non solo sottovalutare l'autodeterminazione dei bambini e il loro diritto all'informazione, ma anche, anziché "rafforzare l'alleanza scuola-famiglia" (MIM, 2025) come la normativa stessa si propone di fare, promuovere al contrario un distanziamento tra le due.

Esperienze internazionali mostrano come queste problematiche non siano isolate. In Alberta, ad esempio, una legge del 2010 prevedeva l'obbligo di informare i genitori prima di affrontare temi legati alla sessualità, consentendo loro di ritirare i figli dalle lezioni.

Il ricorso a tali clausole di esonero risulta essere frequente e questo evidenzia il rischio che l'accomodamento dei diritti genitoriali finisca per indebolire i presupposti dell'educazione liberale (Bialystok, 2018) e democratica, nel caso dell'Italia.

Analizzando le finalità dell'educazione alla sessualità olistica si può sostenere che rendere obbligatorio questo tipo di curriculum non viola i diritti dei genitori, mentre lasciare l'educazione alla sessualità alla discrezione familiare può comportare una violazione dei diritti dei bambini. Spesso, infatti, le obiezioni dei genitori, fondate su convinzioni morali o religiose, riflettono proprio quegli atteggiamenti discriminatori che il curriculum intende contrastare (Bialystok,

2018). L'educazione alla sessualità olistica risponde proprio anche all'esigenza di proteggere i bambini da contesti familiari limitanti o discriminatori, offrendo loro conoscenze e strumenti che potrebbero non ricevere altrove. Ciò è particolarmente rilevante per i bambini appartenenti a minoranze sessuali, che risultano più esposti a rischi di violenza psico-fisica, negligenza, isolamento e disagio (Donahue et al., 2017). Considerando il dovere della scuola di proteggere tutti gli studenti dai comportamenti dannosi degli altri, offrire ai genitori dissenzienti la possibilità di esonerare i figli da tali contenuti equivale a indebolire gli sforzi di tutela del benessere di tutti i giovani.

Indottrinamento e influenze sull'orientamento sessuale dei giovani: le paure dei genitori

Tra le motivazioni comunemente sollevate dai genitori in opposizione all'educazione alla sessualità e alla trattazione delle diverse forme di orientamento e identità sessuale, c'è la preoccupazione che, esponendo i bambini a una pluralità di pratiche e stili di vita sessuali, lo Stato li stia, di fatto, indottrinando a una determinata visione del mondo (Brough, 2008), potenzialmente in contrasto con le convinzioni politiche o religiose delle famiglie (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017). Dietro a questa credenza vi è spesso la convinzione che essere lesbiche, gay, bisessuali o transgender sia immorale, anormale o innaturale (Bidell, 2016; Newman & Fantus, 2015). I giovani dovrebbero quindi essere impediti e persino protetti dall'apprendere tali tematiche, al fine di non compromettere il loro sviluppo sessuale e la loro salute mentale (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017). Uno degli obiettivi della normativa riportati nel documento *Analisi dell'impatto della regolamentazione* (MIM, 2025) risulta infatti essere quello di "assicurare la crescita equilibrata e armoniosa degli studenti" che, interpretata alla luce delle parole del Ministro Valditara sul "[...] non creare confusione nei bambini insegnando le cosiddette teorie gender [...]" (MIM, 2025), sembra considerare l'insegnamento di tali contenuti non solo disorientante ma anche dannoso per una crescita sana dei giovani. Ciò riflette una cultura profondamente eteronormativa.

Tuttavia, l'educazione alla sessualità non determina un indottrinamento, poiché non presenta elementi coercitivi che impongano l'adesione a determinate credenze, comportamenti o limitazioni del pensiero critico. In modo analogo a quanto avviene in altri ambiti disciplinari, la scuola è chiamata a presentare una pluralità di prospettive senza per questo imporre l'adesione a una specifica posizione. Ad esempio, l'insegnamento delle diverse forme di organizzazione politica, come liberalismo, socialismo, fascismo o comunismo (MIUR, 2025),

non ha lo scopo di orientare ideologicamente gli studenti, così come l'esposizione a differenti metodi di risoluzione di un problema matematico non equivale a costringere gli studenti a cambiare quello prediletto da loro stessi. Analogamente, l'esposizione a una pluralità di informazioni relative alla sessualità non equivale alla promozione di un'ideologia.

Gli studenti possono quindi acquisire conoscenze su sessualità e identità di genere senza essere indotti a contraddire i propri valori morali o religiosi. L'apprendimento scolastico, infatti, non si sostituisce ai processi di costruzione identitaria, ma li accompagna, offrendo strumenti di comprensione e riflessione.

Evitare di affrontare determinati temi per timore di influenzare (o "confondere") gli studenti risulterebbe non solo incoerente, ma anche in contrasto con i principi costituzionali che regolano la scuola pubblica, la quale non può modellare il proprio curriculum imponendo un'unica visione morale, politica o religiosa (artt. 3, 7, 8, 19, 33 della Costituzione). Come osserva Brough (2008), sarebbe paradossale sostenere che, per rispettare la diversità culturale, la scuola debba evitare di esporre gli studenti a una pluralità di idee e opinioni. Al contrario, per formare una società informata e cittadini consapevoli, dovrebbe essere insegnata nelle scuole pubbliche la più ampia gamma possibile di idee (Sabourin, 1998). La funzione della scuola, infatti, non si esaurisce nell'inserire l'individuo all'interno di una cultura data, ma consiste anche nel garantirgli l'accesso alla cultura formale, intesa come insieme di saperi, linguaggi e strumenti simbolici che permettono di interpretare la realtà da molteplici punti di vista (Porcarelli, 2021). Attraverso questo processo, bambini e adolescenti sviluppano quello che Porcarelli (2021) definisce un "senso dell'alternativa", ovvero la consapevolezza che il mondo potrebbe essere diverso da come appare nella propria esperienza immediata e che esistono altri modi di pensare, di vivere e di organizzare la società. L'autore sottolinea come tale processo operi su più livelli. Da un lato, consente di prendere distanza dalla propria sociocultura di origine e dall'ambiente familiare, che rappresentano le prime coordinate di senso e contribuiscono in modo significativo alla costruzione dell'identità. Dall'altro, permette di distanziarsi dall'immediatezza dei vissuti personali, ossia dalle proprie emozioni, dalle reazioni impulsive, dai pregiudizi e dagli automatismi della vita quotidiana, che non vengono più semplicemente "subiti", ma diventano oggetto di riflessione.

È proprio questo decentramento che rende possibile lo sviluppo del pensiero critico. La scolarizzazione, infatti, insegna a non assumere il proprio punto di vista come unico o naturalmente vero, ma a confrontarlo con prospettive alternative. La scuola non è soltanto un

luogo di trasmissione culturale, ma anche uno spazio di trasformazione in cui si formano soggetti capaci di interrogare criticamente la realtà e di esercitare una cittadinanza attiva e consapevole.

Porcarelli continua mettendo in luce che la scuola, proprio per questa funzione, non è un'istituzione completamente controllabile nei suoi esiti: il pensiero critico genera inevitabilmente cambiamento sociale e culturale che non può essere interamente previsto o governato. Gli individui educati sviluppano infatti la capacità di mettere in discussione norme e tradizioni esistenti, contribuendo al cambiamento della società stessa.

È proprio alla luce di questa funzione trasformativa che emerge un'ulteriore preoccupazione, comunemente diffusa: il timore che un'educazione alla sessualità più inclusiva, che comprenda anche la trattazione delle identità sessuali, possa influenzare o modificare l'orientamento sessuale dei giovani (Morrow, 1993). Alla base di questa affermazione vi è l'assunto implicito che l'orientamento sessuale sia una scelta e che quindi informare i bambini sulla diversità delle manifestazioni dell'orientamento sessuale umano potrebbe indurli a scegliere di non essere eterosessuali (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017).

Le evidenze empiriche disponibili non supportano questa ipotesi. Non vi sono, infatti, dati scientifici solidi che dimostrino che l'esposizione all'educazione di genere influenzi l'orientamento sessuale degli individui (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017; Morrow, 1993). Al contrario, numerosi studi indicano che i fattori genetici esercitano un'influenza significativa nella determinazione dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere (Heylens et al., 2012; Jannini et al., 2015; Mustanski et al., 2002; Schwartz et al., 2010), suggerendo che essa non sia il risultato di un processo di scelta indotto dall'educazione (cfr. par. 3.4.).

Eventuali trasformazioni osservabili a livello sociale, come una maggiore visibilità delle persone non eterosessuali o non conformi al binarismo di genere, non dovrebbero essere interpretate come il risultato di un aumento effettivo della loro incidenza nella popolazione indotto dall'educazione. Piuttosto, esse rappresenterebbero l'effetto di un contesto sociale e scolastico più sicuro e inclusivo, nel quale gli individui si sentono maggiormente liberi di riconoscere, accettare ed esprimere la propria identità.

Politiche informate e condivise

Alla luce di queste preoccupazioni, risulta fondamentale sostenere l'introduzione di un'educazione alla sessualità olistica obbligatoria fin dalla scuola dell'infanzia, in grado di promuovere la diffusione di informazioni scientificamente accurate, il rispetto reciproco ed il contrasto alle discriminazioni fin dalla più tenera età.

Un'eccessiva deferenza nei confronti della coscienza genitoriale, soprattutto in un ambito come quello dell'educazione alla sessualità in cui non tutti i genitori dispongono delle stesse conoscenze aggiornate e basate sull'evidenza, rischia invece di danneggiare proprio i giovani che la politica intende tutelare. Risulta infatti contraddittorio sostenere costituzionalmente il principio di pari diritti dei cittadini e, dall'altro, adottare politiche educative che finiscono per riflettere posizioni che mettono in discussione tale principio. Un'educazione alla sessualità inclusiva e integrata nel curriculum scolastico, rivolta a tutti gli studenti e attenta alle diversità di genere e orientamento, rappresenta quindi uno strumento essenziale per costruire una cultura condivisa fondata sul rispetto reciproco.

Ciò non significa escludere i genitori dal processo educativo: al contrario, quanto più un'iniziativa educativa è obbligatoria e controversa, tanto più è necessario promuovere forme significative di coinvolgimento, dialogo e partecipazione (Bialystok, 2018). Possono risultare particolarmente utili diversi dispositivi di partecipazione: il Consiglio di Istituto, concepito come spazio di confronto tra scuola, famiglie e altri attori del sistema scolastico; incontri informativi preliminari rivolti a genitori e docenti sulle caratteristiche e sull'efficacia dell'educazione alla sessualità olistica; momenti di "lezione aperta" che permettano alle famiglie di osservare direttamente le attività; e servizi di ascolto dedicati sia agli alunni sia ai genitori per accogliere dubbi, timori e richieste di chiarimento.

Invece di limitarsi a proporre un'adesione facoltativa basata su convinzioni personali, spesso non pienamente informate, appare infatti più efficace informare e sensibilizzare preventivamente, per poi implementare un'educazione alla sessualità olistica che sia obbligatoria, condivisa e compresa.

Essa si configura dunque come uno strumento volto a contrastare la formazione di compartimenti ideologici chiusi e a promuovere i valori fondamentali della democrazia, quali l'uguaglianza e la non discriminazione. In una società democratica, la libertà di espressione dovrebbe essere tutelata solo nella misura in cui non lede i diritti altrui; di conseguenza, opinioni

che contraddicono il principio di uguaglianza non dovrebbero tradursi in politiche pubbliche (Bialystok, 2018).

3.4. Obiezioni, miti e luoghi comuni sull'educazione alla sessualità

Dopo aver introdotto alcune delle principali preoccupazioni espresse dai genitori in merito all'insegnamento dell'educazione alla sessualità (cfr. par. 3.3), questa sezione si propone di analizzare ulteriori obiezioni comunemente diffuse nel dibattito pubblico, spesso basate su miti e credenze consolidate. A tal fine, verranno esaminate criticamente tali posizioni alla luce di evidenze empiriche e dati statistici attendibili, con l'obiettivo di metterne in discussione la fondatezza.

Le obiezioni prese in considerazione emergono da articoli di ricerca, documenti internazionali sull'educazione alla sessualità olistica e dichiarazioni di figure politiche.

Prima obiezione: l'educazione alla sessualità olistica incoraggia i rapporti sessuali precoci

Uno tra i miti più diffusi è la credenza che fornire ai giovani un'educazione alla sessualità possa incentivarli ad avere rapporti sessuali precocemente. Tuttavia, la letteratura scientifica internazionale smentisce in modo consistente questa convinzione.

In primo luogo, è stata ampiamente dimostrata l'inefficacia dei programmi basati esclusivamente sull'astinenza (*abstinence-only education*) (cfr. par. 1.1.2). Tali programmi falliscono non solo nel ritardare l'inizio dell'attività sessuale, ma anche nel ridurre la frequenza dei rapporti sessuali e nel diminuire il numero di partner sessuali (UNESCO, 2018). Inoltre, questi hanno maggiori probabilità di veicolare informazioni incomplete o inaccurate su temi quali il rapporto sessuale, l'omosessualità, la masturbazione, l'aborto, i ruoli e le aspettative di genere, l'uso del preservativo e l'HIV (UNFPA, 2014).

Al contrario, nei contesti in cui l'educazione alla sessualità olistica è integrata nelle scuole, emergono risultati significativamente diversi. Le evidenze mostrano infatti che i giovani tendono a posticipare l'inizio delle esperienze sessuali, presentano tassi più bassi di gravidanze adolescenziali e di aborto, utilizzano con maggiore frequenza metodi contraccettivi e riportano livelli inferiori di discriminazione legata all'orientamento sessuale e alle differenze di genere (BZgA & UNFPA, 2020).

Nel complesso, questi dati evidenziano come l'educazione alla sessualità olistica non favorisca comportamenti precoci, ma contribuisca piuttosto a promuovere scelte più consapevoli, responsabili e rispettose, in linea con gli obiettivi educativi e di salute pubblica.

Seconda obiezione: è compito dei genitori o della famiglia educare i bambini alla sessualità

È indiscutibile che i genitori svolgano un ruolo fondamentale nello sviluppo di aspetti chiave dell'identità sessuale dei figli, così come nella costruzione delle loro relazioni affettive e sociali (UNESCO, 2018). Gli stessi giovani esprimono il bisogno e il desiderio di una comunicazione più aperta con i genitori sui temi della sessualità (Kreinin et al., 2000). Tuttavia, spesso la trovano difficile da attuare (Kreinin et al., 2000). Le evidenze indicano che molti genitori incontrano difficoltà nel fornire ai propri figli un'educazione alla sessualità adeguata, sia per quanto riguarda i contenuti, sia in termini di completezza delle informazioni, appropriatezza rispetto allo sviluppo e tempistiche (Goldman, 2008). Inoltre, ciò che viene effettivamente trasmesso è spesso percepito dai bambini come sporadico e di qualità non elevata (Goldman, 2008).

Questo però non implica una riduzione del ruolo educativo della famiglia, che rimane invece centrale, ma evidenzia piuttosto la necessità di una collaborazione strutturata tra contesto familiare e contesto scolastico. Ad esempio, uno degli strumenti più efficaci, individuati dalla ricerca, per favorire il dialogo tra genitori e figli sui temi della sessualità consiste nell'assegnare attività didattiche che prevedano momenti di confronto a casa su specifici argomenti, coinvolgendo i genitori o altri adulti di riferimento (UNESCO, 2009).

La promozione della sicurezza e del benessere di bambini e adolescenti, infatti, rappresenta una priorità condivisa sia dalla scuola sia dalla famiglia. Risulta quindi fondamentale che i genitori comprendano, sostengano e partecipino attivamente all'implementazione di un'educazione alla sessualità olistica, al fine di garantirne l'efficacia nel lungo periodo e supportare le opportunità di crescita personale dei figli (UNESCO, 2018).

Terza obiezione: l'educazione alla sessualità deve essere insegnata dall'adolescenza, prima i bambini sono troppo piccoli per capire

Un altro mito comunemente noto sostiene che introdurre l'educazione alla sessualità prima della pubertà non sia costruttivo in quanto i bambini sarebbero "troppo piccoli" per comprenderne le tematiche.

Si è già parlato di come la sessualità non inizi nell'adolescenza, ma rappresenti invece una dimensione costitutiva dell'essere umano fin dalla nascita (cfr. 2.5.). In questa sezione si presentano i risultati di un ampio studio internazionale condotto negli Stati Uniti, nel Regno Unito, in Canada, in Svezia e in Australia per dimostrare che i bambini che ricevono un'educazione alla sessualità sistematica, inserita in un contesto sociale aperto, sono in grado di acquisire conoscenze corrette e realistiche su numerosi aspetti della sessualità (Goldman & Goldman, 1982).

La ricerca ha dimostrato che già tra i cinque e i sette anni i bambini mostrano di comprendere come ha origine la vita, i processi della gravidanza e della nascita e le principali differenze tra maschi e femmine. I bambini tra i nove e gli undici anni dimostrano invece una comprensione realistica degli organi sessuali maschili e femminili, i meccanismi del concepimento e della contraccezione e le basi dell'amore nelle relazioni umane.

Solo due aree della sessualità risultano troppo complesse prima dell'adolescenza: le cause del parto in un determinato momento e la determinazione genetica del sesso (Goldman & Goldman, 1982, 1988), temi difficili anche per molti adulti.

Un elemento particolarmente significativo emerge dal confronto tra contesti educativi differenti: in Svezia, dove l'educazione alla sessualità è introdotta obbligatoriamente dalla scuola primaria (con contenuti che filtrano già nelle scuole dell'infanzia), i bambini mostrano livelli di comprensione più avanzati rispetto ai coetanei di paesi che non prevedono un'educazione alla sessualità strutturata (Goldman & Goldman, 1982).

Anche il clima culturale più o meno aperto rispetto alla sessualità influenza la comprensione dei bambini. Il "ritardo" nel pensiero sessuale sembra infatti essere in parte il risultato di una comunicazione inadeguata e delle difficoltà degli adulti nell'affrontare apertamente questi temi. L'uso di terminologia imprecisa, il ricorso a pseudonimi o a spiegazioni vaghe, così come l'impiego di analogie fuorvianti, possono generare confusione e ostacolare la costruzione di una comprensione corretta (Goldman & Goldman, 1982, 1988).

Ad esempio, l'uso di metafore per spiegare l'origine dei bambini come il seme nel terreno, le uova e le galline, o la descrizione degli spermatozoi come girini, proposte nelle fasi pre-operatoria e anche operatoria concreta, tendono ad essere interpretate in modo così letterale da ostacolare la comprensione per un certo periodo (Goldman & Goldman, 1982). Allo stesso modo, l'uso vago di termini come "pancia" al posto di "utero" può contribuire a creare fraintendimenti.

Con tali evidenze si spera di aver convinto il lettore di come i bambini non siano “troppo piccoli” per comprendere i temi legati alla sessualità, ma necessitino piuttosto di un accompagnamento educativo adeguato, progressivo e coerente con il loro sviluppo cognitivo ed emotivo.

Quarta obiezione: l'educazione alla sessualità va contro la religione

In molte famiglie credenti è diffusa la preoccupazione che l'insegnamento dell'educazione alla sessualità possa essere in conflitto con i propri principi religiosi, ad esempio anticipando l'inizio dell'attività sessuale nei giovani. Tuttavia, molte tra le stesse comunità religiose riconoscono un dato confermato da numerosi studi, ossia che i giovani tendono a posticipare l'attività sessuale quando ricevono un'educazione alla sessualità centrata sul processo decisionale responsabile e sul rispetto reciproco nelle relazioni (UNESCO, 2018). Questo elemento suggerisce come l'educazione alla sessualità possa contribuire a promuovere comportamenti coerenti con principi di responsabilità e rispetto condivisi da molte tradizioni religiose.

In questa prospettiva si colloca anche la *Open Letter to Religious Leaders About Sex Education* (Religious Institute, 2011), nella quale diversi teologi appartenenti a differenti tradizioni religiose, soprattutto cristiane ed ebraiche, invitano i leader religiosi ad accogliere un'educazione alla sessualità di tipo olistico per bambini e adolescenti, superando i limiti dei programmi basati esclusivamente sull'astinenza. Risulta interessante evidenziare come il documento si collochi in una posizione profondamente inclusiva, sottolineando che i programmi educativi dovrebbero essere rivolti a tutti i giovani, indipendentemente da reddito, classe sociale, etnia o genere e comprendere sia le persone eterosessuali sia le minoranze sessuali. Gli autori sostengono inoltre l'importanza di affrontare temi come la contraccezione e la prevenzione delle infezioni sessualmente trasmissibili, al fine di favorire lo sviluppo di competenze decisionali responsabili (Religious Institute, 2011).

Nel caso specifico della religione cattolica, la più praticata nel contesto italiano, appare utile citare anche le indicazioni del Concilio Vaticano II (1965) e l'esortazione apostolica *Amoris laetitia* di papa Francesco (2016), in quanto documenti che riflettono l'importanza riconosciuta dalla Chiesa cattolica all'educazione alla sessualità.

Il Concilio Vaticano II sottolinea esplicitamente la necessità di una “positiva e prudente educazione sessuale” da offrire a bambini e adolescenti “man mano che cresce la loro età” e “tenuto conto del progresso della psicologia, della pedagogia e della didattica” (1965).

Papa Francesco (2016, n. 280, 285), oltre a ribadire i concetti del Concilio Vaticano, sottolinea inoltre come l'educazione sessuale debba includere anche il rispetto e la valorizzazione della differenza, favorendo l'apertura all'altro e il superamento delle chiusure individuali.

Tali indicazioni mostrano come, anche all'interno della tradizione cattolica, l'educazione alla sessualità possa essere intesa come parte integrante di un percorso formativo orientato alla relazione, al rispetto e al dialogo.

Considerando il ruolo centrale che le comunità religiose svolgono nell'accompagnamento spirituale e morale dei giovani, appare fondamentale promuovere un dialogo aperto e rispettoso tra le istituzioni educative e religiose, coinvolgendo queste ultime nei percorsi di educazione alla sessualità rivolti a bambini e adolescenti. Solo attraverso il dialogo è infatti possibile ricercare un equilibrio tra gli insegnamenti religiosi, le evidenze scientifiche disponibili e le esperienze concrete vissute dai giovani nei diversi contesti locali (UNESCO, 2018).

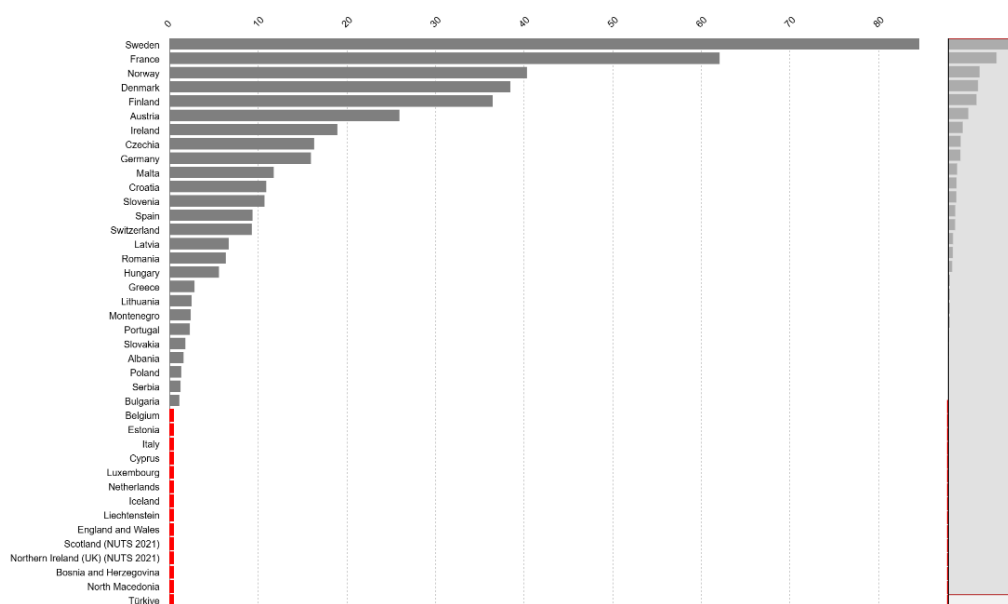
Quinta obiezione: l'educazione alla sessualità non previene le violenze sessuali

Spesso, nel dibattito pubblico, viene riportata la paradossale situazione dei Paesi del Nord Europa, largamente riconosciuti per la loro apertura verso l'educazione alla sessualità precoce e allo stesso tempo per i loro tassi più elevati di violenza sessuale.

Il Ministro Valditara, in una comunicazione ufficiale (MIM, 2025), utilizza proprio l'esempio di questi Paesi per negare il ruolo dell'educazione alla sessualità nella prevenzione della violenza. Analizzando le statistiche di Eurostat relative al numero medio di stupri denunciati per 100.000 abitanti nel 2023, emerge infatti che il Paese con il numero di segnalazioni di gran lunga più elevato è la Svezia (Eurostat, 2025).

Figura 9. Stupri per 100.000 abitanti negli Stati nell'Unione Europea (2023).

Time frequency: **Annual** International classification of crime for statistical purposes (ICCS): **Rape** Legal status: **Victim**
Sex: **Total** Unit of measure: **Per hundred thousand inhabitants** Time: **2023**



Fonte: Eurostat, 2025.

In generale, si può osservare un andamento per cui nei Paesi dell'Europa nord-occidentale si registra un numero di stupri denunciati pro capite più elevato rispetto ai Paesi dell'Europa meridionale e orientale. Tuttavia, fermarsi ad una simile interpretazione rischia di risultare fuorviante se non si considerano i limiti metodologici di questi dati.

Il report *Reported and cleared rapes in Europe: Difficulties of international comparisons* (Brå, 2020), elaborato dallo Swedish National Council for Crime Prevention, evidenzia come il confronto tra Paesi sia reso complesso da numerosi fattori, tra cui le differenze nelle condizioni giuridiche, nei metodi statistici, nella propensione alla denuncia e nelle modalità di registrazione dei casi. Per esempio, la definizione di stupro non è uniforme: mentre alcune legislazioni si basano sul principio del consenso, altre adottano criteri più restrittivi, spesso legati all'uso della forza o limitati al solo rapporto sessuale (Brå, 2020).

Un ulteriore elemento riguarda la diversa propensione alla denuncia. Il report sottolinea come, in contesti come quello svedese, le vittime possano avere una maggiore propensione a denunciare l'episodio alla polizia e una maggiore disponibilità a parlarne in un'indagine di vittimizzazione (oltre a essere più consapevoli di essere state vittime di violenza sessuale e quindi di un reato) (Brå, 2020).

Di conseguenza, un numero più elevato di denunce non necessariamente riflette una maggiore incidenza reale della violenza, ma può indicare un sistema più sensibile, capace di riconoscere e registrare il fenomeno in modo più accurato.

La valutazione complessiva di Brå (2020) è che non esista una fonte di conoscenza infallibile per confrontare i Paesi in merito all'incidenza degli stupri. Sia le statistiche ufficiali sulle denunce sia le indagini di vittimizzazione presentano limiti quando vengono utilizzate per stimare l'estensione di questo reato. Di conseguenza, utilizzare tali dati per sostenere che l'educazione alla sessualità non abbia un effetto preventivo sulla violenza risulta limitante e fuorviante. Appare più appropriato spostare l'attenzione sulla letteratura teorica ed empirica, che analizza i meccanismi di prevenzione della violenza a partire da evidenze di ricerca e studi longitudinali.

Diverse ricerche suggeriscono l'importanza di un'educazione alla sessualità precoce. È infatti mostrato che esperienze di abuso e maltrattamento infantile sono significativamente associate a un maggiore rischio, in età adulta, di essere coinvolti in episodi di violenza nelle relazioni o di violenza sessuale, e che la prevenzione del maltrattamento infantile potrebbe rappresentare una componente fondamentale nella prevenzione della violenza (Harvey, 2007; Tharp et al., 2013).

Schneider e Hirsch (2020) evidenziano come l'educazione alla sessualità olistica possa contribuire alla prevenzione dell'abuso sessuale sui minori e quindi diminuire i fattori di rischio per la perpetrazione della violenza in età adulta. Essa promuove infatti competenze fondamentali come la conoscenza del proprio corpo (anche attraverso l'uso di una terminologia corretta), il riconoscimento dell'autonomia corporea e la capacità di comunicare con adulti di fiducia in situazioni di rischio. Tali competenze aumentano la possibilità che i bambini siano in grado di prevenire o segnalare situazioni di abuso (Schneider & Hirsch, 2020).

Il maltrattamento infantile, tuttavia, non è l'unico fattore della prima infanzia che influenza il rischio di perpetrazione della violenza. Nella prima infanzia, infatti, i bambini sviluppano competenze socio-emotive e rappresentazioni relative ai ruoli di genere e alle relazioni interpersonali. È in questo periodo che i bambini iniziano a costruire le proprie idee circa la legittimità dell'aggressività, le modalità di gestione dei conflitti e le aspettative nei confronti degli altri, inclusi i rapporti tra i generi (Guttman et al., 2006). L'esposizione precoce a modelli di violenza, provenienti dal contesto familiare, scolastico o mediatico, può contribuire alla normalizzazione di comportamenti aggressivi e diseguali. Infatti, la violenza nelle relazioni e

l'idea che la violenza possa essere una modalità per risolvere i problemi vengono apprese precocemente (Guttman et al., 2006).

L'educazione alla sessualità olistica si configura come uno strumento preventivo che va oltre la semplice trasmissione di informazioni: essa promuove l'uguaglianza di genere, sfida stereotipi di genere rigidi e modelli di ipermascolinità e contribuisce allo sviluppo di competenze quali la gestione delle emozioni, l'empatia e la risoluzione non violenta dei conflitti. Questi elementi costituiscono la base per la costruzione di relazioni eque, rispettose e fondate sul consenso.

Alla luce di tali evidenze, si sottolinea quindi l'importanza di una precoce educazione alla sessualità olistica per un triplice obiettivo: rafforzare la prevenzione degli abusi sui minori come strategia fondamentale per la tutela della salute e del benessere dei bambini; ridurre la probabilità di perpetrazione della violenza in età adulta; e intervenire il più precocemente possibile nei processi di stereotipizzazione di genere. L'educazione alla sessualità nella prima infanzia si rivela fondamentale per promuovere comportamenti sani e un buon funzionamento sociale, favorendo relazioni di coppia non violente e una sessualità basata sul rispetto e sul consenso lungo tutto l'arco della vita.

Sesta obiezione: se si insegna l'esistenza di diverse identità di genere e orientamenti sessuali, i giovani possono cambiare il proprio

Per sfatare questa credenza si richiama quanto già discusso in precedenza (cfr. 3.2), ossia che le caratteristiche legate al genere ed associabili all'orientamento sessuale futuro emergono molto precocemente nello sviluppo, prima dell'influenza scolastica (Li et al., 2017). La natura non sociale di alcuni di tali fattori è testimoniata dal fatto che gli individui non eterosessuali tendono a discostarsi dalle norme di genere indipendentemente dalla pressione sociale a conformarsi ai ruoli di genere (Li et al., 2017).

Molteplici studi hanno confermato la significativa influenza dei fattori genetici nella determinazione dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere. Ad esempio, le ricerche sui gemelli condotti da Heylens et al. (2012), Jannini et al. (2015), Mustanski et al. (2002) e Schwartz et al. (2010) suggeriscono che l'ereditarietà svolge un ruolo più significativo rispetto ai fattori ambientali nel determinare l'orientamento sessuale e l'identità di genere. Analogamente, Alanko et al. (2010), in uno studio su gemelli adulti in Finlandia, stimano che i fattori genetici spieghino una quota rilevante dell'orientamento sessuale, con livelli di ereditabilità pari al 45% nelle donne e al 50% negli uomini.

Gli studi sui gemelli risultano particolarmente informativi in quanto i gemelli monozigoti condividono un patrimonio genetico pressoché identico; di conseguenza, le differenze osservate tra di essi in relazione a determinate caratteristiche, come l'orientamento sessuale, sono generalmente attribuibili all'influenza di fattori ambientali (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017).

Non risulta quindi appropriato considerare l'educazione alla diversità delle identità di genere e degli orientamenti sessuali un fattore determinante nell'orientamento degli individui. In altri termini, i bambini e i giovani che ricevono informazioni corrette e inclusive sulla varietà della sessualità umana non “diventano” omosessuali, bisessuali o transgender in seguito a tale educazione (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017).

CAPITOLO 4 – QUADRO DI RIFERIMENTO

NORMATIVO INTERNAZIONALE E

NAZIONALE

Nel presente capitolo si offre un'analisi delle politiche di implementazione dell'educazione alla sessualità nel contesto europeo. In particolare, dopo una prima panoramica generale, si esamineranno più nello specifico tre casi nazionali: Belgio e Spagna, Paesi in cui ho svolto le mie esperienze Erasmus, ed Italia.

Per quanto riguarda il contesto italiano, l'analisi si concentrerà sull'evoluzione storica dell'educazione alla sessualità che, pur non essendo mai stata introdotta in modo strutturato o obbligatorio nel sistema scolastico, è stata oggetto di numerosi dibattiti e tentativi di implementazione nel corso del tempo.

4.1. L'educazione alla sessualità nel contesto europeo: un panorama eterogeneo

Per la trattazione della presente sezione si è scelto di prendere in considerazioni i dati riportati dal documento *Sexuality education across the European Union: an overview* della Commissione Europea (2020), il quale offre una panoramica generale sul livello e sulle modalità di implementazione dell'educazione alla sessualità nei paesi dell'Unione Europea. Si segnala, tuttavia, che alcune informazioni dell'analisi che segue, essendo basata sui dati del 2020, potrebbero aver subito delle modifiche nel corso degli ultimi sei anni.

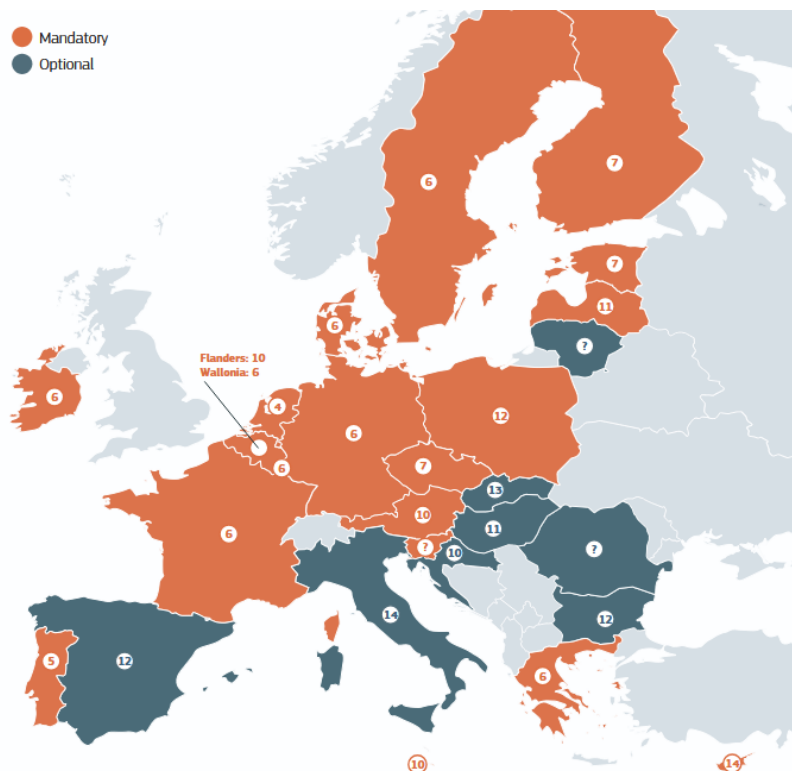
I dati disponibili evidenziano come le politiche nazionali differiscano notevolmente sia per quanto riguarda il carattere obbligatorio o facoltativo dell'insegnamento, sia per la sua natura, ampiezza e modalità di erogazione.

Obbligatoria o facoltativa?

A novembre 2019, l'educazione alla sessualità risulta obbligatoria nelle scuole di 19 su 27 Stati membri (figura 10). Tra i Paesi in cui non è prevista come obbligatoria vi sono Spagna, Italia, Croazia, Ungheria, Slovacchia, Romania, Bulgaria e Lituania. La figura 10 illustra anche l'età

di avvio dell'insegnamento nei diversi sistemi scolastici: in alcuni contesti esso viene introdotto già nella scuola primaria, mentre in altri è posticipato alla scuola secondaria di primo o secondo grado. I Paesi Bassi risultano essere lo Stato in cui l'educazione alla sessualità ha avvio più precocemente (dai 4 anni).

Figura 10. Status dell'educazione alla sessualità negli Stati membri dell'Unione Europea (obbligatoria in arancione, facoltativa in blu).



Fonte: Commissione Europea, 2020, p. 6.

Quali contenuti?

In molti Stati membri, le modalità di implementazione dell'educazione alla sessualità sono affidate in larga misura alla discrezionalità delle autorità locali, delle scuole e dei singoli docenti. Come conseguenza di tale eterogeneità organizzativa, nonostante gli Stati membri siano invitati ad attenersi ai contenuti e agli approcci suggeriti dagli *Standard* (OMS & BZgA, 2010) e dalle *International technical guidelines* (UNESCO, 2018), si riscontra una significativa disomogeneità nell'effettiva applicazione di tali indicazioni, non solo tra paesi diversi ma anche tra singoli sistemi educativi, regioni, scuole e classi.

Rispetto ai contenuti, il tema più trattato dai paesi UE riguarda gli aspetti biologici e anatomici della sessualità. In alcuni Stati, l'insegnamento è quasi esclusivamente limitato a tali contenuti, come nel caso dell'Italia (figura 11), oppure si concentra su aspetti biologici e di prevenzione

del rischio, come in Bulgaria, Croazia, Irlanda, Repubblica Ceca e Lituania. In un numero più ridotto di Stati membri, invece, si affrontano anche questioni relative ai ruoli e agli stereotipi di genere, al consenso, ai temi LGBTQI e al rapporto tra media e sessualità.

Figura 11. *Contenuti dell'educazione alla sessualità affrontati nelle scuole degli Stati membri dell'Unione Europea (Italia evidenziata in giallo).*

Topics covered in sexuality education	Member States
Biological aspects/body awareness/puberty and anatomy	AT BE BG CZ EE FI DE IE LV ES SE PL LU MT SK SI HR CY EL HU IT LT NL HR
Love, marriage, partnerships, family	AT CZ EE DE IE SE PL LU SK HU NL PL BE BG FI LV ES HR
Sexual/domestic abuse and gender-based violence	AT BG CZ BE DK IE NL PT SI LU FR HU FI DE LV ES SE HR
Pregnancy and Birth	AT BE CZ EE FI DE IE ES SE LU SK NL PL PT BG LV HR
Sexual orientation / LGBTI issues	IE SE BE LU DK FR NL PT AT BG CZ FI DE LV ES HR
HIV/AIDs and STIs	AT BE BG CZ FI DE IE ES SE BE LU SK HU LT LV
Contraception	AT BE BG EE FI DE ES SE LU CZ IE LV
Gender roles	AT DE ES SE MT BG CZ FI IE LV
Mutual consent	BG CZ EE BE DK AT FI DE IE ES
Human rights	AT SE LU BG CZ FI DE LV
Online media	CZ FI DK AT BG DE ES SE

Fonte: Commissione Europea, 2020, p. 7.

Materia a se stante o trasversale?

In quasi tutti gli Stati membri, l'educazione alla sessualità non viene proposta come disciplina autonoma, ma è integrata in altre materie, in linea con le raccomandazioni degli *Standard* dell'OMS e BZgA (2010).

In circa la metà dei paesi (Austria, Croazia, Cipro, Finlandia, Francia, Irlanda, Lituania, Lettonia, Malta, Portogallo, Slovacchia e Slovenia), alcuni aspetti dell'educazione alla sessualità vengono affrontati all'interno di discipline affini quali biologia, educazione religiosa ed etica, educazione alla cittadinanza, studi ambientali e più in generale nelle lezioni di educazione alla salute.

In altri Stati, invece, l'educazione alla sessualità è concepita come ambito trasversale, che coinvolge tutte le discipline. Qui gli insegnanti di tutte le materie sono chiamati e messi nelle condizioni di poterne affrontare i diversi aspetti (Belgio, Repubblica Ceca, Danimarca, Germania, Lettonia, Paesi Bassi e Svezia).

Quali problematiche riscontrate?

Un limite comune riscontrato è la mancanza di una formazione obbligatoria e strutturata per gli insegnanti. Quasi la metà dei paesi UE in cui l'educazione alla sessualità risulta obbligatoria riporta infatti la presenza di attività formative per docenti solo occasionali e su base volontaria (Belgio, Danimarca, Germania, Irlanda, Lettonia, Malta, Polonia, Paesi Bassi).

I dati del 2020 mostrano inoltre come una formazione specifica sia integrata nella formazione iniziale dei docenti soltanto in Finlandia, Estonia e Svezia, mentre Repubblica Ceca e Francia prevedono percorsi obbligatori successivi alla formazione iniziale, di durata più breve.

4.1.1. Il caso del Belgio

Per l'analisi del contesto belga sono stati utilizzati i seguenti documenti: *Policies for Sexuality Education in the European Union* (Parlamento Europeo, 2013), *Sexuality Education in Europe and Central Asia: State of the Art and Recent Developments* (IPPF & BZgA, 2018), *Belgium National Report* (Proud Ambassadors, 2025), nonché informazioni aggiornate tratte dal sito ufficiale di Sensoa (2026), centro di competenza fiammingo per la salute sessuale, e dal sito di riferimento per l'*Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle* (EVRAS, n.d.) nella Comunità francofona.

L'insegnamento dell'educazione alla sessualità in Belgio è stato formalmente istituito con un decreto pubblicato nel 1984. Dopo alcune riforme normative in materia, a partire dal 2012, il Ministero dell'Educazione ha reso obbligatoria nelle scuole un'educazione alla sessualità di

tipo inclusivo, che integra tematiche quali identità di genere, orientamento sessuale e consenso. Tale approccio si pone l'obiettivo di promuovere l'inclusione, prevenire il bullismo e contrastare la stigmatizzazione degli studenti LGBTQIA+. Il modello adottato si ispira agli *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa* (OMS & BZgA, 2010), promotori della CSE, ed è regolarmente aggiornato per rispecchiare i cambiamenti della società.

Le modalità di implementazione dell'educazione alla sessualità differiscono significativamente tra le Fiandre e la Vallonia, le due principali regioni costitutive del Belgio.

Le Fiandre

Nella Comunità fiamminga, la disciplina è denominata “educazione relazionale e sessuale” (*Relationele en Seksuele Vorming*) ed è generalmente inserita nell'ambito della politica sanitaria scolastica. Le attività in questo ambito sono obbligatorie per tutti gli alunni a partire da prima dei 10 anni fino ai 16 anni o oltre. In generale, nelle Fiandre non si registra un'opposizione significativa nei confronti di questo tipo di educazione.

I contenuti specifici non sono definiti in modo dettagliato, il che comporta una certa variabilità negli argomenti trattati dalle scuole. I contenuti più frequentemente presenti nel curriculum riguardano gli aspetti biologici della sessualità e la consapevolezza del corpo, la gravidanza e il parto, la contraccezione, le infezioni sessualmente trasmissibili e l'accesso all'aborto sicuro. Altri temi trattati più brevemente includono HIV/AIDS, amore, matrimonio e *partnership*, abuso e violenza sessuale, nonché la violenza domestica.

Sebbene la *Relationele en Seksuele Vorming* non sia formalmente prevista nella scuola dell'infanzia, Sensoa (2026) evidenzia come alcuni obiettivi di apprendimento della scuola dell'infanzia fiamminga, validi dal 2025, risultino connessi all'educazione alla sessualità. Di seguito si propone una tabella riassuntiva di tali obiettivi:

Figura 12. Obiettivi minimi di apprendimento per ambito didattico associabili all'educazione alla sessualità, da raggiungere al termine della scuola dell'infanzia (Fiandre).

Ambito	Obiettivi minimi di apprendimento (<i>minimumdoelen</i>)
Scienze e Tecnologia	- I bambini conoscono le fasi del ciclo della vita: nascita/germinazione, crescita, riproduzione, morte.
Atteggiamenti da sviluppare	- I bambini della scuola dell'infanzia sanno che in caso di emergenza devono avvisare immediatamente un adulto.

	- I bambini della scuola dell'infanzia sono in grado di eseguire le regole base di igiene. - I bambini della scuola dell'infanzia sanno che tutti contano e che ognuno è unico, con i propri punti di forza, talenti e preferenze. - I bambini della scuola dell'infanzia sanno che le persone possono differire per sesso, etnia, religione, aspetto e orientamento. - I bambini della scuola dell'infanzia sanno interagire in modo rispettoso con le differenze tra le persone nel loro ambiente e a scuola. - I bambini della scuola dell'infanzia sanno riconoscere le somiglianze tra le persone. - I bambini della scuola dell'infanzia sanno esprimere i propri bisogni e i propri limiti fisici e morali. - I bambini della scuola dell'infanzia possiedono un ampio vocabolario e diverse strategie per riconoscere, esprimere, nominare e reagire alle emozioni. - I bambini della scuola dell'infanzia sono in grado di chiedere aiuto o rivolgersi a un adulto appropriato quando necessario.
--	---

Fonte: nostra traduzione e nostre elaborazioni su dati Sensoa (2026).

Sensoa sottolinea inoltre l'importanza di introdurre fin dalla prima infanzia un linguaggio corretto relativo al corpo, inclusi i genitali, affinché i bambini possano possedere il vocabolario necessario a comunicare eventuali esperienze di disagio.

Per quanto riguarda i materiali didattici, questi sono generalmente sviluppati da editori e organizzazioni non governative (ONG) e riflettono approcci partecipativi all'educazione alla sessualità. I giovani vulnerabili o a rischio (in particolare persone LGBTQI+, giovani con disabilità, detenuti o migranti non documentati) sono raggiunti attraverso attività educative mirate organizzate da ONG specializzate, che spesso adattano i materiali disponibili alle esigenze dei destinatari.

Tra le principali criticità rilevate rientra la mancanza di una formazione specifica per gli insegnanti, che porta alcuni di loro a non sentirsi sufficientemente competenti sulla tematica. Inoltre, gli esperti ritengono che il curriculum potrebbe essere più chiaro su ciò che ci si aspetta riguardo all'educazione alla sessualità nelle scuole, anche perché la sua implementazione non

è monitorata né valutata esternamente, pertanto non è chiaro come venga effettivamente realizzata.

Tra le iniziative attualmente presenti nel territorio per promuovere la salute sessuale e relazionale, si segnala il “*Het Vlaggensysteem*” (“Sistema delle bandiere”), uno strumento sviluppato per supportare i professionisti nell’interpretazione e nella gestione dei comportamenti sessuali dei bambini. Il sistema consente di valutare tali comportamenti in modo oggettivo, di rispondere in maniera adeguata e di favorire una linea di intervento condivisa all’interno delle istituzioni educative.

Il *Vlaggensysteem* si basa su sei criteri di valutazione e consente di classificare i comportamenti in quattro categorie (da appropriati a gravemente problematici) rappresentate da diverse bandiere colorate. A ciascuna bandiera corrisponde una risposta educativa personalizzata.

Figura 13. Esempi di comportamenti sessuali osservabili nella scuola dell’infanzia e relativa classificazione secondo il sistema delle bandiere.

I bambini in età prescolare di 4 si danno un bacio

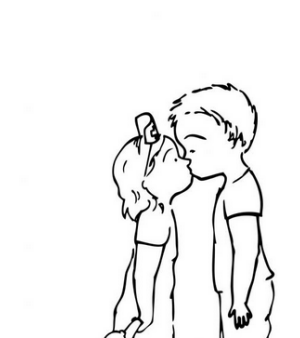
Gruppo target

Bambini in età prescolare (da 3 a 6 anni)

Contesto

Educazione

► *Bandiera verde - comportamento sessuale normale*



Ragazzo di 6 tira giù mutandine di ragazza

Gruppo target

Bambini (da 6 a 12 anni), bambini in età prescolare (da 3 a 6 anni)

Contesto

Educazione

► *Bandiera gialla - comportamento transfrontaliero leggero*



Fonte: nostra traduzione di dati Sensoa (2026).

La Vallonia

Nella Comunità francofona la materia è denominata “educazione alla vita relazionale, affettiva e sessuale” (*Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle*) ed è obbligatoria a partire dalla scuola dell’infanzia⁹. Essa è implementata dai centri di pianificazione familiare, coordinati dalla *Fédération Laïque pour le Planning Familial et l’Éducation Sexuelle* (FLCPF), responsabile della formazione del personale di tali centri. L’obiettivo della FLCPF è offrire ai giovani un’educazione alla sessualità professionale e di qualità.

L’EVRAS adotta un approccio olistico, adattato ai diversi contesti socio-culturali (urbani e rurali) e alle specifiche esigenze dei bambini e degli adolescenti, con particolare attenzione ai soggetti più vulnerabili. Essa mira a fornire informazioni affidabili, complete e non giudicanti, favorendo lo sviluppo del pensiero critico e sostenendo i giovani nella costruzione della propria identità, del benessere personale e nella capacità di prendere decisioni consapevoli.

I contenuti dell’EVRAS, declinati in modo progressivo e trasversale lungo il percorso scolastico, includono:

- le emozioni
- le relazioni sociali, familiari, amicali e romantiche
- lo sviluppo corporeo
- la sessualità e i comportamenti sessuali (nozioni di piacere, scelta informata, consenso, pornografia, ecc.)
- l’orientamento sessuale e l’identità di genere
- la contraccezione, l’interruzione volontaria della gravidanza e le infezioni sessualmente trasmissibili
- la violenza e le molestie sessuali
- gli aspetti filosofici, culturali e sociali della sessualità.

Nonostante la sua implementazione obbligatoria dal 2012, l’EVRAS è stata oggetto di forti tensioni sociali nella Comunità francofona. Nel 2023, ad esempio, alcune scuole tra Liegi e Charleroi sono state incendiate in seguito alla diffusione di disinformazione mediatica, secondo cui il programma servirebbe a insegnare ai bambini "penetrazione e pornografia" e ad “agevolare i pedofili” (Capasso, 2026).

⁹ Per una descrizione dettagliata dell’insegnamento si fa riferimento alla Circolare 9020 (*Généralisation de l’EVRAS en milieu scolaire*) emanata dalla Fédération Wallonie-Bruxelles (2023).

L'importanza di un approccio sistemico nell'educazione alla sessualità

In generale, il Belgio è riconosciuto per essere tra i paesi dell'UE con la più alta qualità di educazione alla sessualità (Parlamento Europeo, 2013). Nonostante sia internazionalmente riconosciuto e confermato che l'educazione alla sessualità olistica sia associata a prime esperienze sessuali posticipate, tassi più bassi di gravidanze adolescenziali e di aborto e maggiore frequenza di metodi contraccettivi (BZgA & UNFPA, 2020), il caso belga mostra una realtà più complessa e articolata, caratterizzata da risultati disomogenei.

Come evidenziato dal report elaborato dall'Agenzia fiamminga per la Cura e la Salute e da Sensoa (2019)¹⁰, infatti, nelle Fiandre si registra, tra il 2002 e il 2016, un aumento significativo delle diagnosi di alcune infezioni sessualmente trasmissibili, tra cui clamidia, gonorrea e sifilide. Al tempo stesso, tuttavia, è possibile osservare una diminuzione del 28% delle nuove diagnosi di HIV tra i giovani sotto i 25 anni nel periodo compreso tra il 2012 e il 2017. Anche per quanto riguarda le gravidanze in adolescenza si registra un calo nel 2015 rispetto al 2006.

Relativamente ai comportamenti sessuali, inoltre, nonostante si rilevi una diminuzione della percentuale di studenti della scuola secondaria che dichiarano di aver avuto rapporti sessuali tra il 2010 e il 2014, emergono criticità in relazione all'uso dei metodi contraccettivi: sebbene circa l'80% dei giovani utilizzi il preservativo durante il primo rapporto, la percentuale scende al 40,8% per le ragazze e al 50,1% per i ragazzi nell'ultimo rapporto sessuale.

Il report mette inoltre in luce alcune barriere di natura sanitaria e strutturale che ostacolano l'accesso ai servizi da parte dei giovani. Tra queste si segnalano la limitata accessibilità degli orari e degli spazi dei servizi sanitari, la mancanza di piena riservatezza (i rimborsi delle visite compaiono nell'estratto conto dell'assicurazione sanitaria dei genitori), e il costo iniziale elevato di alcuni metodi contraccettivi efficaci, come i dispositivi intrauterini ormonali.

Alla luce di questi dati emerge come l'efficacia dell'educazione alla sessualità non possa essere considerata in modo isolato, ma debba essere analizzata in relazione a una pluralità di fattori interconnessi, tra cui le condizioni socio-culturali, le politiche sanitarie e l'accessibilità ai servizi. In questo senso, anche in un contesto avanzato come quello belga, risulta fondamentale adottare un approccio sistemico e integrato, capace di coniugare interventi educativi di qualità con politiche pubbliche che garantiscano equità, accessibilità e tutela della riservatezza. Solo

¹⁰Agentschap Zorg en Gezondheid & Sensoa. (2019). *Symposium Seksuele Gezondheid: Eindrapport*.

attraverso tale prospettiva sarà possibile rafforzare l'impatto dell'educazione alla sessualità, trasformandola in uno strumento realmente efficace di promozione del benessere e della salute dei giovani.

4.1.2. Il caso della Spagna

Per l'analisi del contesto spagnolo sono state utilizzate le seguenti fonti: *Sexuality Education in Europe and Central Asia: State of the Art and Recent Developments* (IPPF & BZgA, 2018) e i dati riportati nel sito Education profiles dall'UNESCO (2023).

L'introduzione nelle scuole dei temi legati all'educazione alla sessualità risale agli anni Settanta, inizialmente con un approccio centrato prevalentemente sugli aspetti anatomici. Nel tempo, tale impostazione si è progressivamente ampliata fino a includere dimensioni biologiche, psicologiche e sociali. Tuttavia, i diversi tentativi normativi susseguitisi nel corso degli anni non hanno mai condotto a un'implementazione strutturata e obbligatoria della materia.

Un passaggio significativo è rappresentato dall'ultima riforma del sistema educativo, approvata nel 2020, concepita come un tentativo di aggiornamento del sistema educativo volto ad allinearla alle sfide contemporanee e agli obiettivi della sostenibilità e dell'uguaglianza. La legge prevede una "educazione affettivo-sessuale" (*Educación afectivo-sexual*) da essere trattata in modo trasversale all'interno delle diverse discipline.

Tra gli obiettivi della scuola primaria indicati dalla riforma rientrano:

- valorizzare l'igiene e la salute, accettare il proprio corpo e quello degli altri, rispettare le differenze e utilizzare l'educazione fisica, lo sport e l'alimentazione come strumenti per favorire lo sviluppo personale e sociale;
- sviluppare le capacità affettive in tutti gli ambiti della personalità e nelle relazioni con gli altri, promuovendo atteggiamenti contrari alla violenza, ai pregiudizi e agli stereotipi sessisti.

Per quanto riguarda l'accettazione sociale dell'educazione alla sessualità, a differenza di quanto avviene nelle Fiandre, in Spagna la materia è oggetto di numerose forme di opposizione, provenienti in particolare da gruppi conservatori, tra cui partiti politici, organizzazioni religiose e associazioni familiari. Le principali critiche si articolano attorno a due posizioni: da un lato, si sostiene che l'educazione alla sessualità debba essere responsabilità esclusiva della famiglia;

dall'altro, si ritiene che tale educazione possa trasmettere contenuti percepiti come ideologici ("teorie gender", omosessualità, legittimazione dell'aborto) con il rischio di "indottrinare" i giovani senza il consenso dei genitori.

Dati sulla salute sessuale dei giovani in Spagna

Per quanto riguarda la salute ed i comportamenti sessuali dei giovani nel paese, lo studio Health Behaviour in School-aged Children (Moreno et al., 2020) evidenzia un aumento delle pratiche a rischio nel tempo. Nel 2002, il 16,1% degli adolescenti dichiarava di non utilizzare il preservativo, mentre nel 2018 la percentuale è salita al 24,6%. Sebbene il preservativo venga frequentemente utilizzato al primo rapporto sessuale, la sua adozione tende a diminuire nei rapporti successivi. Si registra inoltre un abbassamento dell'età media del primo rapporto: per le ragazze si passa da 14,61 anni nel 2002 a 14,31 nel 2018, mentre per i ragazzi da 14,33 a 14,11 anni.

Nonostante questi dati indichino una generale tendenza in negativo per la salute sessuale dei giovani in Spagna, essi devono essere interpretati alla luce di una pluralità di fattori sociali, sanitari e strutturali, analogamente a quanto evidenziato per il contesto belga. Pertanto, non si intende proporre un confronto diretto tra Spagna e Belgio, in quanto tale analisi richiederebbe un approfondimento sistematico di variabili che esulano dagli obiettivi della presente tesi.

4.2. L'educazione alla sessualità in Italia: evoluzione storica e normativa

Nel corso dell'ultimo secolo, in Italia si sono susseguiti diversi tentativi di introdurre in modo strutturato l'educazione alla sessualità nei curricula scolastici, assumendo di volta in volta finalità e denominazioni differenti. Il dibattito si è sviluppato in modo discontinuo, emergendo con particolare intensità in alcune fasi storiche ben definite: tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, durante il ventennio fascista, negli anni a cavallo del Sessantotto, tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento e, più recentemente, a partire dagli anni Duemila.

Nonostante tali tentativi, ad oggi in Italia non è ancora previsto un insegnamento strutturato e sistematico dell'educazione alla sessualità nei curricula scolastici.

Le sezioni che seguono ricostruiscono l'evoluzione del dibattito sull'educazione alla sessualità nel contesto italiano attraverso questi snodi storici, evidenziandone sviluppi, continuità e criticità.

4.2.1. Dall'Italia post-unitaria al primo Novecento

Tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo si assiste al passaggio da un regime di silenzio a un regime di discorso e conoscenza sulla sessualità (Loconsole, 2021). Come sottolinea Benadusi (2005), si passa dall'*ars amandi* alla *scientia sexualis*: da una concezione tradizionale e culturale dell'amore a una lettura scientifica e medica della sessualità.

In questo periodo cresce infatti la fiducia nella scienza, che inizia a studiare in modo sistematico anche la dimensione sessuale della vita umana. Tuttavia, questo processo si sviluppa all'interno di tensioni contraddittorie: da un lato, l'Italia post-unitaria mostra spinte verso il rinnovamento e una possibile revisione della morale sessuale; dall'altro, permane un radicato legame con la tradizione cattolica e moralista, che rende difficile un effettivo superamento dei modelli repressivi (Loconsole, 2021).

La regolazione della sessualità si inserisce in un più ampio progetto di alfabetizzazione igienico-sanitaria e di costruzione morale dei cittadini della giovane nazione italiana (Loconsole, 2021). La sessualità viene ossia legittimata esclusivamente nella sua funzione riproduttiva, considerata utile alla crescita e al sano mantenimento della comunità nazionale, mentre tutte le forme ritenute "devianti" sono oggetto di controllo e repressione (Monopoli, 2025).

Emblematico è il caso della fondazione, nel 1894, delle Leghe per la moralità pubblica e della Lega contro la pornografia, che promuovono una campagna definita da Loconsole (2021) sessuofobica, coinvolgendo anche gli insegnanti nella tutela del pudore e della moralità giovanile. L'autore e sessuologo italiano Giuseppe Senizza identificava proprio nella mancanza di educazione sessuale una delle cause della diffusione della pornografia (Senizza, 1919). Si configura così una vera e propria "pedagogizzazione" della sessualità (Loconsole, 2021): essa diventa oggetto di attenzione educativa, ma all'interno di un quadro fortemente normativo e controllante. L'educazione viene infatti identificata come strumento privilegiato per prevenire comportamenti considerati immorali (Monopoli, 2025) e promuovere pratiche di buona igiene.

Iniziano così ad emergere le prime iniziative in ambito istituzionale. Nel 1902, il Ministro della Pubblica Istruzione risponde a un'interrogazione parlamentare relativa all'introduzione, nell'ultimo anno di scuola, di corsi di igiene sessuale e sociale per la prevenzione delle malattie veneree (Mastroianni, 1979). Nel 1911, l'aumento delle infezioni sessualmente trasmissibili porta il Ministero a fornire indicazioni preventive alle scuole, avviando un dibattito parlamentare sull'opportunità di una legge che introduca l'educazione sessuale a scuola (Forleo et al., 1981). Tuttavia, nessun insegnamento in materia è stato introdotto.

In tale scenario si inserisce la figura di Paolo Mantegazza, medico, antropologo e divulgatore, nonché attivo esponente politico del positivismo italiano, considerato un pioniere dell'educazione sessuale in Italia. Egli promuove un progetto di modernizzazione dei costumi basato sulla laicizzazione e sulla diffusione del sapere scientifico.

Per la seguente ricostruzione del suo pensiero si è tratto ispirazione dal lavoro di Loconsole (2021), che ne riporta una dettagliata analisi storico-pedagogica.

Mantegazza critica apertamente il perbenismo borghese e le pratiche educative fondate sul silenzio. Denuncia, ad esempio, come negli educandi femminili la mestruazione venga trattata come un fenomeno vergognoso, con conseguenze dannose per la salute delle giovani. In opposizione a tali atteggiamenti, sostiene la necessità di un'educazione sessuale basata sulla verità, priva di ipocrisie, che introduca fin dall'infanzia una conoscenza corretta dell'amore e della generazione, senza ricorrere a spiegazioni fittizie.

Tuttavia, la sua prospettiva rimane ancorata a un'interpretazione strettamente tradizionale della sessualità: essa deve collocarsi entro i confini dell'eterosessualità matrimoniale e contribuire alla formazione di individui conformi ai ruoli di genere tradizionali.

Pur riconoscendo la naturalità e la normalità della funzione materna, Mantegazza sostiene tuttavia che il ricorso alla contraccezione costituisca una deviazione comunque accettabile dalla norma, mostrando così di condividere i principi del malthusianesimo¹¹, corrente diffusa tra gli ambienti radicali, socialisti e anarchici. Il ricorso a mezzi e metodi anticoncezionali, infatti, per Mantegazza non rappresenta soltanto una misura profilattica contro il contagio e la trasmissione di malattie veneree, ma anche una scelta responsabile utile a garantire una sessualità più libera

¹¹ Dottrina economica ispirata al pensiero di T.R. Malthus. Individuando nell'incremento demografico la causa di povertà e fame, il m. auspica la diffusione di pratiche volte a frenare l'aumento naturale della popolazione con mezzi anticoncezionali, per evitare la distruzione delle risorse energetiche non rinnovabili e la catastrofe dell'ecosistema (Treccani, n.d.).

all'interno di quelle famiglie che, in condizioni di povertà, non sarebbero in grado di sostenere il peso di gravidanze indesiderate e, di conseguenza, di una prole numerosa.

Tuttavia, tali istanze non trovano un'immediata corrispondenza nel primo femminismo italiano, che tende a privilegiare una visione centrata sulla maternità come via di riconoscimento sociale e accesso alla cittadinanza, evitando in larga misura un confronto diretto sui temi della contraccezione e dell'aborto (Petricola, 2010).

Accanto a Mantegazza, altri intellettuali e medici, come Giulio Casalini, Pio Foà e Marino Venturi, contribuirono a promuovere il dibattito sull'educazione sessuale, che già dall'Ottocento si configura come uno spazio complesso e contraddittorio, in cui spinte innovative di matrice scientifica convivono con persistenti vincoli morali, sociali e culturali.

4.2.2. Il ventennio fascista

Dopo la Prima guerra mondiale, il timore del calo demografico determina un progressivo ridimensionamento delle teorie neomalthusiane, mentre l'affermarsi del nazionalismo prima e del fascismo poi orienta il dibattito verso politiche nataliste e popolazioniste, finalizzate al rafforzamento quantitativo e qualitativo della popolazione (Petricola, 2010). Il controllo delle nascite viene così progressivamente marginalizzato, a favore di una visione della sessualità strettamente funzionale agli interessi dello Stato.

Durante il periodo fascista, si rafforza infatti il concetto che lo scopo unico della sessualità debba essere la procreazione all'interno del matrimonio, come sancito anche dall'enciclica *Casti Connubii* promulgata da Pio XI (1930). A riflettere tale ideologia natalista del regime è la riforma del Codice penale del 1930, che introduce specifici reati tra i *Delitti contro la sanità e l'integrità della stirpe*: in particolare, l'articolo 553 punisce la propaganda anticoncezionale, norma che rimarrà in vigore fino al 1971, mentre viene confermato il divieto assoluto di aborto (Petricola, 2010).

In ambito educativo e formativo, queste istanze si traducono in una marcata codificazione dei ruoli di genere (Willson, 2004). L'educazione dei ragazzi, scandita per età, privilegia militarismo, disciplina, attività fisica e patriottismo, preparando i giovani al sacrificio per la patria. Al contrario, le ragazze vengono educate principalmente alla maternità e alla cura: emblematiche sono le cosiddette "esercitazioni con le bambole", durante le quali le bambine sfilano con esse, tenendole come se fossero veri neonati.

4.2.3. Il Sessantotto e il cambiamento culturale

Gli anni Sessanta e Settanta sono caratterizzati da profonde trasformazioni nei comportamenti sessuali, favorite sia dai movimenti di emancipazione femminile sia da significative innovazioni legislative, tra cui l'introduzione della pillola anticoncezionale, il divorzio, la legalizzazione dell'aborto, l'istituzione dei consultori familiari e la riforma del diritto di famiglia (Bortolotto, 2014; Petricola, 2010). La sessualità inizia progressivamente a essere concepita non più soltanto in funzione procreativa, ma anche come dimensione legata all'autonomia individuale e al benessere personale.

Un ruolo centrale in questo processo è svolto dall'Associazione Italiana per l'Educazione Demografica (AIED), fondata nel 1953 a Milano in area laica e democratica. Particolarmente attiva negli anni Sessanta, l'associazione individua come obiettivo prioritario l'abolizione dell'articolo 553 del Codice penale (AIED, n.d.), promuovendo al contempo consultori e iniziative nei contesti sociali più fragili.

Attraverso incontri e attività di sensibilizzazione, l'AIED contribuisce a diffondere una cultura della procreazione consapevole, considerata uno strumento fondamentale sia di contrasto dell'aborto clandestino che di promozione sociale (Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea [SISSCO], n.d.). Tale impegno si inserisce in un più ampio dibattito internazionale sulla crescita demografica, ma incontra in Italia forti resistenze: dall'opposizione della Democrazia Cristiana, della Chiesa cattolica e delle destre, fino alle cautele del Partito Comunista Italiano sui temi della morale familiare. Trova invece sostegno solo nell'area laica, socialista e nel movimento femminista (SISSCO, n.d.).

Gli anni Sessanta segnano dunque una svolta significativa: il dibattito sulla sessualità esce dai circoli ristretti e assume una dimensione pubblica più ampia e radicale, evolvendo dal semplice controllo delle nascite a una riflessione complessa su corpo, ruoli di genere, maternità e autodeterminazione (Petricola, 2010). Un elemento di novità fondamentale è rappresentato dal protagonismo delle donne, che iniziano a costruire un discorso politico autonomo, al di fuori dei canali istituzionali tradizionali (Petricola, 2010).

Negli anni Settanta, il movimento femminile esercita un'influenza decisiva sul dibattito pubblico, contribuendo a ridefinire la centralità attribuita alla maternità e affermando progressivamente il principio dell'autodeterminazione, inteso come diritto delle donne a decidere liberamente se e quando diventare madri (Petricola, 2010). Nel 1971 viene così abolito l'articolo 553 del Codice penale, rendendo lecita la diffusione dei contraccettivi, sebbene

inizialmente limitata alle coppie sposate (Bonifazio, 2018). Nel 1973 nasce il Centro Italiano di Sterilizzazione e Aborto (CISA), che contribuisce a rendere più visibili e accessibili le pratiche abortive, mentre con la Legge n. 405 (1975) vengono istituiti i consultori familiari, servizi di assistenza alla famiglia e alla maternità.

Nonostante tali trasformazioni, l'introduzione di un'educazione che affronti i temi della sessualità nel sistema scolastico italiano incontra notevoli difficoltà. A differenza di altri Paesi europei, dove negli stessi anni vengono approvate politiche educative specifiche (Bonifazio, 2018), in Italia i tentativi legislativi restano deboli e spesso inascoltati, principalmente a causa dell'opposizione della Chiesa cattolica e di alcuni gruppi politici (Parlamento europeo, 2013).

Risulta significativo riportare la proposta di legge presentata nel 1975 dal deputato del Partito Comunista Italiano Giorgio Bini, intitolata *Iniziativa per l'informazione sui problemi della sessualità nella scuola statale*. Essa rappresenta il “primo tentativo d'introdurre nella legislazione italiana elementi che rendano possibile un'attività didattica ed educativa di cui da ogni parte si invoca l'inizio” (Camera dei deputati, 1975). Un'educazione “ai problemi della sessualità” che sarebbe dovuta avvenire già negli asili. Nella proposta di legge si sottolinea la contraddizione tra il riconoscimento teorico dell'importanza dell'educazione sessuale e la mancanza di iniziative concrete, riflesso di una tensione più ampia tra nuovi modelli culturali (rapporto sessuale non finalizzato alla procreazione, liceità di rapporti prima e fuori del matrimonio ecc.) e il persistere di una visione repressiva fondata sui tabù (Camera dei deputati, 1975). La proposta di legge non venne mai approvata.

Verso gli anni Ottanta, tuttavia, la crescente diffusione del fenomeno della tossicodipendenza favorisce l'introduzione nella scuola italiana dell'educazione alla salute, all'interno della quale l'“educazione sessuale” troverà collocazione soprattutto in una cornice igienico-sanitaria (Bortolotto, 2014).

4.2.4. Dagli anni Ottanta alla fine degli anni Novanta

Poco prima degli anni Ottanta viene presentata una nuova proposta di legge, mai approvata, sull'introduzione della “educazione sessuale” nella scuola dell'obbligo, la cui prima firmataria è Tina Anselmi. Nel testo si afferma che “[...] la educazione sessuale non consiste nel presentare la sessualità come il terreno privilegiato della colpa, ma nel riconoscere alla sessualità il vero significato e il posto che essa occupa nella realizzazione della personalità. Fuggire infatti dalla

sessualità e nella sessualità sono due atteggiamenti falsi e disumani, come lo sono l'angelismo disincarnato e il sensismo edonistico [...]” (Camera dei deputati, 1979). La proposta prevede inoltre l'introduzione di specifici percorsi di formazione per il personale direttivo e docente di tutti gli ordini scolastici e si prefigge l'obiettivo di superare una concezione esclusivamente igienico-sanitaria dell'educazione sessuale per promuoverne invece una visione più ampia, che integri anche dimensioni etiche e sociali.

Nel 1980 vengono pubblicati gli *Orientamenti pastorali* elaborati dall'Ufficio Nazionale per la Pastorale Scolastica della Conferenza Episcopale Italiana (CEI). Il documento si propone di “suggerire gli orientamenti sui criteri, i modi, i mezzi, e anche i limiti in cui una corretta educazione sessuale può essere proposta all'interno della scuola” (CEI, 1980, p. 46). Gli *Ordinamenti* criticano sia le interpretazioni edonistiche e ludiche dell'educazione sessuale, sia una sua lettura esclusivamente igienico-sanitaria e privilegiano invece una visione personalistico-cristiana.

Negli anni successivi, il dibattito si intreccia sempre più con le emergenze sanitarie e le politiche educative. Nel 1991, in risposta alla diffusione dell'AIDS, viene realizzato il libro a fumetti *Come ti frego il virus*, commissionato dal Ministero della Sanità a Silver¹² (il creatore di Lupo Alberto) con l'obiettivo di informare gli studenti sull'uso del preservativo e sulla prevenzione dell'infezione. Il libro, tuttavia, viene bloccato subito dopo la stampa dall'allora ministro dell'Istruzione e sostituito con il libretto intitolato *Non ho l'età?* (La Repubblica, 1993).

Nel 1993 il Ministero della Pubblica Istruzione pubblica il *Piano Nazionale 1993/95 per le Pari Opportunità* e, successivamente, nel 1997, le *Proposte operative*, che includono indicazioni e griglie di lettura e di analisi critica dei libri di testo dal punto di vista degli stereotipi di genere (Rossetti, 2015).

L'ingresso formale dei temi legati alla sessualità nella scuola italiana avviene con la Circolare Ministeriale n. 362 del 1992, che inquadra tali contenuti come “attività di prevenzione e di educazione alla salute”, divenuta parte integrante dei curricula della secondaria (Ministero della Pubblica Istruzione, 1992). Il discorso sulla sessualità assume un'impostazione prevalentemente preventiva e medico-sanitaria, legata a preoccupazioni sociali e sanitarie connesse alla diffusione dell'AIDS, alle pratiche abortive clandestine, al ruolo dei consultori e

¹² Silver, pseudonimo di Guido Silvestri (1952), è un fumettista italiano, noto soprattutto per aver dato vita al personaggio umoristico di Lupo Alberto.

a rappresentazioni culturali della sessualità percepite come potenzialmente problematiche (Bortolotto, 2014).

Nonostante questi sviluppi, negli anni successivi diverse proposte di legge volte a introdurre una “educazione sessuale” strutturata vengono nuovamente bocciate. Nel 1995 vi fu una proposta da parte di Nadia Masini (Partito Democratico della Sinistra), nel 1996 di Alberta De Simone (Sinistra Democratica), nel 1999 del leghista Flavio Rodeghiero.

4.2.5. Gli anni Duemila

Agli albori degli anni Duemila, la Legge 28 marzo n.53 (2003), promossa dalla ministra Letizia Moratti, introduce l’“educazione alla convivenza civile” in tutti i gradi di istruzione, a partire dalla scuola dell’infanzia. Questa nuova materia individua obiettivi specifici in sei aree di apprendimento, tra cui quella della “educazione alla relazione e all’affettività”.

In attuazione della Legge n. 53 (2003) viene emanato il D.Lgs. n. 59 (2004) per definire le norme generali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione. Di seguito si riportano gli obiettivi di apprendimento relativi ai campi di esperienza della scuola dell’infanzia, grado d’istruzione indagato nella presente tesi, che più interessano la nostra trattazione.

Figura 14. Obiettivi specifici di apprendimento riconducibili all’educazione alla relazione e all’affettività nelle Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività educative nelle Scuole dell’Infanzia del 2004.

<i>Il sé e l’altro</i>
- Rispettare e aiutare gli altri, cercando di capire i loro pensieri, azioni e sentimenti; - Accorgersi se, e in che senso, pensieri, azioni e sentimenti dei maschi e delle femmine mostrino differenze, e perché. - Registrare i momenti e le situazioni che suscitano paura, stupore, sgomento, diffidenza, ammirazione, disapprovazione, compiacimento estetico, gratitudine, generosità, simpatia, amore, interrogarsi e discutere insieme sul senso che hanno per ciascuno questi sentimenti e come sono, di solito, manifestati.
<i>Corpo, movimento, salute</i>
- Curare in autonomia la propria persona [...] nella prospettiva della salute [...]. - Controllare l’affettività e le emozioni in maniera adeguata all’età, rielaborandola attraverso il corpo e il movimento.

Fonte: nostre elaborazioni su dati dell’allegato A al D. Lgs. 59/2004, p. 4.

Dalla figura 14 si evince come con la riforma Moratti si affianchi all'approccio di tipo medico-sanitario e psicologico, tipico del contenitore concettuale della "educazione alla salute", un secondo orientamento declinato sui temi delle competenze interpersonali e socio-emotive.

Con le *Indicazioni nazionali per il curricolo* introdotte dal D.M. 31 luglio 2007 (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007), tuttavia, la centralità della dimensione affettivo-sessuale si indebolisce, poiché il contenitore della educazione alla convivenza civile viene di fatto superato e con esso anche l'attenzione all'educazione all'affettività (Bortolotto, 2014). Tale educazione confluisce implicitamente nel più ampio tema della "cittadinanza" (Pinelli, 2016), attraverso il quale si vuole insegnare le regole del vivere e del convivere per la promozione di una cittadinanza attiva e del senso di appartenenza a una comunità.

Nello stesso periodo, dal panorama internazionale giungono spinte volte a rafforzare l'attenzione all'educazione alla sessualità, in particolare per la prevenzione e il contrasto della violenza domestica e nei confronti delle donne (Consiglio d'Europa, 2011). La ratifica della Convenzione di Istanbul del Consiglio d'Europa richiede, infatti, che vengano intraprese "le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi" (Consiglio d'Europa, 2011, p. 9).

Le successive *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), attualmente vigenti, pur non prevedendo esplicitamente un'educazione alla sessualità, includono dimensioni riconducibili all'area affettivo-sessuale. Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, esse sono distribuite nei diversi campi di esperienza (Figura 15). Di seguito si propongono i traguardi di competenza in cui possono essere individuate, in linea con l'analisi svolta da Bortolotto (2014):

Figura 15. *Traguardi per lo sviluppo della competenza riconducibili all'area sessuale e affettiva nei campi di esperienza nelle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012).*

<i>Campi di esperienza</i>	<i>Traguardi per lo sviluppo della competenza</i>
<i>Il sé e l'altro</i>	- Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.

	- Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.
<i>Il corpo e il movimento</i>	- Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo [...]. - Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene [...]. - Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti [...].
<i>Immagini, suoni, colori</i>	- Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.
<i>I discorsi e le parole</i>	- Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.
<i>La conoscenza del mondo</i>	- Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.

Fonte: MIUR, 2012, p.19-23.

In seguito all’emanazione delle *Indicazioni nazionali* del 2012, tentativi di introdurre una “educazione sentimentale” ed “emotivo-sentimentale” strutturata nei programmi scolastici sono stati avanzati da Costantino (Camera dei deputati, 2013) e poi Castiello (Camera dei deputati, 2015), senza tuttavia giungere ad approvazione.

Nel 2014 vengono inoltre divulgati agli insegnanti, su mandato dell’Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (UNAR), gli opuscoli *Educare alla diversità a scuola*, finalizzati alla realizzazione di moduli didattici per la prevenzione e il contrasto dell’omofobia e del bullismo omofobico. La diffusione dei materiali viene tuttavia immediatamente bloccata dal MIUR, che ne contesta l’impostazione, accusandoli di veicolare presunte “teorie gender”. A tale proposito, l’Istituto A.T. Beck, redattore degli opuscoli, precisa sul proprio sito che:

“[gli opuscoli] adottano una prospettiva scientifica, e non ideologica. [...] Il razionale dell’intervento non è la diffusione di una ‘teoria gender’, definizione assente dalla letteratura scientifica e creata da organizzazioni di stampo omofobico, ma la prevenzione e la lotta all’omofobia e al bullismo omofobico” (Montano, 2014).

Il timore relativo alla diffusione delle cosiddette “teorie gender” risulta così radicato da influenzare anche l’interpretazione di successive iniziative legislative. Emblematico è il caso della reazione pubblica all’approvazione della Legge n. 107 (2015), la cosiddetta “Buona Scuola”, in particolare a una specifica disposizione contenuta nell’articolo 1. Qui si prevede la promozione “nelle scuole di ogni ordine e grado l’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori” (art.1, c. 16). Nonostante la finalità inclusiva della norma, essa ha suscitato polemiche tra dirigenti scolastici, docenti, famiglie e alcune associazioni cattoliche, che la hanno interpretata come un possibile veicolo di introduzione della cosiddetta “teoria del gender” nelle scuole.

A fronte di tali reazioni, il Ministero dell’Istruzione è intervenuto con la nota *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell’art. 1 comma 16 legge 107/2015* (MIUR, 2015), con l’obiettivo di ridimensionare le preoccupazioni emerse. Il documento precisa che “la finalità del suddetto articolo non è [...] quella di promuovere pensieri o azioni ispirati ad ideologie di qualsivoglia natura [...]” e che “tra i diritti e i doveri e tra le conoscenze da trasmettere non rientrano in nessun modo [...] ‘ideologie gender’” (MIUR, 2015).

Negli anni successivi, prosegue il dibattito sull’introduzione di una “educazione affettiva e sessuale” in ogni grado d’istruzione attraverso ulteriori proposte di legge presentate nel 2021 e nel 2022, fino alla formulazione e approvazione del Ddl n. 1735 del 2025 (Ddl Valditara) (cfr. par. 3.3.). Come già evidenziato nel capitolo precedente, questo rende facoltative le attività inerenti alle tematiche sulla sessualità e ne esclude l’applicazione nella scuola dell’infanzia e primaria.

A questa evoluzione normativa si affianca, infine, l’aggiornamento delle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* (MIUR, 2025) (figura 16), vigenti dall’anno scolastico 2026/2027.

Figura 16. Competenze attese e obiettivi specifici riconducibili all’area sessuale e affettiva nei campi di esperienza della scuola dell’infanzia nelle Indicazioni nazionali (MIUR, 2025).

<i>Campi di esperienza</i>	<i>Competenze attese</i>	<i>Obiettivi specifici</i>
<i>Il sé e l’altro</i>	- Sviluppare il processo di costruzione dell’identità personale, dell’autostima e del senso morale.	- Imparare a dare un nome alle proprie emozioni e ai propri stati d’animo e riconoscere quelli altrui.

	- Avere cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente, affrontando positivamente i conflitti e imparando a collaborare per la riuscita di un compito comune.	- Ricercare le prime risposte, anche fantasiose e immaginarie, ai grandi interrogativi sulla vita [..].
<i>Il corpo e il movimento</i>	- Maturare una prima consapevolezza della propria corporeità, nelle sue potenzialità espressive, comunicative ed artistiche. - Assumere comportamenti e atteggiamenti rispettosi della propria salute e di quella altrui, avendo cura di sé e degli altri.	- Sapersi esprimere e comunicare attraverso il corpo, per migliorare le capacità percettive, la propriocezione chinetica, l'equilibrio e la conoscenza di sé, degli altri e dell'ambiente. - Conoscere il proprio corpo e le sue diverse componenti e attuare corrette pratiche quotidiane di cura di sé, di igiene, di alimentazione in vista di uno stile di vita sano e attivo, grazie a forme di apprendimento ludico e laboratoriale. - Saper riconoscere le principali emozioni e sensazioni di benessere o malessere, per iniziare a gestirle in modo positivo in vista di una migliore crescita personale e delle relazioni con gli altri (famiglia, scuola, società).
<i>I discorsi e le parole</i>		- Esprimere attraverso il linguaggio verbale i propri stati d'animo ed emozioni.
<i>La conoscenza del mondo</i>		- Osservare con attenzione il proprio corpo, gli organismi viventi, il loro ciclo di vita e il loro habitat, i

		fenomeni naturali e artificiali, per riconoscere e descrivere i principali processi di cambiamento e le relative proprietà.
--	--	---

Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR, 2025, p. 58-66.

Da un confronto tra le *Indicazioni nazionali* del 2012 e quelle del 2025 emergono alcune differenze significative rispetto alla presente trattazione per ciascun campo di esperienza.

Per quanto riguarda il campo “Il sé e l’altro”, entrambe le versioni delle *Indicazioni* promuovono la formulazione di domande da parte del bambino su temi esistenziali e sulla vita, tra cui si ipotizza rientrare anche l’origine della vita e quindi il concepimento. Tuttavia, rispetto alle *Indicazioni* del 2012, quelle del 2025 sottolineano che risposte elaborate dai bambini possono assumere anche carattere “fantasioso e immaginario”, indebolendo così il riconoscimento del diritto a ricevere informazioni fondate e veritiere. Non a caso, viene meno anche il richiamo alla promozione della consapevolezza dei diritti dei bambini.

Un’ulteriore differenza si riscontra nel campo “Immagini, suoni, colori”, dove le *Indicazioni* del 2025 sostituiscono i precedenti traguardi legati alla comunicazione delle emozioni con un nuovo obiettivo: “Narrare le proprie esperienze o storie inventate, avvalendosi di diverse modalità comunicative non verbali (musica, drammatizzazione, disegno, pittura, fotografia, manipolazione, ecc.)” (MIM, 2025, p. 30), riducendo così la centralità dell’espressione emotiva.

Analogamente, nel campo “Il corpo e il movimento” si osserva l’eliminazione del traguardo relativo al riconoscimento dei segnali e dei ritmi del corpo, delle differenze sessuali e di sviluppo. L’attenzione viene invece maggiormente orientata alla cura di sé, della salute e del benessere, con un riferimento più generico al riconoscimento delle principali emozioni e delle sensazioni di benessere o malessere.

Nei campi “I discorsi e le parole” e “La conoscenza del mondo” non si riscontrano differenze significative rilevanti ai fini della presente analisi.

4.2.6. Conclusione: tra assenza normativa e domanda sociale

Da tale sintesi dell’evoluzione storica e normativa del dibattito sull’educazione alla sessualità in Italia, definita da Zani et al. (1981) una “storia infinita”, si evince un quadro ancora altamente

ambiguo, in cui a proposte di innovazione si susseguono puntualmente timidi tentativi di applicazione pratica, la cui varietà e confusione terminologica e contenutistica riflettono un panorama educativo nazionale ancora fortemente frammentato.

La necessità di un'integrazione strutturale e sistematica dell'educazione alla sessualità nel curriculum scolastico appare sempre più urgente. Secondo i dati del 2025 dell'Osservatorio "Giovani e Sessualità"¹³, una quota significativa di giovani dichiara di aver avuto il primo rapporto sessuale tra gli 11 e i 14 anni (23,6%), mentre emergono importanti criticità nella comunicazione familiare, con un aumento della percentuale di adolescenti che non affrontano tematiche legate alla sessualità in famiglia, passata dal 37% nel 2024 al 49% nel 2025 (La Repubblica, 2025). Tra le principali motivazioni si evidenziano il disagio personale nel trattare tali argomenti con i genitori (46,8%) e la persistenza di un forte tabù culturale (14,5%) (La Repubblica, 2025). Questi elementi mostrano come la scuola possa rappresentare un contesto educativo fondamentale per colmare un vuoto formativo e comunicativo, soprattutto considerando che la richiesta di un'educazione alla sessualità scolastica emerge in modo chiaro anche da parte degli stessi protagonisti coinvolti: circa il 90% dei giovani e quasi l'80% dei genitori si dichiarano favorevoli alla sua introduzione nel percorso scolastico (La Repubblica, 2025).

Nonostante ciò, a una domanda sociale sempre più forte continua a corrispondere una risposta normativa debole e incerta, ancora segnata da un diffuso senso di imbarazzo e reticenza.

Risulta tuttavia significativo sottolineare come persista un'intensa preoccupazione, anche da parte dei genitori, nei confronti delle "teorie del gender", che oggi sembrano rappresentare uno dei principali fattori di opposizione all'introduzione di un'educazione alla sessualità a scuola.

Tuttavia, l'accomodamento di tali timori (spesso radicati in pregiudizi e resistenze culturali) attraverso il continuo rinvio di interventi strutturati non appare una strategia efficace. Uno sguardo storico mostra infatti una costante: le resistenze cambiano forma, ma producono effetti analoghi. Se in passato le preoccupazioni riguardavano il rischio di una violazione del pudore e della moralità cristiana, o l'inopportunità di affrontare temi come la contraccezione e le malattie sessualmente trasmissibili in ambito scolastico, oggi esse si concentrano sul timore di un presunto indottrinamento ideologico legato al genere. In tutti questi casi, la risposta politica

¹³ Dati dell'Osservatorio "Giovani e Sessualità" di Durex in collaborazione con Skuola.net raccolti tra maggio e giugno 2025 su un campione di 15mila giovani tra gli 11 e i 24 anni.

italiana sembra caratterizzarsi per una tendenza ricorrente a eludere il confronto, intervenendo solo in un secondo momento con misure parziali e poco incisive.

Nel frattempo, la maggior parte dei paesi europei ha già provveduto all'integrazione dell'educazione alla sessualità nei curricula scolastici, pur tra difficoltà e resistenze. L'Italia, al contrario, non solo fatica a colmare il divario, ma sembra addirittura arretrare.

Alla luce di queste considerazioni, non risulta più sostenibile continuare a rinviare il confronto con il tema dell'educazione alla sessualità, o affrontarlo secondo una logica emergenziale e influenzata da paure ideologiche. Si rende invece necessario promuovere un approccio fondato su evidenze scientifiche, diritti e bisogni educativi reali.

L'educazione alla sessualità non rappresenta un ambito accessorio, "facoltativo", bensì una dimensione essenziale della formazione della persona, strettamente connessa alla promozione del benessere, della salute, delle relazioni rispettose e della cittadinanza attiva. Continuare a rimandarne una piena integrazione nel sistema scolastico significa, di fatto, contribuire al perpetuarsi di disuguaglianze, discriminazioni e forme di esclusione, tra cui quelle legate all'orientamento sessuale e all'identità di genere, che una scuola inclusiva (come si dice essere quella italiana) dovrebbe invece contrastare in modo esplicito e consapevole.

CAPITOLO 5 – *GREEN DIALOGUES*: IL PROGETTO DI RICERCA

In questo capitolo viene presentato il primo progetto di ricerca della tesi, sviluppato a partire dal progetto internazionale *Green Dialogues*. Quest'ultimo, della durata quinquennale (2022–2025), nasce dalla collaborazione tra la Western Norway University of Applied Sciences (Norvegia), l'Università di Padova (Italia) e l'Universitat Internacional de Catalunya (Spagna), con l'obiettivo di promuovere una formazione innovativa per docenti e studenti e studentesse dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione e della Formazione.

Il progetto, a cui ho preso parte nell'anno accademico 2024/2025, ha reso possibile una personale esperienza di mobilità presso l'Universitat Internacional de Catalunya a Barcellona. Durante questo periodo ho avuto l'opportunità di confrontarmi con prospettive teoriche e metodologiche innovative relative all'insegnamento della letteratura per l'infanzia, in connessione con i 17 SDGs dell'ONU (2015).

Il progetto *Green Dialogues* era infatti finalizzato alla promozione dei principi dell'Agenda 2030 attraverso il rafforzamento delle competenze necessarie a studenti e studentesse per affrontare e trasmettere tematiche ecologiche e sociali complesse. In particolare, il percorso formativo ha permesso di sviluppare competenze relative alla conduzione di conversazioni letterarie in chiave ecocritica con i bambini e le bambine. Tali conversazioni possono essere intese come spazi ecodialogici nei quali gli studenti sono guidati ad analizzare, discutere, riflettere collettivamente e negoziare i significati di un testo letterario da una prospettiva ecocentrica (Goga & Pujol-Valls, 2020).

Come sottolineano Campagnaro e Ferrari (2024), gli approcci teorici e metodologici dell'ecocritica permettono di promuovere il pensiero critico, la consapevolezza ambientale e l'empatia sociale. Si tratta di competenze centrali nell'Education for Sustainable Development, oggi sempre più valorizzata nei curricula scolastici europei, orientati verso forme di apprendimento partecipative e sostenibili per il raggiungimento degli SDGs (Goga & Pujol-Valls, 2020).

Il progetto ha offerto anche la possibilità di svolgere il tirocinio all'estero durante il periodo di mobilità, esperienza che ho realizzato presso la European International School of Barcelona,

dove ho lavorato in tre classi seconde della scuola primaria. L'istituto è una scuola privata internazionale che accoglie studenti dai 12 mesi ai 18 anni, comprendendo scuola dell'infanzia (12 mesi–6 anni), scuola primaria (6–12 anni) e scuola secondaria (12–16 anni), oltre a diversi percorsi di scuola superiore, tra cui il Baccalaureato nazionale in Scienze e Tecnologia, Scienze Umanistiche e Scienze Sociali o Arti, il Diploma di *High School* americano e gli *International A-Levels*.

È in questo contesto che ha preso forma il mio progetto di ricerca tesi, orientato alla promozione degli SDGs all'interno del curriculum scolastico. Nei paragrafi successivi verranno approfondite la genesi dell'idea di ricerca all'interno del progetto *Green Dialogues*, la sua rilevanza rispetto all'Agenda 2030 e la sua successiva evoluzione durante l'esperienza a Barcellona.

5.1. La proposta di ricerca in Spagna

5.1.1. L'idea di ricerca

Dall'incontro tra l'analisi degli SDGs e il mio interesse personale verso la promozione precoce di un rapporto sano, consapevole e rispettoso con il proprio corpo e quello altrui, è nata la decisione di focalizzare la mia attenzione sull'educazione alla sessualità nella scuola dell'infanzia. In particolare, tematica si collega al perseguimento di quattro Obiettivi di Sviluppo Sostenibile: l'SDG 3, relativo alla salute e al benessere per tutte le età; l'SDG 4, relativo a un'educazione di qualità, equa e inclusiva e alle opportunità di apprendimento permanente; l'SDG 5, relativo all'uguaglianza di genere e all'empowerment di tutte le donne e le ragazze; e l'SDG 16, relativo a pace, giustizia e istituzioni forti.

La scelta di concentrarmi sulla scuola dell'infanzia deriva inoltre dall'importanza dell'educazione alla sessualità precoce riconosciuta dalla letteratura internazionale, tema approfondito nel paragrafo 3.1.

Un'ulteriore motivazione che mi ha portata a sviluppare questo progetto riguarda il fatto che l'educazione alla sessualità permette di valorizzare una forma di apprendimento particolarmente significativa: il Social and Emotional Learning (SEL). Il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020) definisce il SEL come il processo attraverso il quale tutti i bambini, i giovani e gli adulti acquisiscono e mettono in pratica conoscenze, abilità e atteggiamenti per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, provare ed esprimere empatia verso gli altri,

instaurare e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili e attente. Il modello elaborato dal CASEL, noto come CASEL 5, individua cinque aree di competenza strettamente interconnesse che il SEL mira a promuovere: autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e capacità di prendere decisioni responsabili.

Nel concreto, l'idea iniziale era quella di progettare un percorso didattico basato sulla lettura ecocritica di albi illustrati collegati al tema della sessualità, in cui si privilegiasse un insegnamento di tipo dialogico¹⁴. Tale scelta è derivata dalla consapevolezza che l'apprendimento attivo e la riflessione estetica possono rappresentare strumenti fondamentali per l'educazione alla sostenibilità (Campagnaro & Goga, 2021), orientata al raggiungimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030.

In particolare, alla luce dei benefici derivanti dall'integrazione tra approcci ecocritici e SEL (Campagnaro & Ferrari, 2024), si è scelto di concentrare il discorso ecocritico sullo sviluppo di competenze socio-emotive quali la consapevolezza di sé, l'empatia e le abilità relazionali. Gli albi illustrati avrebbero quindi agito come strumenti privilegiati per attivare processi riflessivi ed emotivi funzionali all'esplorazione del tema della sessualità.

5.1.2. Resistenze istituzionali e l'interruzione della ricerca: la sessualità come limite del discorso educativo

Il passaggio dalla progettazione teorica alla sua possibile implementazione ha messo in luce una serie di criticità, quali difficoltà organizzative, vincoli temporali e la complessità nell'ottenere le necessarie autorizzazioni da parte dell'istituzione scolastica, che hanno progressivamente ridefinito, fino a interrompere, il percorso di ricerca.

Il primo limite consisteva nella ridotta disponibilità di tempo dovuta sia alla collocazione dell'esperienza negli ultimi mesi dell'anno scolastico, sia allo svolgimento del tirocinio nello stesso periodo.

Alla luce di tali condizioni, e considerando il mio coinvolgimento diretto nelle attività di tirocinio nella scuola primaria e il rapporto già consolidato con la tutor e la coordinatrice di tale grado scolastico, ho scelto di riorientare il focus della ricerca verso il ciclo primario. Tale

¹⁴ L'insegnamento dialogico viene qui inteso secondo la definizione di Alexander (2008): "a kind of teaching in which talk is given the prominence which effective thinking and learning require" (p.9).

decisione avrebbe permesso di semplificare gli aspetti organizzativi e di velocizzare i tempi per l'eventuale implementazione del progetto.

Tuttavia, da un'analisi del contesto e da alcune osservazioni informali è emerso il secondo limite operativo, ossia una certa reticenza da parte della scuola nell'affrontare percorsi strutturati su questo tema. Nell'istituto, infatti, l'educazione alla sessualità non era prevista come percorso trasversale e strutturato nella scuola primaria, ma veniva affrontata esclusivamente attraverso incontri occasionali condotti da specialisti solo a partire dagli ultimi anni della scuola primaria.

Per evitare un possibile blocco del progetto, ho quindi scelto di riorientare la ricerca verso nuovi obiettivi: (1) indagare gli specifici approcci e modalità di implementazione dell'educazione alla sessualità nella scuola primaria; (2) esplorare atteggiamenti e percezioni di insegnanti, genitori e alunni sul tema.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, la ricerca avrebbe previsto l'utilizzo di questionari differenziati per i tre gruppi destinatari. Per gli alunni, era stato progettato uno strumento con domande adatte ai diversi livelli scolastici (classi dalla prima alla sesta), finalizzato a indagare vari aspetti: la rappresentazione e la percezione della nudità, il livello di conoscenza relativo alla consapevolezza corporea, l'immagine di sé e il grado di apertura rispetto all'introduzione di un'educazione alla sessualità più sistematica e integrata nel curriculum.

Nonostante un'iniziale approvazione dei questionari da parte degli psicologi della scuola e il successivo consenso della coordinatrice della scuola primaria alla realizzazione della ricerca, il progetto è stato in seguito bloccato dalla dirigenza generale.

Tali difficoltà sembrano riflettere quanto emerge dai dati sull'educazione alla sessualità nel contesto spagnolo, che evidenziano criticità nell'introduzione sistematica di tale insegnamento all'interno del curriculum scolastico (cfr. 4.1.2.). In particolare, nel contesto della European International School of Barcelona, questo ambito sembra ancora essere percepito come un tema "tabù" in relazione all'infanzia, da affrontare in momenti circoscritti e prevalentemente in prossimità della pubertà. Sebbene gli incontri con specialisti (ad alcuni dei quali ho avuto modo di partecipare) risultassero altamente informativi, essi si concentravano principalmente sugli aspetti biologici dello sviluppo puberale e sulle relazioni, tralasciando o trattando in modo marginale temi quali le identità di genere, l'orientamento sessuale, la prevenzione degli abusi, il piacere e le diversità culturali legate alla sessualità. Inoltre, la limitata frequenza degli incontri e l'elevata quantità di contenuti affrontati ne riducevano l'efficacia.

Alla luce di queste considerazioni, appare auspicabile l'introduzione di un'educazione alla sessualità concepita in modo più olistico, sistematico e trasversale, capace di accompagnare lo sviluppo dei bambini e delle bambine in maniera continuativa e integrata all'interno del curriculum scolastico.

5.2. La proposta di ricerca in Italia

5.2.1. Nuovo scenario, nuove resistenze: una proposta interrotta

Una volta rientrata in Italia, e a punto a capo con la ricerca, ma determinata a portare il tema all'interno della scuola, ho deciso di riprendere la mia idea iniziale: sviluppare un percorso didattico sull'educazione alla sessualità nella scuola dell'infanzia. Forte del fatto di essere già in contatto con una scuola dell'infanzia, presso la quale stavo svolgendo il tirocinio, ho quindi scelto di presentare la proposta di intervento al Dirigente scolastico. L'istituto di appartenenza era l'I.C. Romolo Onor di San Donà di Piave (VE).

L'obiettivo della ricerca era indagare e promuovere lo sviluppo delle conoscenze dei bambini della scuola dell'infanzia in relazione a due aree principali: (1) la denominazione delle parti intime del corpo umano; (2) le strategie di protezione del proprio corpo in situazioni di rischio.

Il primo obiettivo si fondava sulla consapevolezza che la conoscenza dei termini anatomici delle parti intime è fondamentale per i bambini in quanto, oltre a favorire uno sviluppo sessuale sano ed equilibrato, rappresenta uno strumento essenziale per la comunicazione e la tutela in caso di situazioni di abuso (cfr. par. 3.2.). Per quanto riguarda il secondo obiettivo, sviluppare consapevolezza rispetto a quali parti del corpo possano essere viste e toccate e quali siano invece private, riconoscere e comunicare eventuali sensazioni di disagio, rispettare il proprio corpo e quello altrui e sapere come e a chi chiedere aiuto, rappresentano competenze fondamentali in un contesto contemporaneo caratterizzato da un aumento senza precedenti di abusi sessuali online su bambini e bambine (Save the Children, 2026).

Tali abilità promuovono inoltre nei bambini lo sviluppo di competenze socio-emotive centrali nel modello CASEL 5, in particolare l'autoconsapevolezza, la capacità decisionale responsabile e le abilità relazionali.

L'intervento ideato si inseriva nei campi di esperienza "Il sé e l'altro", "Il corpo e il movimento", "Immagini, suoni, colori" e "I discorsi e le parole" delineati dalle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012). In particolare, si riferiva ai seguenti traguardi delle competenze:

"Il sé e l'altro":

- Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.
- Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.

"Il corpo e il movimento":

- Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.
- Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento

"Immagini, suoni, colori":

- Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente

"I discorsi e le parole":

- Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.

Il progetto, inoltre, si ricollegava a più SDGs, come mostrato nella figura 17.

Figura 17. Obiettivi di sviluppo sostenibile ricollegabili alla proposta di ricerca.

SDG 3: Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età	3.7. Entro il 2030, garantire l'accesso universale ai servizi di assistenza sanitaria sessuale e riproduttiva, inclusa la pianificazione familiare, l'informazione, l'educazione e l'integrazione della salute riproduttiva nelle strategie e nei programmi nazionali.
SDG 4: Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed	4.2. Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria.

inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti	4.7. Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile. 4.a Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti.
SDG 5: Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze	5.2. Eliminare ogni forma di violenza nei confronti di donne e bambine, sia nella sfera privata che in quella pubblica, compreso il traffico di donne e lo sfruttamento sessuale e di ogni altro tipo.
SDG 16: Pace, giustizia e istituzioni forti	16.1. Ridurre ovunque e in maniera significativa tutte le forme di violenza e il tasso di mortalità ad esse correlato. 16.2. Porre fine all'abuso, allo sfruttamento, al traffico di bambini e a tutte le forme di violenza e tortura nei loro confronti. 16.10. Garantire un pubblico accesso all'informazione e proteggere le libertà fondamentali, in conformità con la legislazione nazionale e con gli accordi internazionali.

Fonte: nostre elaborazioni su dati ONU (2015), p. 15-26.

L'intervento iniziale prevedeva un'articolazione in tre fasi:

1. Valutazione diagnostica delle conoscenze dei partecipanti: attraverso l'utilizzo di due bambole, ai bambini sarebbero state indicate diverse parti del corpo, incluse quelle sessuali, chiedendo loro di nominarle liberamente.

Figura 18. Bambole anatomicamente corrette da utilizzare con i bambini dell'infanzia per il progetto di ricerca inizialmente pensato.



In seguito, ai bambini sarebbe stato chiesto di collocare dei bollini verdi o rossi sulle parti del corpo delle bambole che, secondo loro, si possono oppure non si possono toccare.

2. Intervento in sezione: serie di incontri focalizzati sulla promozione dello sviluppo del vocabolario corretto sulle parti sessuali maschili e femminili, e di strategie di protezione del proprio corpo in situazioni di rischio.
3. Rilevazione conclusiva: viene ripresa l'attività iniziale con le bambole al fine di osservare eventuali evoluzioni lessicali e conoscitive.

L'intervento in sezione avrebbe previsto l'utilizzo di una selezione mirata di albi illustrati (cfr. par. 5.2.2.). In particolare, si era ipotizzato l'impiego di *A fior di pelle* di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari (2018), per avviare una riflessione ecocritica sul corpo come confine e al tempo stesso punto di contatto tra l'essere umano e il mondo; *La nudità, che male fa?* di Rosie Haine (2021), per promuovere un atteggiamento positivo verso la diversità dei corpi e normalizzare la presenza delle parti sessuali; e *Il tuo corpo è tuo* di Lucia Serrano (2023), per favorire l'acquisizione di una terminologia scientificamente corretta relativa alle parti del corpo e promuovere la protezione del corpo dei bambini.

Tuttavia, considerando la possibilità che l'istituto potesse non accettare alcuni di questi albi a causa della rappresentazione esplicita delle parti sessuali, è stata predisposta una possibile proposta alternativa: si è preso in considerazione l'albo *Kiko e la mano*, realizzato dal Consiglio d'Europa (2011) per la prevenzione degli abusi sessuali sui minori. Questo testo, pur affrontando il tema della protezione del corpo, evita la denominazione esplicita dei genitali. Di conseguenza, durante le attività, il linguaggio sarebbe stato adattato, limitandomi a termini quali

“sedere”, “petto” e “parti intime/private” per descrivere le parti sessuali, al fine di mantenere un equilibrio tra intenzionalità progettuale e accettabilità istituzionale. La macro-progettazione pensata per l'intervento in sezione basato sull'albo *Kiko e la mano* è disponibile nell'allegato 1 della presente tesi.

Nonostante l'alternativa proposta, il progetto non ha comunque ricevuto l'approvazione del Dirigente scolastico. Nel corso di un'intervista, è stato esplicitato che la decisione era legata all'introduzione del recente Ddl Valditara, che, secondo il Dirigente, avrebbe contribuito a rendere più complessa l'attuazione di percorsi strutturati di educazione alla sessualità all'interno del contesto scolastico (cfr. par. 5.3.2.3).

5.2.2. L'uso di albi illustrati come strumento di dialogo sulla sessualità

Di seguito si presentano gli albi illustrati che si era pianificato di utilizzare evidenziandone i motivi della loro selezione, le potenzialità educative e la rilevanza per la promozione di un'educazione alla sessualità nella prima infanzia attraverso l'approccio del SEL.

Nel loro insieme, questi albi consentono di strutturare un percorso educativo progressivo per i bambini della scuola dell'infanzia che, a partire dalla scoperta di sé e del proprio corpo, accompagna verso la comprensione della relazione tra corpo e ambiente esterno, favorisce lo sviluppo della capacità di riconoscere e rispettare l'altro e conduce infine alla consapevolezza del proprio diritto alla protezione del corpo e al rispetto dei confini personali.

A fior di pelle

Figura 19. Copertina dell'albo illustrato *A fior di pelle* di C. Carminati e M. Tappari.



L'albo illustrato *A fior di pelle* di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari, pubblicato nel 2018 dalla casa editrice Lapis, si presenta come una sequenza di 12 fotografie volutamente sfocate che accompagnano il bambino alla scoperta del proprio corpo partendo dai piedi fino al volto. Esse sono accompagnate da altrettante filastrocche in rima pensate per “giocare” con le diverse parti del corpo: dita dei piedi, gambe, ombelico, mani, spalle, bocca, naso, orecchie, capelli e occhi.

Le parole guidano il bambino verso azioni corporee semplici ma significative (accarezzare, sfiorare, tamburellare, correre, fermarsi) promuovendo una relazione attiva, consapevole e affettiva con il proprio corpo. Le fotografie, caratterizzate da inquadrature ravvicinate, orientano lo sguardo verso i dettagli più minuti (la piega della spalla o del ginocchio, la trama dei capelli o le linee intorno agli occhi), contribuendo a costruire una percezione intima e attenta della corporeità. Ecco che in questo modo la pelle emerge non solo come confine, ma come superficie di relazione, un punto di *con-tatto* tra il sé e il mondo esterno.

Figura 20. Prime due facciate dell'albo illustrato *A fior di pelle*.

Piccole rime per giocare insieme a muovere e massaggiare le parti del corpo. E per guardarle con l'attenzione che meritano, scoprendo le forme nascoste a fior di pelle.

La pelle disegna il nostro confine, ma è anche il punto di contatto tra noi e il mondo. Contatto, con tatto: la pelle del bambino, delicata come un petalo, chiede che le si parli con coccole e carezze. Sulla pelle si sente, si tocca, si gioca. E si nomina il mondo con la musica delle parole.



Un elemento particolarmente significativo è rappresentato dall'uso costante di metafore naturali. Le diverse parti del corpo vengono associate ad elementi del mondo naturale: l'ombelico diventa “rosa in mezzo al prato” o “tana di leprotto” o ancora “picciolo di un'arancia”; le dita delle mani diventano “cinque piantine” che spuntano; una formica immaginaria percorre il corpo dalle dita verso le spalle e giù per la schiena; la bocca assume forme animali e celesti (“bocca del canarino”, “bocca leone”, “luna di labbra”); le narici diventano un igloo per i pinguini (le dita); le orecchie accolgono i suoni della natura (“una musica che viaggia / un rumore inaspettato / vento e onde della spiaggia / un segreto spifferato”); i capelli sono un bosco attraversato da sentieri aggrovigliati; l'occhio aperto è un pesce che si tuffa nell'acqua del mare, mentre chiuso diventa conchiglia. L'albo si conclude con una ninna nanna che rafforza ulteriormente questo intreccio tra corpo e natura.

Di seguito si presentano le motivazioni che hanno portato alla selezione di questa risorsa.

Valore ecopedagogico ed ecocritico

L'albo si presta a una lettura in chiave ecopedagogica, poiché contribuisce a mettere in discussione una visione antropocentrica che pone l'essere umano al centro, separandolo dal resto del vivente. Come evidenziato da Kahn (2008), uno degli obiettivi dell'ecopedagogia è proprio quello di criticare gli effetti antiecológicos della cultura della classe dominante che mette al primo posto l'essere umano e relega in secondo piano tutto ciò che è *altro*. *A fior di pelle* propone una visione alternativa: il corpo non è un'entità isolata, ma un ecosistema in relazione con l'ambiente. Le metafore di vita bambina e di vita naturale costruite nell'albo accompagnano il messaggio che le parti del corpo, lette come paesaggi, piante o animali, e la natura meritano la stessa cura sensibile. Il corpo viene percepito come un paesaggio sensibile, *parte della* natura e non *nella* natura. Tale visione richiama la prospettiva ecocritica delineata da Glotfelty (1996), che invita ad adottare un approccio alla critica letteraria centrato sulla Terra.

Il linguaggio poetico dell'albo, inoltre, fa sì che i significati non siano trasmessi in modo univoco, ma emergano dall'interazione tra punti di vista, sguardi e relazioni. Si aprono così spazi di interpretazione che lo rendono particolarmente adatto a un insegnamento dialogico (Alexander, 2008). Come sottolineato da Goga e Pujol-Valls (2020), questo tipo di insegnamento si fonda su dimensioni quali la collettività, la reciprocità, il supporto, la cumulatività e l'intenzionalità. L'utilizzo dell'albo nella scuola dell'infanzia consente dunque di progettare conversazioni guidate in cui i bambini possano esprimersi liberamente, senza timore di fornire risposte sbagliate, e costruire significati condivisi a partire dai propri punti di vista, dalle proprie esperienze corporee e sensoriali.

Rilevanza per l'educazione alla sessualità

Dal punto di vista dell'educazione alla sessualità, l'albo offre un contributo significativo, in quanto permette di affrontare temi fondamentali in modo rispettoso e adeguato all'età, attraverso una prospettiva che integra l'approccio del SEL. In particolare, esso favorisce:

- Lo sviluppo dell'apprezzamento e del rispetto per il proprio corpo;
- La costruzione di un'immagine positiva del corpo;
- La valorizzazione del contatto fisico come espressione di amore e affetto;
- Il riconoscimento e il raggiungimento di gioia, piacere e benessere nel toccare il proprio corpo;
- La promozione del diritto ad essere al sicuro e protetto.

Questi aspetti risultano coerenti con i contenuti tematici della matrice degli *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa* promossa dall'OMS e BZgA (2010) per le fasce d'età 0-4 e 4-6 anni (cfr. par. 3.2.). In questo modo, la sessualità non viene ridotta alla dimensione biologica, ma viene intesa come esperienza corporea, emotiva e relazionale: un *con-tatto* con sé stessi e con il mondo.

L'albo offre inoltre numerose possibilità per avviare conversazioni sulla sessualità in chiave ecocritica attraverso l'approccio del SEL. Dall'interconnessione tra umano e non umano proposta dal testo, è possibile guidare i bambini a riflettere sulla meraviglia della natura presente nel proprio corpo, promuovendo al contempo processi di autoconsapevolezza. Si possono, ad esempio, proporre attività di rielaborazione simbolica, invitando i bambini a individuare nuove metafore tra le peculiarità del proprio corpo e la natura: così una voglia può diventare un cratere, una cicatrice lo stelo di una rosa, dei nei delle costellazioni. Queste immagini permettono di rafforzare l'idea del corpo come ecosistema unico, caratterizzato da elementi che permettono ai bambini di entusiasinarsi e rimanere affascinati dai loro stessi corpi che, proprio come la natura, richiedono cura, attenzione e rispetto.

Le conversazioni possono essere guidate da domande aperte quali:

- La pelle ci separa dall'altro o ci mette in *con-tatto*?
- È la nostra pelle a toccare l'*altro*, o è l'*altro* a toccare noi?
- Gli animali e le piante hanno una pelle? Cosa significa essere nudi? Animali e piante sono nudi?
- Come ci sentiamo quando tocchiamo il nostro corpo?
- Se non ci prendiamo cura della natura, cosa succede? E se non ci prendiamo cura del nostro corpo?

Attraverso queste domande i bambini vengono guidati a riconoscere e ascoltare le proprie sensazioni, a nominarle e a costruire una prima consapevolezza di sé e della propria corporeità intesa come un ecosistema vivo. Così come ogni paesaggio è unico nelle sue caratteristiche, anche i corpi, nella loro diversità, rappresentano una ricchezza da valorizzare e proteggere. Come sottolinea Terrusi (2023), nutrire consapevolezza delle connessioni corpo-mente-ambiente è un elemento fondamentale per produrre empatia, responsabilità reciproca e senso di appartenenza alla comunità umana.

In conclusione, *A fior di pelle* si configura come uno strumento educativo particolarmente efficace, in quanto consente di intrecciare educazione alla sessualità, SEL ed educazione

ecologica, promuovendo una visione del corpo come spazio vivo, relazionale e interconnesso. Tuttavia, questo libro non affronta le parti sessuali del corpo, per cui si ritiene necessario affiancarlo ad altri testi che consentano un approfondimento più specifico di tali aspetti, presentati nei paragrafi seguenti.

La nudità, che male fa?

Figura 21. Copertina dell'albo illustrato *La nudità, che male fa?* di R. Haine.



L'albo illustrato *La nudità, che male fa?* di Rosie Haine, pubblicato nel 2021 dalla casa editrice Settenove, si configura come una celebrazione dei corpi nella loro nudità, valorizzandone la diversità in termini di colore, forma e dimensione. Il testo veicola un messaggio chiaro e inclusivo: tutti i corpi sono straordinari, ciascuno è unico e inimitabile, soggetto a cambiamenti nel tempo, meritevole di rispetto e portatore di dignità.

Un elemento che ha spinto alla selezione di questo albo è il fatto che rappresenti corpi nudi senza censure, includendo anche le parti sessuali (figura 22 e 23), e contribuisca così a normalizzare la nudità, sottraendola a visioni stigmatizzanti o moralizzanti.

Figura 22. Rappresentazioni di parti sessuali del corpo umano nell'albo illustrato *La nudità, che male fa?*.





Inoltre, il testo e le illustrazioni permettono di affrontare diverse tematiche promosse dalla matrice dell'OMS e BZgA (2010) per le fasce d'età 0-4 e 4-6 anni (cfr. par. 3.2.):

- il riconoscimento e il rispetto delle diversità tra i corpi e i sessi;
- il riconoscimento e il rispetto delle differenze tra sé e gli altri;
- l'apprezzamento del proprio corpo;
- la scoperta del proprio corpo e dei propri genitali;
- il diritto di esplorare la nudità e il corpo e di essere curioso;
- la riflessione sulle norme sociali legate alla nudità;
- la promozione di un atteggiamento aperto, non giudicante e rispettoso delle differenti norme inerenti la sessualità.

Un altro motivo per cui è stato scelto questo albo è che, dal punto di vista metodologico, si presta efficacemente a un insegnamento dialogico in linea con l'approccio del SEL, favorendo l'avvio di conversazioni riflessive a partire, ad esempio, dal titolo stesso: *La nudità, che male fa?*. Domande come "La nudità è qualcosa di positivo o negativo?", "Si può stare sempre nudi?", "Quali emozioni proviamo rispetto alla nostra nudità e a quella degli altri?" o "Tutte le persone vivono la nudità allo stesso modo?", "Cosa hanno di simile i nostri corpi? Cosa hanno di diverso?" permettono di problematizzare il tema, valorizzare il punto di vista dei bambini e sviluppare competenze chiave del SEL, quali: l'autoconsapevolezza (riconoscere emozioni, pensieri e valori personali), la capacità di prendere decisioni responsabili (considerando le

norme culturali e sociali relative alla nudità) e la consapevolezza sociale (comprendere ed empatizzare con le prospettive altrui).

Come evidenziato da Ferrari et al. (2025), infatti, sebbene esistano somiglianze umane fondamentali (come può essere l'avere un corpo composto anche da parti sessuali) vi sono anche sfumature proprie di ciascuna cultura in ogni contesto che richiedono un'attenzione specifica (come la percezione della nudità). L'utilizzo del testo consente di promuovere atteggiamenti empatici, favorendo lo sviluppo delle capacità di assumere il punto di vista altrui, necessarie per sviluppare atteggiamenti di rispetto, tolleranza e apprezzamento delle differenze culturali e individuali (Ferrari & Scoda, 2025). Tali atteggiamenti favoriscono inoltre lo sviluppo di capacità di ascolto profondo e di espressione della compassione, criteri fondamentali per creare un ambiente di classe e scolastico positivo (Ferrari & Scoda, 2025).

Figura 23. *Uso di termini eufemistici per i genitali maschili nell'albo La nudità, che male fa?*



Nonostante questi punti di forza, è possibile muovere una critica all'albo sul piano terminologico: le definizioni utilizzate per indicare le parti genitali non sempre corrispondono alla terminologia scientifica corretta. Ad esempio, vengono impiegati termini come “piselli” al posto di “peni” (figura 23), oppure il termine “vagina” viene utilizzato per riferirsi alla parte visibile dell'organo sessuale femminile, che è invece la vulva. Questa scelta può contribuire a mantenere una certa ambiguità concettuale e a limitare la correttezza delle conoscenze acquisite dai bambini.

In conclusione, l'albo rappresenta un valido punto di partenza per introdurre il tema della nudità in modo naturale e non giudicante; tuttavia, si rivela opportuno integrarlo con un ulteriore albo che consenta un approfondimento più accurato della terminologia scientifica, oltre a una promozione della tutela del proprio corpo, come verrà analizzato nella sezione seguente.

Il tuo corpo è tuo

Figura 24. Copertina dell'albo illustrato *Il tuo corpo è tuo* di L. Serrano.



L'albo illustrato *Il tuo corpo è tuo*, realizzato da Lucia Serrano (con la consulenza di professionisti ed esperti) e pubblicato nel 2023 dalla casa editrice Nube Ocho, consente di affrontare il tema dei limiti corporei e della prevenzione di abusi e contatti indesiderati nei confronti di bambine e bambini attraverso un linguaggio semplice e anatomicamente corretto.

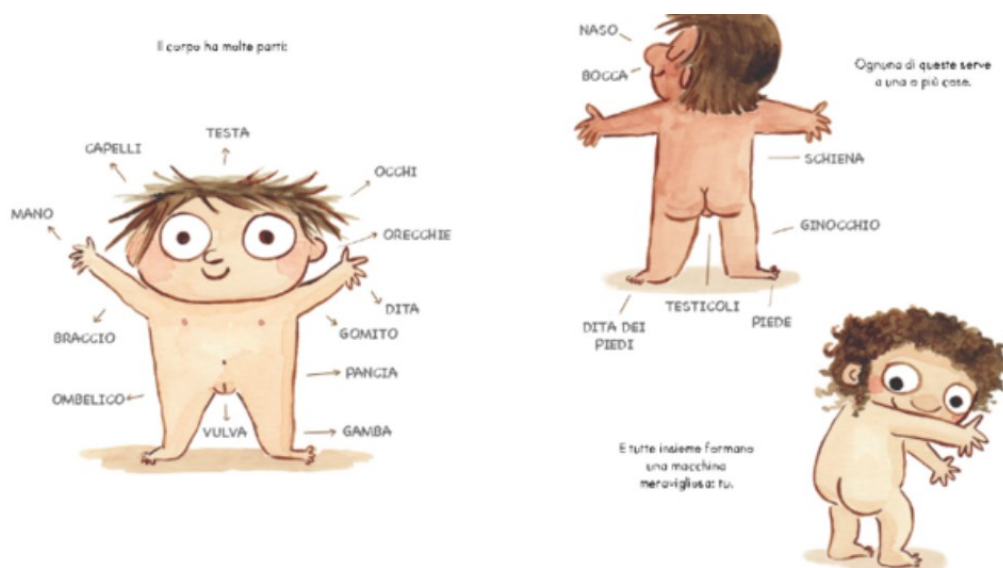
Il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea (2011) evidenziano come l'abuso sessuale e lo sfruttamento sessuale dei minori costituiscano gravi violazioni dei diritti fondamentali, in particolare dei

diritti dei bambini alla protezione e alle cure necessarie per il loro benessere, come previsto dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia del 1989 e dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Alla luce dell'importanza attribuita all'educazione alla sessualità nella prevenzione di tali rischi, già discussa nel paragrafo 3.4., e in coerenza con l'impegno dell'ONU (2015) a porre fine agli abusi sui minori (SDG 16.2), risulta pertanto fondamentale promuovere tali percorsi educativi fin dalla scuola dell'infanzia.

Il tuo corpo è tuo permette di avviare un dialogo con i bambini della scuola dell'infanzia finalizzato alla promozione della consapevolezza dei propri diritti. Il testo propone frasi semplici ma incisive, come "Il tuo corpo è tuo. E di nessun altro", accompagnate da situazioni quotidiane (ad esempio qualcuno che vuole abbracciare, baciare o prendere in braccio il bambino), utili per riflettere sulla possibilità di scegliere se, come e quando essere toccati, nonché sull'importanza che tali decisioni vengano rispettate dagli altri.

L'albo fornisce inoltre le denominazioni anatomicamente corrette delle principali parti del corpo, comprese quelle sessuali ("vulva", "testicoli"), favorendo l'acquisizione di un linguaggio adeguato che consenta ai bambini di esprimere eventuali situazioni di rischio in modo chiaro (figura 25). Le parti sessuali, nel complesso, vengono definite nell'albo come "parti intime", sottolineando che nessuno deve toccarle o vederle, se non in specifiche situazioni di cura come durante il bagno con un genitore in presenza o nel corso di una visita medica.

Figura 25. Corretta denominazione anatomica delle parti sessuali del corpo umano nell'albo *Il tuo corpo è tuo*.



Il libro mette poi in guardia rispetto a situazioni potenzialmente rischiose, come richieste insistenti di contatto, inviti a isolarsi con un adulto o tentativi di violare la *privacy* corporea. Viene enfatizzata l'importanza di dire “no” (figura 26) e, nel caso non si riesca a dire, viene introdotta la distinzione tra “segreti buoni”, che generano emozioni positive, e “segreti cattivi”, che provocano disagio e devono essere condivisi con un adulto di fiducia.

Figura 26. Tema del consenso trattato nell'albo *Il tuo corpo è tuo*.



Per tali caratteristiche, l'albo si configura come uno strumento particolarmente efficace per promuovere numerosi temi indicati nella matrice degli *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa* (OMS & BZgA, 2010; cfr. par. 3.2.), tra cui:

- la denominazione delle parti del corpo;

- l'espressione di bisogni, emozioni, desideri e limiti;
- la consapevolezza delle sensazioni corporee (piacevoli e spiacevoli);
- la capacità di dire “sì” e “no”;
- la legittimazione delle proprie emozioni;
- la distinzione tra esperienze corporee positive e negative;
- la consapevolezza che se la sensazione non è bella, non si deve sempre accondiscendere;
- l'acquisizione del modello dei tre passi (dire di no, andare via, parlare con una persona di fiducia);
- la consapevolezza che è giusto chiedere aiuto;
- l'acquisizione dell'atteggiamento “il mio corpo appartiene a me”;
- la consapevolezza dei rischi;
- la consapevolezza del diritto alla protezione e alla sicurezza;
- la responsabilità degli adulti nella tutela dei bambini;
- la distinzione tra segreti “buoni” e “cattivi”;
- lo sviluppo delle competenze comunicative;
- l'individuazione di persone di fiducia.

Kiko e la mano

Figura 27. Copertina dell'albo illustrato *Kiko e la mano* (Consiglio d'Europa).



Accanto al testo appena analizzato, l'albo *Kiko e la mano*, realizzato dal Consiglio d'Europa nell'ambito della campagna “Uno su cinque” per la prevenzione della violenza sessuale sui minori, rappresenta un ulteriore strumento educativo rivolto a bambini tra i 3 e i 7 anni. Il libro introduce la regola del “Qui-non-si-tocca”, offrendo una guida semplice per aiutare i bambini a riconoscere i confini del proprio corpo, comprendere come reagire a situazioni inappropriate e identificare figure adulte a cui rivolgersi.

Utilizzando un linguaggio e delle illustrazioni semplici, l'albo trasmette il messaggio fondamentale che certe parti del corpo non vanno toccate. Tuttavia, a differenza dell'albo di Serrano, *Kiko e la mano* non nomina esplicitamente le parti sessuali, utilizzando espressioni generiche come “qui sotto” (figura 28). Questa scelta, pur rendendo il testo più facilmente accettabile in contesti educativi sensibili, limita la possibilità per i bambini di acquisire un linguaggio preciso e adeguato.

Figura 28. Tema della prevenzione degli abusi sessuali sui minori trattato nell'albo *Kiko e la mano* senza denominazione esplicita delle parti sessuali.



Sia *Kiko e la mano*, sia *Il tuo corpo è tuo* si prestano a essere utilizzati all'interno di un insegnamento dialogico centrato sull'approccio del SEL, in quanto favoriscono lo sviluppo dell'autoconsapevolezza, delle abilità relazionali (come la capacità di comunicare in modo chiaro, rispettare i confini altrui e chiedere aiuto) e della presa di decisioni responsabili, in particolare in relazione alla valutazione della propria sicurezza.

5.3. Il progetto di ricerca “*Da testa a piedi: il corpo umano visto dai bambini*”

Date le difficoltà riscontrate per ottenere l'autorizzazione alla ricerca, si è scelto di riprogettare la proposta di ricerca ripensando linguaggio e obiettivi. Si è scelto di limitare la ricerca all'indagine delle conoscenze dei bambini di 5 anni della scuola dell'infanzia sulle parti del corpo umano nel loro complesso, includendo sia quelle sessuali sia quelle *non* sessuali. Il progetto, questa volta, non avrebbe previsto alcun intervento in sezione.

Nei paragrafi successivi viene illustrata la versione finale del progetto di ricerca, autorizzato e realizzato con i bambini e le bambine della scuola dell'infanzia J. Mirò di San Donà di Piave, intitolato *“Da testa a piedi: il corpo umano visto dai bambini”*. Nel paragrafo 5.3.2., nella sezione “Procedura” si illustra l’iter completo che ha portato all’approvazione del progetto.

Nello specifico, la ricerca vuole indagare le conoscenze che i bambini e le bambine di 5 anni hanno in merito alle parti del corpo umano. In particolare, si propone di rispondere ai seguenti interrogativi:

- 1) Esistono differenze nel livello di conoscenza dei bambini e delle bambine di 5 anni tra le parti del corpo *non* sessuali e le parti sessuali?
- 2) Esistono differenze di genere nella conoscenza delle parti sessuali del corpo umano in bambini e bambine di 5 anni? In particolare:
 - 2a) Vi sono differenze tra la conoscenza mostrata dalle bambine rispetto alle parti sessuali del corpo maschile e quella mostrata dai bambini rispetto alle parti sessuali del corpo femminile?
 - 2b) Vi sono differenze tra la conoscenza mostrata dalle bambine rispetto alle parti sessuali del proprio corpo e quella mostrata dai bambini rispetto alle parti sessuali del proprio corpo?

Nei paragrafi che seguono vengono inizialmente presentati gli obiettivi e le ipotesi dello studio, seguiti dalla descrizione del metodo, dei risultati ottenuti, della discussione degli stessi e, infine, dei limiti della ricerca. Le conclusioni saranno invece esposte nell’ultima sezione della presente tesi, intitolata “Sviluppi futuri”, congiuntamente a quelle del secondo progetto di ricerca (cfr. capitolo 6), al fine di offrire una visione complessiva e integrata dei risultati emersi.

5.3.1. Obiettivi e ipotesi dello studio

Data l’importanza attribuita al possesso, da parte dei bambini, di un vocabolario anatomicamente corretto relativo alle parti sessuali del corpo umano, come discusso nel paragrafo 3.2 (Khoori et al., 2022; Burrows et al., 2017), si è deciso di indagare se i bambini della scuola dell’infanzia in Italia possedessero tali conoscenze.

Nonostante numerosi studi con lo stesso obiettivo siano stati condotti in diversi contesti internazionali, (Cacciatore et al., 2023; Kenny & Wurtele, 2008; Khoori et al., 2022; Scolnik et al., 2003; Thackeray & Readdick, 2003), nel contesto italiano non risultano, per quanto a nostra

conoscenza, ricerche sistematiche su questo specifico tema. Il presente lavoro si propone dunque di contribuire a colmare tale lacuna. In particolare, questo studio osservazionale descrittivo e comparativo si articola in due obiettivi principali, di seguito illustrati.

Obiettivo 1

Indagare se esistono differenze nel livello di conoscenza dei bambini e delle bambine di 5 anni tra le parti del corpo *non* sessuali e le parti sessuali.

Sulla base degli studi di Khoori et al. (2021), Thackeray e Readdick (2009) e Wurtele et al. (1992), si ipotizza che solo una minoranza dei partecipanti utilizzi una terminologia anatomicamente corretta per le parti sessuali. Sulla base di Kenny e Wurtele (2008), si ipotizza che la maggior parte dei partecipanti conosca i termini corretti per le parti del corpo *non* sessuali, mentre pochi conoscano la terminologia corretta per quelle sessuali. In linea con i risultati di Thackeray e Readdick (2009), è infatti plausibile che, per le parti sessuali, molti bambini ricorrano a termini colloquiali, eufemismi o dichiarino di non conoscerne il nome. Come evidenziato da Hayes (1995), infatti, numerosi genitori tendono a evitare l'uso dei termini anatomici corretti per i genitali, preferendo nomignoli ritenuti socialmente più accettabili. Tali modalità linguistiche vengono trasmesse ai figli, contribuendo alla costruzione delle loro conoscenze e rappresentazioni corporee.

Obiettivo 2

Indagare l'eventuale presenza di differenze di genere nella conoscenza delle parti sessuali del corpo umano in bambini e bambine di 5 anni. In particolare:

- 2a) verificare se esistano differenze tra la conoscenza mostrata dalle bambine rispetto alle parti sessuali del corpo maschile e la conoscenza mostrata dai bambini rispetto alle parti sessuali del corpo femminile;
- 2b) verificare se esistano differenze tra la conoscenza mostrata dalle bambine rispetto alle parti sessuali del proprio corpo e la conoscenza mostrata dai bambini rispetto alle parti sessuali del proprio corpo.

Sulla base di Wurtele et al. (1992) si ipotizza che le bambine possano mostrare una maggiore conoscenza dei termini relativi all'anatomia maschile rispetto ai bambini nei confronti dell'anatomia femminile. Mentre sulla base di Thackeray e Readdick (2009), si ipotizza che bambine e bambini possano essere ugualmente informati (o disinformati) rispetto alla denominazione delle parti sessuali del proprio sesso, senza differenze significative tra i due gruppi.

5.3.2. Metodo

5.3.2.1. Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 36 bambini e bambine nati nel 2020 (5 anni di età), appartenenti a quattro sezioni della scuola dell'infanzia J. Mirò, afferente all'Istituto Comprensivo Romolo Onor di San Donà di Piave (VE).

Durante la fase di raccolta dei dati, due partecipanti sono risultati non responsivi e sono stati pertanto esclusi dalle analisi. Il campione finale è quindi composto da 34 bambini e bambine, di cui 19 maschi e 15 femmine.

Per quanto riguarda il background linguistico, 25 partecipanti hanno l'italiano come lingua madre (L1), mentre 9 bambini hanno l'italiano come seconda lingua (L2).

La partecipazione allo studio è avvenuta previo consenso informato dei genitori o dei tutori legali e nel rispetto della normativa vigente in materia di tutela della privacy e protezione dei dati personali (Regolamento UE 2016/679; D.Lgs. 196/2003, modificato dal D.Lgs. 101/2018).

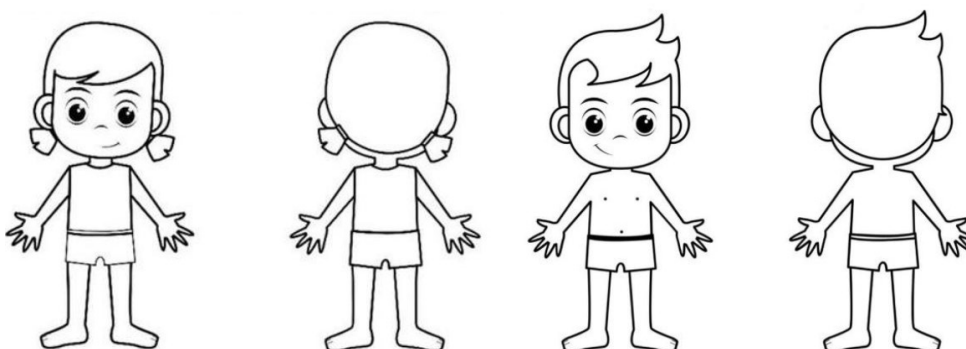
5.3.2.2. Strumenti

Obiettivo 1 e 2

Per rispondere alle due domande di ricerca è stato adottato un approccio di tipo quantitativo, basato sulla raccolta e sulla codifica standardizzata delle risposte fornite dai partecipanti.

Ai bambini e alle bambine sono state presentate due immagini raffiguranti il corpo umano (una figura maschile e una femminile):

Figura 29. Immagini utilizzate durante il colloquio con bambini e bambine della scuola dell'infanzia per il progetto di ricerca "Da testa a piedi: il corpo umano visto dai bambini".



Su ciascuna immagine, la ricercatrice ha indicato specifiche parti del corpo, chiedendo ai partecipanti di nominarle. Le parti del corpo oggetto di indagine sono state: testa, pancia, schiena, seno/petto, glutei e genitali.

Le risposte sono state raccolte individualmente in un'aula tranquilla e familiare per i partecipanti, al fine di ridurre possibili influenze del gruppo, mettere a proprio agio bambini e bambine e favorire una maggiore spontaneità. Successivamente, le risposte sono state codificate secondo categorie predefinite (cfr. “Criteri di codifica delle risposte”).

5.3.2.3. Procedura

A settembre 2025 è stata contattata la Dirigenza scolastica dell'Istituto Comprensivo Romolo Onor, nella cui scuola dell'infanzia stavo svolgendo il tirocinio del quinto anno, al fine di richiedere l'autorizzazione a condurre la ricerca di tesi sul tema dell'educazione alla sessualità nella scuola dell'infanzia.

Successivamente, si è svolto un incontro conoscitivo con la vicepresidente, durante il quale è stato presentato il progetto e consegnato materiale descrittivo destinato al Dirigente scolastico per una revisione. Il progetto prevedeva: (1) una fase iniziale di valutazione diagnostica delle conoscenze dei bambini riguardo alle parti sessuali del corpo umano e la capacità di distinguere tra parti del corpo generalmente accessibili al contatto sociale (ad esempio mani o testa) e parti intime; (2) un intervento didattico in sezione, basato sull'utilizzo di albi illustrati e finalizzato allo sviluppo di un lessico appropriato e di strategie di tutela del proprio corpo; (3) una rilevazione finale per valutare gli eventuali apprendimenti acquisiti. Per una descrizione più dettagliata dell'idea iniziale si rimanda al paragrafo 5.2.

Nel mese di ottobre si è tenuto un incontro in presenza con il Dirigente scolastico, durante il quale il progetto gli è stato illustrato oralmente. In tale occasione è stata proposta anche una possibile riformulazione dell'intervento, che prevedeva l'utilizzo di termini meno espliciti (ad esempio “parti intime” o “parti private”) e l'impiego di materiali didattici privi di terminologia esplicita, come l'albo illustrato *Kiko e la mano* realizzato dal Consiglio d'Europa (cfr. 5.2.2.). Considerate le difficoltà ancora diffuse nell'affrontare temi esplicitamente legati alla corporeità e alla sessualità nella scuola dell'infanzia, tali modifiche sono state introdotte nel tentativo di rendere il progetto maggiormente accettabile all'interno del contesto scolastico.

Dopo aver lasciato il materiale con la descrizione del progetto modificato, l'albo che intendevo utilizzare e le varie fasi degli interventi per una sua revisione dettagliata, il Dirigente scolastico ha rifiutato di concedere l'autorizzazione allo svolgimento della ricerca.

Al fine di comprendere le motivazioni del rifiuto e individuare eventuali modifiche utili a rendere il progetto più accettabile, è stata richiesta e ottenuta un'intervista con il dirigente nel mese di novembre. Durante tale incontro, il Dirigente ha dichiarato che il tema dell'educazione alla sessualità costituiva di per sé motivo sufficiente per non autorizzare la ricerca, facendo riferimento alle restrizioni introdotte dal Ddl Valditara in merito alle attività di educazione alla sessualità nelle scuole.

Alla luce di tali vincoli, è stata proposta una modifica del progetto, limitandolo all'indagine delle conoscenze dei bambini della scuola dell'infanzia (target 5 anni) sulle parti del corpo umano nel loro complesso, includendo sia quelle sessuali sia quelle *non* sessuali¹⁵. In questa nuova versione, sarebbe stato condotto un colloquio individuale con bambini e bambine, a cui sarebbero state presentate due immagini in stile cartone animato (raffiguranti una bambina e un bambino) e, per ciascuna parte del corpo indicata, sarebbe stato chiesto loro di denominarla liberamente. In questo modo, l'uso di eventuale terminologia riferita alle parti sessuali sarebbe emerso spontaneamente dai bambini, senza essere introdotto dalla ricercatrice.

In data 10 gennaio 2026 è stata ottenuta un'autorizzazione ufficiosa da parte del Dirigente per procedere con la ricerca. Tuttavia, al momento della formalizzazione, è intervenuto un cambio nella Dirigenza dell'Istituto, con il subentro di un nuovo Dirigente scolastico, che ha comportato un rallentamento nelle tempistiche per la firma dei documenti necessari. Nel frattempo, è stata contattata la coordinatrice della scuola dell'infanzia J. Mirò per informarla del progetto e concordare aspetti organizzativi e temporali. L'autorizzazione formale è stata infine concessa dal nuovo Dirigente scolastico il 29 gennaio 2026, con documento protocollato n. 0000730.

Ottenuto il via libera, sono state informate del progetto le insegnanti delle quattro sezioni della scuola dell'infanzia in cui erano presenti bambini nati nel 2020 (5 anni), per un totale di 38 bambini. Sono stati lasciati altrettanti moduli di consenso informato alle famiglie, che sono stati raccolti nell'arco di qualche settimana. Dei 38 moduli predisposti, uno non è stato possibile

¹⁵ Tale indagine risulta in linea con i traguardi di competenza per il campo di esperienza "*Il corpo e il movimento*", nello specifico: "Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento" (MIUR, 2012, p. 20).

consegnarlo alla relativa famiglia, mentre una famiglia ha scelto di non autorizzare la partecipazione del figlio alla ricerca. Dei 36 bambini partecipanti, 2 non sono risultati responsivi durante la raccolta dati; pertanto, il campione finale è composto da 34 bambini (19 maschi e 15 femmine).

I colloqui sono stati condotti individualmente durante l'orario scolastico, in un ambiente tranquillo e privo di distrazioni. Ogni attività aveva una durata di circa 3-4 minuti. I colloqui, svolti tra il 21 e il 26 febbraio 2026, sono stati registrati e le risposte trascritte al momento. Le registrazioni sono state utilizzate esclusivamente per eventuali revisioni e verifiche delle trascrizioni e sono state successivamente eliminate nel rispetto della *privacy* dei partecipanti, la cui identità è stata mantenuta anonima.

Durante l'attività, ai bambini è stato esplicitato che potevano rispondere liberamente e che, qualora non conoscessero o non ricordassero una parola, potevano semplicemente dirlo, al fine di favorire un clima sereno e non giudicante.

5.3.2.4. Analisi dei dati

Tutte le analisi statistiche sono state condotte mediante il pacchetto *SciPy* in Python (Virtanen et al., 2020).

Criteri di codifica delle risposte

Le risposte fornite dai bambini sono state codificate secondo categorie differenti, distinguendo tra parti del corpo *non* sessuali e parti del corpo sessuali.

1. Parti del corpo *non* sessuali (testa, pancia, schiena)

Le risposte sono state classificate come segue:

- 0 = nessuna risposta / “non lo so” / “non ricordo”
- 1 = “non c'è niente”
- 2 = risposta scorretta
- 3 = riferimento a indumenti
- 4 = termine anatomico corretto

I termini anatomici sono stati considerati come denominazioni mediche corrette delle parti del corpo. I termini ritenibili corretti sono:

- Testa: *testa, viso, faccia, teschio*
- Pancia: *pancia, stomaco, intestino*
- Schiena: *schiena*

2. Parti del corpo sessuali (*petto, genitali, glutei*)

Le risposte sono state classificate come segue:

- 0 = nessuna risposta / “non lo so” / “non ricordo”
- 1 = “non c’è niente”
- 2 = risposta scorretta
- 3 = riferimento a indumenti
- 4 = riferimento alla funzione fisiologica (es. urinazione, defecazione)
- 5 = pseudonimo
- 6 = termine anatomico corretto

Gli pseudonimi sono stati definiti come termini gergali, conosciuti e accettati da un determinato gruppo sociale, comunemente utilizzati per riferirsi alle parti genitali. In questa categoria rientrano sia espressioni infantili/eufemistiche (es. “pisello”, “patatina”) sia termini volgari (es. “culo”, “tette” e loro diminutivi), che non sono stati considerati corretti ai fini dell’analisi.

In questo caso, i termini considerabili anatomicamente corretti sono:

- Genitali femminili: *vulva*
- Genitali maschili: *pene, testicoli*
- Petto femminile: *petto, seno, capezzoli, torace*
- Petto maschile: *petto, capezzoli, torace*
- Glutei femminili e maschili: *glutei, sedere, natiche*

I termini “parti intime”, “parti private” e diminutivi dei termini anatomicamente corretti (es. “sederino”) sono considerati corretti per entrambi i sessi.

Dopo la codifica iniziale, le risposte sono state ricondotte a due macro-categorie:

- Risposta corretta, in cui rientrano le risposte codificate come 0, 1, 2, 3, 4 e 5

- Risposta scorretta, in cui rientrano le risposte codificate come 6.

Analisi preliminare

È stata condotta un'analisi preliminare con l'obiettivo di esaminare le conoscenze del presente campione di partecipanti. A tal fine, sono state calcolate le frequenze assolute (N) e le percentuali (%) delle risposte fornite nell'etichettare le parti sessuali femminili (figura 30) e maschili (figura 31), classificando ciascuna risposta secondo i codici assegnati (0–6). I risultati sono stati disaggregati in base al genere dei partecipanti (bambine vs. bambini).

Per quanto riguarda le parti del corpo *non* sessuali (testa, pancia, schiena), le frequenze e le percentuali delle risposte sono riportate nella figura 32 (relativa alla figura femminile) e nella figura 33 (relativa alla figura maschile). Anche in questo caso, i dati sono stati disaggregati in base al genere dei partecipanti. Sebbene la denominazione anatomica corretta sia la medesima per entrambe le figure, si è scelto di separare le risposte in base al sesso della figura in quanto sono emerse differenze nelle risposte fornite dai partecipanti tra figura femminile e maschile, le cui motivazioni sono discusse nella parte apposita.

Le figure 30, 31, 32 e 33 costituiscono la base descrittiva per rispondere alle domande di ricerca 1 e 2, come illustrato nella sezione “Risultati”.

Figura 30. Frequenze e percentuali delle risposte di bambini e bambine di 5 anni nel nominare le parti sessuali femminili (N=34).

	Genitali F			Glutei F			Petto F		
	M	F	Totale	M	F	Totale	M	F	Totale
Risposta	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
No risposta (0)	3 (15.8%)	7 (46.7%)	10 (29.4%)	5 (26.3%)	5 (33.3%)	10 (29.4%)	9 (47.4%)	7 (46.7%)	16 (47.1%)
“Niente” (1)	0	0	0	0	0	0	0	1 (6.7%)	1 (2.9%)
Scorretta (2)	3 (15.8%)	2 (13.3%)	5 (14.7%)	1 (5.3%)	0	1 (2.9%)	6 (31.6%)	4 (26.7%)	10 (29.4%)
Indumenti (3)	8 (42.1%)	3 (20%)	11 (32.4%)	6 (31.6%)	4 (26.7%)	10 (29.4%)	0	1 (6.7%)	1 (2.9%)
Funzione fisiologica (4)	1 (5.3%)	2 (13.3%)	3 (8.8%)	0	1 (6.7%)	1 (2.9%)	0	0	0
Pseudonimo (5)	4 (21.1%)	1 (6.7%)	5 (14.7%)	5 (26.3%)	5 (33.3%)	10 (29.4%)	2 (10.5%)	2 (13.3%)	4 (11.8%)
Corretta (6)	0	0	0	2 (10.5%)	0	2 (5.9%)	2 (10.5%)	0	2 (5.9%)

I risultati relativi alle parti sessuali femminili evidenziano una bassa frequenza di utilizzo di termini anatomicamente corretti sia da parte delle bambine che dei bambini. In particolare, la percentuale di risposte corrette risulta nulla per i genitali (0%) e molto ridotta per i glutei (5.9%) e per il seno/petto (5.9%).

Analizzando nel dettaglio le singole parti, emerge che:

- per i genitali femminili, la categoria più frequente è il riferimento agli indumenti (32.4%), a discapito della denominazione della parte del corpo sottostante;
- per i glutei, le risposte si distribuiscono in modo uniforme tra assenza di risposta (29.4%), riferimenti a indumenti (29.4%) e uso di pseudonimi (29.4%), evidenziando una generale incertezza;
- per il seno/petto, prevale nettamente la non risposta (47.1%), suggerendo una forte difficoltà o reticenza nel nominare questa parte del corpo.

Si osserva inoltre che, per quanto riguarda i genitali femminili, i bambini ricorrono più frequentemente a pseudonimi (21.1%) rispetto alle bambine (6.7%). Questo dato suggerisce una maggiore familiarità dei bambini del presente campione con termini non anatomici riferiti a tali parti del corpo. Tale differenza può essere interpretata alla luce di diversi fattori: da un lato, potrebbe riflettere una minore esposizione delle bambine a questo tipo di lessico, in relazione a pratiche educative familiari che tendono a enfatizzare maggiormente la riservatezza del corpo femminile. Dall'altro, potrebbe essere legata a una maggiore presenza di vissuti di imbarazzo o inibizione nelle bambine rispetto ai bambini nel momento in cui viene richiesto di nominare le parti sessuali. Questa interpretazione è coerente con la letteratura sulla socializzazione di genere, secondo cui il corpo femminile è spesso oggetto di un maggiore controllo e regolazione sociale, anche attraverso la presenza di doppi standard nei contesti educativi (Gansen, 2017). Le bambine potrebbero quindi essere più inclini ad associare la verbalizzazione delle parti del corpo a comportamenti inappropriati. Al contrario, i bambini, per i quali le espressioni corporee possono essere maggiormente tollerate o persino valorizzate come forme di affermazione (Gansen, 2017), potrebbero mostrare una maggiore disinvoltura nel nominare tali parti, seppur attraverso l'uso di pseudonimi.

Nel complesso, la conoscenza delle parti sessuali femminili appare limitata e frequentemente mediata da strategie di evitamento o di sostituzione linguistica.

Figura 31. Frequenze e percentuali delle risposte di bambini e bambine di 5 anni nell'etichettare le parti sessuali maschili (N=34).

	Genitali M			Glutei M			Petto M		
	M	F	Totale	M	F	Totale	M	F	Totale
Risposta	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
No risposta (0)	3 (15.8%)	9 (60.0%)	12 (35.3%)	4 (21.1%)	5 (33.3%)	9 (26.5%)	10 (52.6%)	11 (73.3%)	21 (61.8%)
Niente (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Scorretta (2)	3 (15.8%)	1 (6.7%)	4 (11.8%)	2 (10.5%)	0	2 (5.9%)	5 (26.3%)	1 (6.7%)	6 (17.6%)
Indumenti (3)	7 (36.8%)	3 (20%)	10 (29.4%)	6 (31.6%)	4 (26.7%)	10 (29.4%)	0	0	0
Funzione fisiologica (4)	1 (5.3%)	1 (6.7%)	2 (5.9%)	1 (5.3%)	1 (6.7%)	2 (5.9%)	0	0	0
Pseudonimo (5)	5 (26.3%)	1 (6.7%)	6 (17.6%)	4 (21.1%)	5 (33.3%)	9 (26.5%)	1 (5.3%)	3 (20.0%)	4 (11.8%)
Corretta (6)	0	0	0	2 (10.5%)	0	2 (5.9%)	3 (15.8%)	0	3 (8.8%)

Come evidenziato dalla figura 31, anche per le parti sessuali maschili emerge una scarsa padronanza della terminologia anatomica sia da parte delle bambine che dei bambini. In particolare, la percentuale di risposte corrette risulta nulla per i genitali (0%) e molto ridotta per i glutei (5.9%) e per il petto (8.8%), sebbene leggermente superiore rispetto alle parti femminili per quest'ultima categoria.

Analizzando nel dettaglio le singole parti, emerge che:

- per i genitali maschili, la categoria più frequente è la non risposta (35.3%);
- per i glutei, prevalgono i riferimenti agli indumenti (29.4%), a conferma di una tendenza a evitare la denominazione diretta;
- per il petto, prevale nettamente la non risposta (61.8%), suggerendo una difficoltà ancora più accentuata rispetto alle altre parti.

Anche in questo caso, si osserva inoltre che, per quanto riguarda i genitali maschili, i bambini ricorrono più frequentemente a pseudonimi (26.3%) rispetto alle bambine (6.7%). Questo dato conferma un pattern già emerso per le parti sessuali femminili e suggerisce una maggiore familiarità o disinibizione dei bambini di questo campione nell'uso di termini non anatomici riferiti a tali parti del corpo.

Nel complesso, anche la conoscenza delle parti sessuali maschili appare limitata e frequentemente mediata da strategie di evitamento o di sostituzione linguistica.

Figura 32. Frequenze e percentuali delle risposte di bambini e bambine di 5 anni nell'etichettare le parti non sessuali femminili (N=34).

	Testa F			Pancia F			Schiena F		
	M	F	Totale	M	F	Totale	M	F	Totale
Risposta	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
No risposta (0)	4 (21.1%)	0	4 (11.8%)	3 (15.8%)	2 (13.3%)	5 (14.7%)	6 (31.6%)	5 (33.3%)	11 (32.4%)
Niente (1)	0	0	0	0	1 (6.7%)	1 (2.9%)	0	1 (6.7%)	1 (2.9%)
Scorretta (2)	3 (15.8%)	2 (13.3%)	5 (14.7%)	1 (5.3%)	1 (6.7%)	2 (5.9%)	2 (10.5%)	4 (26.7%)	6 (17.6%)
Indumenti (3)	0	0	0	1 (5.3%)	0	1 (2.9%)	1 (5.3%)	0	1 (2.9%)
Corretta (4)	12 (63.2%)	13 (86.7%)	25 (73.5%)	14 (73.7%)	11 (73.3%)	25 (73.5%)	10 (52.6%)	5 (33.3%)	15 (44.1%)

Dall'analisi dei dati nella figura 32, per le risposte fornite relativamente alle parti *non* sessuali della figura femminile si osserva un netto cambiamento rispetto a quelle date per le parti sessuali. In questo caso, la maggioranza delle risposte rientra nella categoria “corretta”: testa (73.5%), pancia (73.5%) e schiena (44.1%).

Per quanto riguarda la schiena, si rileva una percentuale relativamente elevata di non risposta (32.4%), dato che potrebbe essere attribuito al fatto che si tratta di una parte del corpo non quotidianamente visibile ai bambini e alle bambine, con conseguente minore familiarità e minor esposizione lessicale.

È interessante osservare come, considerando l'insieme delle parti del corpo femminile coperte da indumenti (petto, pancia, schiena, genitali e glutei), emergano differenze marcate nella loro denominazione: il ricorso alla categoria “indumenti” risulta molto più frequente per le parti sessuali (32.4% per i genitali; 31.6% per i glutei; 2.9% per il petto) rispetto alle parti non sessuali (2.9% sia per pancia che per schiena).

Nel complesso, questi dati suggeriscono che le parti *non* sessuali della figura femminile sono non solo maggiormente conosciute, ma anche più stabilmente associate a una denominazione anatomica corretta rispetto alle parti sessuali, per le quali si osservano invece più frequentemente strategie di evitamento o sostituzione della risposta.

Figura 33. Frequenze e percentuali delle risposte di bambini e bambine di 5 anni nell'etichettare le parti non sessuali maschili (N=34).

	Testa M			Pancia M			Schiena M		
	M	F	Totale	M	F	Totale	M	F	Totale
Risposta	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
No risposta (0)	2 (10.5%)	0	2 (5.9%)	3 (15.8%)	3 (20.0%)	6 (17.6%)	7 (36.8%)	8 (53.3%)	16 (47.1%)
Niente (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Scorretta (2)	5 (26.3%)	2 (13.3%)	7 (20.6%)	1 (5.3%)	1 (6.7%)	2 (5.9%)	1 (5.3%)	3 (20.0%)	4 (11.8%)
Indumenti (3)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corretta (4)	12 (63.2%)	13 (86.7%)	25 (73.5%)	15 (78.9%)	11 (73.3%)	26 (76.5%)	10 (52.6%)	4 (26.7%)	14 (41.2%)

Come anticipato, dal confronto tra la figura 32 e la figura 33 emergono alcune differenze nelle risposte relative alle parti *non* sessuali della figura maschile rispetto a quella femminile. Tali incongruenze potrebbero essere dovute a fattori di natura situazionale ed emotiva, quali ad esempio livelli di attenzione fluttuanti, possibile stanchezza, distrazione durante l'attività o eventuale lieve disagio nel contesto dell'intervista individuale. A questi aspetti si aggiungono le caratteristiche delle immagini utilizzate, in particolare la presenza di indumenti nella figura femminile (maglietta), che potrebbe aver orientato alcune risposte dei partecipanti verso il riferimento agli abiti piuttosto che alla parte anatomica sottostante. Tuttavia, le differenze nella denominazione delle parti del corpo *non* sessuali tra figura maschile e femminile non costituiscono oggetto specifico del presente studio e, pertanto, non verranno ulteriormente approfondite.

Come evidenziato dalla figura 33, anche per la figura maschile si conferma un'elevata percentuale di risposte corrette per le parti *non* sessuali, in particolare per la testa (73.5%) e la pancia (76.5%), valori comparabili a quelli osservati per la figura femminile.

Per quanto riguarda la schiena, si osserva invece che gran parte dei partecipanti non fornisce alcuna risposta (47.1%), probabilmente per le motivazioni analoghe a quelle per la figura femminile.

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che le parti *non* sessuali della figura maschile risultano maggiormente conosciute e correttamente denominate rispetto alle parti sessuali.

5.3.3. Risultati

Obiettivo 1: differenze tra parti sessuali e non sessuali

Per rispondere alla prima domanda di ricerca è stata calcolata la media delle risposte corrette relative a:

- le parti del corpo *non* sessuali, considerate congiuntamente per le figure femminili e maschili (codice 4; figure 32 e 33);
- le parti del corpo sessuali, considerate congiuntamente per le figure femminili e maschili (codice 6; figure 30 e 31).

Poiché il primo obiettivo dello studio è quello di indagare eventuali differenze nella conoscenza generale di bambini e bambine tra parti sessuali e *non* sessuali, senza distinzione né per genere dei partecipanti né per sesso della figura rappresentata, non è stata effettuata alcuna separazione tra maschi e femmine, né tra parti del corpo maschili e femminili.

Successivamente, è stato effettuato un t-test per campioni appaiati per determinare se la differenza tra le medie relative alle parti sessuali e *non* sessuali fosse significativa. È stata considerata una soglia di significatività pari a $\alpha = 0.05$. I risultati sono riportati nella figura 34.

Figura 34. Media delle risposte corrette di bambini e bambine di 5 anni nel nominare le parti del corpo sessuali (codice 6) e non sessuali (codice 4) maschili e femminili (N=34).

Categoria	Media risposte corrette (parti sessuali)	Media risposte corrette (parti non sessuali)	Differenza	Valore <i>p</i>
Parti del corpo M e F	0.05	0.64	0.59	< 0.0001

Come mostrato nella figura, la media delle risposte corrette per le parti sessuali ($M = 0.05$) risulta nettamente inferiore rispetto a quella relativa alle parti *non* sessuali ($M = 0.64$), con una significativa differenza pari a 0.59 ($p < 0.0001$). Tale risultato evidenzia una minore conoscenza delle parti del corpo sessuali rispetto a quelle *non* sessuali, in linea con l'ipotesi iniziale.

È interessante osservare come, anche quando considerate come risposte corrette, per le parti sessuali, gli eufemismi (codice 5), la differenza tra la conoscenza delle parti sessuali e *non* sessuali rimanga comunque significativa (differenza = 0.40; $p < 0.0001$) (figura 35).

Figura 35. Media delle risposte corrette di bambini e bambine di 5 anni nel nominare le parti sessuali (codici 5 e 6) e non sessuali (codice 4) femminili e maschili (N=34).

Categoria	Media risposte corrette (parti sessuali)	Media risposte corrette (parti non sessuali)	Differenza	Valore <i>p</i>
Parti del corpo M e F	0.24	0.64	0.40	< 0.0001

Obiettivo 2: differenze di genere

Il primo obiettivo della seconda domanda di ricerca (2a) era verificare l'eventuale presenza di differenze tra la conoscenza mostrata dalle bambine e quella dei bambini in relazione alle parti sessuali dell'altro sesso.

A tal fine, sono state realizzate un serie di analisi delle co-occorrenze con l'applicazione della statistica del chi-quadrato. In queste analisi si è fatto ricorso al test esatto di Fisher, effettuando un confronto incrociato tra genere del partecipante e sesso delle parti del corpo indagate. Il test esatto di Fisher è stato adottato in quanto la frequenza di comparsa delle categorie era inferiore a 5 in almeno un confronto incrociato. Si è seguito il seguente iter:

- innanzitutto, le risposte relative alle parti del corpo sessuali femminili (figura 30) sono state ricodificate in due macro-categorie: "scorretta" (codici 1, 2, 3, 4 e 5) e "corretta" (codice 6). Lo stesso è stato fatto per le parti del corpo sessuali maschili (figura 31).
- sono state confrontate le risposte dei bambini relative alle parti sessuali femminili con quelle delle bambine relative alle parti sessuali maschili (figura 36);
- sono state quindi calcolate le frequenze e le percentuali per ciascuna categoria e, infine, è stato calcolato il valore *p*, adottando una soglia di significatività pari a $\alpha = 0.05$.

Figura 36. Confronto tra bambine e bambini nella conoscenza delle parti sessuali dell'altro sesso: frequenze, percentuali e analisi di significatività (N=34).

	Genitali F	Genitali M	Glutei F	Glutei M	Petto F	Petto M
	M	F	M	F	M	F
Risposta	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Corretta (6)	0	0	2 (10.5%)	0	2 (10.5%)	0
Scorretta (1,2,3,4,5)	19 (100%)	15 (100%)	17 (89.5%)	15 (100%)	17 (89.5%)	15 (100%)
Valore <i>p</i> *	>0.999		0.492		0.492	

*Test esatto di Fisher

Come evidenziato dalla figura 36, nessun partecipante ha mostrato conoscenza corretta dei genitali dell'altro sesso. Per quanto riguarda glutei e petto, si osserva che il 10.5% dei bambini

ha fornito una risposta corretta per le parti della figura femminile, mentre nessuna bambina ha nominato correttamente quelle della figura maschile. Tuttavia, tali differenze non risultano statisticamente significative ($p = 0.492$ per i glutei; $p = 0.492$ per il petto).

Nel complesso, questi risultati non supportano l'ipotesi iniziale e suggeriscono che bambine e bambini siano ugualmente informati (o disinformati) rispetto alle parti sessuali dell'altro sesso.

Il secondo obiettivo (2b) era verificare eventuali differenze tra i due gruppi nella conoscenza delle parti sessuali del proprio sesso. A tal fine, è stata svolta un'altra analisi delle co-occorrenze con l'applicazione della statistica del chi-quadrato, facendo ricorso al test esatto di Fisher come in precedenza. Si è svolto il seguente iter:

- sono state tenute in considerazione le ricodificazioni dei codici delle figure 30 e 31 precedentemente descritte (2a);
- in seguito, sono state confrontate le risposte dei bambini relative alle parti sessuali maschili con quelle delle bambine relative alle parti sessuali femminili (figura 37);
- anche in questo caso sono state calcolate frequenze, percentuali e il valore p , adottando una soglia di significatività pari a $\alpha = 0.05$.

Figura 37. Confronto tra bambine e bambini nella conoscenza delle parti sessuali del proprio sesso: frequenze, percentuali e analisi di significatività ($N=34$).

	Genitali F	Genitali M	Glutei F	Glutei M	Petto F	Petto M
	F	M	F	M	F	M
Risposta	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Corretta (6)	0	0	0	2 (10.5%)	0	3 (15.8%)
Scorretta (1,2,3,4,5)	15 (100%)	19 (100%)	15 (100%)	17 (89.5%)	15 (100%)	16 (84.2%)
Valore p^*	>0.999		0.492		0.238	

*Test esatto di Fisher

Come evidenziato dalla figura 37, non sono emerse differenze statisticamente significative tra bambine e bambini nella conoscenza delle parti sessuali del proprio sesso: né per i genitali (nessun partecipante conosceva la corretta denominazione di quelli del proprio sesso), né per i glutei ($p = 0.492$), né per il seno/petto ($p = 0.238$).

Anche in questo caso, pur osservandosi una maggiore frequenza numerica di risposte corrette nei bambini rispetto alle bambine, tali differenze non raggiungono la significatività statistica.

Questi risultati risultano in linea con l'ipotesi iniziale e suggeriscono che bambine e bambini siano ugualmente (dis)informati rispetto alle parti sessuali del proprio sesso.

5.3.4. Discussione dei risultati

I risultati del presente studio offrono un quadro significativo delle conoscenze che bambini e bambine di 5 anni possiedono rispetto alle parti del corpo umano, mettendo in luce differenze marcate tra parti sessuali e *non* sessuali, nonché alcune dinamiche legate al genere.

Obiettivo 1: differenze tra parti sessuali e non sessuali

In linea con l'ipotesi iniziale e con la letteratura di riferimento, i dati evidenziano una netta discrepanza tra la conoscenza delle parti del corpo *non* sessuali e quella delle parti sessuali. Mentre le prime risultano ampiamente conosciute e correttamente denominate, le parti sessuali mostrano livelli di conoscenza estremamente bassi, con una quasi totale assenza di termini anatomicamente corretti, in particolare per quanto riguarda i genitali.

Questo risultato può essere interpretato alla luce di fattori socio-culturali ed educativi. Come suggerito da Hayes (1995), il linguaggio relativo alle parti sessuali del corpo tende a essere evitato o mediato da eufemismi all'interno dei contesti familiari. I bambini, di conseguenza, interiorizzano un lessico incompleto o non standardizzato, che si riflette nelle loro risposte. Tuttavia, il fatto che la differenza rimanga significativa anche includendo gli pseudonimi tra le risposte corrette suggerisce che non si tratti solo di una questione terminologica. Infatti, l'elevata frequenza di non risposta e di strategie di evitamento (come il riferimento agli indumenti o alla funzione fisiologica) potrebbe essere ricercata in due cause principali: l'ampia mancanza di familiarità e di esposizione a tali termini; e la presenza di una componente emotiva, legata a imbarazzo o incertezza a parlare apertamente di tali argomenti.

Questi aspetti sembrano evidenziare come le parti sessuali possano essere percepite come un tema tabù già nella prima infanzia, in linea con quanto sottolineato da Hayes (1995), secondo cui l'utilizzo di nomignoli o l'evitamento della denominazione esplicita delle parti sessuali da parte degli adulti può trasmettere ai bambini l'idea che tali parti del corpo siano "sporche", inappropriate o di minore importanza rispetto alle altre. A sostegno di questa interpretazione, alcuni partecipanti, durante il colloquio, hanno dichiarato di "non poter dire" il nome di determinate parti del corpo, suggerendo la possibile interiorizzazione di norme implicite rispetto a ciò che può o non può essere nominato.

Tale dinamica assume particolare rilevanza se si considera che, come discusso in precedenza (cfr. par. 3.1.), la mancanza di un vocabolario anatomico adeguato può ostacolare un sano sviluppo sessuale e compromettere l'efficacia della comunicazione in ambito sanitario e nei

colloqui giudiziari con minori vittime di abuso sessuale (Burrows et al., 2017; Khoori et al., 2022).

Obiettivo 2: differenze di genere

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, i risultati non evidenziano differenze statisticamente significative tra bambine e bambini né nella conoscenza delle parti sessuali dell'altro sesso, né in quella del proprio sesso.

Questo dato è particolarmente interessante, in quanto non risulta in linea con alcune ipotesi presenti in letteratura, secondo cui le bambine potrebbero mostrare una maggiore conoscenza dell'anatomia sessuale maschile rispetto a quella dei bambini sull'anatomia femminile.

I risultati del presente studio, tuttavia, potrebbero essere influenzati sia dai fattori emotivi precedentemente menzionati, sia dalla poca numerosità dei partecipanti.

È tuttavia interessante osservare che, pur in assenza di significatività statistica, i bambini mostrino una maggiore frequenza numerica di risposte corrette per glutei e petto e un uso più frequente di pseudonimi rispetto alle bambine. Questo potrebbe suggerire una maggiore esposizione o una minore inibizione nell'uso di termini legati al corpo, in linea con gli studi sulla socializzazione di genere (Gansen, 2017) che evidenziano una maggiore tolleranza verso l'espressione corporea nei maschi rispetto alle femmine.

Nel complesso, i risultati evidenziano come, nei bambini in età prescolare, la conoscenza delle parti sessuali del corpo sia ancora molto limitata e caratterizzata da strategie di evitamento o sostituzione linguistica. Allo stesso tempo, non emergono differenze significative tra bambine e bambini, suggerendo una condizione condivisa di scarsa familiarità con questi contenuti.

In conclusione, i risultati di questo studio sollevano alcune importanti implicazioni per il contesto educativo, che verranno discusse nell'ultima sezione della presente tesi congiuntamente a quelle della ricerca presentata nel capitolo successivo.

5.3.5. Limiti dello studio

Il presente studio presenta alcuni limiti che è opportuno considerare. In primo luogo, la dimensione del campione, sebbene adeguata a un'indagine esplorativa, limita la

generalizzabilità dei risultati. Inoltre, la presenza di bambini con italiano come L2 potrebbe aver influito sulle competenze linguistiche e, di conseguenza, sulle risposte fornite.

Un altro limite riguarda il contesto di raccolta dati: nonostante l'attenzione posta nel creare un ambiente sereno e non giudicante, è possibile che alcuni bambini abbiano sperimentato disagio o imbarazzo nel rispondere, anche in relazione al fatto che il colloquio sia stato condotto da una persona esterna e non precedentemente conosciuta. Tale elemento potrebbe aver influenzato la spontaneità e la qualità delle risposte fornite. Allo stesso modo, fattori situazionali come stanchezza e distrazione possono aver inciso sulle risposte, soprattutto considerando la giovane età dei partecipanti.

Anche le caratteristiche degli strumenti utilizzati sembrano aver avuto un possibile impatto sui risultati. In particolare, la presenza di indumenti nelle figure, scelta intenzionalmente per facilitare l'ottenimento dell'autorizzazione alla ricerca, potrebbe aver orientato alcune risposte dei bambini verso il riferimento agli abiti piuttosto che alla denominazione della parte anatomica sottostante, influenzando così le modalità di risposta.

Sarebbe auspicabile replicare lo studio su un campione più ampio e maggiormente rappresentativo, così da aumentare la generalizzabilità dei risultati. Dal punto di vista metodologico, potrebbe essere utile utilizzare stimoli più neutri dal punto di vista visivo, come immagini prive di indumenti o, in modo ancora più efficace, bambole anatomicamente corrette, come inizialmente previsto (cfr. 5.2.1.).

Inoltre, si auspica la realizzazione di uno studio longitudinale che includa un intervento educativo strutturato sul tema del corpo umano e della denominazione delle sue parti sessuali, seguito da una fase di valutazione post-intervento. Tale disegno permetterebbe non solo di rilevare eventuali cambiamenti nelle conoscenze dei bambini, ma anche di comprendere meglio l'impatto di percorsi di educazione alla sessualità nello sviluppo di un lessico anatomico corretto e consapevole in età prescolare.

CAPITOLO 6 - OLTRE LE RESISTENZE ISTITUZIONALI: LA VOCE DEI FUTURI INSEGNANTI

6.1. Il progetto di ricerca *“L'educazione alla sessualità alla scuola dell'infanzia: opinioni e percezioni degli insegnanti in formazione”*

In seguito alle difficoltà riscontrate nell'approvazione della ricerca alla scuola dell'infanzia, dovute soprattutto alle restrizioni introdotte dal Ddl Valditara, si è scelto di indagare il punto di vista dei futuri insegnanti su tale tema. È stato dunque sviluppato il progetto di ricerca *“L'educazione alla sessualità alla scuola dell'infanzia: opinioni e percezioni degli insegnanti in formazione”*. Oltre ad approfondire le percezioni degli insegnanti in formazione sull'educazione alla sessualità precoce, lo studio è volto a comprendere il loro posizionamento rispetto alle recenti restrizioni normative, indagando se tali disposizioni siano sostenute o meno.

Gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione di atteggiamenti, conoscenze e comportamenti relativi alla sessualità durante l'infanzia (Cheung et al., 2021). Poiché le loro percezioni (tra cui il livello di sicurezza percepito) riguardo all'insegnamento dell'educazione alla sessualità possono influenzare il modo in cui affrontano questi temi a scuola, risulta particolarmente importante approfondirne la natura.

Al di là delle restrizioni previste dal Ddl Valditara, occorre considerare che, già nei primi anni di vita, i bambini iniziano a manifestare curiosità verso la sessualità (OMS & BZgA, 2010). Diventa quindi essenziale che gli insegnanti possiedano adeguati livelli di sicurezza e competenza nell'affrontare tali temi. Tuttavia, diversi studi evidenziano come molti insegnanti della scuola dell'infanzia non conoscano modalità adeguate per affrontare temi legati alla sessualità e non si sentano psicologicamente preparati a discuterne con i bambini (Counterman & Kirkwood, 2013).

Il presente studio si propone pertanto di contribuire, nel contesto italiano, a: (1) analizzare la sicurezza percepita dagli insegnanti in formazione nell'insegnamento dell'educazione alla sessualità all'infanzia; (2) comprendere se e in che modo le loro percezioni in materia siano

associate ad atteggiamenti di apertura o evitamento nei confronti delle domande dei bambini sulla sessualità.

Infine, in relazione al Ddl Valditara, il presente studio intende (3) approfondire la posizione degli insegnanti in formazione rispetto a un provvedimento che avrà un impatto diretto sulla loro futura pratica professionale e sulle modalità attraverso cui saranno chiamati ad affrontare il tema della sessualità a scuola.

Le domande di ricerca del presente studio, pertanto, sono le seguenti:

- 1) Gli insegnanti in formazione presentano differenze nel livello in cui si sentono sicuri nell'insegnamento di quattro specifici temi della sessualità, ossia: le parti sessuali del corpo femminile e maschile, l'origine della vita, l'uguaglianza di genere e la protezione delle parti intime del corpo?
- 2) Che correlazione c'è tra le diverse percezioni degli insegnanti sull'educazione alla sessualità ed il modo con cui reagirebbero di fronte alla curiosità dei bambini sulla sessualità? In particolare, le loro percezioni influenzano la tendenza ad adottare reazioni di apertura oppure di evitamento di fronte alle domande dei bambini sul tema?
- 3) Qual è la posizione degli insegnanti in formazione rispetto al Ddl Valditara in merito all'abolizione dell'educazione alla sessualità nelle scuole dell'infanzia e primarie, considerando: (a) la sua integrazione nel curriculum, (b) il ruolo decisionale delle famiglie, (c) le conseguenze percepite sull'informazione dei giovani e (d) le dimensioni morali ed emotive associate al tema?

Considerando che nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria non è prevista una formazione specifica sull'educazione alla sessualità, il presente lavoro intende offrire una base di riflessione sull'opportunità di introdurre, all'interno del percorso universitario stesso, un insegnamento dedicato a tali tematiche. Una formazione specifica potrebbe infatti aiutare i futuri insegnanti a sviluppare maggiore sicurezza rispetto agli argomenti percepiti come più complessi, nonché atteggiamenti più adeguati nella gestione della curiosità infantile, attraverso l'acquisizione di conoscenze e strumenti educativi appropriati.

Nei paragrafi che seguono verranno inizialmente presentati gli obiettivi e le ipotesi dello studio, seguiti dalla descrizione del metodo di ricerca, dall'analisi dei risultati ottenuti e dalla loro discussione. Verranno inoltre evidenziati i principali limiti della ricerca. Come anticipato, le conclusioni saranno sviluppate nell'ultima sezione della tesi insieme a quelle relative al primo progetto di ricerca (cfr. par. 5.3).

6.2. Obiettivi e ipotesi dello studio

Nello specifico, lo studio si articola attorno a tre principali obiettivi:

Obiettivo 1

Esaminare eventuali differenze nel livello di sicurezza percepita dagli insegnanti in formazione nell'insegnamento di quattro tematiche dell'educazione alla sessualità alla scuola dell'infanzia: le parti sessuali del corpo maschile e femminile, l'origine della vita, l'uguaglianza di genere e la protezione delle parti intime. Sulla base dello studio di Cheung et al. (2021) e del percorso formativo previsto nei corsi di Scienze della Formazione Primaria, si ipotizza che:

- il livello più elevato di sicurezza riguardi l'insegnamento dell'uguaglianza di genere;
- seguano i contenuti relativi alla protezione delle parti intime;
- risultino più critici l'insegnamento delle parti sessuali e dell'origine della vita.

Nonostante Cheung et al. (2021) abbiano evidenziato che, tra gli insegnanti in formazione di Hong Kong, l'insegnamento della protezione delle parti intime sia associato a un maggiore livello di sicurezza rispetto all'insegnamento dell'uguaglianza di genere, nel contesto italiano si ipotizza il contrario. Si prevede un maggiore senso di sicurezza nell'affrontare i temi dell'uguaglianza di genere sulla base del fatto che la formazione universitaria promuova un'educazione priva di stereotipi di genere fin dal primo anno di corso. Al contrario, gli aspetti legati alla protezione corporea risultano generalmente assenti nel percorso formativo.

Tuttavia, si ipotizza che gli insegnanti in formazione percepiscano una maggiore sicurezza nell'affrontare il tema della protezione delle parti intime rispetto a quelli relativi alle parti sessuali del corpo dei due sessi e all'origine della vita. Ciò può essere ricondotto al fatto che la protezione delle parti intime implica prevalentemente l'insegnamento di comportamenti e strategie di autoregolazione, più che di contenuti teorico-biologici. I primi aspetti trovano spazio nell'esperienza di tirocinio, mentre per i temi riguardanti le parti sessuali e l'origine della vita manca una preparazione teorica specifica durante il percorso universitario. Ne consegue una persistente esitazione nell'utilizzo di una terminologia anatomica corretta con bambini della scuola dell'infanzia e, più in generale, un'incertezza diffusa riguardo alla profondità e all'ampiezza con cui tali tematiche dovrebbero essere trattate in ambito educativo.

Obiettivo 2

Indagare l'associazione tra le percezioni degli insegnanti in formazione sull'educazione alla sessualità (benefici, imbarazzo, sicurezza percepita) e i loro atteggiamenti (apertura o evitamento) rispetto alla curiosità dei bambini della scuola dell'infanzia sulla sessualità.

Per quanto riguarda l'intenzione di adottare atteggiamenti di apertura nei confronti della curiosità dei bambini sulla sessualità, si formulano le seguenti ipotesi:

- una maggiore sicurezza percepita nell'insegnamento dell'educazione alla sessualità sarà fattore predittivo di atteggiamenti di apertura, in linea con Fisher e Cummings (2016), che evidenziano come a una maggiore autoefficacia percepita risulti direttamente collegata la capacità di fornire lezioni efficaci.
- una maggiore percezione dei benefici dell'educazione alla sessualità sarà ulteriore elemento predittivo di atteggiamenti di apertura, come suggerito da Cheung et al. (2021);
- un maggiore livello di imbarazzo nel trattare tematiche sessuali sarà negativamente associato ad atteggiamenti di apertura, in quanto rappresenta un ostacolo pratico all'intervento educativo (Mkumbo, 2012).

Per quanto riguarda l'intenzione di adottare atteggiamenti di evitamento, si formulano le seguenti ipotesi:

- una minore sicurezza percepita nell'insegnamento dell'educazione alla sessualità sarà predittiva di atteggiamenti di evitamento (Fisher e Cummings, 2016);
- allo stesso modo, un maggiore livello di imbarazzo nel trattare tematiche sessuali predirà atteggiamenti di evitamento (Mkumbo, 2012);
- una maggiore percezione dei benefici dell'educazione alla sessualità sarà negativamente associata agli atteggiamenti di evitamento (Cheung et al., 2021).

Obiettivo 3

Indagare le opinioni degli insegnanti in formazione rispetto al Ddl Valditara, che prevede l'abolizione dell'insegnamento di temi legati alla sessualità nella scuola dell'infanzia e primaria. In linea con la letteratura internazionale (Depauli & Plaute, 2018; Mkumbo, 2012; Ruiz-de Larrinaga et al., 2026), si ipotizza che la maggior parte dei partecipanti sostenga l'introduzione precoce dell'educazione alla sessualità e si dichiara quindi contraria al provvedimento. In particolare:

- a) Integrazione nel curriculum: Si prevede una posizione favorevole, coerente con il consenso internazionale sul valore educativo dell'educazione alla sessualità, sia in termini preventivi, sia per un sano sviluppo sessuale degli alunni (Mkumbo, 2012).
- b) Ruolo decisionale delle famiglie: Si ipotizzano risultati più disomogenei, poiché il tema si colloca in un'area di confine tra la responsabilità educativa della scuola e il diritto/dovere educativo delle famiglie, che, come evidenziato nel paragrafo 3.3, risulta spesso oggetto di dibattito. Da un lato, alcuni insegnanti possono ritenere fondamentale il ruolo delle famiglie nel decidere l'esposizione dei figli a determinati contenuti, nel rispetto di valori culturali, religiosi e morali. Dall'altro lato, vi è la consapevolezza che un'eccessiva delega alle famiglie possa generare disuguaglianze nell'accesso alle informazioni e limitare la libertà di insegnamento e l'autonomia scolastica. Questa tensione tra universalismo educativo e pluralismo valoriale contribuisce a spiegare la possibile eterogeneità delle opinioni su questo aspetto.
- c) Conseguenze percepite sull'informazione dei giovani: si ipotizza che gli insegnanti in formazione ritengano che l'eliminazione dell'educazione alla sessualità possa comportare un aumento della disinformazione tra i giovani. Tale ipotesi si basa sull'idea che gli insegnanti in formazione, consapevoli del ruolo della scuola nella promozione della salute e del pensiero critico, tendano a considerare l'educazione alla sessualità uno strumento fondamentale per garantire un'informazione equa e di qualità.
- d) Dimensioni morali ed emotive: si ipotizza che l'insegnamento dell'educazione alla sessualità non venga percepito come immorale e che la sua eventuale eliminazione non susciti sentimenti di sollievo negli insegnanti in formazione. Tale ipotesi è coerente con il percorso formativo degli insegnanti, che li porta a sviluppare una visione professionale del proprio ruolo basata su principi di inclusione, rispetto e promozione del benessere degli studenti, piuttosto che su giudizi morali o su percezioni soggettive di comfort personale.

6.3. Metodo

6.3.1. Partecipanti

Il questionario, composto da domande qualitative e quantitative, è stato somministrato a studenti e studentesse del corso di Scienze della Formazione Primaria di alcune università italiane. Il campione finale è costituito da 86 partecipanti. Tutti i partecipanti sono originari

dall'Italia e risiedono prevalentemente nel Nord-Est del paese (Veneto, Friuli-Venezia Giulia e Trentino-Alto Adige), ad eccezione di un solo soggetto residente nelle Marche.

Il campione è composto da 5 studenti maschi e 81 studentesse femmine, con un'età media di 25.5 anni. La distribuzione per anno di corso è la seguente: 13 studenti del secondo anno (15,1%), 11 del terzo anno (12,8%), 30 del quarto anno (34,9%) e 32 del quinto anno (37,2%). Non sono stati reclutati studenti del primo anno perché per loro non è previsto il tirocinio e si voleva essere certi che la maggior parte dei partecipanti alla ricerca avesse avuto almeno un'esperienza formativa alla scuola primaria o dell'infanzia. Solo 10 partecipanti non avevano ancora svolto alcuna esperienza di questo tipo.

Per quanto riguarda l'orientamento religioso, il campione si divide tra partecipanti di religione cattolica (65,1%) e partecipanti senza alcuna religione (34,9%). La maggior parte (65,1%) ha come titolo di studio il solo diploma di scuola secondaria di secondo grado, mentre la restante parte possiede ulteriori qualifiche, tra cui altre lauree o il diploma magistrale.

Infine, solo il 15,1% dei partecipanti ha dichiarato di aver preso parte a workshop, corsi di formazione o percorsi certificativi relativi all'educazione alla sessualità.

6.3.2. Strumenti

OBIETTIVO 1: SICUREZZA PERCEPITA NELL'INSEGNAMENTO DI TEMI RELATIVI ALLA SESSUALITÀ

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, è stata proposta la scala a nove item utilizzata nello studio di Cheung et al. (2021). In ciascun item, i partecipanti erano invitati a valutare, su una scala Likert a 7 punti (1 = molto basso; 7 = molto alto), il proprio grado di sicurezza percepita nell'insegnare un tema relativo alla sessualità.

Due item riguardavano le parti del corpo dei due sessi:

- I nomi corretti e le funzioni degli organi genitali dei due sessi.
- La posizione degli organi genitali dei due sessi.

Tre item riguardavano l'origine della vita:

- Da dove vengono i bambini.
- I feti crescono nel corpo della madre.
- Come nascono i bambini.

Due item riguardavano l'uguaglianza di genere:

- Bambine e bambini possono avere gli stessi interessi.
- Bambine e bambini possono avere gli stessi valori.

I restanti due item riguardavano la protezione delle parti intime del corpo:

- Come proteggere il proprio corpo e non permettere agli altri di toccarlo senza consenso.
- Come rifiutare contatti inappropriati e chiedere aiuto.

I punteggi degli item all'interno di ciascuna sottoscala sono stati mediati per ottenere un punteggio composito per ciascuna sottoscala. Punteggi più alti indicavano livelli più elevati di sicurezza percepita. Nel presente studio, le quattro sottoscale hanno alfa di Cronbach compresi tra 0,84 e 0,94.

OBIETTIVO 2: CORRELAZIONE TRA LE PERCEZIONI DEGLI INSEGNANTI IN FORMAZIONE SULL'EDUCAZIONE ALLA SESSUALITÀ E I LORO ATTEGGIAMENTI NEI CONFRONTI DELLA CURIOSITÀ DEI BAMBINI

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca sono state utilizzate diverse scale, anch'esse tratte dallo studio di Cheung et al. (2021):

- una è quella relativa alla sicurezza percepita nell'insegnamento dei temi della sessualità, corrispondente alla scala a nove item descritta nel paragrafo precedente;
- una relativa ai benefici percepiti dell'educazione alla sessualità;
- una relativa al sentimento di imbarazzo nel trattare tali temi.

Queste tre scale indagano, nel complesso, le percezioni degli insegnanti in formazione rispetto all'educazione alla sessualità. A queste si aggiunge una quarta scala, relativa agli atteggiamenti di apertura o evitamento nei confronti della curiosità dei bambini sulla sessualità. Il confronto tra percezioni (prime tre scale) e atteggiamenti (quarta scala) consentirà di analizzare la presenza di eventuali correlazioni. Di seguito vengono descritte le scale utilizzate.

Sicurezza percepita nell'insegnamento di temi relativi alla sessualità

È stata utilizzata la stessa scala a nove item descritta in precedenza.

Benefici percepiti dell'educazione alla sessualità

Per calcolare i benefici percepiti dagli insegnanti in formazione è stata utilizzata una scala composta da tre item:

- L'educazione alla sessualità può aiutare i bambini a sviluppare relazioni interpersonali sane.
- L'educazione alla sessualità può contribuire allo sviluppo di una personalità equilibrata nei bambini.
- L'educazione alla sessualità può aiutare i bambini a sviluppare buone abitudini di vita e atteggiamenti.

Per ciascun item, ai partecipanti è stato chiesto di indicare, su una scala Likert a 7 punti (1 = molto basso; 7 = molto alto), il grado in cui riconoscevano un beneficio dell'educazione alla sessualità.

I punteggi di tutti gli item sono stati poi mediati per ottenere un punteggio composito dei benefici percepiti. Più alto il punteggio, maggiore il numero di benefici che i partecipanti riconoscevano all'educazione alla sessualità. Nel presente studio, l'alfa di Cronbach della scala è pari a 0.88.

Imbarazzo nel parlare di sessualità

Per calcolare l'imbarazzo percepito nel parlare di sessualità con i bambini dell'infanzia è stata utilizzata una scala composta da tre item:

- Insegnare ai bambini piccoli la conoscenza degli organi genitali mi imbarazza.
- Parlare di sessualità con i bambini piccoli mi fa sentire a disagio.
- Trovo difficile parlare con i bambini piccoli della nascita dei neonati.

Ai partecipanti è stato chiesto di indicare il proprio livello di accordo con ciascun item utilizzando una scala Likert a 7 punti (1 = fortemente in disaccordo; 7 = fortemente d'accordo). I punteggi di tutti gli item sono stati mediati per ottenere un punteggio composito di imbarazzo nel parlare di sessualità. Più alto il punteggio, maggiore il livello di imbarazzo nel parlare di sessualità. Nel presente studio, l'alfa di Cronbach della scala è pari a 0.90.

Atteggiamenti verso la curiosità dei bambini sulla sessualità

È stata utilizzata una scala a sei item (Cheung et al., 2021) per valutare l'intenzione degli insegnanti in formazione ad assumere atteggiamenti di apertura (primi tre item) o di evitamento (ultimi tre item) rispetto alla curiosità dei bambini. Per ciascun item, i partecipanti hanno valutato su una scala Likert a 7 punti (1 = molto basso; 7 = molto alto) la loro intenzione di rispondere alle domande sulla sessualità in modo aperto ed evitante.

Atteggiamenti di apertura

Gli item relativi agli atteggiamenti di apertura sono:

- Quando i bambini piccoli fanno domande sulla sessualità, gli insegnanti dovrebbero rispondere in modo aperto.
- Quando i bambini piccoli mostrano curiosità riguardo alla sessualità, gli insegnanti dovrebbero affrontare l'argomento in modo aperto e proattivo.
- Quando i bambini piccoli fanno domande sulla sessualità, gli insegnanti dovrebbero mantenere un atteggiamento positivo e considerarlo un'opportunità per l'educazione alla sessualità.

Nel presente studio, l'alfa di Cronbach risulta di 0.92.

Atteggiamenti di evitamento

Gli item relativi agli atteggiamenti di evitamento sono:

- Quando i bambini piccoli fanno domande sulla sessualità, gli insegnanti dovrebbero rispondere in modo superficiale.
- Quando i bambini piccoli fanno domande sulla sessualità, è meglio che gli insegnanti le ignorino o rispondano in modo evitante.
- Quando i bambini piccoli mostrano comportamenti legati alla curiosità sessuale, gli insegnanti dovrebbero ignorarli.

Nel presente studio, l'alfa di Cronbach risulta di 0.72.

OBIETTIVO 3: OPINIONI DEGLI INSEGNANTI IN FORMAZIONE RIGUARDO AL DDL VALDITARA

Per rispondere alla terza domanda di ricerca è stata sviluppata una scala composta da sei item per valutare le posizioni degli insegnanti in formazione sul provvedimento del Ministro

dell'Istruzione Valditara (2025). In particolare, gli item indagano le loro opinioni su quattro aree principali: (a) l'integrazione dell'educazione alla sessualità nel curriculum, (b) il ruolo decisionale delle famiglie, (c) le conseguenze percepite sull'informazione dei giovani e (d) le dimensioni morali ed emotive associate al tema.

Gli item che indagano le opinioni relative all'integrazione dell'educazione alla sessualità nel curriculum sono:

- 1) L'educazione alla sessualità deve rimanere parte integrante del curriculum scolastico.
- 2) Sono contraria/o all'abolizione totale dell'educazione alla sessualità a scuola.

L'item che indaga le opinioni relative al ruolo decisionale delle famiglie è:

- 3) I genitori devono poter decidere se i propri figli partecipano o meno alle attività di educazione alla sessualità.

L'item che indaga le opinioni relative alle conseguenze percepite sull'informazione dei giovani è:

- 4) Eliminare l'educazione alla sessualità dalle scuole rischia di aumentare la disinformazione tra i giovani.

Gli item che indagano le opinioni relative alle dimensioni morali ed emotive associate al tema, infine, sono:

- 5) Affrontare l'educazione alla sessualità a scuola è immorale.
- 6) Non dover affrontare l'educazione alla sessualità a scuola mi fa sentire più tranquillo/a.

Ai partecipanti è stato chiesto di indicare il proprio livello di accordo con ciascun item utilizzando una scala Likert a 5 punti (1 = per niente d'accordo; 5 = molto d'accordo).

Al fine di semplificare l'interpretazione dei risultati e garantire coerenza direzionale tra gli item, le domande 3, 5 e 6 sono state sottoposte a inversione del punteggio. Sono state quindi riformulate come segue:

- Item 3: I genitori **non** devono poter decidere se i propri figli partecipano o meno alle attività di educazione alla sessualità.
- Item 5: Affrontare l'educazione alla sessualità a scuola **non** è immorale.
- Item 6: Non dover affrontare l'educazione alla sessualità a scuola **non** mi fa sentire più tranquillo/a.

In questo modo, punteggi più elevati nelle varie domande corrispondono a un maggiore livello di disaccordo nei confronti del Ddl Valditara. L'alfa di Cronbach complessiva risulta di 0.47.

Alla fine del questionario, è stata posta una domanda aperta e facoltativa: “Ci fa piacere, se lo desidera, conoscere il suo pensiero a proposito di questo tema”. Tale domanda è stata fatta per consentire di integrare i risultati quantitativi con un'analisi qualitativa, offrendo una visione più approfondita e articolata delle percezioni e degli orientamenti degli insegnanti in formazione.

6.3.3. Procedura

I dati sono stati raccolti tramite un questionario su Google Moduli, somministrato e rimasto aperto nel periodo compreso tra ottobre 2025 e aprile 2026. Il questionario era rivolto a studenti e studentesse del corso di Scienze della Formazione Primaria delle università italiane a partire dal secondo anno di iscrizione.

La diffusione è avvenuta principalmente attraverso gruppi WhatsApp relativi al corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova, presso cui sono iscritta, e dell'Università degli Studi di Trieste, dove erano presenti miei contatti personali. Inoltre, il questionario è stato condiviso con alcune insegnanti della scuola dell'infanzia, affinché potessero inoltrarlo ad eventuali tirocinanti.

Alle domande chiuse, obbligatorie, hanno risposto 86 partecipanti, mentre 26 hanno risposto alla domanda aperta, facoltativa.

6.3.4. Analisi dei dati

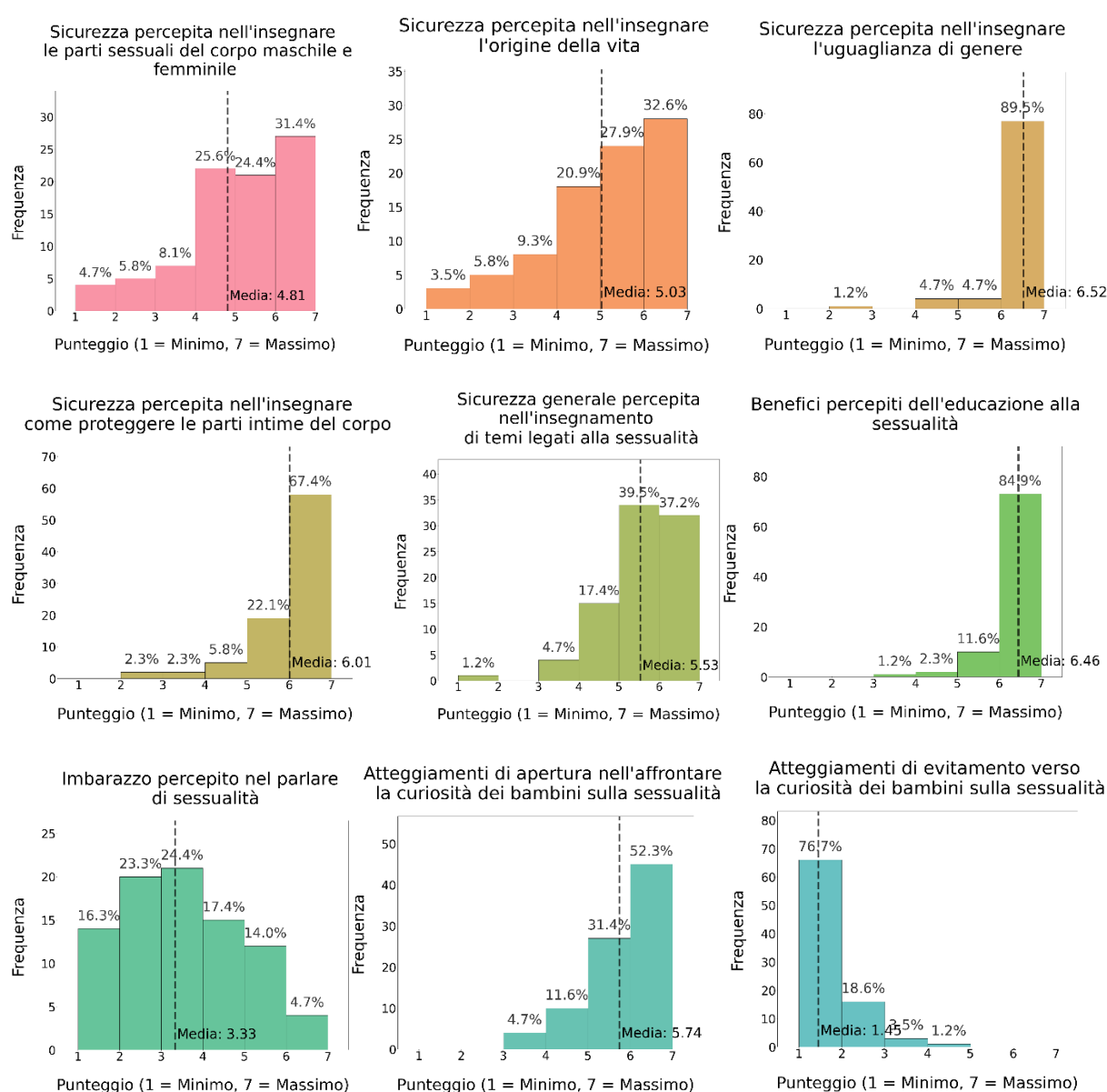
Tutte le analisi statistiche sono state condotte mediante il pacchetto *SciPy* in Python (Virtanen et al., 2020), mentre l'analisi qualitativa dei dati è stata eseguita con MAXQDA (VERBI Software, 2023).

Per l'analisi qualitativa delle risposte alla domanda aperta è stata effettuata un'analisi tematica, che offre un approccio strutturato ma flessibile per identificare, analizzare e riportare temi all'interno di un insieme di dati (Clarke & Braun, 2013). Sono state seguite le sei fasi proposte da Braun e Clarke (2006): (1) familiarizzazione con i dati, (2) generazione dei codici iniziali, (3) ricerca dei temi, (4) revisione dei temi, (5) definizione e denominazione dei temi, e (6) stesura.

ANALISI PRELIMINARE

È stata condotta un'analisi preliminare con l'obiettivo di descrivere le caratteristiche del campione dei partecipanti. A tal fine, sono state calcolate frequenze e percentuali delle risposte relative alle diverse categorie di indagine, in particolare: percezione di sicurezza, benefici e imbarazzo nell'insegnamento dell'educazione alla sessualità, nonché atteggiamenti di apertura o evitamento rispetto alla curiosità dei bambini su tali tematiche (figura 38). Sono state inoltre analizzate le frequenze e le percentuali delle risposte alle singole domande relative al Ddl Valditara (figura 39).

Figura 38. Distribuzione delle frequenze e delle percentuali per le categorie di indagine relative all'insegnamento dell'educazione alla sessualità (sicurezza, benefici e imbarazzo percepiti, atteggiamenti) (N=86).



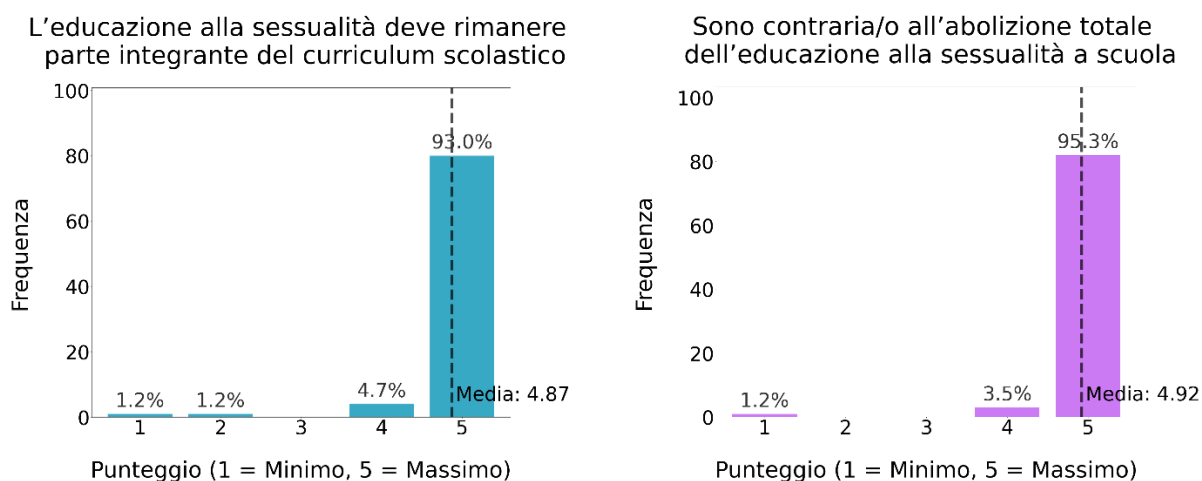
Come mostrato dalla figura 38, per quanto riguarda la sicurezza percepita nell'insegnare i diversi argomenti relativi alla sessualità, le risposte si collocano prevalentemente nella metà superiore della scala Likert a 7 punti, indicando un livello generalmente medio-alto di sicurezza. I punteggi più elevati si registrano per il tema dell'uguaglianza di genere, per il quale l'89.5% dei partecipanti si posiziona tra 6 e 7 ($M = 6.52$), e per la protezione delle parti intime, con il 67.4% delle risposte tra 6 e 7 ($M = 6.01$). Livelli leggermente inferiori, ma comunque collocati nella fascia medio-alta della scala, emergono per l'insegnamento delle parti sessuali del corpo maschile e femminile ($M = 4.81$) e dell'origine della vita ($M = 5.03$).

Per quanto riguarda i benefici percepiti dell'educazione alla sessualità, si osserva una forte concentrazione nelle categorie più elevate della scala Likert a 7 punti: l'84.9% dei partecipanti attribuisce punteggi compresi tra 6 e 7, indicando una valutazione complessivamente molto positiva.

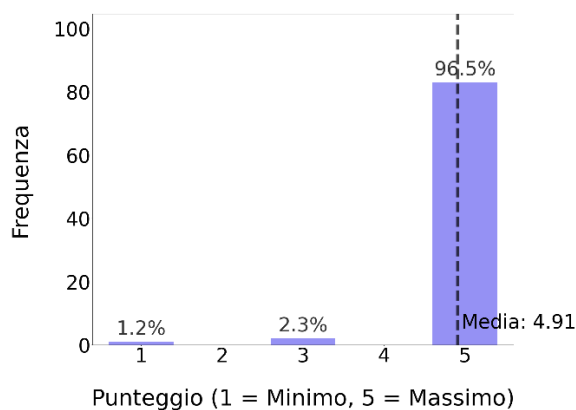
Per quanto riguarda l'imbarazzo, emerge una distribuzione più eterogenea, concentrata principalmente nei livelli bassi e medi della scala Likert a 7 punti. In particolare, il 24.4% dei partecipanti ha fornito risposte tra 3 e 4, seguito dal 23.3% che dato risposte tra 2 e 3 (23.3%), il 17.4% con risposte tra 4 e 5 e il 16.3% con risposte tra 1 e 2, con una media complessiva pari a 3.33. Questo dato suggerisce la presenza di un disagio moderato, diffuso ma non elevato.

Infine, per quanto riguarda le intenzioni comportamentali, si rileva una marcata propensione verso atteggiamenti di apertura ($M = 5.74$), con oltre la metà delle risposte concentrate tra i punteggi 6 e 7 della scala Likert a 7 punti. Al contrario, gli atteggiamenti di evitamento risultano molto contenuti ($M = 1.45$), con il 76.7% dei partecipanti che si colloca tra i valori più bassi della scala (1-2).

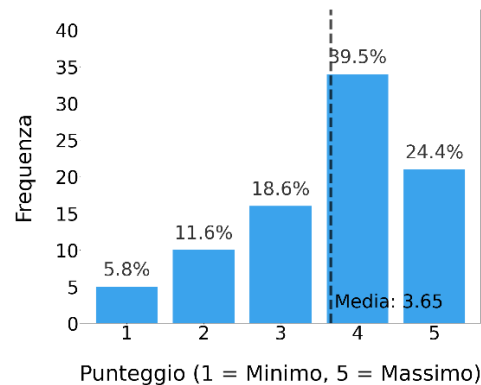
Figura 39. Distribuzione delle frequenze e delle percentuali per le risposte dei partecipanti a ciascun item relativo al Ddl Valditara ($N=86$).



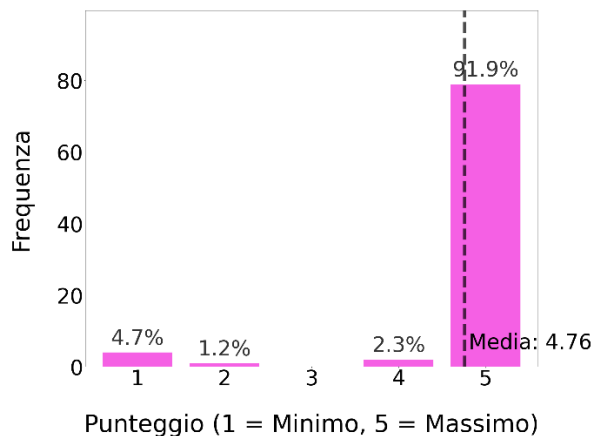
Eliminare l'educazione alla sessualità rischia di aumentare la disinformazione tra i giovani



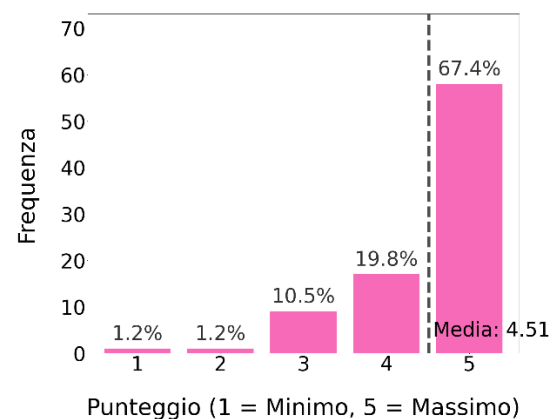
I genitori non devono poter decidere se i figli partecipano alle attività di educazione alla sessualità



Affrontare l'educazione alla sessualità a scuola non è immorale



Non dover affrontare l'educazione alla sessualità a scuola non mi fa sentire più tranquillo/a



Per quanto riguarda le opinioni dei partecipanti in merito al Ddl Valditara, invece, sono state analizzate le risposte fornite ai singoli item. Come mostrato nella figura 39, emerge una forte convergenza verso i valori più elevati della scala Likert a 5 punti per diversi enunciati. In particolare, la maggior parte dei partecipanti ha selezionato il punteggio massimo (5) per i seguenti item: “L'educazione alla sessualità deve rimanere parte integrante del curriculum scolastico” ($M = 4.87$); “Sono contraria/o all'abolizione totale dell'educazione alla sessualità a scuola” ($M = 4.92$); “Eliminare l'educazione alla sessualità dalle scuole rischia di aumentare la disinformazione tra i giovani” ($M = 4.91$); “Affrontare l'educazione alla sessualità a scuola **non** è immorale” ($M = 4.76$); e “Non dover affrontare l'educazione alla sessualità a scuola **non** mi fa sentire più tranquillo/a” ($M = 4.51$). Tali risultati indicano un orientamento complessivamente favorevole al mantenimento dell'educazione alla sessualità nel contesto scolastico.

L'unico item che presenta una maggiore variabilità nelle risposte è “I genitori **non** devono poter decidere se i propri figli partecipano o meno alle attività di educazione alla sessualità”, per il quale si registra una media più moderata ($M = 3.65$), a indicare posizioni meno uniformi tra i partecipanti.

6.4. Risultati

Obiettivo 1: sicurezza degli insegnanti in formazione nell'insegnamento dei diversi temi della sessualità

Al fine di rispondere alla prima domanda di ricerca, è stata condotta un'analisi della varianza (ANOVA) a misure ripetute a una via usando una soglia di significatività pari a $\alpha = 0.05$, con l'obiettivo di verificare eventuali differenze nei livelli di sicurezza percepita nell'insegnamento dei quattro distinti temi della sessualità considerati. I risultati evidenziano come il livello di sicurezza differisca significativamente in funzione del tema, $F(3, 255) = 60.61, p < .001$.

Per approfondire tali differenze, sono stati eseguiti test t per campioni appaiati post-hoc. Considerata la molteplicità dei confronti (sei test), è stata applicata la correzione di Bonferroni dividendo la soglia di significatività per 6 e ottenendone così una più conservativa pari a $\alpha = .008$.

Tali analisi hanno mostrato che i partecipanti si sentivano maggiormente sicuri nell'insegnamento della “uguaglianza di genere” ($M = 6.52$), risultato significativamente superiore rispetto a tutte le altre categorie ($ps < .001$).

A questo seguiva il tema della “protezione delle parti intime” ($M = 6.01$), presentando anch'esso una correlazione con livelli di sicurezza significativamente più elevati rispetto ai restanti due temi ($ps < .001$).

Al contrario, non è stata riscontrata alcuna differenza statisticamente significativa tra i livelli di sicurezza percepita nell'insegnamento dei temi “origine della vita” ($M = 5.03$) e “parti sessuali del corpo maschile e femminile” ($M = 4.81$), con un valore di $p = .065$. Tali risultati risultano in linea con l'ipotesi iniziale.

Nella tabella sottostante vengono riportate le medie e le deviazioni standard relative alle 4 dimensioni.

Figura 40. Statistiche descrittive della sicurezza percepita dagli insegnanti in formazione sull'insegnamento generale e dei singoli temi dell'educazione alla sessualità (N = 86). Scala Likert da 1 a 7.

Variabili	Media	DS
Sicurezza generale percepita nell'insegnamento di temi legati alla sessualità	5.53	1.02
Sicurezza percepita nell'insegnare le parti sessuali del corpo maschile e femminile	4.81	1.52
Sicurezza percepita nell'insegnare l'origine della vita	5.03	1.45
Sicurezza percepita nell'insegnare l'uguaglianza di genere	6.52	0.9
Sicurezza percepita nell'insegnare come proteggere le parti intime del corpo	6.01	1.21

Obiettivo 2: correlazioni tra le percezioni degli insegnanti in formazione e i loro atteggiamenti verso l'educazione alla sessualità

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca è stato calcolato il coefficiente di correlazione di Pearson tra le percezioni degli insegnanti in formazione sull'educazione alla sessualità (sicurezza, benefici e imbarazzo percepiti) e i loro atteggiamenti verso la curiosità dei bambini (di apertura o evitamento). Contestualmente, sono stati stimati i valori p associati a ciascun coefficiente, assumendo come ipotesi nulla l'assenza di correlazione tra le variabili. È stata considerata una soglia di significatività pari a $\alpha = 0.05$. I valori p inferiori a tale soglia sono indicati con *, mentre sono stati utilizzati simboli aggiuntivi per segnalare livelli di significatività più stringenti: ** per $p < \alpha = 0.01$ e *** per $p < \alpha = 0.001$. Di seguito si riporta la tabella con i risultati ottenuti dalle varie correlazioni:

Figura 41. Correlazioni tra l'anno di corso degli insegnanti in formazione, le diverse percezioni sull'educazione alla sessualità e gli atteggiamenti nei confronti della curiosità dei bambini sulla sessualità (N = 86).

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Anno di corso	-	-.1	.07	-.07	-.17	.01	-.01	-.1	-.2	.24*
2.Benefici	-	-	-.25*	.11	.06	.03	-.03	.06	.36***	-.14
3.Imbarazzo	-	-	-	-	-.42***	-.13	-.13	-.38***	-.15	.23*
4.Sicurezza - S	-	-	-	-	.72***	.25*	.37***	.82***	.31**	-.19
5.Sicurezza - O	-	-	-	-	-	.40***	.40***	.90***	.34**	-.17
6. Sicurezza - U	-	-	-	-	-	-	.55***	.62***	-.04	.02
7. Sicurezza - P	-	-	-	-	-	-	-	.69***	-.04	.09
8. Sicurezza - G	-	-	-	-	-	-	-	-	.24*	-.11
9. Apertura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.17
10.Evitamento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Benefici = percepiti dell'educazione alla sessualità; Imbarazzo = imbarazzo nel parlare di sessualità; Sicurezza-S = sicurezza percepita nell'insegnare le parti sessuali del corpo maschile e femminile; Sicurezza-O = Sicurezza percepita nell'insegnare l'origine della vita; Sicurezza-U = sicurezza percepita nell'insegnare l'uguaglianza di genere; Sicurezza-P = sicurezza percepita nell'insegnare come proteggere le parti intime del corpo; Sicurezza-G = sicurezza generale percepita nell'insegnamento di temi legati alla sessualità; Apertura = atteggiamenti di apertura nell'affrontare la curiosità dei bambini sulla sessualità; Evitamento = atteggiamenti di evitamento verso la curiosità dei bambini sulla sessualità. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Come riportato nella figura 41, emerge una correlazione positiva e significativa tra i benefici percepiti dell'educazione alla sessualità e gli atteggiamenti di apertura verso la curiosità dei bambini su tali tematiche ($r = .36, p < .001$). Analogamente, si osserva una correlazione positiva e significativa tra la sicurezza percepita nell'insegnamento del tema "parti sessuali del corpo maschile e femminile" e gli atteggiamenti di apertura ($r = .31, p < .01$), così come tra la sicurezza percepita nell'insegnamento del tema "origine della vita" e tali atteggiamenti ($r = .34, p < .01$). Tali risultati risultano in linea con le ipotesi formulate.

Al contrario di quanto ipotizzato inizialmente, tuttavia, non emergono correlazioni di rilievo tra le percezioni sull'educazione alla sessualità degli insegnanti in formazione e gli atteggiamenti di evitamento nei confronti della curiosità dei bambini sulla sessualità.

Pur non essendo oggetto di ricerca principale, si segnala inoltre una correlazione negativa significativa tra l'imbarazzo percepito nel trattare temi legati alla sessualità e la sicurezza percepita nell'insegnamento generale di tali temi ($r = -.38, p < .001$). Tale risultato indica che a livelli più elevati di imbarazzo corrispondono livelli inferiori di sicurezza percepita nell'insegnamento dell'educazione alla sessualità.

Obiettivo 3: opinioni degli insegnanti in formazione riguardo al Ddl Valditara

Per rispondere alla terza domanda di ricerca, è stata condotta un'analisi mista dei dati.

L'analisi quantitativa ha previsto il calcolo delle medie e delle deviazioni standard per ciascun item, riportate nella seguente tabella:

Figura 42. Statistiche descrittive delle diverse opinioni degli insegnanti in formazione sul Ddl Valditara (N = 86). Scala Linkert da 1 a 5.

Variabili	Media	DS
L'educazione alla sessualità deve rimanere nel curriculum	4.87	0.57
Contro abolizione totale dell'educazione alla sessualità	4.92	0.47
Genitori non devono poter decidere sulla partecipazione dei figli a educazione alla s.	3.65	1.15
Eliminazione educazione alla sessualità aumenta rischio di disinformazione	4.91	0.52
Insegnare educazione alla sessualità non è immorale	4.76	0.91
Abolizione educazione alla sessualità non comporta più sollievo per gli insegnanti	4.51	0.82

L'analisi qualitativa, invece, ha riguardato le 26 risposte aperte raccolte, successivamente codificate in base alle quattro dimensioni indagate (a, b, c, d) e organizzate in mappe concettuali utili a rappresentare le principali tematiche emerse (figure 33, 34, 35, 36). Di seguito, per ciascuna dimensione, verranno presentati prima i risultati dell'analisi quantitativa e, successivamente, quelli dell'analisi qualitativa.

a) L'integrazione nel curriculum dell'educazione alla sessualità

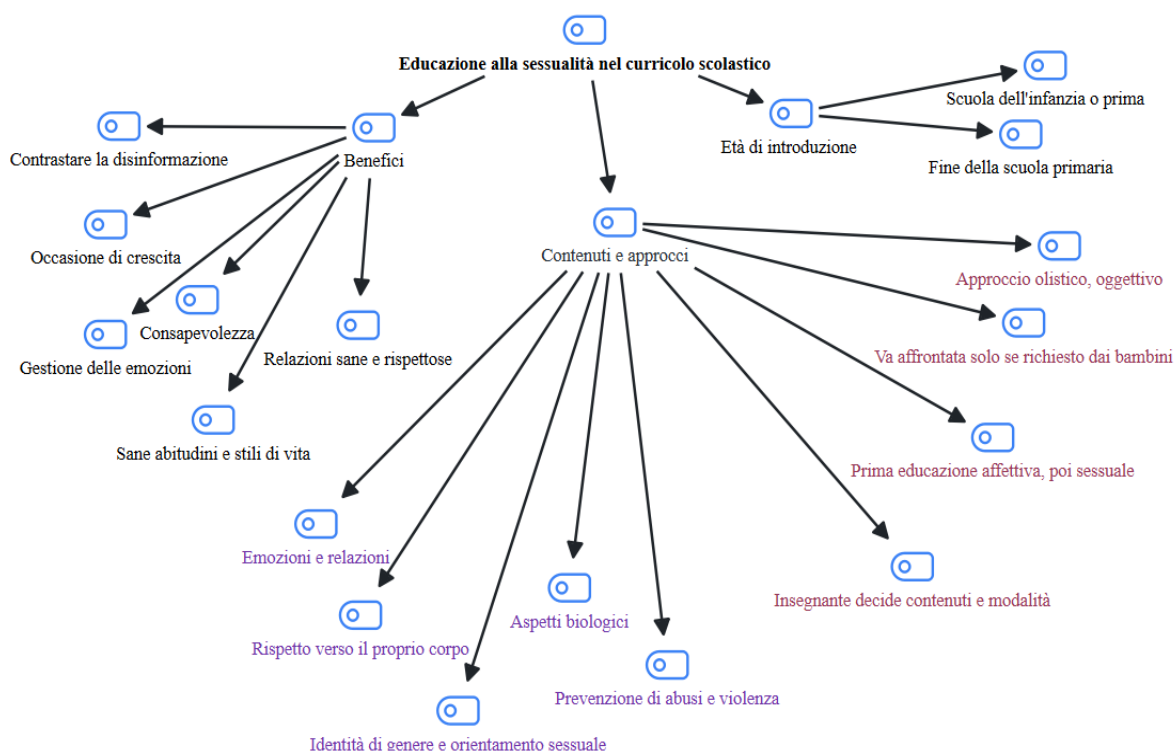
Analisi quantitativa

Come emerge dalla figura 32, per quanto concerne (a) l'integrazione nel curriculum dell'educazione alla sessualità, emerge un livello di disaccordo quasi unanime rispetto alla sua abolizione totale dal curriculum scolastico (M = 4.92). Coerentemente, la quasi totalità dei partecipanti ritiene che tale insegnamento debba rimanere parte integrante del curriculum (M = 4.87), confermando l'ipotesi iniziale.

Analisi qualitativa

Come si evince dalla figura 43, riportata di seguito, dalla codificazione delle risposte aperte emergono tre principali nuclei tematici: (1) l'età di introduzione dell'educazione alla sessualità nel curriculum, (2) i contenuti e gli approcci didattici, (3) i benefici percepiti da una sua integrazione nel curriculum scolastico.

Figura 43. Mappa concettuale illustrante i principali nuclei tematici emersi nelle risposte aperte dei partecipanti e riconducibili alla dimensione (a) integrazione dell'educazione alla sessualità nel curriculum (N = 26).



In relazione al primo aspetto (l'età di introduzione dell'educazione alla sessualità nel curriculum), una parte consistente dei partecipanti sostiene l'introduzione dell'educazione alla sessualità fin dalla scuola dell'infanzia e, in alcuni casi, anche prima:

“Sono convinto che una pratica e una attenzione fin da piccoli, anche prima della scuola dell'infanzia, sia fondamentale, poiché i bambini imparano anche osservando e ricevendo il buon esempio” #21.

Altri, invece, collocano tale insegnamento in una fase successiva, come la fine della scuola primaria:

“Arriverei a parlare di educazione sessuale verso la fine della scuola primaria, quando i bambini iniziano ad essere dei piccoli adolescenti e c'è quindi il bisogno di parlare di temi più specifici” #6.

Per quanto concerne i contenuti, vengono menzionati temi quali emozioni e relazioni, rispetto di sé e del proprio corpo, prevenzione di abusi e violenza, identità di genere e orientamento sessuale, aspetti biologici e conoscenza del proprio corpo. Su quest'ultimo punto, tuttavia, si sottolinea l'importanza di non considerare l'educazione alla sessualità solo in ottica biologica:

“Non si tratta solamente di parlare del ‘sesso’, si tratta di educare alle relazioni, al rispetto e alla consapevolezza di sé” #7.

Si evidenzia poi la necessità di non focalizzarsi solo sulla prevenzione dei rischi:

“Sono da rivedere le modalità e gli argomenti trattati. Negli anni, ho analizzato diversi progetti presentati alle scuole, assolutamente centrati sui ‘rischi collaterali’ della sessualità, molto meno su un approccio globale alla dimensione affettiva” #12.

Per quanto riguarda gli approcci, emergono opinioni diverse; tuttavia, prevale l’idea di un’impostazione olistica, oggettiva e scientificamente fondata, adeguata all’età degli alunni:

“Ciò che penso è che tutto dipenda da COME l’educazione affettiva e sessuale venga insegnata. Andrebbe insegnata in modo oggettivo, invece, dall’esperienza che ho avuto, spesso questo non accade” #16.

“La scuola deve educare l’individuo in modo integrale” #3.

“[...] trattare del tema in modo adatto e in modalità comprensibili per i bambini, senza demonizzare o ignorare l’argomento” #23;

“Io penso che [...] portare informazioni scientifiche e parlare dei diritti di ognuno sia un compito indispensabile della scuola” #26.

Alcuni partecipanti pongono l’accento sulla necessità di proporre un’educazione “affettiva ed emotiva” all’infanzia, per trattare solo in un secondo momento l’educazione “sessuale”:

“Più che educazione sessuale alla scuola dell’infanzia parlerei di educazione affettiva ed emotiva che porta poi all’educazione sessuale” #17.

In un caso, si propone di affrontare determinati argomenti all’infanzia solo se richiesto dai bambini:

“Credo che all’infanzia dovrebbe essere affrontato solo se richiesto dai bambini e/o parlando di argomenti più generali come il rispetto verso il proprio corpo ed il corpo degli altri, la riterrei più un’educazione affettiva che sessuale” #6.

In altri casi, invece, dovrebbe essere l’insegnante a decidere quando e come trattare l’argomento:

“Sta all’insegnante cogliere alcune occasioni per trattare del tema” #23;

“Ci possono essere vari approcci alla questione ma scegliere quale fa parte della libertà didattica dell’insegnante” #25;

Infine, tra i benefici percepiti si evidenziano: lo sviluppo di consapevolezza corporea ed emotiva, la promozione di relazioni sane e rispettose, la capacità di gestione delle emozioni, l'adozione di stili di vita salutari e il contrasto alla disinformazione:

“Educazione sessuale permette di crescere bambini/e permette consapevoli del proprio corpo, ma soprattutto al corpo altrui. Imparando, in concomitanza con l'educazione alle emozioni, a saper gestire: rabbia, frustrazioni, rifiuti, attese” #14;

“L'educazione sessuale, come scritto sopra, può aiutare i bambini a sviluppare buone abitudini di vita e atteggiamenti e sviluppare relazioni interpersonali sane (insegnando loro, per esempio, cosa sia il consenso)” #2;

“Sono fermamente convinta che un primo passo verso questo cambiamento sia l'educazione sessuale e affettiva a partire dalla prima infanzia, per crescere bambini e bambine che saranno adulti consapevoli, liberi, empatici e rispettosi nei confronti dell'altro” #4.

b) Il ruolo decisionale delle famiglie

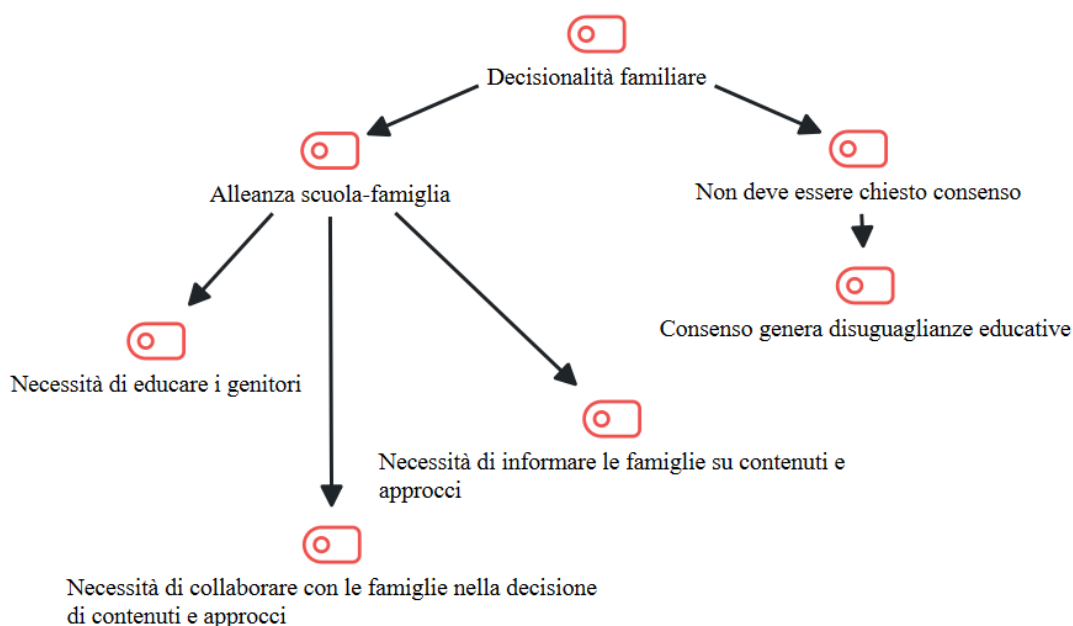
Analisi quantitativa

Come riportato nella figura 42, relativamente a (b) il ruolo decisionale delle famiglie, come ipotizzato, le opinioni risultano meno unanimi ($M = 3.65$); tuttavia, la maggioranza dei partecipanti tende a ritenere che non spetti ai genitori decidere in merito alla partecipazione dei figli alle attività di educazione alla sessualità.

Analisi quantitativa

Di seguito si presenta la mappa concettuale elaborata in seguito all'analisi e alla codifica delle risposte aperte dei partecipanti, riguardanti il tema del ruolo decisionale delle famiglie:

Figura 44. Mappa concettuale illustrante i principali nuclei tematici emersi nelle risposte aperte dei partecipanti e riconducibili alla dimensione (b) il ruolo decisionale delle famiglie, (N = 26).



Come si evince dalla figura 44, non emergono posizioni favorevoli all’obbligo di consenso. Al contrario, alcuni partecipanti sottolineano come tale misura potrebbe contribuire al mantenimento di disuguaglianze conoscitive:

“L’educazione affettiva e sessuale dovrebbe essere introdotta obbligatoriamente nelle scuole di ogni ordine e grado per tutti i bambini/ragazzi: il consenso dei genitori, infatti, manterrebbe delle disuguaglianze sociali e conoscitive già spesso esistenti” #3.

“Personalmente ho ricevuto questa educazione dalla mia famiglia, ma mi rendo conto che non tutti hanno questa fortuna e per questo so che è necessario che la scuola di prenda questo incarico” #16.

Al contempo, viene frequentemente evidenziata l’importanza di costruire un’alleanza educativa tra scuola e famiglia. In particolare, emergono tre esigenze principali:

1) Informare le famiglie su contenuti e approcci:

“Trovo che sia giusto che i genitori vengano informati dei temi trattati a scuola sull’affettività e sessualità, ma che non sia necessario il loro permesso per insegnarli” #26;

2) Definire con le famiglie le modalità di trattazione:

“In alcuni casi, ad esempio regole e morali religiose, bisogna formare un’alleanza educativa con i genitori su come trattare il tema, ma non se trattarlo o meno” #26;

3) Sensibilizzare e formare i genitori:

“Sono del parere che la famiglia resti la principale agenzia educativa in tema di educazione sessuale e, proprio nel riconoscerne il primato, sia fondamentale educare in principio i genitori. L’educazione affettiva insegnata a scuola può diventare la strada per un’alfabetizzazione affettiva dei genitori di domani” #12.

c) Le conseguenze percepite sull’informazione dei giovani

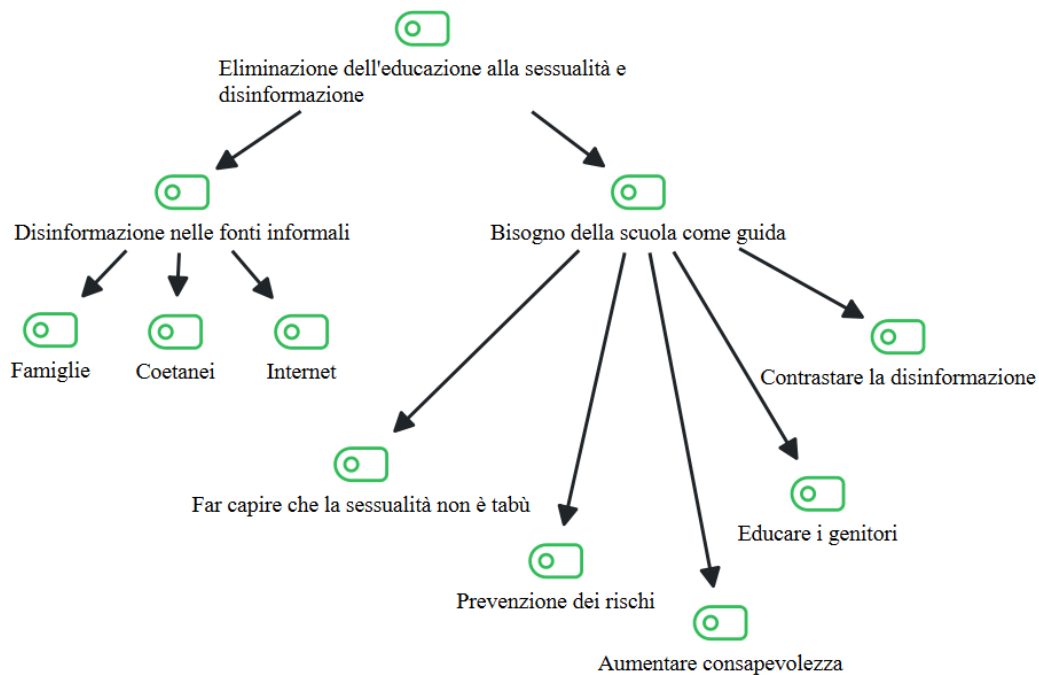
Analisi quantitativa

Per quanto riguarda (c) le conseguenze percepite sull’informazione dei giovani, come evidenziato dalla figura 42, la quasi totalità dei partecipanti ritiene che l’eliminazione dell’educazione alla sessualità dal curriculum possa incrementare il rischio di disinformazione tra i giovani ($M = 4.91$), in linea con l’ipotesi iniziale.

Analisi qualitativa

Di seguito si presenta la mappa concettuale elaborata a seguito dell’analisi e della codifica delle risposte aperte dei partecipanti, inerenti alle conseguenze percepite sull’informazione dei giovani in seguito all’eliminazione dell’educazione alla sessualità dal curriculum.

Figura 45. Mappa concettuale illustrante i principali nuclei tematici emersi nelle risposte aperte dei partecipanti e riconducibili alla dimensione (c) le conseguenze percepite sull’informazione dei giovani ($N = 26$).



Come evidenziato dalla figura 45, non si rileva alcun beneficio percepito associato a tale eliminazione. Al contrario, viene sottolineato il rischio che i giovani si rivolgano a fonti informali (internet, coetanei e familiari) con conseguente esposizione a contenuti inappropriati, fuorvianti o parziali:

“Ritengo che affrontare temi legati alla sessualità a scuola sia essenziale, in quanto tutti i bambini si pongono domande inerenti a tali tematiche; tuttavia, se queste domande non trovano risposte (perché ritenute un tabù) gli interessati le cercheranno su Internet, incorrendo in contenuti o informazioni spesso inappropriate. Dunque, dovrebbe essere un interesse degli stessi genitori quello di assicurare una conoscenza corretta sul tema della sessualità a scuola” #5;

“Ritengo necessaria l'educazione sessuale a scuola, c'è troppa disinformazione su internet e tra coetanei” #13;

“Ritengo che l'educazione sessuale ed affettiva sia essenziale fin dai primi anni di vita dei bambini, e che la scuola abbia un ruolo essenziale in essa, anche perché tante famiglie non hanno gli strumenti adeguati per provvedere a questo tipo di educazione in casa” #11.

Si evidenzia inoltre il bisogno della scuola come guida per i giovani per:

4) Prevenire situazioni di rischio:

“Ci sono bambini che subiscono molestie in tenerissima età, proprio perché incoscienti di ciò che sta avvenendo (conosco due persone che le hanno subite in età da scuola dell'infanzia, o meglio, una delle due sono io e mi è successo proprio all'interno della scuola) e queste conoscenze potrebbero prevenire, o perlomeno arginare, eventi di questo tipo” #18;

“[...] portare informazioni scientifiche e parlare dei diritti di ognuno sia un compito indispensabile della scuola [...]. Io credo che l'indifferenza e i divieti aumentino i tabù, e questo porta a ignoranza, e nel lungo periodo a ledere la protezione e i diritti di ogni persona” #26;

“Credo che l'educazione sessuale e all'affettività sia fondamentale sin dalla scuola dell'infanzia. Non parlarne a scuola può fare capire che la sessualità sia un tabù e, nel momento in cui malauguratamente dovesse succedere qualcosa, non si sentirebbero a loro agio a parlarne con adulti di riferimento” #15.

5) Promuovere una maggiore consapevolezza:

“[...] la sessualità è legata alle emozioni e alla corporeità, che sono leve per l'apprendimento su cui la scuola può e deve fare molto per fare crescere cittadini consapevoli ed equilibrati” #25.

6) Contrastare la disinformazione:

“Chi evita l'argomento contribuisce alla disinformazione (già ampia) sul tema dell'educazione sessuale, pensando che a scuola si faccia 'propaganda gender'” #1;
“Ritengo che affrontare temi legati alla sessualità a scuola sia essenziale [...] dovrebbe essere un interesse degli stessi genitori quello di assicurare una conoscenza corretta sul tema della sessualità a scuola” #5.

7) Sostenere le famiglie nel loro ruolo educativo:

“Sono del parere che la famiglia resti la principale agenzia educativa in tema di educazione sessuale e, proprio nel riconoscerne il primato, sia fondamentale educare in principio i genitori. L'educazione affettiva insegnata a scuola può diventare la strada per un'alfabetizzazione affettiva dei genitori di domani” #12.

d) Le dimensioni morali ed emotive

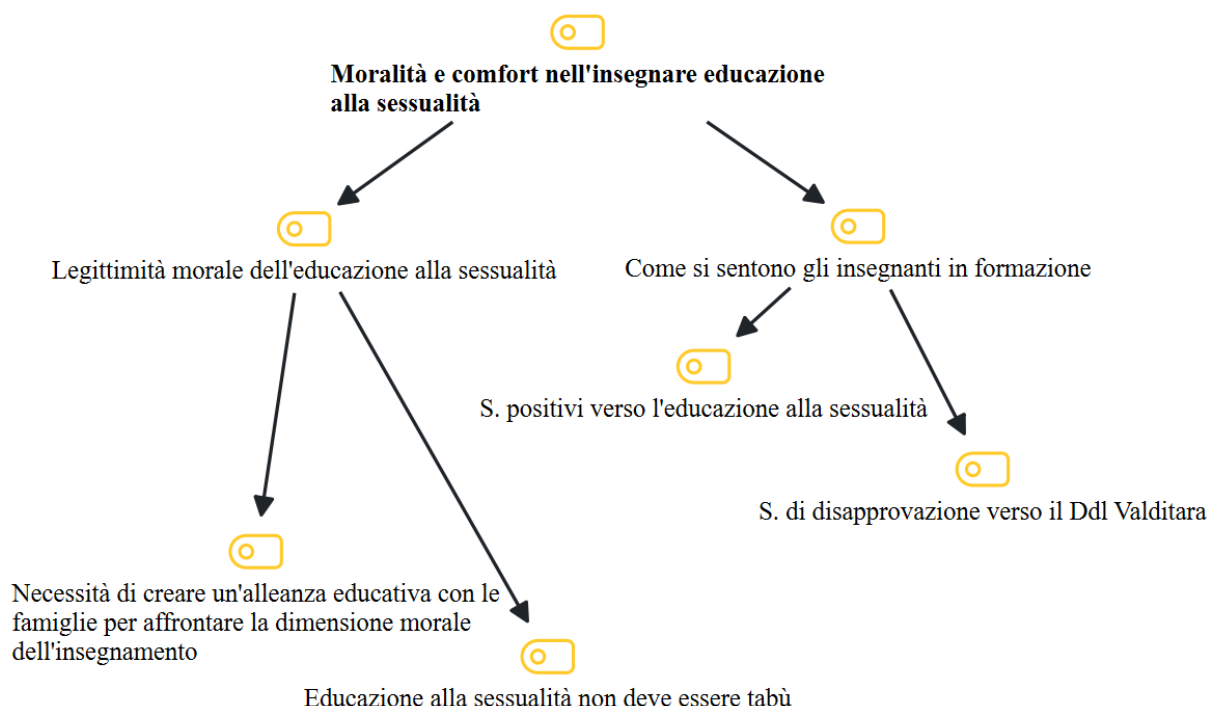
Analisi quantitativa

Infine, in riferimento a (d) le dimensioni morali ed emotive, come ipotizzato, dalla figura 42 emerge che la grande maggioranza dei partecipanti non considera immorale l'insegnamento dell'educazione alla sessualità ($M = 4.76$) e non associa sentimenti di sollievo al fatto di non dover trattare tali tematiche ($M = 4.51$).

Analisi qualitativa

Di seguito si presenta la mappa concettuale elaborata a seguito dell'analisi e della codifica delle risposte aperte dei partecipanti, inerenti alle dimensioni morali ed emotive associate all'educazione alla sessualità.

Figura 46. Mappa concettuale illustrante i principali nuclei tematici emersi nelle risposte aperte dei partecipanti e riconducibili alla dimensione (d) le dimensioni morali ed emotive associate al tema (N = 26).



Come mostrato dalla figura 46, le risposte aperte evidenziano una chiara legittimazione morale di questo insegnamento, spesso associata alla necessità di superare tabù culturali ancora diffusi:

“La scuola deve educare l'individuo in modo integrale e non può ignorare temi ritenuti scomodi dalla società” #3;

“Ritengo importantissimo sdoganare il tabù che riguarda la sessualità secondo cui l'apparato genitale, l'orientamento sessuale e il sesso siano argomenti di cui non bisognerebbe parlare, tabù residuo di una cultura cattolica antica e retrograda basata su emozioni negative come la vergogna e il senso di colpa” #4;

“Penso sia un'occasione di crescita per tutti, soprattutto per i bambini e le bambine che appartengono a famiglie non aperte che hanno molti tabù” #20;

“Non devono esserci argomenti tabù” #25.

Anche qualora dovessero esserci possibili tensioni con valori religiosi familiari, si sottolinea l'importanza di un dialogo con le famiglie, senza rinunciare tuttavia alla trattazione del tema:

“In alcuni casi, ad esempio regole e morali religiose bisogna formare un'alleanza educativa con i genitori su come trattare il tema, ma non se trattarlo o meno” #26.

Infine, per quanto riguarda le percezioni emotive degli insegnanti in formazione rispetto al non dover insegnare educazione alla sessualità a scuola, si rilevano unicamente sentimenti di disapprovazione verso tale disposizione:

“Ritengo che sia vergognoso proibire ai bambini di informarsi rispetto al funzionamento del proprio corpo e quello degli altri” #1;

“Sono scioccata da questa decisione da parte del nostro governo, soprattutto quando almeno una volta al giorno sentiamo notizie che ci mettono davanti alle possibili conseguenze di una mancata informazione dei nostri figli” #10;

“Sono totalmente contraria al Ddl Valditara, che non offre strumenti per saper affrontare in classe queste tematiche fondamentali per la vita e il futuro dei bambini, e anzi preferisce trattare il tema come un tabù da cui tenere lontani i bambini, considerati troppo piccoli per comprendere cosa sia l'affettività e la sessualità” #26.

Sentimenti positivi sono emersi unicamente nei confronti di un'educazione alla sessualità a scuola:

“Penso sia un'occasione di crescita per tutti, soprattutto per i bambini e le bambine che appartengono a famiglie non aperte che hanno molti tabù” #20.

L'unico sentimento di incertezza nei confronti dell'educazione alla sessualità è stato rilevato in funzione di un'esperienza personale negativa:

“Non mi è semplice rispondere a queste domande ma ciò che penso è che tutto dipenda da come l'educazione affettiva e sessuale venga insegnata. Andrebbe insegnata in modo oggettivo, invece, dall'esperienza che ho avuto, spesso questo non accade” #16.

Un ulteriore aspetto emerso dalle risposte aperte è il bisogno di ricevere una formazione adeguata in questo ambito:

“Trovo ingiusto che gli insegnanti non abbiano ricevuto la formazione appropriata per parlare di educazione sessuale, data l'importanza sempre più urgente di fermare la disinformazione e promuovere valori di accettazione e cura del proprio corpo, di prevenzione ad abusi e violenza di genere, di libertà di orientamento sessuale, di consapevolezza emotiva e relazionale” #26;

“È necessario formare i futuri insegnanti anche in questo senso: far sì che essi abbiamo a disposizione contenuti, metodologie, strategie utili ed efficaci per formare soggetti consapevoli e competenti in materia di affettività e sessualità” #7.

6.5. Discussione dei risultati

I risultati del presente studio offrono diversi spunti di riflessione in relazione agli obiettivi e alle ipotesi formulate, contribuendo ad ampliare la comprensione delle percezioni e delle disposizioni degli insegnanti in formazione rispetto all'educazione alla sessualità nella scuola dell'infanzia italiana.

Dall'analisi preliminare delle caratteristiche dei partecipanti, si evidenzia un'elevata disponibilità degli insegnanti in formazione ad affrontare con apertura la curiosità dei bambini sulla sessualità, accompagnata tuttavia da livelli di sicurezza percepita nell'insegnamento delle varie tematiche non uniformi. Coerentemente, le intenzioni di adottare atteggiamenti di evitamento risultano estremamente contenute, mentre l'imbarazzo, pur non essendo elevato, appare diffuso in forma moderata.

Inoltre, per quanto riguarda le opinioni relative al Ddl Valditara, i risultati dell'analisi preliminare delineano nel complesso un profilo di insegnanti in formazione ideologicamente favorevoli e consapevoli dell'importanza dell'educazione alla sessualità a scuola. Tuttavia, emerge una maggiore eterogeneità nelle risposte relative al ruolo decisionale delle famiglie, suggerendo la presenza di una tensione tra il riconoscimento della responsabilità educativa della scuola e il rispetto dell'autonomia genitoriale.

Di seguito si discutono nel dettaglio i risultati ottenuti in relazione a ciascun obiettivo di ricerca e alle ipotesi inizialmente formulate.

Obiettivo 1

Per quanto riguarda il primo obiettivo, i risultati hanno evidenziato differenze significative nei livelli di sicurezza percepita in funzione dei diversi temi dell'educazione alla sessualità. In linea con le ipotesi e quindi parzialmente in disaccordo con i risultati di Cheung et al. (2021), gli insegnanti in formazione italiani hanno riportato il livello più elevato di sicurezza nell'insegnamento dell'uguaglianza di genere, seguito dal tema della protezione delle parti intime, mentre i livelli più bassi sono stati riscontrati per l'insegnamento delle parti sessuali del corpo e dell'origine della vita, tra i quali non emergono differenze significative.

Questi risultati possono essere interpretati alla luce del contesto formativo italiano. In primo luogo, l'elevata sicurezza rispetto all'uguaglianza di genere appare coerente con il fatto che tale tematica è ampiamente trattata nei corsi universitari di Scienze della Formazione Primaria, spesso integrata trasversalmente nei percorsi didattici e nelle riflessioni pedagogiche. Ciò

contribuisce a rendere gli insegnanti in formazione più familiari con questi contenuti e con le modalità di insegnamento ad essi associate. In secondo luogo, il tema della protezione delle parti intime, pur non sempre oggetto di una formazione teorica esplicita, implica competenze quali la promozione dell'autoregolazione e del rispetto del proprio corpo, che gli insegnanti sviluppano anche attraverso il tirocinio.

Al contrario, i temi relativi alle parti sessuali del corpo e all'origine della vita sembrano risultare più critici. Ciò può essere attribuito alla carenza di formazione specifica su come affrontare tali temi in modo adeguato dal punto di vista didattico. L'incertezza rispetto all'uso di una terminologia appropriata e al livello di approfondimento da adottare potrebbe infatti far percepire i contenuti di natura biologica come più complessi da trattare con bambini piccoli.

Obiettivo 2

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, i risultati hanno mostrato che alcune percezioni degli insegnanti in formazione sono effettivamente associate agli atteggiamenti di apertura verso la curiosità dei bambini sulla sessualità, ma non agli atteggiamenti di evitamento. In particolare, la percezione dei benefici dell'educazione alla sessualità è risultata positivamente correlata agli atteggiamenti di apertura, confermando l'ipotesi secondo cui una valutazione positiva del valore educativo di tali contenuti possa favorire una maggiore disponibilità ad affrontarli in modo proattivo (Cheung et al., 2021). Questo dato suggerisce che riconoscere l'utilità dell'educazione alla sessualità rappresenti una leva motivazionale importante per promuovere comportamenti educativi orientati all'apertura.

Inoltre, la sicurezza percepita nell'insegnamento di specifici temi, in particolare le parti sessuali del corpo maschile e femminile e l'origine della vita, è risultata anch'essa positivamente associata agli atteggiamenti di apertura. Questo risultato è coerente con la letteratura sull'autoefficacia, secondo cui la percezione di competenza in un determinato ambito facilita la capacità di insegnarlo in modo efficace (Fisher & Cummings, 2016). Tuttavia, è interessante notare come questa relazione emerga solo per alcuni temi e non come dimensione generale, suggerendo che la sicurezza percepita possa avere un impatto più situato e specifico rispetto ai contenuti trattati.

Un ulteriore elemento di rilievo è rappresentato dalla correlazione negativa tra imbarazzo e sicurezza percepita: livelli più elevati di disagio nel trattare temi legati alla sessualità sono associati a una minore fiducia nelle proprie capacità di insegnamento. Questo risultato è

coerente con Mkumbo (2012), secondo cui l'imbarazzo rappresenta un ostacolo all'intervento educativo.

Contrariamente alle ipotesi, non sono emerse correlazioni significative tra le percezioni considerate e gli atteggiamenti di evitamento. Questo risultato suggerisce che i meccanismi alla base dell'evitamento possano essere più complessi e non direttamente riconducibili alle sole variabili indagate. È possibile, ad esempio, che fattori contestuali (come le norme scolastiche, le aspettative delle famiglie o il clima istituzionale) o variabili personali non considerate (come valori morali o esperienze pregresse) giochino un ruolo più rilevante nel determinare tali atteggiamenti.

Obiettivo 3

Per quanto riguarda il terzo obiettivo, emerge una posizione fortemente critica degli insegnanti in formazione nei confronti del Ddl Valditara.

Rispetto alla dimensione investigata (a), i risultati quantitativi indicano un netto disaccordo rispetto all'abolizione dell'educazione alla sessualità dal curriculum scolastico e un ampio consenso circa la sua importanza come componente integrante del percorso educativo, in linea con il consenso internazionale sul valore educativo dell'educazione alla sessualità (Depauli & Plaute, 2018; Mkumbo, 2012; Ruiz-de-Larrinaga et al., 2026). Le evidenze qualitative rafforzano questi risultati: la maggioranza dei partecipanti sostiene l'introduzione precoce dell'educazione alla sessualità, già a partire dalla scuola dell'infanzia, attraverso contenuti e approcci adeguati all'età.

Emerge inoltre una concezione prevalentemente olistica dell'educazione alla sessualità, che include dimensioni affettive, relazionali, emotive, identitarie e di prevenzione, oltre a quelle biologiche, sottolineandone il ruolo non solo in termini preventivi ma anche nello sviluppo sessuale sano e armonico degli alunni (Mkumbo, 2012).

Alcuni partecipanti distinguono tra "educazione affettiva e emotiva", da introdurre precocemente, e "educazione sessuale", da affrontare in una fase successiva. Tra i benefici riconosciuti emergono la promozione della consapevolezza, il contrasto alla disinformazione, lo sviluppo di competenze emotive e relazionali e l'adozione di stili di vita sani.

Per quanto riguarda la dimensione (b) i risultati confermano la natura controversa di questa dimensione, in linea con l'ipotesi iniziale. Sebbene i dati quantitativi indichino che la maggioranza dei partecipanti non ritenga opportuno subordinare la partecipazione al consenso

genitoriale, dai risultati qualitativi emerge con forza la necessità di costruire un'alleanza educativa scuola-famiglia, basata sulla comunicazione e sulla condivisione di obiettivi e modalità. Questo dato riflette la tensione tra il principio di equità educativa e il rispetto del pluralismo valoriale.

Relativamente alla dimensione (c), in linea con le ipotesi, i partecipanti ritengono che l'eliminazione dell'educazione alla sessualità dal curriculum possa aumentare il rischio di disinformazione tra i giovani, sottolineando il ruolo della scuola come fonte affidabile di conoscenze. Le risposte aperte mettono in evidenza la preoccupazione che, in assenza di un'educazione formale, i bambini possano rivolgersi a fonti non adeguate (internet, coetanei, familiari) o non ricevere risposte ai propri interrogativi, con possibili conseguenze negative sul piano cognitivo e comportamentale. Questa preoccupazione trova fondamento nella letteratura internazionale (OMS & BZgA, 2010).

Inoltre, i rispondenti riconoscono a questo proposito il bisogno della scuola come guida per contrastare la disinformazione, formare i genitori di oggi e domani, aumentare la consapevolezza dei giovani e quindi prevenire i rischi.

Infine, rispetto alla dimensione (d), i risultati mostrano che l'educazione alla sessualità non è percepita come immorale e che la sua eventuale esclusione dal curriculum suscita reazioni di disapprovazione piuttosto che sollievo. Questo dato suggerisce che gli insegnanti in formazione tendono ad adottare una visione professionale e non moralistica del proprio ruolo educativo, orientata alla promozione del benessere e dei diritti dei bambini. Tuttavia, alcuni rispondenti, pur rivelandosi sostenitori dell'educazione alla sessualità a scuola, evidenziano il bisogno di ricevere una formazione adeguata su tale ambito. Questo è in linea con Mkumbo (2012), secondo cui un atteggiamento favorevole non è sufficiente senza un supporto istituzionale e una formazione professionale mirata.

Considerato che una maggiore conoscenza della sessualità è associata a livelli più elevati di sicurezza percepita (Ding et al., 2026) e, conseguentemente, ad atteggiamenti più aperti verso la curiosità dei bambini, il presente studio sottolinea l'importanza di rafforzare la formazione iniziale degli insegnanti. In particolare, appare necessario fornire solide basi teoriche, strumenti didattici e competenze operative al fine di incrementare la sicurezza percepita e promuovere pratiche educative efficaci, aperte e consapevoli.

6.6. Limiti dello studio

Il presente studio presenta alcuni limiti che è opportuno considerare per una corretta interpretazione dei risultati.

In primo luogo, il costrutto di educazione alla sessualità non è stato definito in modo univoco all'interno del questionario. Considerata la pluralità di definizioni e interpretazioni presenti in letteratura e nel dibattito educativo (cfr. capitolo 1), è possibile che ciascun partecipante abbia fatto riferimento a una propria rappresentazione del concetto. Questo elemento può aver introdotto una variabilità interpretativa nelle risposte, incidendo sulla comparabilità dei dati raccolti.

In secondo luogo, la natura correlazionale della ricerca non consente di stabilire relazioni di causalità tra le variabili indagate. Sebbene siano emerse associazioni significative tra percezioni e atteggiamenti di apertura, non è possibile determinare se tali percezioni influenzino direttamente i comportamenti degli insegnanti o se intervengano altre variabili non considerate.

In terzo luogo, il campione è composto prevalentemente da insegnanti in formazione provenienti da università del Nord-Est Italia. Questo limita la generalizzabilità dei risultati. Inoltre, il numero relativamente contenuto di partecipanti ($N = 86$) e, in particolare, di risposte aperte ($N = 26$) riduce la possibilità di cogliere pienamente la varietà delle posizioni sul tema.

Per quanto riguarda gli sviluppi futuri, sarebbe opportuno innanzitutto adottare una definizione più chiara e condivisa di “educazione alla sessualità”, al fine di ridurre ambiguità interpretative. Inoltre, sarebbe utile ampliare il campione includendo insegnanti in formazione provenienti da più università italiane dislocate in tutta la penisola, così da esplorare eventuali differenze legate al contesto geografico e culturale. Ulteriori ricerche potrebbero inoltre indagare il ruolo di variabili contestuali e personali non considerate nel presente studio, come il clima scolastico, le politiche educative, le credenze valoriali o le esperienze pregresse, al fine di comprendere meglio i fattori che influenzano gli atteggiamenti di evitamento.

Infine, sarebbe interessante esplorare l'eventuale presenza di discrepanze tra credenze e pratiche degli insegnanti in formazione rispetto all'educazione alla sessualità, nonché individuare interventi formativi in grado di ridurre tali *gap*. In particolare, studi futuri potrebbero valutare l'efficacia di specifici percorsi di formazione iniziale nel promuovere maggiore sicurezza percepita, ridurre l'imbarazzo e favorire atteggiamenti educativi più aperti e consapevoli.

SVILUPPI FUTURI

Si è scelto di intitolare quest'ultima sezione "Sviluppi futuri" e non "Conclusioni", poiché questa tesi non intende rappresentare un punto di arrivo o una chiusura definitiva, bensì un punto di partenza per promuovere una riflessione critica su un tema che troppo spesso continua a essere affrontato attraverso silenzi e paure: l'educazione alla sessualità precoce. L'auspicio è quello di contribuire ad aprire uno spazio di dialogo e consapevolezza che permetta di guardare a tale tema con maggiore apertura, superando tabù e resistenze culturali e favorendo così una riflessione sulla possibile implementazione dell'educazione alla sessualità a partire dalla scuola dell'infanzia.

Il percorso sviluppato all'interno di questa tesi ha infatti evidenziato come l'educazione alla sessualità costituisca un tema educativo complesso, multidimensionale e attraversato da tensioni culturali, sociali e politiche che ne rendono complessa la definizione, l'implementazione e la legittimazione all'interno dei contesti educativi.

Già la pluralità dei termini utilizzati per riferirsi a questo ambito, spesso impiegati in modo improprio o intercambiabile, testimonia la complessità del tema. In questa tesi si è scelto di adottare il termine "educazione alla sessualità" in quanto espressione più ampia e inclusiva, capace di riconoscere la sessualità come dimensione intrinseca dell'esperienza umana e non esclusivamente come problema sanitario o fattore di rischio.

L'analisi teorica e storica ha mostrato come la sessualità sia stata a lungo interpretata attraverso prospettive moralistiche, colpevolizzanti e repressive, per essere progressivamente riconosciuta come parte integrante dello sviluppo della persona, della costruzione identitaria e delle relazioni sociali. In questo percorso, le teorie sullo sviluppo infantile hanno contribuito a ridefinire il modo di concepire la sessualità dei bambini, superando visioni esclusivamente patologizzanti o adultocentriche e mettendo in evidenza il ruolo delle relazioni, del contesto sociale e dell'affettività nello sviluppo umano.

L'approccio educativo in grado di valorizzare maggiormente la multidimensionalità di questo aspetto e che viene privilegiato in questa tesi è quello dell'educazione alla sessualità olistica (*Comprehensive Sexuality Education*, CSE), promosso dalle organizzazioni internazionali (OMS & BZgA, 2010; UNESCO, 2018). La CSE, infatti, non si limita alla prevenzione dei rischi o alla trasmissione di informazioni biologiche, ma promuove un percorso educativo volto all'esplorazione di valori, atteggiamenti, norme e diritti sociali e culturali che influenzano le

relazioni affettive e sessuali, nonché allo sviluppo di competenze per la vita. La letteratura scientifica internazionale riconosce tale approccio come il più efficace per promuovere la salute sessuale, l'apprezzamento della diversità, lo sviluppo di relazioni sane, il miglioramento dell'apprendimento sociale ed emotivo, l'incremento della competenza mediatica e la prevenzione della violenza nelle relazioni, degli abusi sessuali sui minori e delle infezioni sessualmente trasmissibili.

Il confronto tra i diversi contesti internazionali analizzati ha inoltre evidenziato come, pur essendo parte integrante dei curricula scolastici nella maggior parte dei paesi europei, l'educazione alla sessualità continui a rappresentare un tema problematico in alcuni contesti, tra cui l'Italia e la Spagna. Le esperienze di ricerca presentate nella seconda parte della tesi hanno confermato tali criticità. In particolare, le difficoltà incontrate nella realizzazione della proposta di ricerca in Spagna hanno mostrato come la sessualità venga ancora percepita come un limite del discorso educativo, qualcosa di cui è difficile parlare apertamente.

Nel contesto italiano, invece, le problematiche emerse hanno evidenziato i limiti introdotti dal recente Ddl Valditara, che prevede l'esclusione di attività relative alla sessualità nella scuola dell'infanzia e primaria, e la subordinazione degli interventi al consenso genitoriale negli altri ordini scolastici (Senato della Repubblica, 2025). Tali disposizioni rappresentano un concreto ostacolo all'acquisizione da parte dei bambini di conoscenze, abilità e atteggiamenti fondamentali relativi alla sessualità. Tra le conoscenze essenziali rientra, ad esempio, la corretta denominazione anatomica delle parti sessuali del corpo, aspetto fondamentale fin dalla prima infanzia. La letteratura internazionale (Khoori et al., 2022) evidenzia infatti come l'assenza di un lessico anatomico appropriato possa incidere negativamente sullo sviluppo sessuale, contribuendo a rafforzare, in modo implicito, l'idea che alcune parti del corpo non debbano essere nominate. Tale carenza può inoltre avere ricadute significative in ambito giudiziario, in particolare nei colloqui con minori vittime di abuso sessuale, nei quali risulta fondamentale che il bambino sia in grado di riconoscere e nominare con precisione le parti del corpo coinvolte (Burrows et al., 2017).

A partire da queste considerazioni, si è deciso di indagare se i bambini della scuola dell'infanzia in Italia possedessero tali conoscenze attraverso lo studio *“Da testa a piedi: il corpo umano visto dai bambini”*. I risultati della ricerca hanno evidenziato una capacità estremamente limitata di denominazione corretta delle parti sessuali, confermando la necessità di attivare percorsi educativi precoci finalizzati a migliorare tali conoscenze.

Questa esigenza appare ancora più rilevante in un contesto sociale caratterizzato dall'aumento degli abusi sessuali online sui minori (Save the Children, 2026) e dalla crescente esposizione dei bambini ai contenuti medialti e digitali. In tale scenario, diventa sempre più urgente progettare interventi didattici che promuovano la tutela dell'infanzia. Un insegnamento dialogico basato sull'utilizzo di albi illustrati di qualità e integrato con il *Social and Emotional Learning* può favorire lo sviluppo dell'autoconsapevolezza emotiva, della capacità di prendere decisioni responsabili, delle competenze comunicative e della consapevolezza sociale, elementi fondamentali per l'emancipazione e la protezione di bambini e bambine. In questo modo, l'educazione alla sessualità può contribuire significativamente anche al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), promuovendo nei bambini la consapevolezza dei propri diritti attraverso un'istruzione di qualità orientata al benessere e alla prevenzione delle violenze contro i minori.

Parallelamente, anche i risultati della ricerca "*L'educazione alla sessualità alla scuola dell'infanzia: opinioni e percezioni degli insegnanti in formazione*" confermano la necessità di implementare percorsi di educazione alla sessualità fin dalla scuola dell'infanzia. I futuri insegnanti coinvolti nello studio si sono infatti mostrati ampiamente favorevoli alla sua introduzione precoce e fortemente critici nei confronti delle recenti restrizioni legislative. Secondo i partecipanti, l'eliminazione dell'educazione alla sessualità dal curriculum scolastico potrebbe aumentare il rischio di disinformazione tra i giovani, privandoli di una fonte affidabile di conoscenze quale dovrebbe essere la scuola.

Tuttavia, nonostante il riconoscimento diffuso dei benefici associati a un'educazione alla sessualità precoce, la ricerca ha evidenziato come i futuri insegnanti non si sentano ugualmente sicuri nell'affrontare i diversi temi legati alla sessualità nella scuola dell'infanzia e come permanga, per alcuni argomenti, un certo livello di imbarazzo. È inoltre emersa una correlazione significativa tra una maggiore sicurezza percepita e atteggiamenti più aperti nei confronti della curiosità dei bambini sulla sessualità, così come tra livelli più elevati di disagio e una minore sicurezza percepita. Tali risultati sottolineano la necessità di investire maggiormente nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, offrendo loro strumenti teorici e metodologici per affrontare questi temi in modo competente, adeguato e consapevole, riducendo il disagio percepito e rafforzando il senso di autoefficacia.

Particolarmente significativa appare, inoltre, la riflessione emersa rispetto al rapporto scuola-famiglia. Sebbene molti partecipanti non ritengano opportuno subordinare l'educazione alla

sessualità al consenso genitoriale (come richiesto dalla normativa), emerge con forza la necessità di costruire un'alleanza educativa fondata sul dialogo, sulla trasparenza e sulla condivisione degli obiettivi e delle modalità educative. L'educazione alla sessualità non può infatti essere pensata come responsabilità esclusiva della scuola o della famiglia, ma richiede una collaborazione educativa capace di mettere al centro il benessere e i diritti dei bambini.

In conclusione, questa tesi ha cercato di mostrare come il silenzio attorno alla sessualità non rappresenti una forma di protezione, bensì un vuoto educativo. Continuare a evitare questi temi per il disagio che suscitano negli adulti rischia infatti di alimentare lo stesso disagio nei bambini, che nascono senza vergogna nei confronti del corpo e della sessualità, ma apprendono tali vissuti attraverso il contesto culturale e relazionale in cui crescono.

Parlare di educazione alla sessualità nella prima infanzia non significa anticipare contenuti non adeguati all'età, ma offrire a bambini e bambine strumenti per conoscersi, esprimersi, proteggersi e costruire relazioni basate sul rispetto reciproco.

L'auspicio è che sviluppi futuri di questa ricerca possano condurre all'ampliamento degli studi empirici sul tema nel contesto italiano, oggi ancora limitati, nonché alla progettazione e sperimentazione di percorsi educativi e formativi rivolti a insegnanti, famiglie e bambini. Sarebbe inoltre importante approfondire il ruolo della formazione universitaria dei docenti rispetto a queste tematiche, così come analizzare l'impatto che le recenti trasformazioni normative potrebbero avere sulle pratiche educative scolastiche nei prossimi anni.

Questa tesi non pretende di offrire risposte definitive a un tema tanto complesso. Con questo lavoro, spero piuttosto di aver suscitato nel lettore interrogativi sulle reali ragioni per cui la sessualità associata all'infanzia continui a generare scandalo e indignazione: se ciò dipenda da una sua effettiva inappropriatezza oppure da un disagio personale e culturale nei confronti di tale dimensione. Allo stesso tempo, l'intento è quello di aprire una riflessione critica sulle implicazioni educative e sociali delle recenti disposizioni normative.

Spero, infine, di contribuire con questa tesi alla costruzione di una scuola che, anziché alimentare tabù, dubbi e paure, accompagni bambini e bambine a vivere con serenità, curiosità e consapevolezza una dimensione tanto naturale quanto significativa dell'esistenza umana.

Perché il silenzio non protegge.

L'educazione, invece, può farlo.

BIBLIOGRAFIA

RIFERIMENTI TEORICI

Agostino d'Ippona. (1743). *La città di Dio* (C. Benvenuti, Trad.). Stamperia di Antonio de' Rossi. (Opera originale pubblicata ca. 426 d.C.).

Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Alanko, K., Santtila, P., Harlaar, N., Witting, K., Varjonen, M., Jern, P., & Sandnabba, N. K. (2010). Common genetic effects of gender-atypical behavior in childhood and sexual orientation in adulthood: A study of Finnish twins. *Archives of Sexual Behavior*, 39(1), 81–92. <https://doi.org/10.1007/s10508-008-9457-3>

Alexander, R. (2008). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk. *Dialogos*.

Ali, S., Haykal, H. A., & Youssef, E. Y. M. (2023). Child sexual abuse and the internet—a systematic review. *Human Arenas*, 6(2), 404-421. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00228-9>

Allen, L. (2005). *Sexual subjects: Young people, sexuality and education*. Palgrave Macmillan.

Archard, D. (1993). Do parents own their children?. *The International Journal of Children's Rights*, 1(3-4), 293-301. <https://doi.org/10.1163/157181893X00160>

Aristotele. (2001). *Opere* (Vol. 5: *Parti degli animali – Riproduzione degli animali*) (D. Lanza & M. Vegetti, Trad.; 3^a ed.). Laterza. (Opera originale pubblicata ca. IV sec. a.C.)

Associazione Italiana per l'Educazione Demografica. (n.d.). *La nostra storia*. <https://www.aied.it/la-storia/>

Ballester Arnal, R., & Gil Llario, M. D. (2006). La sexualidad en niños de 9 a 14 años. *Psicothema*, 25-30.

Bancroft, J., & Herbenick, D. L. (2003). Sexual Development Two Studies 50 Years Apart. *Sexual Development in Childhood*, 7, 156.

Beaumont, K., & Maguire, M. (2013). *Policies for sexuality education in the European Union* (Study No. PE 462.515). European Parliament, Directorate-General for Internal Policies of the Union. <https://doi.org/10.2861/11317>

Benadusi, L. (2005). Lecito e illecito: Nascita della sessuologia e invenzione delle perversioni nell'Italia tra Otto e Novecento. *Zapruder*, 6, 29–30, 38.

Betta, E. (s.d.). [Recensione annale di “Amore e libertà. Storia dell’AIED”]. SISSCO. <https://www.sissco.it/recensione-annale/amore-e-liberta-storia-dellaied/>

Bialystok, L. (2018). “My child, my choice”? Mandatory curriculum, sex, and the conscience of parents. *Educational Theory*, 68(1), 11-29. <https://doi.org/10.1111/edth.12286>

Bidell, M. P. (2016). Mind our professional gaps: Competent lesbian, gay, bisexual, and transgender mental health services. *Counselling Psychology Review*, 31(1).

Bonifazio, P. (2018). The Secret Pill: AIED, Fotoromanzi, and Sexual Education in 1970s Italy. *Issue: gender/sexuality/italy*, 5 (2018).

Bortolotto, M. (2014). L’educazione sessuale a scuola: Modelli pedagogici espliciti ed impliciti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 33(1), 12–37.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Brix, N., Ernst, A., Lauridsen, L. L. B., Parner, E., Støvring, H., Olsen, J., Henriksen, T. B. & Ramlau-Hansen, C. H. (2019). Timing of puberty in boys and girls: A population-based study. *Paediatric and perinatal epidemiology*, 33(1), 70-78. <https://doi.org/10.1111/ppe.12507>

Brough, K. (2008). Sex education left at the threshold of the school door: Stricter requirements for parental opt-out provisions. *Family Court Review*, 46(2), 409-424. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2008.00209.x>

Buonomo, C. (2017). *Choosing the best: A rhetorical analysis and discussion of an abstinence-centered sexuality education curriculum* (Master’s thesis). Kennesaw State University. https://digitalcommons.kennesaw.edu/mapw_etd/21

Burrows, K. S., Bearman, M., Dion, J., & Powell, M. B. (2017). Children’s use of sexual body part terms in witness interviews about sexual abuse. *Child abuse & neglect*, 65, 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.001>

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676.

Cacciatore, R., Öhrmark, L., Kontio, J., Apter, D.L., Ingman-Friberg, S., Jokela, M., Sajaniemi, N., Korkman, J., & Kaltiala, R. (2023). What do 3–6-year-old children in Finland know about sexuality? A child interview study in early education. *Sex Education*, 24, 291 - 310.

Campagnaro, M., & Goga, N. (2021). Green Dialogues and Digital Collaboration on Nonfiction Children's Literature. *Journal of Literary Education*, (4), 96-114.
<https://doi.org/10.7203/JLE.4.21019>

Campbell, C., Mallappa, A., & Wisniewski, A. B. (2013). Sexual Behavior of Prepubertal. *Handbook of child and adolescent sexuality: Developmental and forensic Psychology*, 145.

Carminati, C., & Tappari, M. (2018). *A fior di pelle*. Lapis.

Carver, P. R., Yunger, J. L., & Perry, D. G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles*, 49, 95–109. <https://doi.org/10.1023/A:1024423012063>

Chavula, M. P., Zulu, J. M., & Hurtig, A. K. (2022). Factors influencing the integration of comprehensive sexuality education into educational systems in low-and middle-income countries: a systematic review. *Reproductive health*, 19(1), 196.
<https://doi.org/10.1186/s12978-022-01504-9>

Cheung, S. K., Kwan, J. L. Y., & Yim, K. Y. K. (2021). Pre-service early childhood teachers' perceptions about sexuality education and behavioural intentions towards children's curiosity about sexuality. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 89–103.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1829964>

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2), 120-123.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020, October 1). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework/>

Conferenza Episcopale Italiana. (1980). *L'educazione sessuale nella scuola: Orientamenti pastorali*. Roma.

- Consiglio d'Europa. (2011). *Kiko e la mano*.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a613d>
- Corcoran, J. L., Davies, S. L., Knight, C. C., Lanzi, R. G., Li, P., & Ladores, S. L. (2020). Adolescents' perceptions of sexual health education programs: An integrative review. *Journal of Adolescence*, 84, 96-112. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.014>
- Corngold, J. (2013). Moral pluralism and sex education. *Educational Theory*, 63(5), 461-482. <https://doi.org/10.1111/edth.12035>
- Crawford, K. (2013). *The good, the bad, and the textual: Approaches to the study of the body and sexuality, 1500–1750*. In S. Toulalan & K. Fisher (Eds.), *The Routledge history of sex and the body: 1500 to the present*. Routledge.
- Cronache di ordinaria omofobia. (2026). *Cronache di ordinaria omofobia: Trend annuale del numero di vittime*. <https://www.omofobia.org/events/trend-graph-by-year>
- De Mauro, T. (n.d.). *Educazione sessuale*. In *Il Nuovo De Mauro: dizionario della lingua italiana*. Internazionale. <https://dizionario.internazionale.it/parola/educazione-sessuale>
- De Mauro, T. (n.d.). *Il Nuovo De Mauro: dizionario della lingua italiana*. Internazionale. <https://dizionario.internazionale.it/>
- De Mauro, T. (n.d.). *Sesso*. In *Il Nuovo De Mauro: dizionario della lingua italiana*. Internazionale. <https://dizionario.internazionale.it/cerca/sesso>
- De Mauro, T. (n.d.). *Sessualità*. In *Il Nuovo De Mauro: dizionario della lingua italiana*. Internazionale. <https://dizionario.internazionale.it/parola/sessualita>
- Delaini, P. (2016). *La medicina nell'Avesta. Widēwdād 7, 20, 21, 22: Studio filologico, traduzione e commento dei testi avestici e medio-persiani. Con un saggio sugli studi sulla medicina zoroastriana dal Settecento ad oggi*. Mimesis.
- DeLamater, J., & Friedrich, W. N. (2002). Human sexual development. *Journal of sex research*, 39(1), 10-14. <https://doi.org/10.1080/00224490209552113>
- Delap, L. (2015, luglio). *Child welfare, child protection and sexual abuse, 1918–1990*. History & Policy. <https://historyandpolicy.org/policy-papers/papers/child-welfare-child-protection-and-sexual-abuse-1918-1990/>

Depauli, C., & Plaute, W. (2018). Parents' and teachers' attitudes, objections and expectations towards sexuality education in primary schools in Austria. *Sex Education, 18*(5), 511–526. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1433650>

Ding, Y., Bakar, K. A., Ismail, N. K., & Sun, G. (2026). Pre-service teachers' attitudes toward early childhood sexuality education as a mediator between knowledge and teaching self efficacy: Gender as a moderator. *Frontiers in Education, 11*, 1756244. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1756244>

Dizionario Hoepli online (n.d.). <https://grandidizionari.hoepli.it/>

Donahue, K., Långström, N., Lundström, S., Lichtenstein, P., & Forsman, M. (2017). Familial factors, victimization, and psychological health among sexual minority adolescents in Sweden. *American journal of public health, 107*(2), 322-328. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303573>

Doniger, W., Preston, C. (2025). *Kamasutra*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Kamasutra>

Dorn, L. D., Hostinar, C. E., Susman, E. J., & Pervanidou, P. (2019). Conceptualizing puberty as a window of opportunity for impacting health and well-being across the life span. *Journal of Research on Adolescence, 29*(1), 155-176. <https://doi.org/10.1111/jora.12431>

Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental psychology, 37*(4), 451 –463. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.451>

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton.

Federal Centre for Health Education (BZgA) – WHO Collaborating Centre for Sexual and Reproductive Health. (2016). *Standards for sexuality education in Europe: Frequently asked questions*. https://whocc.bioeg.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Standards_FAQ_EN.pdf

Fedi, L. (11 novembre 2025). *La Cappella Sistina, il capolavoro di Michelangelo*. Storicang. https://www.storicang.it/a/cappella-sistina-il-capolavoro-di-michelangelo_15813

Feldman, R., Weller, A., Zagoory-Sharon, O., & Levine, A. (2007). Evidence for a neuroendocrinological foundation of human affiliation: plasma oxytocin levels across

pregnancy and the postpartum period predict mother-infant bonding. *Psychological science*, 18(11), 965-970. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.02010.x>

Ferrari, L., & Campagnaro, M. (2024). Children's Literature, Ecocritical Dialogues and Social-Emotional Learning: Developing Integrated Teaching Practices. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, 9(1), 86-104.

Ferrari, L., & Scoda, A.-D. (2025). Reflections on establishing and maintaining the WERA SEL IRN. In C. M. Park, L. Ferrari, A.-D. Scoda, N. Karacan Ozdemir, G. Marsay, & V. S. H. Solberg (Eds.), *Social and emotional learning as foundation for future readiness: Translating research to practice* (pp. 49-62). Cham: Springer Nature Switzerland.

Ferrari, L., Marsay, G., Park, C. M., Ozdemir, N. K., Scoda, A. D., & Solberg, V. S. H. (2025). Future Directions: Key Considerations for Successful Design and Implementation of SEL Initiatives. In C. M. Park, L. Ferrari, A.-D. Scoda, N. Karacan Ozdemir, G. Marsay, & V. S. H. Solberg (Eds.), *Social and emotional learning as foundation for future readiness: Translating research to practice* (pp. 279-290). Cham: Springer Nature Switzerland.

Fisher, C. M., & Cummings, C. A. (2016). Assessing teacher confidence and proficiency with sexuality education standards: Implication for professional development. *Pedagogy in Health Promotion*, 2(2), 101-107. <https://doi.org/10.1177/2373379915618216>

Forleo, R., Lombardi, B., & Schiller, P. (1981). *Educazione sessuale: Guida per insegnanti, medici e operatori di consultori*. Feltrinelli.

Fortenberry, J. D. (2013). Puberty and adolescent sexuality. *Hormones and behavior*, 64(2), 280-287. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2013.03.007>

Freud, S. (1977). *Tre saggi sulla teoria sessuale* (Trad. it.). Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1905).

Friedrich, B. (2006). Correlates of sexual behavior in young children. *Child Custody Litigation*, 79-94.

Gaard, G. (2009). Children's environmental literature: From ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon*, 36(2), 321-334.

Gansen, H. M. (2017). Reproducing (and Disrupting) Heteronormativity: Gendered Sexual Socialization in Preschool Classrooms. *Sociology of Education*, 90(3), 255-272.

Garzón-Orjuela, N., Samacá-Samacá, D., Moreno-Chaparro, J., Ballesteros-Cabrera, M. D. P., & Eslava-Schmalbach, J. (2021). Effectiveness of sex education interventions in adolescents: An overview. *Comprehensive child and adolescent nursing*, 44(1), 15-48. <https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1713251>

Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22, 215-222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>

Gilsbach, S., Plana, M. T., Castro-Fornieles, J., Gatta, M., Karlsson, G. P., Flamarique, I., Raynaud, J.-P., Riva, A., Solberg, A.-L., van Elburg, A. A., Wentz, E., Nacinovich, R., & Herpertz-Dahlmann, B. (2022). Increase in admission rates and symptom severity of childhood and adolescent anorexia nervosa in Europe during the COVID-19 pandemic: data from specialized eating disorder units in different European countries. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00482-x>

Glotfelty, C. (1996). Introduction. In C. Glotfelty & H. Fromm (Eds.), *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology* (pp. xv–xxxvii). University of Georgia Press.

Goga, N., & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical engagement with picturebook through literature conversations about Beatrice Alemagne's on a magical do-nothing day. *Sustainability*, 12(18), 7653. <https://doi.org/10.3390/su12187653>

Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>

Goldfarb, E., & Constantine, N. A. (2011). Sexuality education. <https://digitalcommons.montclair.edu/public-health-facpubs/156>

Goldman, J. D. (2008). Responding to parental objections to school sexuality education: A selection of 12 objections. *Sex Education*, 8(4), 415-438. <https://doi.org/10.1080/14681810802433952>

Goldman, R. J., & Goldman, J. D. G. (1988). The Prevalence and Nature of Child Sexual Abuse in Australia. *Australian Journal of Sex, Marriage and Family*, 9(2), 94–106. <https://doi.org/10.1080/01591487.1988.11004405>

Goldman, R., & Goldman, J. (1982). *Children's sexual thinking: A comparative study of children aged 5 to 15 years in Australia, North America, Britain and Sweden*. Routledge & Kegan Paul.

Guttmacher Institute. (2025). *Sex education*. <https://www.guttmacher.org/fact-sheet/sex-education>

Guttman, M., Mowder, B., & Yasik, A. (2006). Early violence prevention programs: implications for violence prevention against girls and women. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087(1), 90-102. <https://doi.org/10.1196/annals.1385.006>

Hanie, R. (2021). *La nudità, che male fa?* (G. Risari, Trad.). Settenove.

Haryono, S. E., Anggareni, H., Muntomimah, S., & Iswahyudi, D. (2018). Implementasi pendidikan sex pada anak usia dini di sekolah. *JAPI (Jurnal Akses Pengabdian Indonesia)*, 3(1), 24-34.

Hayes, I. (1995). Sex education in the early years. *Health Education*, 95(1), 22-27. <https://doi.org/10.1108/09654289510075063>

Heels, S. W. (2019). The impact of abstinence-only sex education programs in the United States on adolescent sexual outcomes. *Perspectives*, 11(1), 3. <https://scholars.unh.edu/perspectives/vol11/iss1/3>

Hess, C. (2009). *Piacere, vergogna e guarigione: Immagini erotiche nella maiolica del XVI secolo*. In A. Levy (Ed.), *Sesso nel Rinascimento: Pratica, perversione e punizione nell'Italia rinascimentale*. Casa Editrice Le Lettere.

Heylens, G., De Cuyper, G., Zucker, K. J., Schelfaut, C., Elaut, E., Vanden Bossche, H., De Baere, E. & T'Sjoen, G. (2012). Gender identity disorder in twins: a review of the case report literature. *The journal of sexual medicine*, 9(3), 751-757. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2011.02567.x>

Hoepli. (n.d.). *Educazione sessuale*. In *Dizionario Hoepli online*. Ulrico Hoepli Editore. https://grandidizionari.hoepli.it/Dizionario_Italiano/parola/E/educazione.aspx?query=educazione

Hoepli. (n.d.). *Sesso*. In *Dizionario Hoepli online*. Ulrico Hoepli Editore. https://grandidizionari.hoepli.it/Dizionario_Italiano/parola/S/sesso.aspx?query=sesso

Hoepli. (n.d.). *Sessualità*. In *Dizionario Hoepli online*. Ulrico Hoepli Editore.
https://grandidizionari.hoepli.it/Dizionario_Italiano/parola/S/sessualita.aspx?query=sessualit%C3%A0

Ingham, R. (2005). 'We didn't cover that at school': Education against pleasure or education for pleasure?. *Sex education*, 5(4), 375-388.
<https://doi.org/10.1080/14681810500278451>

Istituto dell'Enciclopedia Italiana. (n.d.). *Educazione sessuale*. In *Vocabolario Treccani online*. <https://www.treccani.it/vocabolario/educazione/>

Istituto dell'Enciclopedia Italiana. (n.d.). *Sesso*. In *Vocabolario Treccani online*.
<https://www.treccani.it/vocabolario/sesso/?search=s%C3%A8sso%2F>

Istituto dell'Enciclopedia Italiana. (n.d.). *Sessualità*. In *Vocabolario Treccani online*.
<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/sessualit%C3%A0/>

Istituto dell'Enciclopedia Italiana. (n.d.). *Vocabolario Treccani online*.
<https://www.treccani.it>

Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT]. (2026). *Il numero delle vittime e le forme di violenza*. <https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/violenza-sulle-donne/il-fenomeno/violenza-dentro-e-fuori-la-famiglia/il-numero-delle-vittime-e-le-forme-di-violenza/>

Iyer, P., & Aggleton, P. (2015). Seventy years of sex education in Health Education Journal: a critical review. *Health Education Journal*, 74(1), 3-15.
<https://doi.org/10.1177/0017896914523942>

Jannini, E. A., Burri, A., Jern, P., & Novelli, G. (2015). Genetics of human sexual behavior. *Sexual Medicine Reviews*, 3(2), 65–77. <https://doi.org/10.1002/smrj.46>

Jenkins, P. (2003). Watching the research pendulum. *Sexual development in childhood*, 3-20.

Kahn, R. (2008). From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life? *Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1–14.

Kenny, M. C., & Wurtele, S. K. (2008). Preschoolers' Knowledge of Genital Terminology: A Comparison of English and Spanish Speakers. *American Journal of Sexuality Education*, 3(4), 345–354. <https://doi.org/10.1080/15546120802372008>

Kenny, M. C., & Wurtele, S. K. (2008). Preschoolers' Knowledge of Genital Terminology: A Comparison of English and Spanish Speakers. *American Journal of Sexuality Education*, 3(4), 345–354. <https://doi.org/10.1080/15546120802372008>

Ketting, E., & Winkelmann, C. (2013). New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 56(2), 250-255. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1599-8>

Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the 'C' in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>

Khoori, E., Fakhr, S., Mehrbakhsh, Z., & Kenny, M. C. (2022). Preschool children's knowledge of correct names of genital body parts in Gorgan, Iran. *Sex Education*, 22(5), 567–581. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1971965>

Kirby, D. (2007). Abstinence, sex, and STD/HIV education programs for teens: Their impact on sexual behavior, pregnancy, and sexually transmitted disease. *Annual Review of Sex Research*, 18(1), 143-177. <https://doi.org/10.1080/10532528.2007.10559850>

Kirby, D. B. (2008). The impact of abstinence and comprehensive sex and STD/HIV education programs on adolescent sexual behavior. *Sexuality Research & Social Policy*, 5(3), 18. <https://doi.org/10.1525/srsp.2008.5.3.18>

Kleinplatz, P. J., Ménard, A. D., Paquet, M. P., Paradis, N., Campbell, M., Zuccarino, D., & Mehak, L. (2009). The components of optimal sexuality: A portrait of “great sex”. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 18(1-2), 1-13.

Krafft-Ebing, R. von. (1886). *Psychopathia sexualis* (1st ed.). F. Enke.

Kreinin, T., Rodriguez, M., & Edwards, M. (2000). *SIECUS report* (Vol. 28, No. 6, August/September 2000). Sexuality Information and Education Council of the United States. <https://siecus.org/wp-content/uploads/2015/07/28-6.pdf>

La Repubblica (11 novembre 2025). *Nove giovani su dieci chiedono l'educazione sessuale a scuola*. La Repubblica. https://www.repubblica.it/cronaca/2025/11/11/news/educazione_sessuale_scuola_sondaggio-424973810/

La Repubblica (6 marzo 1993). *In classe 'non ho l'età?' il ritorno di Lupo Alberto*. La Repubblica, Archivio.

<https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1993/03/06/in-classe-non-ho-eta.html>

Lameiras-Fernández, M., Martínez-Román, R., Carrera-Fernández, M. V., & Rodríguez-Castro, Y. (2021). Sex education in the spotlight: what is working? Systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2555. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052555>

Larsson, I., & Svedin, C. G. (2002). Sexual experiences in childhood: Young adults' recollections. *Archives of sexual behavior*, 31(3), 263-273. <https://doi.org/10.1023/A:1015252903931>

Leung, H., Shek, D. T. L., Leung, E., & Shek, E. Y. W. (2019). Development of Contextually-relevant Sexuality Education: Lessons from a Comprehensive Review of Adolescent Sexuality Education Across Cultures. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 621. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040621>

Levy, A. (2009). *Strani compagni di letto*. In A. Levy (Ed.), *Sesso nel Rinascimento: Pratica, perversione e punizione nell'Italia rinascimentale*. Casa Editrice Le Lettere.

Li, G., Kung, K. T., & Hines, M. (2017). Childhood gender-typed behavior and adolescent sexual orientation: A longitudinal population-based study. *Developmental psychology*, 53(4), 764. <https://doi.org/10.1037/dev0000281>

Li, Y., Zuo, M., Peng, Y., Zhang, J., Chen, Y., Tao, Y., Ye, B. & Zhang, J. (2022). Gender equality awareness among children. *Frontiers in Psychology*, 12, 671785. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671785>

Lindberg, L. D., & Hasstedt, K. (16 maggio 2018). *The Trump administration's irresponsible use of research in pushing its abstinence-only agenda into Title X*. Guttmacher Institute. <https://www.guttmacher.org/article/2018/05/trump-administrations-irresponsible-use-research-pushing-its-abstinence-only-agenda>

Loconsole, M. (2021). *L'educazione sessuale nell'opera di Paolo Mantegazza. Una prospettiva storico-pedagogica e di genere*. [Tesi in Cultura, Educazione, Comunicazione – XXXIII° Ciclo Curriculum: Comunicazione Educativa]. Università degli Studi di Foggia <https://hdl.handle.net/20.500.14242/71571>

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Ablex Publishing.

Maite Ruiz-de-Larrinaga, Andrea Gutiérrez-García, Marc N. Potenza, Zsolt Demetrovics, Beáta Bóthe, Li Yan McCurdy, Alejandro Villena-Moya, Carlos Chiclana-Actis, Lluís Ballester, Rafael Ballester-Arnal, Jesús Castro-Calvo, Cristina Giménez-García & Gemma Mestre-Bach. (2026). Comprehensive sexuality education: A qualitative study on the perspectives of teachers, parents and adolescents. *Sexuality Research and Social Policy*. <https://doi.org/10.1007/s13178-026-01292->

Marescotti, E., & Thiene, A. (Eds.). (2018). *La relazione tra scuola e famiglia nel segno del superiore interesse del minore: La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15–16). <https://hdl.handle.net/11392/2395768>

Mastroianni, A. (1979). *L'educazione sessuale in Italia: storia, vicende e pensiero dal 1902 ai nostri giorni*. Giuffrè.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (3 dicembre 2025). *L'educazione sessuale in aula e il consenso informato: l'intervento del Ministro Valditara*. <https://www.mim.gov.it/-/l-educazione-sessuale-in-aula-e-il-consenso-informato-l-intervento>

Mirzazadeh, A., Biggs, M. A., Viitanen, A., Horvath, H., Wang, L. Y., Dunville, R., ... & Marseille, E. (2018). Do school-based programs prevent HIV and other sexually transmitted infections in adolescents? A systematic review and meta-analysis. *Prevention Science*, 19(4), 490-506. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0830-0>

Mkumbo K. A. (2012). Teachers' attitudes towards and comfort about teaching school based sexuality education in urban and rural Tanzania. *Global journal of health science*, 4(4), 149–158. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v4n4p149>

Monopoli, C. (2025). Shaped by censoring attitudes: Pornography in late nineteenth- and early twentieth-century Italy. *Modern Italy*, 30, 429–443. <https://doi.org/10.1017/mit.2024.61>

Montano, A. (2014). *Nota sul progetto “Educare alla diversità a scuola”*. Istituto Beck. <https://www.istitutobeck.com/progetto-unar>

- Morris, R. (2005). Research and evaluation in sexuality education: An allegorical exploration of complexities and possibilities. *Sex Education*, 5(4), 405–422. <https://doi.org/10.1080/14681810500278501>
- Morrow, D. F. (1993). Social work with gay and lesbian adolescents. *Social Work*, 38, 655–660. <https://doi.org/10.1093/sw/38.6.655>
- Murray, L. (2014). *The psychology of babies: How relationships support development from birth to two*. Hachette UK.
- Mustanski, B. S., Chivers, M. L., & Bailey, J. M. (2002). A critical review of recent biological research on human sexual orientation. *Annual review of sex research*, 13(1), 89–140. <https://doi.org/10.1080/10532528.2002.10559803>
- Newman, P. A., & Fantus, S. (2015). A social ecology of bias-based bullying of sexual and gender minority youth: Toward a conceptualization of conversion bullying. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 27, 46–63. <http://dx.doi.org/10.1080/10538720.2015.988315>
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* (versione GPT-5.5) [Utilizzato come strumento di supporto alla revisione linguistica]. <https://chatgpt.com/>
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2005). Strategy to Accelerate Progress towards the Attainment of International Development Goals and Targets Related to Reproductive Health. (2005). *Reproductive Health Matters*, 13(25), 11–18. [https://doi.org/10.1016/S0968-8080\(05\)25166-2](https://doi.org/10.1016/S0968-8080(05)25166-2)
- Paparatto, G., Martinelli, D., Suligoi, B., Nardone, P., Silvestri, C., Bonaldo, L., di Nino, M.G., Ubbiali, M., Chinelli, A., & Tavoschi, L. (2024). Comprehensive sexuality education: indicators to evaluate interventions in Italian schools. *European Journal of Public Health*, 34(Supplement_3), ckae144-2138.
- Pauletti, R. E., Cooper, P. J., & Perry, D. G. (2014). Influences of gender identity on children's maltreatment of gender-nonconforming peers: A person× target analysis of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 843.
- Perry, D. G., Pauletti, R. E., & Cooper, P. J. (2019). Gender identity in childhood: A review of the literature. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 289–304. <https://doi.org/10.1177/0165025418811129>

Petricola, E. (2010). Dal discorso sulle donne al discorso delle donne: Birth control, contraccezione e depenalizzazione dell'aborto tra ambienti laici e movimento delle donne. *Quaderno di Storia Contemporanea*, 48.

Pinelli, G. (2016). Educazione sessuale/affettiva in un orizzonte "liquido". *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 41-53.

Plateforme EVRAS. (n.d.). *EVRAS – Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle*. <https://www.evras.be/>

Platone. (2010). *Simposio* (G. Reale, Trad. e a cura di). Bompiani. (Opera originale pubblicata IV sec. a.C.).

Ponzetti, J. J. (2016). Sexuality education: Yesterday, today, and tomorrow. *Evidence-based approaches to sexuality education. A global perspective*, 1-16.

Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Studium.

RaiNews. (10 aprile 2026). *Infezioni sessuali: per i giovanissimi il rischio è più alto. Che cos'è il chemsex*. <https://www.rainews.it/articoli/2026/04/infezioni-sessuali-per-i-giovanissimi-il-rischio-e-piu-alto-che-cose-il-chemsex-909564b5-6f95-4598-94de-07642a41c524.html>

RaiNews. (15 marzo 2026). *Disturbi alimentari per 3 milioni di italiani: esordi già a 8 anni*. <https://www.rainews.it/articoli/2026/03/disturbi-alimentari-per-3-milioni-di-italiani-esordi-gia-a-8-anni--54f9b952-8aae-4ad7-8b4d-d9aec17caf32.html>

Religious Institute. (2011). Open letter to religious leaders about sex education. *American Journal of Sexuality Education*, 6(1), 128–131. <https://doi.org/10.1080/15546128.2011.547391>

Rifelli, G., & Ziglio, C. (1991). *Per una storia dell'educazione sessuale. 1870–1920* (p. 2). La Nuova Italia.

Romeo, G. (2008). A proposito di chiese cristiane e sessualità nella storia. Note su un saggio recente. *Studi Storici*, 49(3), 849–855. <https://www.jstor.org/stable/20568088>

Rossetti, S. (2015). *Didattica, editoria e pari opportunità di genere nella scuola italiana*. *I castelli di Yale Online*, 3(2).

Rossi, D. (2009). *Come tenere sotto controllo le cortigiane: Il Trentuno della Zaffetta di Lorenzo Venier e la politica veneziana nei confronti del sesso*. In A. Levy (Ed.), *Sesso nel Rinascimento: Pratica, perversione e punizione nell'Italia rinascimentale*. Casa Editrice Le Lettere.

Rousseau, J.-J. (2002). *Emilio o dell'educazione* (E. Nardi, Ed. e trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1762).

Sabourin, J. L. (1998). Parental Rights Amendments: Will a Statutory Right to Parent Force Children to Shed Their Constitutional Rights at the Schoolhouse Door. *Wayne L. Rev.*, 44, 1899.

Santelli, J. S., Kantor, L. M., Grilo, S. A., Speizer, I. S., Lindberg, L. D., Heitel, J., Schalet, A. T., Lyon, M. E., Mason-Jones, A. J., McGovern, T., Heck, C. J., Rogers, J., & Ott, M. A. (2017). Abstinence-only-until-marriage: An updated review of US policies and programs and their impact. *Journal of Adolescent Health*, 61(3), 273-280.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.05.031>

Sauerteig, L. D. (2012). Loss of Innocence: Albert Moll, Sigmund Freud and the Invention of Childhood Sexuality Around 1900. *Medical history*, 56(2), 156-183.
doi:10.1017/mdh.2011.31

Save the Children Italia. (5 maggio 2026). *Giornata nazionale contro la pedofilia e la pedopornografia: +450% di segnalazioni nel 2025*. Save the Children.
<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/giornata-nazionale-contro-la-pedofilia-e-la-pedopornografia-450-segnalazioni-nel-2025>

Schneider, M., & Hirsch, J. S. (2020). Comprehensive sexuality education as a primary prevention strategy for sexual violence perpetration. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(3), 439-455. <https://doi.org/10.1177/1524838018772855>

Schwartz, G., Kim, R. M., Kolundzija, A. B., Rieger, G., & Sanders, A. R. (2010). Biodemographic and physical correlates of sexual orientation in men. *Archives of sexual behavior*, 39(1), 93-109. <https://doi.org/10.1007/s10508-009-9499-1>

Scolnik, D., Atkinson, V., Hadi, M., Caulfeild, J., & Young, N. L. (2003). Words used by children and their primary caregivers for private body parts and functions. *Cmaj*, 169(12), 1275-1279.

Sekhar, M. A., Edward, S., Grace, A., & Pricilla, S. E. (2024). Understanding comprehensive sexuality education: A worldwide narrative review. *Cureus*, 16(11): e74788. DOI 10.7759/cureus.74788

Senizza, G. (1919). *L'educazione sessuale*. Firenze: Cecconi E.

Sensoa. (2026). *Relationele en seksuele vorming in de Vlaamse minimumdoelen en eindtermen*. <https://www.sensoa.be/relationele-en-seksuele-vorming-de-vlaamse-minimumdoelen-en-eindterme>

Serrano, L. (2023). *Il tuo corpo è tuo*. Nube Ocho.

Stanger-Hall, K. F., & Hall, D. W. (2011). Abstinence-only education and teen pregnancy rates: Why we need comprehensive sex education in the US. *PloS one*, 6(10), e24658. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0024658>

Stephenson, J. M., Strange, V., Forrest, S., Oakley, A., Copas, A., Allen, E., Babiker, A., Black, S., Ali, M., Monteiro, H., Johnson, A. M., & Johnson, A. M. (2004). Pupil-led sex education in England (RIPPLE study): cluster-randomised intervention trial. *The Lancet*, 364(9431), 338-346. [10.1016/S0140-6736\(04\)16722-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(04)16722-6)

Stern, D. N. (1985/2018). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge.

Swisher, L. M., Silovsky, J. F., Stuart, J. R. H., & Pierce, K. (2008). Children with sexual behavior problems. *Juvenile and Family Court Journal*, 59(4), 49-69. <https://doi.org/10.1111/j.1755-6988.2008.00021.x>

Terrusi, M. (2023). Letteratura per l'infanzia e consapevolezza corporea: Una lettura in otto tempi fra albi illustrati e pratiche somatiche. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27(65), 79–95. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16366>

Thackeray, A. D., & Readdick, C. A. (2003). Preschoolers' Anatomical Knowledge of Salient and Non-Salient Sexual and Non-Sexual Body Parts. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(2), 141–148. <https://doi.org/10.1080/02568540409595029>

Tharp, A. T., DeGue, S., Valle, L. A., Brookmeyer, K. A., Massetti, G. M., & Matjasko, J. L. (2013). A systematic qualitative review of risk and protective factors for sexual violence perpetration. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(2), 133-167. <https://doi.org/10.1177/1524838012470>

Thigpen, J. W. (2009). Early sexual behavior in a sample of low-income, African American children. *Journal of Sex Research*, 46(1), 67-79.

<https://doi.org/10.1080/00224490802645286>

UNESCO (12 maggio 2023). *España - Educación integral en sexualidad*. Education profiles. <https://education-profiles.org/es/europa-y-america-del-norte/espana/~educacion-integral-en-sexualidad>

Venturi, M. (1913). *L'insegnamento sessuale. Sua pratica attuazione nelle scuole*. Firenze: Società Editoriale Neo-Malthusiana.

VERBI Software. (2023). *MAXQDA 2023* [Computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software.

Virtanen, P., Gommers, R., Oliphant, T. E., Haberland, M., Reddy, T., Cournapeau, D., Burovski, E., Peterson, P., Weckesser, W., Bright, J., van der Walt, S. J., Brett, M., Wilson, J., Millman, K. J., Mayorov, N., Nelson, A. R. J., Jones, E., Kern, R., Larson, E., Carey, C. J., Polat, İ., Feng, Y., Moore, E. W., VanderPlas, J., Laxalde, D., Perktold, J., Cimrman, R., Henriksen, I., Quintero, E. A., Harris, C. R., Archibald, A. M., Ribeiro, A. H., Pedregosa, F., van Mulbregt, P., & SciPy 1.0 Contributors. (2020). *SciPy 1.0: Fundamental algorithms for scientific computing in Python*. *Nature Methods*, 17, 261–272. <https://doi.org/10.1038/s41592-019-0686-2>

Volbert, R., & van der Zanden, R. (1996). Sexual knowledge and behavior of children up to 12 years—What is age appropriate. *Psychology, law, and criminal justice: International developments in research and practice*, 198-215.

Wampold, C. H. (2014). The components of great sex: Sexuality education for people who desire to scale the heights of optimal sexuality. *American Journal of Sexuality Education*, 9(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/15546128.2014.903814>

Wenger, A. (a cura di). (2011). *Le livre sans titre: Les conséquences fatales de la masturbation*. Éditions J. Millon.

Wight, D., Raab, G. M., Henderson, M., Abraham, C., Buston, K., Hart, G., & Scott, S. (2002). Limits of teacher delivered sex education: interim behavioural outcomes from randomised trial. *Bmj*, 324(7351), 1430. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7351.1430>

Willson, P. (2004). *Gender, Family and Sexuality: The Private Sphere in Italy, 1860-1945*. Springer.

Winnicott, D. W. (1956). Primary maternal preoccupation. *The maternal lineage: Identification, desire, and transgenerational issues*, 59-66.

Wurtele, S. K., Melzer, A. M., & Kast, L. C. (1992). Preschoolers' Knowledge of and Ability to Learn Genital Terminology. *Journal of Sex Education and Therapy*, 18(2), 115–122. <https://doi.org/10.1080/01614576.1992.11074045>

Yunger, J. L., Carver, P. R., & Perry, D. G. (2004). Does gender identity influence children's psychological well-being?. *Developmental psychology*, 40(4), 572. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.572>

Zallot, V. (17 gennaio 2023). *La seduzione nel Rinascimento: Le declinazioni del tema dell'amore fisico nella sensibilità e nella cultura tra Quattro e Cinquecento*. Il Giornale dell'Arte. <https://www.ilgiornaledellarte.com/Articolo/La-seduzione-nel-Rinascimento>

Zani, B., Bonini, M. C., & Xerri, M. L. (1993). *La storia infinita. L'educazione sessuale a scuola*. Franco Angeli.

Zogza, V., & Christopoulou, G. (2005). Where do babies come from? The ideas of 5-year-old children about human reproduction and birth. *Trends in biology education research in the new biology era*, 59.

DOCUMENTI ISTITUZIONALI, RAPPORTI NAZIONALI E INTERNAZIONALI

Agentschap Zorg en Gezondheid & Sensoa. (2019). *Symposium Seksuele Gezondheid: Eindrapport*.

Brå. (2020). *Reported and cleared rapes in Europe: Difficulties of international comparisons* (Report 2020:13). <https://bra.se/english/publications/archive/2020-09-30-reported-and-cleared-rapes-in-europe>

Centers for Disease Control and Prevention. (2024, 29 novembre). *Sexual health education*. <https://www.cdc.gov/index.html>

Concilio Vaticano II. (1965). *Dichiarazione sull'educazione cristiana (Gravissimum educationis)*. Vaticano.

Conferenza Episcopale Italiana. (1980). *L'educazione sessuale nella scuola: Orientamenti pastorali*. Roma.

European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). *A long way to go for LGBTI equality*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/eu-lgbti-survey-results>

Eurostat. (2025). *Intentional homicide and sexual offences by legal status and sex of the person involved*. (Dati relativi al 2023).
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/crim_hom_soff/default/bar?lang=en&category=crim.crim_hom

Federal Centre for Health Education (BZgA) & United Nations Population Fund (UNFPA). (2020). *Promoting parental involvement in comprehensive sexuality education*.
https://escrh.eu/wp-content/uploads/2020/07/CSE-factsheet-6_parental-involvement-1.pdf

Francesco. (2016). *Amoris laetitia: Esortazione apostolica postsinodale sull'amore nella famiglia*. Vaticano.

Harvey, A., Garcia-Moreno, C., & Butchart, A. (2007). Primary prevention of intimate partner violence and sexual violence: Background paper for WHO expert meeting May 2-3, 2007. *Geneva: World Health Organization, Department of Violence and Injury Prevention and Disability*, 2.

International Planned Parenthood Federation (IPPF) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2018). *Sexuality education in Europe and Central Asia: State of the art and recent developments*.

International Planned Parenthood Federation European Network. (2006). *Sexuality education in Europe: A reference guide to policies and practices*.
<https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/sexuality-education-europe-reference-guide-policies-and-practices>

International Planned Parenthood Federation. (2008). *Sexual rights: An IPPF declaration*. https://www.ippf.org/sites/default/files/sexualrightsippfdeclaration_1.pdf

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet. *The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of*, 26. <https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/33731/>

Ministero dell'istruzione e del merito. (2025). *Analisi dell'impatto della regolamentazione: Disegno di legge n. 2423 in materia di consenso informato in ambito scolastico*. Atti Parlamentari, Camera dei Deputati. <https://www.camera.it/>

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E., Morgan, A., & Leal-López, E. (2020). *Resultados del estudio HBSC 2018 en España sobre conducta sexual: Análisis de tendencias 2002-2006-2010-2014-2018*. Ministerio de Sanidad.

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2000). *United Nations Millennium Declaration*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration>

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. https://asvis.it/public/asvis/files/Agenda_2030_ITA_UNRIC2.pdf

Organizzazione Mondiale della Sanità, & Centro Federale per l'Educazione alla Salute. (2010). *Standard per l'educazione sessuale in Europa: Un quadro di riferimento per decisori politici, autorità scolastiche e sanitarie e specialisti*. Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS https://whocc.bioeg.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Standards_Italian.pdf

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2004). *Reproductive health strategy to accelerate progress towards the attainment of international development goals and targets*. <https://iris.who.int/handle/10665/68754>

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2006a). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*. <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>

Parlamento europeo, Direzione generale per le politiche interne, Dipartimento tematico C: Diritti dei cittadini e affari costituzionali. (2013). *Policies for sexuality education in the European Union*.

Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea. (2011). *Directive 2011/92/EU of the European Parliament and of the Council of 13 December 2011 on combating the sexual abuse and sexual exploitation of children and child pornography, and replacing Council Framework Decision 2004/68/JHA*. Official Journal of the European Union, L 335, 1–14. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:335:0001:0014:en:PDF>

Pio XI. (1930). *Casti Connubii*.

Proud Ambassadors. (2025). *Belgium national report*. https://proudamassadors.eu/wp-content/uploads/2025/06/Proud-Ambassadors_National-Report_BE.pdf

UK Government. Department for Education. (2025). *Relationships and sex education (RSE) (secondary)*. <https://www.gov.uk/government/publications/relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education/relationships-and-sex-education-rse-secondary>

UN General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

UNESCO. (2009). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281.locale=en>

UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>

UNESCO. (2021). *The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report*. <https://www.unesco.org/en/articles/journey-towards-comprehensive-sexuality-education-global-status-report>

Unione Europea. (2016). *Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati)*.

United Nations Population Fund (UNFPA). (2014). *UNFPA operational guidance for comprehensive sexuality education: A focus on human rights and gender*.

World Association for Sexual Health (WAS). (2014). *Declaration of sexual rights*. WAS.

https://www.worldsexualhealth.net/_files/ugd/793f03_779f193815894895b9d1480bde676c37.pdf?index=true

NORMATIVA

Camera dei deputati. (1975). *Iniziativa per l'informazione sui problemi della sessualità nella scuola statale* (Atto Camera n. 3584).

Camera dei deputati. (1979). *Norme per l'educazione sessuale nelle scuole* (Atto Camera n. 1315).

Camera dei deputati. (2013). *Introduzione dell'insegnamento dell'educazione sentimentale nelle scuole del primo e del secondo ciclo dell'istruzione* (Atto Camera n. 1510).

Camera dei deputati. (2015). *Introduzione dell'insegnamento dell'educazione emotivo-sentimentale nei programmi scolastici* (Atto Camera n.3423).

Codice civile. (1942). *Art. 315-bis (Diritti e doveri del figlio)*, inserito dall'art. 1 della Legge 10 dicembre 2012, n. 219. Gazzetta Ufficiale.

Consiglio d'Europa. (2011). *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (Convenzione di Istanbul)*.

Costituzione della Repubblica Italiana. (1948). *Art. 3, 7, 8, 19, 30, 33*. Gazzetta Ufficiale.

Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. Gazzetta Ufficiale.

Decreto legislativo 31 marzo 1994, n. 297. *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*. Gazzetta Ufficiale.

Decreto legislativo 4 marzo 2005, n. 76. *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53*. Gazzetta Ufficiale.

Decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196. *Codice in materia di protezione dei dati personali*. Gazzetta Ufficiale.

Decreto legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio*. Gazzetta Ufficiale.

Decreto-Legge 15 settembre 2023, n. 123. *Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale*. Gazzetta Ufficiale.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale.

Legge 13 novembre 2023, n. 159. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123, recante misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale*. Gazzetta Ufficiale.

Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta Ufficiale.

Legge 29 luglio 1975, n. 405. *Istituzione dei consultori familiari*. Gazzetta Ufficiale.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221, *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*. Gazzetta Ufficiale.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1, comma 16, legge 107/2015*. Gazzetta Ufficiale.

Ministero della Pubblica Istruzione. (1992). *Circolare ministeriale 22 dicembre 1992, n. 362*. Gazzetta Ufficiale.

Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*. Gazzetta Ufficiale.

Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (D.M. 31 luglio 2007). Gazzetta Ufficiale.

Organizzazione delle Nazioni Unite. (1994). *Programme of action of the International Conference on Population and Development*.
https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/files/documents/2020/Jan/un_1995_programme_of_action_adopted_at_the_international_conference_on_population_and_development_cairo_5-13_sept._1994.pdf

Organizzazione delle Nazioni Unite. (1995). *Beijing declaration and platform for action*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf>

Parlamento europeo, Direzione generale per le politiche interne, Dipartimento tematico C: Diritti dei cittadini e affari costituzionali. (2013). *Policies for sexuality education in the European Union*.

Parlamento europeo. (2021). *Risoluzione del Parlamento europeo del 24 giugno 2021 sulla situazione della salute e dei diritti sessuali e riproduttivi nell'UE (2020/2215(INI))*.
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0314_EN.pdf

Senato della Repubblica. (2025). *Disegno di legge n. 1735: Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico*.

ALLEGATI

ALLEGATO 1: Macro-progettazione degli interventi di educazione alla sessualità alla scuola dell'infanzia per la prevenzione degli abusi sessuali sui minori.

ATTIVITA' DIDATTICHE	
Attività 1	“Il corpo come bolla personale”
Obiettivo	- Comprendere che ogni persona ha uno spazio personale che va rispettato. - Esprimere o negare il consenso ad altre persone di poter entrare nel proprio spazio personale.
Descrizione	- Ogni bambino si posiziona all'interno di un cerchio che rappresenta la propria “bolla personale”. L'insegnante spiega che la bolla è uno spazio speciale: nessuno entra senza permesso. - Si fanno brevi giochi di movimento (es. “camminiamo con la nostra bolla”, “salutiamo da dentro la bolla”). - Segue un'attività con la musica: al partire della musica, i bambini si muovono liberamente ma sempre restando all'interno della propria bolla. Quando la musica si ferma, i bambini sono invitati a chiedere l'un l'altro di poter entrare nella bolla altrui. I bambini decideranno se dire SI o NO, e i compagni dovranno rispettare la loro scelta. - Si riflette insieme: “Come ti senti se qualcuno entra nella tua bolla senza chiedere?” - Conclusione grafica: i bambini disegnano il proprio corpo dentro alla loro bolla e le persone che possono entrarci (famiglia, amici, ecc.).
Attività 2	- “Il semaforo del corpo”
Obiettivo	- Valutare quando un contatto è gradito, incerto o sgradito.
Descrizione	• L'insegnante spiega che il corpo può mandare “segnali” come un semaforo:  Verde = mi piace, mi fa stare bene.

	 Giallo = non sono sicuro/a, voglio pensarci.  Rosso = non mi piace, mi dà fastidio. • Seduti in cerchio, si propongono <i>flashcard</i> rappresentanti varie situazioni (abbraccio, carezza, spinta, bacio, solletico ecc.). Si chiama ciascun bambino di fronte al cartellone del “semaforo del rispetto”, dove ognuno di loro posizionerà la <i>flashcard</i> propositagli dall’insegnante a seconda che per lui/lei sia un’azione piacevole (cerchio verde), spiacevole (cerchio rosso) o sia indeciso (cerchio giallo). • Il semaforo potrà rimanere a disposizione della sezione.
Attività 3	“Il mio corpo parla”
Obiettivo	- Riconoscere i segnali del corpo - Esprimere emozioni piacevoli, spiacevoli o di incertezza - Esprimere i propri limiti
Descrizione	- Si osservano immagini di bambini felici, tristi, spaventati, arrabbiati, penserosi... - L’insegnante chiede ai bambini di analizzare i segnali del corpo delle persone nelle immagini e dire se stanno provando un’emozione piacevole (semaforo verde), spiacevole (semaforo rosso) o incerta (semaforo giallo). - Riflessione sul consenso: “Se il tuo corpo non si sente bene in una situazione, cosa puoi fare?”. I bambini mimano emozioni e posizioni del corpo o danno esempi di segnali verbali (“mi chiudo”, “mi allontanano”, “chiedo aiuto”, “dico NO!”).
Attività 4	“Parti del corpo: pubbliche e private”
Obiettivo	Riconoscere le parti del corpo che tutti possono vedere e quelle che invece sono private (cioè appartengono solo a sé e devono essere coperte).
Descrizione	- L’insegnante introduce il concetto: “Tutte le parti del corpo sono importanti. Alcune sono private, e di solito le teniamo coperte da vestiti o costume da bagno”.

	- Si utilizzano le bambole anatomicamente corrette per identificare insieme le parti pubbliche e private, ponendo bollini verdi e rossi. - Lettura di <i>Kiko e la mano</i> (Consiglio d'Europa, 2011) e riflessione guidata con i bambini. - Si sottolinea che solo alcune persone (genitori, medici, insegnanti in caso di bisogno) possono toccare le parti private, e sempre spiegando prima il motivo.
Attività 5	“La mano della fiducia”
Obiettivo	Identificare le persone di fiducia nella propria sfera sociale
Descrizione	- Discussione sulle persone che aiutano e proteggono. - Ogni bambino disegna e ritaglia la sagoma della propria mano. Poi, identifica chi può vedere o toccare le sue parti intime (es. genitori per lavarlo, dottore per visitarlo) e, con l'aiuto dell'insegnante, lo scrive dentro la sua “mano della fiducia”.  - Si rinforza il messaggio: “Il mio corpo è mio, ma ci sono persone che mi aiutano a prendermene cura.”

ALLEGATO 2: Questionario utilizzato per la ricerca “*L'educazione alla sessualità alla scuola dell'infanzia: opinioni e percezioni di insegnanti in formazione*”.

1) Genere:

- ☐ Femmina
- ☐ Maschio
- ☐ Altro

2) Età: ____

3) Paese di origine: ____

4) Luogo di residenza: ____

5) Religione:

- ☐ Cattolica
- ☐ Ortodossa
- ☐ Protestante
- ☐ Islam
- ☐ Ebraismo
- ☐ Nessuna
- ☐ Altro:

6) Titolo di studio:

- ☐ Diploma magistrale
- ☐ Diploma di scuola secondaria di secondo grado
- ☐ Laurea in Scienze della Formazione Primaria
- ☐ Laurea in altro ambito educativo
- ☐ Altro:

7) In che anno di corso in Scienze della Formazione Primaria si trova attualmente?

- ☐ 2°
- ☐ 3°
- ☐ 4°
- ☐ 5°

8) Anni di esperienza come tirocinante o insegnante (supplente o di ruolo) alla scuola dell'infanzia: _____

9) Ha mai partecipato a workshop/ corsi formativi o certificativi sull'educazione alla sessualità?

- ☐ Sì
- ☐ No

10) Se la risposta alla domanda precedente è "sì", quando e per quante ore vi ha partecipato? _____

11) Secondo lei, da quando bisognerebbe insegnare educazione alla sessualità a scuola?

- ☐ Dalla scuola dell'infanzia (tra i 3 e i 5 anni)
- ☐ Dall'inizio della scuola primaria (6-7 anni)
- ☐ Dalla metà della scuola primaria (8-9 anni)
- ☐ Dalla fine della scuola primaria (10-11 anni)
- ☐ Dall'inizio della scuola secondaria di primo grado (12 anni)
- ☐ Dalla maggiore età (18 anni)
- ☐ Mai

12) Come insegnante in formazione, quanto si sente sicura/o nell'insegnare ai bambini della scuola dell'infanzia ciascuno dei seguenti argomenti? Selezioni il numero che rappresenta meglio il suo livello di sicurezza nella scala da 1 a 7.

Argomento	1 Molto basso	2 Basso	3 Legger- mente basso	4 Neutra- le	5 Legger- mente alto	6 Alto	7 Molto alto
I nomi corretti e le funzioni degli organi genitali dei due sessi.							
La posizione degli organi genitali dei due sessi.							
Da dove vengono i bambini.							
I feti crescono nel corpo della madre.							
Come nascono i bambini.							
Bambine e bambini possono avere gli stessi interessi.							

Bambine e bambini possono avere gli stessi valori.							
Come proteggere il proprio corpo e non permettere agli altri di toccarlo senza consenso.							
Come rifiutare contatti inappropriati e chiedere aiuto.							

13) Come insegnante in formazione, in che misura è d'accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni? Selezioni il numero che rappresenta meglio il suo grado di accordo nella scala da 1 a 7.

Argomento	1 Molto basso	2 Basso	3 Legger- mente basso	4 Neutra- le	5 Legger- mente alto	6 Alto	7 Molto alto
L'educazione sessuale può aiutare i bambini a sviluppare relazioni interpersonali sane.							
L'educazione sessuale può contribuire allo sviluppo di una personalità equilibrata nei bambini.							
L'educazione sessuale può aiutare i bambini a sviluppare buone abitudini di vita e atteggiamenti.							
Insegnare ai bambini piccoli la conoscenza degli organi genitali mi imbarazza.							

Parlare di sessualità con i bambini piccoli mi fa sentire a disagio.							
Trovo difficile parlare con i bambini piccoli della nascita dei neonati.							
Quando i bambini piccoli fanno domande sulla sessualità, gli insegnanti dovrebbero rispondere in modo aperto.							
Quando i bambini piccoli mostrano curiosità riguardo alla sessualità, gli insegnanti dovrebbero affrontare l'argomento in modo aperto e proattivo.							
Quando i bambini piccoli fanno domande sulla sessualità, gli insegnanti dovrebbero mantenere un atteggiamento positivo e considerarlo un'opportunità per l'educazione sessuale.							
Quando i bambini piccoli fanno domande sulla sessualità, gli insegnanti dovrebbero rispondere in modo superficiale.							
Quando i bambini piccoli fanno domande sulla sessualità, è meglio che gli insegnanti le ignorino o rispondano in modo evitante.							

Quando i bambini piccoli mostrano comportamenti legati alla curiosità sessuale, gli insegnanti dovrebbero ignorarli.							
--	--	--	--	--	--	--	--

14) Per le seguenti affermazioni indichi il suo grado di accordo nella scala da 1 a 5:

Argomento	1 Per niente d'accordo	2 Poco d'accordo	3 Neutrale	4 Abbastanza d'accordo	5 Molto d'accordo
L'educazione alla sessualità deve rimanere parte integrante del curriculum scolastico.					
Sono contraria/o all'abolizione totale dell'educazione alla sessualità a scuola.					
I genitori devono poter decidere se i propri figli partecipano o meno alle attività di educazione alla sessualità.					
Eliminare l'educazione alla sessualità dalle scuole rischia di aumentare la disinformazione tra i giovani.					
Affrontare l'educazione alla sessualità a scuola è immorale.					
Non dover affrontare l'educazione alla sessualità a scuola mi fa sentire più tranquillo/a.					

15) Ci fa piacere, se lo desidera, conoscere il suo pensiero a proposito di questo tema:



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

L'insegnante che intendo diventare

Il percorso di tirocinio come spazio di sviluppo professionale

Relatrice
Francesca Tronchin

Laureanda
Doris Abigail Robles

Matricola: 2053357

Anno accademico: 2025/2026

INDICE

INTRODUZIONE.....	201
CAPITOLO 1 – LA NASCITA DELL’IDEA PROGETTUALE	202
1.1. Leggere l’istituzione scolastica e il territorio: motivazioni all’origine dell’idea progettuale	202
1.2. Coniugare bisogni del territorio con interessi formativi e personali.....	203
1.3. Progettazione del percorso didattico e relativi fondamenti teorici.....	203
CAPITOLO 2 - DALL’IDEA ALLA PRATICA: CONDUZIONE, RIPROGETTAZIONE E VALUTAZIONE DELL’INTERVENTO DIDATTICO.....	205
1.1. Dubbi, criticità, inciampi: ripensare materiali e strumenti in ottica inclusiva	205
1.2. Documentazione e rilevazione dei processi di apprendimento	208
1.3. Costruire e vivere le relazioni professionali.....	210
CAPITOLO 3 – RIFLESSIONE PROFESSIONALE E PROSPETTIVE DI SVILUPPO FUTURE	211
3.1. Riflessioni sulle competenze maturate	211
3.2. Prospettive future e traiettorie di miglioramento professionale	212
CONCLUSIONE.....	213
BIBLIOGRAFIA.....	214
RIFERIMENTI TEORICI	214
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	214
SITOGRAFIA	215
NORMATIVA.....	215
ALLEGATI.....	216

INTRODUZIONE

Il presente lavoro intende documentare il percorso di crescita professionale come insegnante in formazione sviluppato durante i cinque anni del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, con particolare riferimento all'esperienza di tirocinio del quinto anno svolto nella sezione dei piccoli della Scuola dell'Infanzia J. Mirò di San Donà di Piave (VE). Quest'ultima esperienza di tirocinio mi ha permesso di progettare, condurre e valutare interventi didattici in relazione al PTOF, all'ampliamento dell'offerta formativa e al raccordo con il territorio, favorendo un raccordo sistemico tra dimensione didattica, istituzionale e professionale, in linea con gli Obiettivi Formativi Qualificanti del corso di Laurea previsti dal DM 249/2010. In particolare, questo ultimo anno di tirocinio ha rappresentato un'occasione significativa non solo per consolidare le competenze già maturate durante il percorso formativo, ma anche per sviluppare una riflessione critica sul tipo di *“insegnante che intendo diventare”*, come recita il titolo di questa relazione.

Nel primo capitolo di questa relazione mi soffermerò sulla dimensione didattica, illustrando come dall'incontro tra i bisogni del contesto e i miei interessi personali sia nata la progettazione di un percorso centrato sull'esplorazione e la cura della terra. In particolare, verrà evidenziato il ruolo dell'esperienza Erasmus svolta nell'ambito del progetto *Green Dialogues*, che mi ha avvicinata a una didattica attenta ai temi dello sviluppo sostenibile. Infine, saranno presentati i principali riferimenti teorico-pedagogici della progettazione.

Il secondo capitolo sarà dedicato alle dimensioni didattica e istituzionale. Verrà condotta un'analisi dell'importanza di un approccio inclusivo fondato sui principi dell'Universal Design for Learning (UDL). In particolare, mi soffermerò sugli imprevisti, gli inciampi e i dubbi emersi durante il percorso, che hanno richiesto continui processi di riprogettazione, e rifletterò sulla complessità della valutazione nella scuola dell'infanzia. Il capitolo si concluderà con alcune considerazioni sulla mia crescita professionale nelle relazioni con i diversi attori del sistema scolastico e universitario.

Infine, nel terzo capitolo, intendo soffermarmi sulla dimensione professionale, in particolare su come questo percorso di tirocinio abbia contribuito alla mia crescita complessiva come insegnante, analizzando l'evoluzione della mia identità professionale lungo l'intero quinquennio formativo. In chiusura, verranno delineate le prospettive future, orientate a un impegno costante nella formazione continua, nella consapevolezza che l'insegnare è un cammino che non si conclude mai, ma si trasforma.

CAPITOLO 1 – LA NASCITA DELL’IDEA PROGETTUALE

1.1. Leggere l’istituzione scolastica e il territorio: motivazioni all’origine dell’idea progettuale

Il tirocinio è stato svolto nella sezione “Uccellini” della Scuola dell’Infanzia J. Mirò, parte dell’Istituto Comprensivo Romolo Onor di San Donà di Piave. La sezione era composta da 20 bambini di 3 anni, a parte un anticipo di 2 anni e un bambino di 5 anni. Il gruppo risultava equilibrato per genere (11 femmine e 9 maschi), ma altamente eterogeneo per provenienza etnica e culturale: solo tre bambini erano italofoni, mentre i restanti provenivano da contesti migratori di prima o seconda generazione.

Per individuare la mia idea progettuale ho svolto un’analisi sistemica del contesto (allegato 1), volta a individuare punti di forza, criticità, opportunità e possibili minacce, con l’obiettivo di inserirmi in modo coerente nel percorso della sezione, in continuità con i bisogni del gruppo e la progettazione in atto. In particolare, l’UDA di plesso sui quattro elementi naturali (acqua, aria, terra, fuoco) ha costituito il punto di partenza per individuare possibili connessioni con i progetti istituzionali esistenti. Ho cercato altresì di individuare ulteriori elementi nel PTOF che mi permettessero di lavorare su questo focus in modo efficace ed inclusivo. Come evidenziato nell’allegato 1, tra i punti di forza riscontrati emergono: il progetto istituzionale *OrtOnor*, che promuove sostenibilità, manualità e cooperazione attraverso la cura della terra; l’attenzione dell’Istituto alla sostenibilità ecologica, in linea con il macro-progetto istituzionale *iCare*¹⁶ (allegato 2); e l’apertura delle docenti ad approcci innovativi e inclusivi come *outdoor learning* e UDL. Inoltre, tra le opportunità individuate emerge la possibilità di attivare una collaborazione verticale tra ordini di scuola, coerentemente con quanto riportato dal RAV dell’Istituto, che sottolinea l’efficacia delle attività di continuità e la collaborazione tra docenti.

A partire da tale analisi, è stato individuato come focus tematico l’esplorazione e la cura della terra, percorso in grado di connettere l’UDA di plesso, i bisogni dei bambini (attività concrete, manipolative ed esplorative), le risorse della sezione e il progetto *OrtOnor*, anche attraverso la collaborazione con il docente referente G. Barbieri e con una delle sue classi della Scuola Secondaria di Primo grado Romolo Onor.

¹⁶ Sfondo integratore dell’Istituto R. Onor che dà senso e identità all’agire di ognuno all’interno della comunità scolastica. I valori su cui si basa sono: *Persona, Comunità, Diversità, Libertà e Speranza*, e rappresentano il terreno su cui si radicano le pratiche didattiche e i progetti formativi promossi.

1.2. Coniugare bisogni del territorio con interessi formativi e personali

Un'ulteriore motivazione che mi ha spinto a scegliere questo *focus* tematico deriva dal mio interesse verso i temi della sostenibilità e dell'Educazione Civica. Un ruolo significativo è stato svolto dall'esperienza Erasmus a Barcellona svolta nell'ambito del progetto *Green Dialogues*¹⁷ durante l'anno accademico 2024/2025, che ha rafforzato in me la consapevolezza dell'importanza di promuovere fin da subito atteggiamenti responsabili verso l'ambiente e la società.

Allo stesso tempo, i corsi universitari mi hanno permesso di acquisire solide conoscenze disciplinari e metodologico-didattiche, che hanno contribuito a sostenere la progettazione del presente intervento. In particolare, il corso di Storia della Pedagogia e della Scuola ha consentito di fondare gli interventi su riferimenti teorico-pedagogici significativi (cfr. 1.3.); il laboratorio di *Experimental Sciences*, svolto durante l'Erasmus presso la Universitat Internacional de Catalunya, ha evidenziato l'importanza di una didattica partecipativa e laboratoriale nell'ambito delle Scienze, fondata sul *learning by doing* (Dewey, 1938). Il corso di Valutazione per l'Apprendimento ha invece supportato la progettazione di pratiche valutative di tipo formativo. Infine, il laboratorio di Letteratura per l'Infanzia mi ha fornito competenze utili per integrare la lettura animata di albi illustrati di qualità all'interno del percorso didattico.

Nella consapevolezza del carattere continuo del processo formativo, nell'autovalutazione svolta all'inizio di questo tirocinio (allegato 3, parte in azzurro) ho delineato alcuni ambiti di miglioramento in relazione agli obiettivi formativi del DM 249/2010. In particolare, intendevo potenziare maggiormente: la lettura efficace del contesto didattico, con attenzione agli aspetti inclusivi; la valutazione nella scuola dell'infanzia, finora meno approfondita rispetto alla primaria; la lettura del contesto scolastico ed extra-scolastico, soprattutto in funzione di interventi di raccordo col territorio; e, infine, la gestione dei rapporti interpersonali nei gruppi di lavoro.

1.3. Progettazione del percorso didattico e relativi fondamenti teorici

La macro-progettazione (allegato 4) si colloca all'interno dei campi di esperienza delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012), in particolare “La conoscenza del mondo” e “Immagini, suoni, colori”. Il

¹⁷ Progetto internazionale nato dalla collaborazione tra la Western Norway University of Applied Sciences (Norvegia), l'Università di Padova (Italia) e l'Universitat Internacional de Catalunya (Spagna), con l'obiettivo di promuovere pratiche didattiche innovative orientate al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 attraverso il rafforzamento delle competenze necessarie per affrontare e trasmettere tematiche ecologiche e sociali complesse.

percorso si integra con il macro-progetto d'istituto *iCare*, condividendone i principi ispiratori, e si aggancia in modo specifico al progetto *OrtOnor* nella sua quinta fase.

Dal punto di vista teorico, il progetto si fonda su riferimenti pedagogici e metodologico-didattici coerenti. Il pensiero di Montessori (1912) rappresenta un riferimento fondamentale, in quanto valorizza l'apprendimento attraverso l'esperienza concreta e l'esplorazione sensoriale. La dimensione manipolativa trova fondamento anche nella pedagogia di Munari (1971), che riconosce nel fare con le mani una forma di conoscenza e di espressione creativa. Il progetto si ispira inoltre al pensiero di Dewey (1938), secondo cui educare significa offrire esperienze significative che collegano la scuola alla vita reale, come possono essere le attività di semina e di cura dell'ambiente. L'insegnante assume il ruolo di mediatore dell'apprendimento, facilitando la scoperta e stimolando la Zona di Sviluppo Prossimale del bambino (Vygotskij, 1934). Il progetto trova fondamento anche nel pensiero di Gardner (1983), valorizzando diverse forme di apprendimento (naturalistico, musicale, artistico, interpersonale), ed è orientato dalla letteratura sull'*outdoor education* (Farné & Agostini, 2026) che evidenzia come l'apprendimento all'aperto favorisca l'esplorazione, la sperimentazione, l'immaginazione e lo sviluppo psico-fisico del bambino. L'integrazione di *flash card*, video, canzoni e Istruzioni Per l'Uso (IPU), inoltre, ha rappresentato una strategia inclusiva per rendere le attività accessibili e sostenere la partecipazione di tutti, in linea con i principi dell'UDL (Meyer et al., 2014).

Dal punto di vista normativo, la progettazione fa riferimento, oltre che alle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012), anche alle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6* (2021), che promuovono un approccio laboratoriale, inclusivo e orientato al benessere globale del bambino. Il progetto si collega inoltre all'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (Legge 92/2019; DM 183/2024), al *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità* (MIUR, 2017) e agli obiettivi dell'Agenda 2030 (SDG 4¹⁸ e 15¹⁹) (ONU, 2015). Infine, si ispira ai principi della Legge 107/2015, che valorizza la progettualità condivisa e l'apertura della scuola al territorio, e si collega alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (2018) relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente, in particolare “Competenze matematiche e in scienza, tecnologie e ingegneria” e “Consapevolezza ed espressione culturale”.

¹⁸ SDG 4 dell'Agenda 2030: Istruzione di qualità (ONU, 2015).

¹⁹ SDG 15 dell'Agenda 2030: Vita sulla Terra (ONU, 2015).

CAPITOLO 2 - DALL'IDEA ALLA PRATICA: CONDUZIONE, RIPROGETTAZIONE E VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

2.1. Dubbi, criticità, inciampi: ripensare materiali e strumenti in ottica inclusiva

L'esperienza concreta vissuta in sezione mi ha portata a comprendere come la pratica didattica richieda continui processi di osservazione, adattamento e riprogettazione. Riflettere costantemente su ciò che stava accadendo in sezione, chiedendomi cosa stesse funzionando e quali bisogni del gruppo non stessi ancora considerando, mi ha permesso di sviluppare una forma di valutazione formativa orientata non soltanto all'osservazione dei processi di apprendimento dei bambini, ma anche alla riflessione sul mio stesso agire professionale.

Alcune delle strategie inizialmente pensate si sono infatti rivelate solo parzialmente efficaci, mentre alcune criticità emerse durante la conduzione delle attività hanno richiesto di rivedere materiali, modalità comunicative e strumenti di supporto in un'ottica maggiormente inclusiva.

Dal punto di vista della dimensione didattica, l'esperienza di tirocinio non mi ha quindi permesso soltanto di consolidare competenze di lettura del contesto e di progettazione didattica, ma anche di sviluppare capacità di conduzione delle attività, gestione del gruppo e ripensamento flessibile delle proposte. Nel presente paragrafo intendo soffermarmi soprattutto sugli imprevisti, sugli inciampi e sulle sfide emerse durante il percorso, che si sono successivamente rivelati importanti occasioni di riflessione professionale e che, attraverso processi di riprogettazione, in alcuni casi si sono trasformati in veri punti di forza dell'intervento didattico.

Figura 47. IPU utilizzate per guidare i movimenti durante la realizzazione dei legnetti musicali.



Una prima difficoltà ha riguardato le incerte competenze linguistiche della maggior parte del gruppo di bambini. Sebbene tale aspetto fosse già stato considerato in fase di progettazione, durante la conduzione delle attività sono emerse problematiche che non avevo precedentemente considerato. Ad esempio, inizialmente avevo predisposto l'utilizzo delle Istruzioni Per l'Uso (figura 1) per guidare lo svolgimento delle attività manuali e favorire la partecipazione anche degli alunni non italofoni.

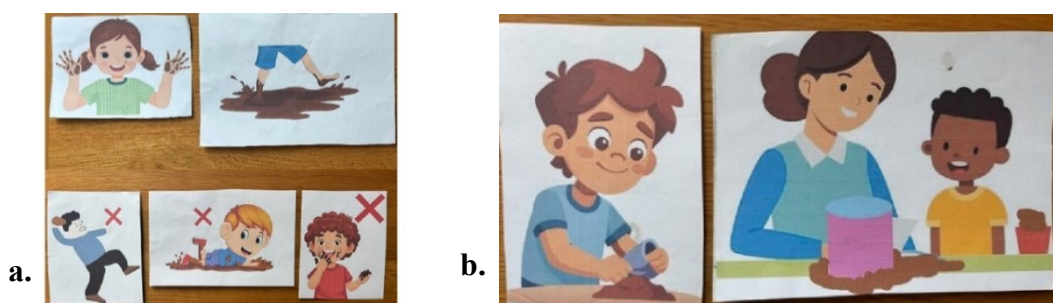
Tuttavia, l'esperienza concreta in sezione mi ha permesso di comprendere come tali strumenti risultassero efficaci soprattutto per la comprensione delle azioni fino-motorie, ma non fossero sufficienti a rendere espliciti gli obiettivi complessivi delle attività, che continuavano a essere spiegati prevalentemente in forma orale e, di conseguenza, non sempre pienamente compresi da tutti i bambini. Attraverso i diari di bordo e le griglie di osservazione dei processi di insegnamento-apprendimento ho potuto riflettere criticamente su tali aspetti e individuare strategie alternative per sostenere maggiormente la comprensione. Seguendo le indicazioni di Cottini (2021) relative all'utilizzo di strategie e materiali inclusivi, ho scelto di ampliare l'impiego dei supporti visivi e non linguistici: le immagini non sono state utilizzate soltanto per mostrare i passaggi operativi, ma anche per esplicitare in modo chiaro e immediatamente comprensibile gli obiettivi delle attività (figura 2).

Figura 48. Flash card utilizzate per spiegare l'obiettivo dell'attività "bombe di semi".



Una seconda criticità è emersa nel momento in cui mi sono resa conto di non star sostenendo sufficientemente l'autonomia e l'autoregolazione dei bambini. Le indicazioni esclusivamente verbali, infatti, si rivelavano spesso insufficienti, oltre al fatto che venivano date soltanto ad attività già avviata, generando frequenti interruzioni e difficoltà nella gestione del gruppo. Ripensando all'efficacia dei supporti visivi già sperimentati, ho deciso di continuare a utilizzarli anche per anticipare i comportamenti attesi e non attesi e per rendere più comprensibili i diversi livelli di autonomia possibili durante le attività. Ad esempio, attraverso immagini e simboli venivano mostrati comportamenti adeguati e non adeguati nell'esplorazione del fango (toccarlo con mani e piedi, ma non lanciarlo, mangiarlo o rotolarsi in esso) (figura 3a), così come le differenti modalità di partecipazione (lavorare autonomamente oppure con il supporto dell'insegnante) (figura 3b).

Figura 49. Flash card utilizzate per promuovere autoregolazione (a) e autonomia (b).



I materiali finora descritti si sono rivelati utili non soltanto per i bambini con difficoltà linguistiche, ma per l'intero gruppo sezione, offrendo riferimenti concreti e immediatamente comprensibili a bambini che non avevano ancora sviluppato il pensiero operatorio concreto e quindi la capacità di compiere operazioni mentali interiorizzate su base logica (Piaget & Inhelder, 1969). Quello che inizialmente appariva come un ostacolo si è quindi trasformato in un'opportunità per progettare materiali maggiormente coerenti con i principi dell'UDL e, infine, in uno dei principali punti di forza del percorso. Le insegnanti della sezione, infatti, hanno espresso il desiderio di continuare a utilizzare tali strumenti anche dopo la conclusione del tirocinio.

Per quanto riguarda gli imprevisti, essi hanno riguardato principalmente la non disponibilità di alcuni materiali e la necessità di riorganizzare rapidamente alcune attività. Ad esempio, l'albo inizialmente previsto, *Storia di un piccolo seme* di Sam Godwin, non trovabile in alcuna libreria e non disponibile online, è stato dovuto essere sostituito con *Ancora niente?* di Christian Voltz. L'albo iniziale era stato scelto con l'obiettivo di aiutare i bambini a riflettere su ciò che serve per far crescere una pianta; tuttavia, nell'albo sostitutivo mancava un riferimento esplicito alla luce solare. Ho quindi deciso di modificare direttamente il materiale, aggiungendo sulle pagine un sole ritagliato che rendesse visivamente evidente anche questo elemento. Sebbene questa modifica alla progettazione fosse stata inizialmente vissuta come una criticità, nel corso dell'attività il nuovo albo si è rivelato persino più efficace rispetto a quello programmato: le illustrazioni essenziali e la presenza di pochi elementi visivi, semplici ma chiari, hanno infatti favorito una maggiore focalizzazione dell'attenzione dei bambini.

In un'altra occasione, un'attività di lancio è stata dovuta essere modificata improvvisamente a causa dell'assenza dell'insegnante che avrebbe dovuto intrattenere i bambini mentre preparavo il setting senza essere vista. Ho quindi dovuto riadattare la modalità di introduzione dell'esperienza, che non è più avvenuta sotto forma di "sorpresa", ma attraverso la preparazione del materiale davanti al gruppo. Inizialmente temevo che vedere la preparazione del setting potesse rendere l'attività meno attrattiva; al contrario, i bambini si sono mostrati particolarmente incuriositi nell'osservare la costruzione dello spazio e dei materiali, desiderosi di scoprire cosa avrebbero fatto.

Questi due episodi si sono rivelati particolarmente significativi in quanto mi hanno permesso di sviluppare capacità di gestione dell'ansia, flessibilità organizzativa e *problem solving* (Fedeli, 2021).

2.2. Documentazione e rilevazione dei processi di apprendimento

Questa esperienza di tirocinio si è rivelata particolarmente significativa anche per lo sviluppo delle mie competenze valutative. Operando nella scuola dell'infanzia, contesto nel quale non è prevista una valutazione formale degli apprendimenti, mi sono inizialmente trovata in difficoltà nel comprendere quali strumenti utilizzare per rilevare i processi di apprendimento senza ridurli a una semplice categorizzazione. Per orientarmi, mi sono basata sulle *Indicazioni Nazionali* (2012) e le *Linee pedagogiche 0–6* (2021): nelle prime si sottolinea come i traguardi per lo sviluppo delle competenze rappresentino, alla scuola dell'infanzia, orientamenti per l'insegnante e debbano essere intesi in modo globale e unitario; le seconde, invece, evidenziano come la valutazione in questo grado scolastico debba assumere una funzione narrativa, descrittiva e formativa, valorizzando i progressi individuali senza ricorrere a classificazioni o etichettamenti.

Inizialmente avevo pensato di predisporre una griglia di osservazione iniziale e finale, utilizzando categorie quali “sì/no/in parte” per ciascun descrittore relativo ai tre obiettivi finali dell'intervento. Tuttavia, nel corso dell'esperienza ho compreso i limiti di tale approccio. Per utilizzare le griglie in modo coerente, infatti, avrei dovuto riproporre le stesse attività a inizio e fine percorso; tuttavia, tale scelta non sarebbe risultata né fattibile né significativa: a tre anni l'apprendimento avviene principalmente attraverso esplorazione e scoperta, e ripetere molteplici attività senza elementi di novità non avrebbe avuto valore educativo. Ho quindi deciso di impiegare le griglie come strumento di osservazione continua durante ogni intervento, monitorando comportamenti e progressi in modo dinamico.

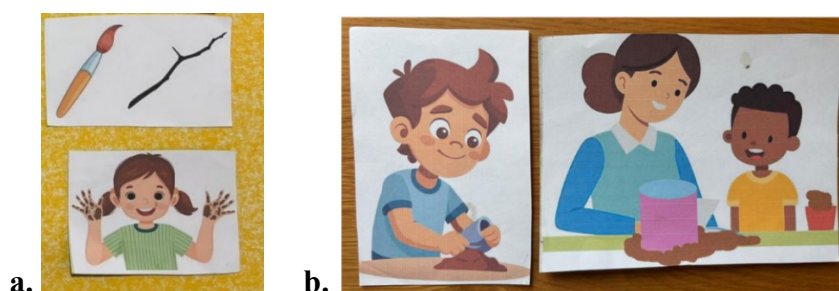
Un ulteriore strumento utilizzato per la valutazione in itinere è stato il portfolio individuale, nel quale sono state raccolte le evidenze più significative emerse durante il percorso, tra cui fotografie, elaborati grafici, commenti e conversazioni dei bambini (allegato 5).

Alla conclusione del progetto, tutte le rilevazioni raccolte sono state analizzate e interpretate al fine di costruire delle valutazioni individuali e collettive. Volendo orientare la valutazione alla riflessione sul mio profilo professionale, in linea con i valori dell'insegnante inclusivo approfonditi nel Laboratorio di Pedagogia per l'Inclusione, mi sono interrogata su quale sguardo valutativo volessi utilizzare per interpretare le evidenze raccolte. Mi sono resa conto che non fosse possibile “valutare” bambini di tre anni dopo sole trenta ore di intervento. Oltre al fatto che, nella scuola dell'infanzia, l'apprendimento non si manifesta in modo lineare né immediatamente osservabile, i tempi di sviluppo risultano profondamente individuali: uno

stesso bambino può mostrare interesse, partecipazione o competenze differenti a seconda del contesto, dei materiali proposti, dello stato emotivo o del livello di coinvolgimento nell'attività. Per questo motivo, più che misurare risultati definitivi, ho ritenuto significativo orientare il mio sguardo verso una prospettiva inclusiva, finalizzata a promuovere apprendimento e *ben-essere*. La valutazione è stata così intesa come strumento per sostenere tali processi (*assessment for learning*), piuttosto che per classificare o escludere, privilegiando restituzioni strettamente descrittive e narrative (allegato 6).

Un ulteriore aspetto significativo del tirocinio è stato comprendere la complessità dell'autovalutazione nella scuola dell'infanzia. Anche in questo caso, richiamando le strategie inclusive suggerite da Cottini (2021) ho scelto di utilizzare *flash card* visive. Ad esempio, al termine del laboratorio con il fango, è stato possibile porre domande come: "È stato più facile/ti è piaciuto di più usare le mani o pennelli e rametti per dipingere?" (figura 4a) o "Hai lavorato da solo o con l'aiuto della maestra?" (figura 4b), mostrando immagini corrispondenti alle alternative. I bambini indicavano la risposta senza doverla verbalizzare, rendendo possibile l'autovalutazione anche per chi aveva difficoltà linguistiche.

Figura 50. Flash card utilizzate per l'autovalutazione relativa al laboratorio con il fango.



Tuttavia, più che una vera e propria autovalutazione, tale pratica si è configurata come un momento di *debriefing* e rielaborazione dell'esperienza vissuta. Le preferenze espresse dai bambini, inoltre, potevano dipendere da molteplici fattori, come la stanchezza, il gradimento dell'attività o il livello di coinvolgimento emotivo.

Nel complesso, questa esperienza mi ha permesso di comprendere quanto sia complesso parlare di valutazione nella scuola dell'infanzia e quanto sia necessario adottare uno sguardo inclusivo e non classificatorio. Processi di osservazione, documentazione e riflessione professionale si sono progressivamente intrecciati, diventando strumenti fondamentali non solo per comprendere e sostenere i processi di apprendimento dei bambini, ma anche per ripensare criticamente le mie scelte didattiche.

2.3. Costruire e vivere le relazioni professionali

Dal punto di vista della dimensione istituzionale, ritengo particolarmente significativo soffermarmi sulle relazioni costruite con i diversi attori del contesto scolastico. Rispetto ai primi anni di tirocinio, durante quest'ultima esperienza ho percepito una significativa crescita personale nelle capacità di relazione e collaborazione professionale. Se inizialmente tendevo ad assumere un atteggiamento più timido e a sentirmi "in più" all'interno della classe o sezione, poco legittimata a prendere iniziative, nel corso di quest'ultimo anno mi sono sentita progressivamente più sicura e a mio agio nell'interfacciarmi con la tutor, con le insegnanti della sezione e con quelle esterne ad essa, così come con il personale ATA, con cui ho collaborato molto nelle fasi di pulizia post-interventi.

La collaborazione con le insegnanti si è rivelata fondamentale non solo dal punto di vista organizzativo, ma anche per il confronto pedagogico e metodologico. I momenti di dialogo e restituzione mi hanno infatti aiutata a riflettere sulle scelte didattiche adottate e sui bisogni del gruppo sezione. Inoltre, aver avuto la possibilità di organizzare un'attività di raccordo con la Scuola Secondaria di primo grado mi ha permesso di confrontarmi anche con figure professionali esterne alla sezione e di sviluppare ulteriormente competenze organizzative e comunicative. Tale esperienza mi ha aiutata a comprendere la scuola come sistema complesso, fondato sul lavoro di rete e sulla corresponsabilità educativa tra i diversi professionisti.

Anche le famiglie hanno rappresentato una componente importante della rete di relazioni costruita durante il percorso, seppur in modo indiretto. Il portfolio, infatti, ha rappresentato anche un importante mezzo di comunicazione scuola-famiglia. Attraverso di esso, i genitori hanno potuto visionare il percorso svolto dai bambini e le principali evidenze di apprendimento emerse durante le attività, promuovendo un senso di partecipazione alla vita scolastica dei figli.

Particolarmente significativa è stata anche l'esperienza relazionale vissuta nel contesto universitario con le tutor e le colleghe e i colleghi del tirocinio indiretto. Pur provenendo da un altro gruppo di tirocinio ed essendo quindi una nuova componente del TOL, sono riuscita fin da subito a instaurare relazioni positive e collaborative. Tutor, colleghe e colleghi si sono dimostrati disponibili nella condivisione di materiali, idee e suggerimenti, facendomi sentire accolta e parte integrante del gruppo.

CAPITOLO 3 – RIFLESSIONE PROFESSIONALE E PROSPETTIVE DI SVILUPPO FUTURE

3.1. Riflessioni sulle competenze maturate

Ripensando al percorso svolto negli ultimi cinque anni, emerge con chiarezza l'evoluzione del mio profilo professionale rispetto alla figura di insegnante che immaginavo di diventare al momento dell'iscrizione. La scelta di intraprendere questo percorso universitario è stata fortemente influenzata dalla mia esperienza scolastica personale, caratterizzata da vissuti di ansia, pressione e paura. Da tale esperienza è nato il desiderio di contribuire alla costruzione di una scuola diversa, capace di accogliere i bisogni di ciascun bambino e bambina, valorizzandone le potenzialità ma anche e soprattutto il *ben-essere*. Oggi, al termine del percorso formativo, riconosco come tale intenzionalità iniziale si sia progressivamente tradotta in competenze concrete e in una maggiore consapevolezza professionale, come evidenziato dall'autovalutazione finale (allegato 3, parte in rosso) in relazione agli obiettivi formativi previsti dal DM 249/2010. Di seguito ne analizzerò i punti salienti.

Relativamente alle conoscenze teoriche, il corso di studi mi ha fornito solide basi teorico-pedagogiche e metodologico-didattiche che hanno sostenuto la costruzione della mia identità professionale. Seguendo i sei paradigmi della natura dell'insegnamento individuati da Paquay e Wagner (2006), riconosco a tal proposito la mia vicinanza al profilo di "*docente-istruito*".

Per quanto riguarda la lettura del contesto didattico, ho rafforzato la capacità di analisi della documentazione scolastica e l'osservazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Un'attenzione specifica, quest'anno, è stata rivolta alla dimensione inclusiva: l'osservazione delle pratiche adottate dalle insegnanti, come l'utilizzo delle IPU, ha costituito un riferimento significativo per la progettazione di materiali accessibili e attività inclusive.

L'esperienza di tirocinio ha inoltre contribuito allo sviluppo della mia capacità di gestione della didattica in situazione, grazie al confronto con imprevisti che hanno richiesto flessibilità, capacità di adattamento e *problem solving*. In relazione ai paradigmi individuati da Paquay e Wagner (2006), riconosco in questa dimensione la mia vicinanza al profilo dell'insegnante "*esperto-artigiano*", per l'acquisizione sul campo di schemi d'azione contestualizzati.

Un'ulteriore area di crescita riguarda la valutazione degli interventi. Sebbene abbia compreso l'importanza di una valutazione formativa, narrativa e descrittiva nella scuola dell'infanzia,

riconosco tuttavia la necessità di continuare a sperimentarmi e di approfondire le competenze in questo ambito, particolarmente complesso in questo ordine scolastico.

Per quanto riguarda la lettura del contesto scolastico ed extrascolastico, il tirocinio ha rafforzato la consapevolezza della scuola come sistema aperto e interconnesso con il territorio, evidenziando l'importanza della continuità verticale e della collaborazione tra ordini di scuola.

Infine, sento di essere maturata anche nella dimensione relazionale: ho acquisito maggiore sicurezza nel confronto attivo con gli attori del sistema educativo e formativo, sviluppando così competenze comunicative e negoziali nei diversi contesti. Ciò mi ha permesso di avvicinarmi al paradigma dell'“*attore sociale*” (Paquay & Wagner, 2006), maturando una maggiore consapevolezza dell'importanza degli aspetti antropo-sociali delle pratiche quotidiane.

3.2. Prospettive future e traiettorie di miglioramento professionale

Il percorso quadriennale di tirocinio ha contribuito a consolidare la mia motivazione verso la professione docente, permettendomi di confrontarmi con il valore educativo di questo ruolo. Ciò che oggi mi spinge verso questa professione non riguarda più soltanto la possibilità di contribuire a costruire una scuola diversa rispetto a quella vissuta personalmente, ma anche la profonda responsabilità educativa che essa comporta. Accompagnare bambini e bambine nel loro percorso di crescita significa infatti entrare in relazione con persone portatrici di esperienze, bisogni e potenzialità differenti, ma anche con figli e figlie affidati alla cura educativa della scuola da famiglie che ripongono fiducia nel lavoro degli insegnanti. Significa contribuire, attraverso determinate scelte educative, relazionali e valoriali, alla formazione dei cittadini e delle cittadine di domani, il cui modo di stare nel mondo sarà influenzato anche dalle esperienze vissute nel contesto scolastico. Tale consapevolezza rende l'insegnamento, ai miei occhi, un compito estremamente delicato, ma al tempo stesso un grande privilegio.

Proprio per la responsabilità che tale professione comporta, considero fondamentale continuare a formarmi e a migliorarmi costantemente, nella consapevolezza che la professionalità docente richieda un continuo percorso di ricerca, aggiornamento e riflessione critica sul proprio operato. Per questo, sento di riconoscermi soprattutto nel paradigma “*persona*” (Paquay & Wagner, 2006), intesa come figura professionale impegnata in un continuo processo di sviluppo di sé. In particolare, le esperienze Erasmus svolte prima in Belgio e successivamente in Spagna, durante le quali ho avuto l'opportunità di entrare in contatto con realtà scolastiche e culturali differenti, hanno rafforzato il mio interesse per una formazione aperta alla dimensione internazionale. Nella convinzione che il confronto con prospettive diverse possa arricchire in modo

significativo la mia futura pratica professionale, desidero lavorare in scuole internazionali all'estero, così da entrare in contatto con culture differenti e sviluppare ulteriormente competenze inclusive e interculturali. Intendo inoltre partecipare a percorsi di formazione che possano arricchire il mio sviluppo professionale nei campi dell'inclusione e dei bisogni educativi speciali, dell'insegnamento dialogico (Alexander, 2008) che integri ecocriticismo ed educazione socio-emotiva (SEL) (Campagnaro & Ferrari, 2024), della valutazione formativa e erogazione del *feedback*, nonché dell'utilizzo consapevole dell'intelligenza artificiale a scuola.

CONCLUSIONE

La progettazione del percorso sull'esplorazione e la cura dell'elemento terra, realizzato presso la Scuola dell'Infanzia J. Mirò, nata dall'incontro tra i bisogni del contesto, la progettualità istituzionale e i miei interessi formativi e personali, ha rappresentato un'importante occasione di crescita professionale. Tale esperienza mi ha permesso di sviluppare competenze di progettazione, conduzione e valutazione di interventi didattici attraverso un approccio sistemico, attento al raccordo tra dimensione didattica, istituzionale e professionale.

Particolarmente rilevante è stato il confronto con gli imprevisti e le difficoltà emerse durante il percorso, che mi hanno portata a riprogettare in modo più accessibile e inclusivo. Allo stesso tempo, il confronto con la complessità della valutazione nella scuola dell'infanzia mi ha posta di fronte a una sfida che mi ha permesso di comprendere la responsabilità connessa allo sguardo valutativo dell'insegnante, ossia orientato al sostegno dei processi di apprendimento e di *benessere*, piuttosto che alla classificazione. Infine, il tirocinio ha rafforzato la consapevolezza dell'importanza delle relazioni professionali e del lavoro di rete tra scuola, famiglie, territorio e università, evidenziando il valore della corresponsabilità educativa nella costruzione di contesti di apprendimento significativi.

Pur riconoscendo i progressi compiuti, sono consapevole che la professionalità docente richieda un continuo processo di formazione, ricerca e auto-riflessione. Per questo motivo, intendo proseguire il mio percorso di crescita professionale approfondendo in particolare i temi dell'inclusione, della valutazione formativa, dell'educazione interculturale e delle tecnologie innovative, anche attraverso esperienze di formazione in contesti internazionali. Concludo quindi questa relazione con la consapevolezza che "*l'insegnante che intendo diventare*" non rappresenti un traguardo definitivo, ma una direzione verso cui continuare a orientare il mio percorso professionale e umano.

BIBLIOGRAFIA

RIFERIMENTI TEORICI

Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico* (nuova edizione). Carocci.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Farné, R., & Agostini, F. (2026). Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto. *Infanzia: studi e ricerche*, 1-252.

Fedeli, D. (2024, marzo 1). *Costruire competenze professionali per rispondere alle sfide della classe complessa: La cura della dimensione didattica e relazionale* [Materiale didattico]. Università di Udine.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST.

Montessori, M. (1912). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Loescher.

Munari, B. (1971). *Fantasia*. Einaudi.

OpenAI. (2026). *ChatGPT* (modello GPT-5.5), strumento di supporto alla revisione linguistica.

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Paquay, L., & Wagner, M. C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video formazione. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (a cura di), *Formare gli insegnanti professionisti: Quali strategie? Quali competenze?* Armando.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.

Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. [Trad. italiana].

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) aa.ss. 2022/2025, Istituto Comprensivo Statale Romolo Onor di San Donà di Piave (VE).

Rapporto di Autovalutazione (RAV) a.s. 2022/2023, Istituto Comprensivo Statale Romolo Onor di San Donà di Piave (VE).

UDA di plesso a.s. 2025/2026, Scuola dell'Infanzia J. Mirò, Istituto Comprensivo Statale Romolo Onor di San Donà di Piave (VE).

SITOGRAFIA

<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

<https://www.google.com/search?q=Linee+Guida+per+Relazione+finale+%E2%80%93+Tesi+->.

<https://www.iconor.edu.it/>

<https://www.miur.gov.it/>

NORMATIVA

Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente: “Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti”*.

Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Decreto Ministeriale del 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*.

Decreto Ministeriale del 7 settembre 2024, n. 183, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

Legge 107 del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti e decreti attuativi*.

Legge 92 del 20 agosto 2019. *Introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Piano per l'educazione alla sostenibilità*.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

ALLEGATI

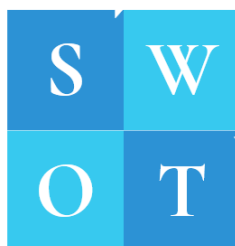
ALLEGATO 1 – *Analisi SWOT del contesto scolastico ed extra-scolastico (I.C. Romolo Onor):*

STRENGTHS

- UDA di plesso concentrata sulla scoperta dei 4 elementi naturali, collegabile al progetto "OrtOnor"
- Presenza del progetto istituzionale "OrtOnor"
- Principi ecologici del progetto istituzionale *iCare*
- Apertura del team docente a metodologie attive, utilizzo CAA e IPU, e *outdoor learning*
- Durante alcune giornate, due docenti in compresenza: possibilità di interventi scaglionati per piccoli gruppi

OPPORTUNITIES

- Buona collaborazione tra ordini di scuola e continuità verticale.
- Presenza di un mediatore culturale istituzionale.
- Rafforzamento del progetto tramite collaborazione con docente della scuola secondaria di primo grado, coordinatore del progetto "OrtOnor".
- Tutor aziendale con formazione "Scuola Senza Zaino".



WEAKNESSES

- Difficoltà comunicative tra bambini-insegnanti e tra pari.
- Sfide evolutive dei 3 anni: attenzione limitata, pause frequenti, episodi di pianto legati al distacco dai genitori, difficoltà nel controllo sfinterico
- Presenza di bambini con frequenza irregolare
- PTOF del triennio 2022/2025 poco aggiornato
- Difficoltà di comunicazione con famiglie per limitata conoscenza dell'italiano da parte di alcuni genitori.

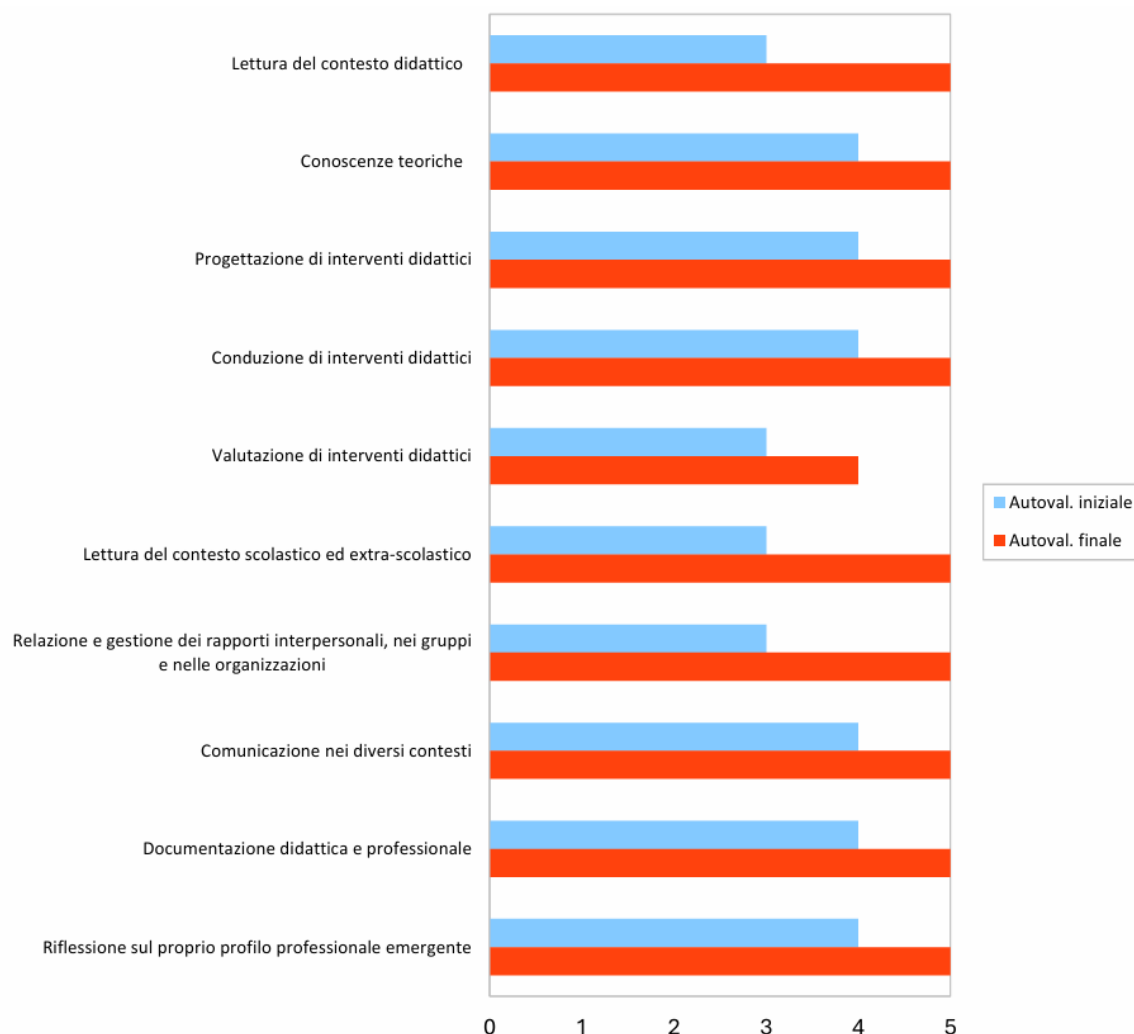
THREATS

- Nuovo PTOF 2025/2028 non ancora approvato.
- Trasferimento di un bambino certificato e possibile squilibrio temporaneo del gruppo.
- Perdita di una preziosa risorsa causa trasferimento insegnante di sostegno promotrice di un contesto inclusivo PER TUTTI secondo i principi del UDL.

ALLEGATO 2 – *Estratto del PTOF aa.ss. 2022-2025 dell'I.C. R. Onor (mission dell'Istituto):*

“[...] Promuovere la cultura della legalità e la pratica di comportamenti ecologici sia nelle relazioni interpersonali, attivando azioni di democrazia, sia nella cura di sé e dell'ambiente, realizzando progetti riguardo [...] il rispetto dell'ambiente naturale e degli spazi condivisi, attraverso la collaborazione operativa di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo (insegnanti, genitori, alunni, associazioni, enti ed istituzioni del territorio); in una parola: *iCare*”.

ALLEGATO 3: *Autovalutazione iniziale (in azzurro; novembre 2025) e finale (in rosso; marzo 2026) della tirocinante relativa all'ultima annualità di tirocinio.*



ALLEGATO 4 – Macro-progettazione degli interventi didattici realizzata per il Project Work:

Traguardi per lo sviluppo della competenza: (1) “Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti”; (2) “[...] utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative [...]”; (3) “Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti”.

Obiettivi di apprendimento: (1) “Osservare gli organismi vegetali nei loro ambienti naturali o in microambienti artificiali, analizzando i cambiamenti che avvengono nel loro sviluppo e le trasformazioni dell’ambiente circostante”; (2) “Esplorare i linguaggi a disposizione quali la voce, il gesto, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche

sviluppando il senso del bello, la conoscenza di sé stessi, degli altri e della realtà”; (3) “Esplorare le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità”.

Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico: (1) Esplorare la natura con i vari sensi, osservarne e riconoscerne i cambiamenti; (2) Produrre elaborati artistici attraverso la manipolazione creativa di materiali naturali; (3) Sperimentare e creare ritmi sonori in gruppo con l'uso di strumenti musicali costruiti con materiali naturali e di recupero.

Tempi e setting	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
Prima fase – 5 ore: la terra e i suoi elementi naturali Setting: Cortile; Palestra; Aula di sezione	Gli elementi naturali della terra; Manipolazione sensoriale degli elementi	Format: Lezione narrativa; Laboratorio (<i>outdoor learning</i>); Lezione con scambio e dibattito Tecniche: Narrazione; Discussione	Personaggio mediatore (pupazzo) Carlino. Libro <i>Carlino nel regno dei 4 elementi</i> di Lucia Frandi. Lettera da Carlino. Scatolone con materiali naturali. Scheda di osservazione per raccolta elementi in giardino. Terra (dall'orto), erba, sassolini, sabbia, muschio. Matita. Lenti di ingrandimento. Telo trasparente. Registratore e fotocamera del telefono.	- Inizio scambio epistolare: Carlino porta uno scatolone con materiali naturali relativi all'elemento “terra”, il libro <i>Carlino nel regno dei 4 elementi</i> , e una lettera chiedendo ai bambini “Voi cosa potete portarmi riguardo all'elemento terra?” - Lettura e rielaborazione della parte relativa alla “terra” del libro <i>Carlino nel regno dei 4 elementi</i> . - Raccolta in giardino di elementi naturali relativi alla terra: terra, sabbia, muschio... L'insegnante terrà una scheda con gli elementi che i bambini dovranno cercare in giardino, per poi spuntarli nel foglio con loro. - Manipolazione sensoriale degli elementi naturali raccolti.
Seconda fase – 4 ore: coltivazione di semi di lenticchie Setting: Aula di sezione; Cortile	Semina e coltivazione in microambiente artificiale	Format: Lezione narrativa; Laboratorio Tecniche: Tecniche di ideazione Esercitazioni addestrative	Carlino. Libro <i>Storia di un piccolo seme</i> di Sam Godwin. Vasoio circolare, cotone, cartoncino blu. Pipette. Semi di lenticchie. Registratore e fotocamera del telefono.	- Lettura animata dell'albo <i>Storia di un piccolo seme</i> (portato da Carlino) durante la quale l'insegnante, con l'aiuto delle immagini, chiede ai bambini di individuare cosa serve a far crescere il seme protagonista. - Semina lenticchie su cotone per osservarne la crescita da

		Lavoro di gruppo		vicino. Ad ogni incontro, da ora in avanti, si dedicherà del tempo per l'osservazione e la cura delle piante. - Trasferimento finale delle piantine su vaso o orto della scuola (se utilizzabile).
Terza fase – 9 ore: realizzazione di melodie con percussioni fatte a mano Setting: Aula di sezione; Palestra	Canti e balli che rimandano all'elemento "terra". Costruzione di legnetti musicali. Realizzazione della "melodia della terra".	Format: Laboratorio Lezione frontale anticipativa Tecniche: Tecnica di riproduzione operativa con supporto delle IPU	Telefono, cassa, registratore. Rametti e fili di lana. Musiche: <i>La danza della terra</i> - I magnifici quattro <i>Ritmo della terra</i> - L'Allegro Quartetto Borda <i>Canzoncina del semino</i> – A. De Simone <i>Afro Percussion</i> – J. Szer	- Ascolto e scoperta di canzoni e balli sulla terra mentre i bambini imitano o inventano brevi sequenze ritmiche con mani e corpo. - Costruzione con i bambini dei legnetti musicali con il supporto delle IPU. - Realizzazione della "melodia della terra" con gli strumenti costruiti dai bambini su musica di sottofondo <i>Afro Percussion</i> .
Quarta fase – 8 ore: laboratorio col fango Setting: Cortile o palestra; Aula di sezione	Manipolazione sensoriale del fango.	Format: Laboratorio Tecniche: Tecnica di riproduzione operativa	Abbigliamento pratico. Ciotole, formine, cucchiaini, contenitori vari, acqua, terra. Pennelli, spugnette, foglie, rametti, corteccia, semi. Cartoncini o teli.	- In giardino o in palestra, a seconda del meteo, i bambini sperimentano con terra, acqua, ciotole, palette, formine, contenitori vari ecc. - Realizzazione di elaborati grafici col fango su carta/teli utilizzando vari strumenti: corteccia, foglie, rametti...
Quinta fase – 6 ore: manipolazione di semi (2 ore di racc. istituz.) Setting: Aula di sezione; Cortile/palestra	Realizzazione di artefatti artistici tramite manipolazione di semi e altro materiale naturale	Format: Laboratorio Tecniche: Tecnica di riproduzione operativa	Carlino. Terriccio, semi di vario tipo, argilla, acqua. Cartoncini e materiale di recupero. Colla.	- Introduzione al concetto di "bombe di semi" ²⁰ . - Attività con Prof. Barbieri e i ragazzi della 1B della Scuola Secondaria R. Onor: realizzazione delle "bombe di semi". - Realizzazione di mosaici di semi in aula.

²⁰ Palline di terriccio e semi vari, strumenti del *guerrilla gardening*, una pratica nata negli anni '30 in Giappone grazie al botanico Fukuoka Masanobu. Vengono spesso lanciate da aerei su aree aride o incolte per favorire la ricrescita della vegetazione.

ALLEGATO 5 – Copertina e alcune delle pagine estratte dal portfolio individuale.



IL PERCORSO DI OSSERVAZIONE DELLA CRESCITA DEI SEMINI

MAESTRA: "VEDETE LE PIANTINE CHE SONO VENUTE FUORI OPPURE NON ANCORA?"
BAMBINI: "NO"

"È UN PO' **APERTO** QUESTO, GUARDA" "QUELLO È UN PO' **SPEZZATO**" - R.
"FAREMO UN BEL **SPAVENTAPASSERI** CHE SPAVENTA GLI UCCELLINI E (COSÌ) NON PRENDE MAI IL FIORE" - O.

LA MAESTRA MOSTRA UN SEMINO CHIUSO E UNO CHE STA GERMOGLIANDO E CHIEDE: "COSA C'È DI DIVERSO?"

- "UNA **PIANTA BIANCA**" - R.
- "LA PIANTINA **STA CRESCENDO** E **STA FACENDO UN FIORE**"
"LO DOBBIAMO LASCIARE DENTRO (ALLA SCUOLA) COSÌ NESSUN UCCELLO LO VERRÀ A PRENDERE" - O.

MAESTRA: "ALL'INIZIO IL SEMINO ERA CHIUSO, POI COS'È SUCCESSO?"

R.: "È **CRESCIUTA LA PIANTINA**"

MAESTRA: "COS'ABBIAMO FATTO PER FAR CRESCERE LE PIANTINE? COME CI SIAMO PRESI CURA DELLE PIANTINE?"

- O.: "ABBIAMO DATO L'**ACQUA**"
- R.: "**SOLE**"

BOMBE DI SEMI

I RAGAZZI DELLA **SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO** HANNO ACCOMPAGNATO I BAMBINI NELLA CREAZIONE DI QUESTE PALLINE DI **ARGILLA, TERRA E SEMI**. LE PAROLE "**BOMBA**" E "**SEMI**" GIOCANO SUL CONTRASTO LINGUISTICO TRA OGGETTO DISTRUTTIVO E CONTENUTO VITALE.

IL SENSO DI QUESTA ATTIVITÀ TRASMETTE UN MESSAGGIO DI PACE: QUALCOSA CHE VIENE LANCIATO E CHE "ESPLODENDO" (SCIogliendosi CON LA PIOGGIA), RILASCIANDO IL SUO CONTENUTO DI SEMI E FA FIORIRE **NUOVA VITA!**

UNO SPENDIDO **INCONTRO EDUCATIVO** TRA GENERAZIONI PER LASCIARE UN **SEGNO DI PACE E UMANITÀ**.

LABORATORIO CON IL FANGO

IL LABORATORIO È CONTINUATO CON I **TRAVASI** DI TERRA E ACQUA. ABBIAMO USATO BICCHIERI, CIOTOLINE, CUCCHIAI, SPATOLE E **IMBUTI**.

MAESTRA: "SE C'È TROPPO TERRA NELL'IMBUTO COSA SUCCEDERÀ?"

L, R: "**SI BLOCCA**"

MAESTRA: "E QUINDI BISOGNA AGGIUNGERE TANTA..."

S: "**ACQUA**"



I BAMBINI METTONO TERRA E ACQUA NELL'IMBUTO MA RIMANE BLOCCATO:

MAESTRA: "COSA POSSIAMO FARE?"

G: "**MESCOLARE**"



ALLEGATO 6 – Valutazione descrittiva individuale (a) e collettiva (b) relativa al primo obiettivo “Osservare la natura con i vari sensi, osservarne e riconoscerne i cambiamenti”:

a.

Obiettivo/i <i>(Quale/i obiettivo/i ho perseguito?)</i> OB 1 - Esplorare la natura con i vari sensi, osservarne e riconoscerne i cambiamenti. OB 2 - Sperimentare e creare ritmi sonori in gruppo con l'uso di strumenti musicali costruiti con materiali naturali e di recupero. OB 3 - Produrre elaborati artistici attraverso la manipolazione creativa di materiali naturali.				
Alunno/a	Evidenze <i>(Che tipo di dati sono stati raccolti e come?)</i>	Esiti <i>(Cosa è emerso dal compito/ prova /situazione in relazione ai criteri adottati?)</i>	Note integrative <i>(Cosa è emerso dall'autovalutazione e/o dalla valutazione tra pari? Ci sono particolari condizioni da segnalare?)</i>	Valutazione descrittiva <i>(Quali esiti di apprendimento ha raggiunto l'alunno/a? Quali sono le aree di difficoltà/ miglioramento?)</i>
Z	Registrazioni cartacee nelle griglie di osservazione, registrazioni audio delle conversazioni, fotografie, video, raccolta degli elaborati, autovalutazioni – le evidenze più significative sono state inserite nel portfolio individuale	1)Esplora tutti i materiali naturali senza esitazione. Mostra occasionale familiarità con le diverse consistenze (duro/morbido, asciutto/bagnato). Partecipa all'osservazione del processo di crescita delle piante, sperimentando una prima introduzione all'uso della lente di ingrandimento. Mostra curiosità verso i cambiamenti della natura (germinazione e crescita delle piante). Contribuisce all'annaffiamento e posizionamento al sole delle piante.	1)Autovalutazione Laboratorio con terra/fango: è stato più facile/ha preferito toccare la terra bagnata alla terra asciutta. Ha esplorato con l'insegnante. Mostra dei blocchi nelle attività di verbalizzazione, principalmente dovute a difficoltà nella L2 italiana.	1)Partecipa con interesse alle attività di esplorazione sensoriale dei materiali naturali, che manipola con sicurezza ma con occasionali eccessi di impulsività. Mostra occasionale familiarità con alcune semplici caratteristiche dei materiali (duro/morbido, asciutto/bagnato) e curiosità durante l'osservazione dei cambiamenti della natura. Mostra comportamenti di rispetto verso di essa. *Le attività di osservazione accompagnate da denominazione di semplici elementi naturali possono sostenere lo sviluppo della lingua italiana come L2.

b.

VALUTAZIONE DIAGNOSTICA COLLETTIVA
Primo obiettivo: Il gruppo di bambini accoglie con entusiasmo le attività di esplorazione sensoriale degli elementi naturali; tuttavia, alcuni mostrano inizialmente una certa titubanza nel manipolare determinati materiali, mentre altri manifestano occasionali comportamenti di impulsività. Solo alcuni bambini tendono a mescolare tra loro materiali diversi (terra, sabbia e sassi). Una parte dei bambini riesce a riconoscere e verbalizzare alcune semplici caratteristiche dei materiali con il supporto dell'insegnante. Nessun bambino verbalizza spontaneamente il processo di crescita delle piante (dal seme al germoglio fino alla pianta), né dimostra familiarità con l'uso corretto della lente di ingrandimento per l'osservazione dei semi. I bambini si mostrano comunque generalmente curiosi e partecipi nei momenti di osservazione collettiva della natura e, con il supporto dell'insegnante, iniziano a manifestare comportamenti di rispetto nei confronti dell'ambiente naturale.
VALUTAZIONE FINALE COLLETTIVA
Primo obiettivo: La maggior parte dei bambini mostra sicurezza nell'esplorazione sensoriale degli elementi naturali, che avviene anche attraverso la combinazione di materiali diversi (terra, acqua, semi). In alcuni bambini permane una certa esitazione nel manipolare specifici elementi, mentre in altri si osserva un progressivo aumento della confidenza nella loro manipolazione. Permangono inoltre, in alcuni casi, episodi di impulsività. Una parte dei bambini riconosce e verbalizza alcune semplici caratteristiche dei materiali in autonomia, mentre altri necessitano del supporto dell'insegnante. Una minoranza dei bambini è in grado di verbalizzare il processo di crescita delle piante quando supportata da immagini e dalla mediazione verbale dell'insegnante. Alcuni bambini mostrano inoltre un graduale aumento di familiarità nell'utilizzo della lente di ingrandimento. Nel complesso, il gruppo si dimostra curioso e partecipe durante le attività di osservazione della natura e manifesta comportamenti di rispetto nei confronti dell'ambiente naturale, svolgendo tali attività con progressiva autonomia.