

The SFERA project: an integration of Service-Learning and Comprehensive Sexuality Education for a new training program

Il progetto SFERA: un'integrazione tra Service-Learning e Educazione alla Sessualità per una nuova formazione

Chiara Salvatori^a, Valeria Bruno^b, Emiliane Rubat du Mèrac^{c,1}

^a *Sapienza University of Rome*, salvatori.1904272@studenti.uniroma1.it

^b *Sapienza University of Rome*, v.bruno@uniroma1.it

^c *Sapienza University of Rome*, emiliane.rubatdumerac@uniroma1.it

Abstract

Service-Learning (SL) is an educational approach that combines learning and civic engagement with community service activities and structured educational objectives. The present work proposes the integration of SL and Comprehensive Sexuality Education (CSE), a lifelong learning process essential for living and expressing one's sexuality with awareness. The aim is to propose the SFERA project (from the Italian version: Sexuality, Training, Education, Respect, Affection) to address the gap in academic and pedagogic training. Including SL in teacher training on CSE would provide valuable tools to foster personal, social, tangible, and mindful change.

Keywords: Service-Learning; Sexuality Education; Teacher training; Primary Teaching; Sustainable Development.

Sintesi

Il Service-Learning (SL) è un approccio educativo che coniuga apprendimento e impegno civico, con attività di servizio comunitarie e obiettivi didattici strutturati. Il presente lavoro propone l'integrazione del SL e dell'Educazione alla Sessualità (EaS), un processo lifelong learning fondamentale per vivere ed esprimere la propria sessualità con consapevolezza. L'obiettivo è di proporre il progetto SFERA (Sessualità, Formazione, Educazione, Rispetto, Affettività) per colmare la lacuna nel curriculum accademico. Includendo il SL nella formazione accademica e pedagogica sull'EaS, si offrirebbero strumenti utili per generare un cambiamento personale, sociale, concreto e consapevole.

Parole chiave: Service-Learning; educazione alla sessualità; formazione insegnante; Scienze della Formazione Primaria; sviluppo sostenibile.

¹ Il contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici; tuttavia, Chiara Salvatori ha curato i § 1, 2.1 e 3.1, Valeria Bruno ha curato i § 2, 2.2 e 3, ed Emiliane Rubat du Mèrac il § 4.

1. Introduzione

La diffusione graduale del Service-Learning (SL) a livello mondiale ha permesso nel tempo di raccogliere un'ampia varietà di definizioni, contandone ben 147 già nel 1990 (Mortari & Ubbiali, 2021). In questo lavoro, il SL si configura come approccio educativo in cui le aree del Service e del Learning si fondono, integrando apprendimento attivo, impegno civico e riflessione critica (Aramburuzabala et al., 2019). Legare il concetto di Service, azioni sociali e di cittadinanza attiva, al Learning, crea un rapporto bidirezionale tra i due elementi posizionandoli sullo stesso livello (Figura 1). Svolgere attività di SL offre dunque esperienze formative significative in cui compiere servizi utili per la comunità e da cui si apprende, generando così un continuo circolo virtuoso fra apprendimento e servizio.

FIGURE 1: A SERVICE AND LEARNING TYPOLOGY (Sigmon, 1994)	
service-LEARNING:	Learning goals primary; service outcomes secondary
SERVICE-learning:	Service outcomes primary; learning goals secondary
service learning:	Service and learning goals completely separate
SERVICE-LEARNING:	Service and learning goals of equal weight and each enhances the other for all participants

Figura 1. La reciprocità tra apprendimento e servizio nel SL (Furco, 1996, p. 10).

Attraverso il SL nascono progetti pratici in contesti reali, dove la partecipazione attiva ad azioni rispondenti ai bisogni comunitari contribuisce allo sviluppo di maggiore consapevolezza critica, responsabilità civica e a favore della giustizia sociale (Albanesi & Compare, 2023; Salam et al., 2019). L'attuazione di queste iniziative è concretizzabile all'interno dei differenti gradi scolastici senza distinzioni, a partire dall'infanzia e fino all'istruzione accademica (Aramburuzabala et al., 2019; Kielsmeier, 2010), delineando i progetti dalle esperienze educative e formative di student² stess³. Ciò offre l'opportunità di agire le proprie competenze, arricchendo al tempo stesso le discipline affrontate e promuovendo momenti di riflessione critica (du Mérac & Botta, 2024; du Mérac et al., 2020). Per garantirne l'attuabilità è essenziale che le proposte presentino una struttura orizzontale (Furco, 1996). Tale approccio permette a student³ di sviluppare competenze pratiche e riflessive, essenziali nel contesto educativo attuale rispondendo contemporaneamente alle problematiche comunitarie odierne (Scippo & du Mérac, 2021; Mori et al., 2022). Tra queste, spicca la mancanza dell'Educazione alla Sessualità (EaS), che risulta invece un'urgenza educativa. In un contesto socioculturale ancora fortemente caratterizzato dalla disinformazione, l'EaS viene considerata una tematica controversa. Al contrario, all'interno di questo lavoro, è intesa come uno strumento a sostegno dello sviluppo delle persone e del loro empowerment, facendo riferimento alla sessualità in tutti i suoi aspetti – cognitivo, emotivo, sociale, relazionale e fisico – e definendola come un processo di apprendimento continuo a partire dalla prima infanzia (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Unesco), 2018). Le raccomandazioni internazionali affermano la necessità di introdurre nei curriculum educativi l'EaS, con informazioni scientificamente accurate e adatte all'età (World Health Organization (WHO), 2010). Un inserimento graduale dell'EaS sin dall'infanzia potrebbe infatti fornire gli strumenti adeguati a comprendere la sessualità, e di conseguenza la formazione insegnante sull'EaS offrirebbe strumenti per rispondere alle naturali curiosità e domande,

² Per permettere una più fluida comprensione del testo, si è scelto di utilizzare la schwa – singolare æ, plurale ǣ – nel rispetto della prospettiva di genere volta a comprendere le differenze, la complessità e le trasformazioni della società contemporanea (Baiocco et al., 2023; Gheno, 2021a; 2021b).

che di solito sorgono spontaneamente durante lo sviluppo. Nonostante negli anni ci siano stati diversi scambi di opinioni in merito a contenuti e metodologie dell'EaS, troppo spesso tale dibattito si è rivelato poco fruttuoso, relegando ancora ad oggi l'EaS principalmente a contesti extrascolastici o informali, ostacolandone l'attuazione negli ambienti educativi. Ciò conduce, paradossalmente, a una maggiore disinformazione, confusione e rinforzo di falsi miti sulla sessualità (Carmichael & Amiri, 2024). Per queste ragioni, la promozione di un'educazione formale, riconosciuta e tutelata, risulterebbe essenziale per permettere a tutti l'accesso alle informazioni utili a un sano sviluppo.

2. Una possibile integrazione

Il SL è un modello pedagogico che rende studio e ricerca processi collettivi e sistematici (Lotti & Orlandini, 2023). L'innovazione di questa pratica condivide la sua poca attuazione e considerazione con l'EaS, ritenuta ancora oggi un tema sensibile, ma volto a promuovere salute e benessere. Entrambi contribuiscono a una cittadinanza attiva e non passiva, consapevole e riflessiva, sana ed educante, creando un vero e proprio circolo virtuoso. L'EaS e il SL condividono infatti gli stessi obiettivi e risultati: aumentare conoscenze e competenze delle persone, contribuendo a uno sviluppo sano sia del singolo individuo sia della società tutta. Eppure, entrambe le pratiche si scontrano con iter storico-legislativo e pedagogico tortuosi.

All'interno del contesto italiano, il SL è ancora considerato una novità pedagogica, nata da un processo bottom-up a partire dalle esperienze ideate da insegnanti (Fiorin, 2016; Tapia, 2006). Dal 2014, il SL ha iniziato a consolidarsi con la Scuola di Alta Formazione *Educare all'Incontro e alla Solidarietà*, rappresentando un grande traguardo per un'educazione volta alla responsabilità sociale. Da allora è cresciuta l'attenzione sul SL con l'obiettivo di promuoverne l'introduzione nelle scuole, aumentare la partecipazione studentesca, contribuire a un'educazione di qualità e alla crescita personale e sociale (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), 2016; 2018). La scuola è considerata come il luogo ideale per educare e favorire lo sviluppo completo di cittadini attivi del mondo. Per raggiungere gli obiettivi del SL, sarebbe fondamentale adattare l'approccio in base ai bisogni e al contesto, interagendo con il territorio e promuovendo una scuola aperta, inclusiva e partecipata, simbolo di una comunità educante. Tuttavia, sarebbe necessario un cambio di prospettiva in senso comunitario, in cui il SL contribuirebbe al ripensamento dei contenuti e a una costruzione collettiva del sapere, derivante dall'incontro con l'altro e preparatorio alla vita reale. Di fatto, nelle scuole che hanno già istituzionalizzato il SL, seguendo specifiche linee guida (Chipa et al., 2020, 2021; Giunti et al., 2018), si rileva una crescita del coinvolgimento delle persone (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire), 2024). Eppure, la pratica del SL fronteggia molteplici ostacoli per raggiungere un'effettiva introduzione nelle istituzioni, tra cui questioni logistiche e istituzionali (Resch & Schrittmesser, 2021). Molti insegnanti non godono di un'adeguata offerta formativa in merito (Giunti et al., 2018), e le modalità di inclusione del SL nei curricula educativi sembrano essere poco chiare (Harré, 2007). Nonostante la legge conosciuta come la riforma della Buona Scuola (L. n. 107/2015) abbia potenziato l'autonomia scolastica, gli istituti presentano comunque delle strutture rigide. Per una riuscita di qualità servirebbero metodologie attive, strumenti e modalità di valutazione e monitoraggio da curare nel dettaglio, ma anche una maggiore flessibilità dell'orario scolastico (Giunti et al., 2018). Il timore di un sovraccarico di lavoro, tempo, e ruolo docente, annesso alla mancanza di supporto a più livelli, produce una forte

resistenza al cambiamento (Harré, 2007). L'investimento di tempo ed energie, seppur presente nell'immediatezza della novità, tende a perdersi causando impatti temporanei ed esperienze di SL a breve termine (Vergés Bosch et al., 2021). L'approccio pedagogico del SL richiederebbe saldi legami con il contesto sociale, economico e culturale, scontrandosi con l'idea di scuola tradizionale tutt'ora molto presente (Chambers & Lavery, 2012).

Nonostante gli sforzi, appare chiaro che nel contesto italiano il SL sia in una fase di stallo; non aprendosi alla comunità, non nascono legami per ottenere i supporti necessari allo sviluppo di esperienze positive. Se si riuscisse a spezzare l'attuale circolo vizioso che ne limita la diffusione, instaurando delle solide partnership con le diverse organizzazioni locali, si potrebbe restringere la distanza che preclude un processo trasformativo collettivo. Sarebbe essenziale, perciò, creare e sostenere connessioni per garantire uno sviluppo armonico nel corso del tempo a livello nazionale. Il potenziale trasformativo e formativo presuppone di per sé condizioni specifiche, ed è essenziale che l'istituzionalizzazione non sia solo scolastica, ma anche accademica (Albanesi & Compare, 2023; Cadei & Serrelli, 2023). Sulla base del modello europeo, è nata la *Rete di Università Italiane per il Service-Learning* (UNiSL) (Ribeiro et al., 2021); un insieme di atenei intenzionati a implementare il SL nei percorsi formativi favorendo un'innovazione degli stessi. I curricula formativi di futur3 insegnanti potrebbero arricchirsi di una preziosa risorsa, capace di contribuire allo sviluppo di diverse competenze. Tuttavia, sono ancora rare le esperienze di SL nelle università italiane (Albanesi et al., 2023).

L'eterogeneità e le difficoltà delle esperienze del SL sono aspetti condivisi dall'EaS; i denominatori comuni sembrerebbero essere il carattere innovativo di entrambe e l'autonomia scolastica. In Italia l'EaS è presente in modo frammentato all'interno degli istituti scolastici (Chinelli et al., 2022), che hanno la possibilità di proporre iniziative con esperti esterni. Esistono ad esempio esperienze positive sul territorio nazionale (Marmocchi, 2018), ma la maggior parte sono focalizzate sulla prevenzione di rischi tralasciando temi come relazioni, identità ed emozioni (Lavizzari & Prearo, 2018; Lo Moro et al., 2023). Difatti, solitamente è adottato un approccio medico e dunque non in linea con l'idea di un'EaS che affronta la tematica della sessualità nel senso ampio del termine (Hawkins, 2024). Inoltre, il grado scolastico di applicazione generalmente è la scuola superiore di II grado (European Parliament, 2013), allineandosi a un bisogno educativo percepito ed espresso da student3 stessi (Pizzi et al., 2019). Infine, anche l'EaS non è regolamentata, formalizzata e supportata a livello legislativo. Il dibattito politico nello specifico si è protratto per quasi cinquant'anni; tuttavia, non si è mai arrivati a un'attuazione concreta (Bruno, 2024). Negli ultimi anni, il Ministro dell'Istruzione e del Merito (MIM, 2023) ha proposto un'iniziativa in merito – la direttiva *Educazione alle relazioni* per scuole secondarie di II grado – ancora non attuata e, più recentemente, il governo ha approvato un fondo di 500 mila euro da stanziare per attività e corsi nelle scuole, estendendo gli interventi alle scuole secondarie di I grado.

Eppure, l'EaS continua a fronteggiare numerose resistenze e campagne di disinformazione che non ne permettono un reale inserimento scolastico (Servettini et al., 2023). Ad esempio, le influenze personali sull'argomento lo rendono nell'immaginario comune un tema molto controverso. Si tratta di una serie di fattori che interagiscono tra loro, quali credenze religiose, falsi miti sulla sessualità, silenzio, imbarazzo e tabù. O ancora, la convinzione che l'EaS possa incentivare comportamenti non adeguati all'età delle persone coinvolte. Viceversa, la letteratura sostiene che prima si inizia a parlare di sessualità e più gli effetti positivi saranno visibili (Advocates for Youth, 2009), ma continuano a prevalere atteggiamenti tradizionali e conservatori riguardo l'EaS (Parker et al., 2009).

L'introduzione di un programma strutturato, adeguato alle diverse fasce d'età dalla prima infanzia, potrebbe controbilanciare le informazioni fuorvianti. L'EaS nei curricula nazionali scolastici garantirebbe infatti una cultura informata, rispettosa e consapevole, con dei risultati positivi a lungo termine per le giovani generazioni (Goldfarb & Lieberman, 2021). L'integrazione dell'EaS, come per il SL, sembrerebbe rallentata anche dall'idea di scuola stessa. Nonostante i tentativi di rivoluzionarla, vige una configurazione non tanto come luogo di sviluppo integrale della persona, bensì come ambiente promotore di materie cognitive (Unesco, 2012). Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) offrono da almeno un decennio un profilo chiaro: la scuola ha la responsabilità di favorire l'apprendimento del *saper stare al mondo*, il benessere e lo sviluppo sociale di tutt3, garantendo equità e opportunità di miglioramento trasversali. Inoltre, è intesa come promotrice di salute (Ministero della Salute & MIUR, 2019), idea che concilia con i principi fondamentali dell'EaS senza escludere altre opzioni educative e informative presenti. Ad oggi, infatti, le persone si informano specialmente sul web; un mondo immenso che offre una formazione autonoma e non consapevole con possibili ripercussioni negative, trasmettendo messaggi, stereotipi e credenze che possono fortificarsi nel tempo se non contrastati attraverso un confronto e informazioni scientificamente accurate (Döring, 2021; Nikkelen et al., 2019). Per agire il cambiamento, esattamente come per il SL, è necessario costruire alleanze politiche e sociali solide, generando impegno politico (Unesco, 2012). È fondamentale un coinvolgimento di tutte le parti – dirigenti scolastic3, docenti, enti locali ed espert3 estern3 – per una reale introduzione dell'EaS in modo sostenibile, offrendo alle persone coinvolte la certezza di una sua prosecuzione e conoscenze utili ad approcciare alla sessualità con maggiore sicurezza personale (Dello Preite, 2023; Nocenzi et al., 2023; WHO, 2014).

Infine, nel processo di cambiamento si deve tenere conto della formazione insegnanti in ambito universitario e formativo, sia per l'EaS (Bruno et al., 2024) sia per il SL (Mazzoni & Ubbiali, 2015). Nello specifico, l'unione delle due nella formazione accademica potrebbe risultare altamente proficua in termini di risultati positivi. Difatti, Jenkins (2017), unendo il SL nella formazione sull'EaS, riporta: l'aumento della collaborazione all'interno della comunità universitaria; il consolidamento delle conoscenze di student3 attraverso attività di insegnamento pratico; il miglioramento delle capacità comunicative su temi complessi, della sicurezza e del senso di efficacia professionale.

Nei prossimi sottoparagrafi si presentano la struttura del SL e le formazioni attualmente esistenti sull'EaS, con l'obiettivo di presentare gli assunti teorici e i riferimenti per il progetto SFERA (Sessualità, Formazione, Educazione, Rispetto, Affettività), focus del presente lavoro.

2.1. L'approccio del SL

Il SL necessita di una base concettuale teorica ben articolata per sviluppare un robusto programma pedagogico e di ricerca (Eyler & Giles, 1993). A tal proposito, sono stati rintracciati dei legami nelle filosofie di John Dewey (Giles & Eyler, 1994) e Paulo Freire (Selmo, 2018) che riconoscono un forte legame tra educazione e società, ma con orientamenti diversi. Per Dewey (1938) l'educazione è un processo interattivo, centrato sull'apprendimento esperienziale; student3 interagiscono attivamente con l'ambiente circostante acquisendo una serie di conoscenze e competenze direttamente applicabili alla vita quotidiana e sociale, sviluppando una cittadinanza attiva. In questa prospettiva, l'apprendimento attraverso il servizio non è solo un'acquisizione di conoscenze, ma anche un mezzo per sviluppare il senso di responsabilità sociale e la capacità di risolvere problemi collettivi in modo democratico. Per Freire (1970), l'educazione è un potente strumento di

liberazione e trasformazione sociale, una vera e propria pratica critica che stimola a riconoscere e sfidare le strutture di oppressione. Si evidenzia il valore di un apprendimento intrinsecamente legato all'azione di cambiamento e alla creazione di una coscienza critica, rendendo student3 agenti attiv3 nel riscrivere le dinamiche sociali. In quest'ottica il SL si rivela una proposta applicativa concreta per facilitare il processo di liberazione e di consapevolezza, esortando al confronto diretto con le ingiustizie e le disuguaglianze presenti nelle comunità attraverso progetti di servizio e riflessione critica.

In questo lavoro, il SL – allineandosi alle filosofie sopracitate e concentrandosi sul contesto universitario – si configura come approccio educativo integrato che incorpora l'apprendimento attivo, l'impegno civico, la riflessione critica, promuovendo giustizia sociale e offrendo esperienze formative significative (Albanesi & Compare, 2023; Mortari & Ubbiali, 2021). Nello specifico, pur mantenendo un grado di flessibilità, per la strutturazione del SL si segue il modello a cinque fasi di Fiorin (2016):

1. motivazione: si identificano le problematiche del contesto, le sfide e le opportunità, attraverso la collaborazione tra istituzioni e persone coinvolte. Data la complessità dei percorsi, è fondamentale legare questa prima fase a una formazione specifica sul SL, per stabilire linee comuni a livello attuativo;
2. diagnosi: si analizzano le dinamiche caratterizzanti la realtà di riferimento e i dati a disposizione rispetto a bisogni presenti, fattori di rilievo nel territorio e principi delle persone coinvolte. Si delinea il contesto tramite una costruzione a più voci, che permette di strutturare un percorso personalizzato capace di rispondere alle varie esigenze;
3. ideazione e pianificazione: avviene la co-costruzione del percorso con obiettivi pedagogici e solidali, per garantire una reciprocità formativa. Si valutano le occasioni di apprendimento e la loro applicabilità. Vengono delineati gli obiettivi specifici a livello disciplinare e quelli di servizio, offrendo la partecipazione di tutt3 nell'ideazione delle attività;
4. esecuzione: si giunge all'effettiva concretizzazione del progetto, in cui è importante porre attenzione alle relazioni con i servizi, al processo di apprendimento e alla messa in atto delle proprie competenze;
5. chiusura: si ripercorre in modo sistematico quanto svolto, evidenziando l'impegno e il contributo di tutt3 per raggiungere i risultati ottenuti. Si valorizzano le azioni attuate, creando una memoria collettiva comprendente molteplici prospettive e offrendo l'occasione di confrontare gli obiettivi iniziali con quanto raggiunto. Infine, si valutano le azioni sia in relazione alla partecipazione sia dell'integrazione tra servizio e apprendimento.

Le fasi del SL sono accompagnate da tre processi trasversali, essenziali per sviluppare un progetto di qualità (ibidem). Primo tra questi la Riflessione, che favorisce momenti di interscambio di opinioni. Le esperienze messe in atto sono ripensate criticamente, apportandovi un miglioramento sia per il percorso in itinere sia per eventuali progetti futuri. Dedicare degli spazi alla riflessione contribuisce a rendere significativa l'esperienza svolta, consolidando i propri apprendimenti, la conoscenza di sé e del gruppo, ma anche la consapevolezza del proprio ruolo di cittadino. Questo processo si lega con il successivo, relativo alla Documentazione, che permette di tenere traccia, ripercorrere, sistematizzare e diffondere quanto realizzato. Tutto il materiale raccolto può rivelarsi essenziale anche ai fini valutativi, terzo e ultimo processo trasversale. Grazie alla Valutazione costante si possono monitorare le azioni messe in atto verificandone l'adeguatezza rispetto a quanto

prefissato e ai relativi traguardi raggiunti. Risulta indispensabile organizzare momenti valutativi con strumenti e indicatori specifici per ogni obiettivo stabilito, che insieme a un'autovalutazione, rendono l'esperienza significativa su più livelli. Infine, in tutti i processi, la possibilità di commettere errori può rivelarsi una fonte di apprendimento, permettendo un miglioramento e un'evoluzione dell'esperienza in ottica futura.

2.2. La formazione sull'EaS

In Italia, la formazione per docenti sull'EaS è lasciata alla libera scelta e curiosità di singoli insegnanti che possono autonomamente iscriversi a corsi specifici, che tuttavia sono rare realtà e solitamente esterne all'ambito accademico. Nel paradigma della formazione in età adulta – che di per sé è accompagnata da una serie di difficoltà quali trovare risorse, tempo ed energie – gli ostacoli che potrebbero impattare maggiormente sono la poca conoscenza dell'offerta formativa esistente e il suo costo. Difatti, esistono corsi per la certificazione in “Esperto in educazione sessuale”, presenti negli istituti italiani o scuole affiliate alla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica (FISS). Tali corsi offrono formazioni specifiche di 100 ore per educatori e insegnanti che vogliono specializzarsi sull'EaS (Rossi et al., 2019), ma rischiano di essere riconosciute in e da una piccola nicchia se non condivisi. Inoltre, in media, il costo previsto dai corsi attualmente attivi è di 1.400 euro (<https://fissonline.it/iscrizione/>), producendo una disuguaglianza di opportunità per cui le persone che hanno la possibilità di investire in termini economici vivono un privilegio formativo che altri non hanno. All'interno delle università, i corsi sull'EaS sono ancor più rari. Dopo anni di studio si è abilitati come educatori o insegnanti, senza sviluppare competenze per promuovere salute sessuale, trattare concetti come consenso, rispetto e relazioni, o gestire e affrontare tanto le emozioni e i leciti disagi personali quanto le evidenti situazioni di manifestazioni sessuali, stereotipi di genere e violenze.

Le ricerche su opinioni e bisogni rispetto l'EaS di insegnanti in formazione riportano il riconoscimento della sua importanza, la percezione della mancanza di conoscenze e la volontà di insegnarla in futuro (Khau, 2022; Klein, 2021). Formare all'EaS rende le persone consapevoli dei suoi effetti positivi; al tempo stesso, vuol dire impegnarsi in una riconsiderazione dei propri valori, opinioni e credenze interfacciandosi con il possibile sentimento di disagio. I documenti del Plan International (2020a, 2020b) affermano che si possa affrontare una formazione di 3-5 giorni; tuttavia, trattare in cinque giorni le tematiche dell'EaS e avviare un processo di riconsiderazione individuale e sociale nell'attuale contesto italiano potrebbe risultare poco educativo e funzionale.

Da questi presupposti, in attesa di essere applicata, è nata la proposta del progetto SFERA che concilierebbe l'EaS e il SL, offrendo una formazione attiva di una maggior durata temporale per permettere l'approfondimento necessario delle tematiche dell'EaS e la decostruzione di stereotipi e false credenze legate alla sessualità.

3. Il progetto SFERA

Il progetto SFERA richiama concetti di equilibrio e completezza, rappresentando continuità e reciprocità fra i suoi elementi. L'interconnessione tra sessualità, rispetto e affettività si estende alla formazione e all'educazione, proposte in questo caso attraverso il SL. Il progetto è nato per studenti di Scienze della Formazione Primaria (SFP) e futuri esperti dell'EaS in formazione presso le scuole FISS. Attraverso i principi del SL si promuoverebbe mutualità di arricchimento tra persone coinvolte e aspettative di

innovazione. Nello specifico, lo scambio si concretizzerebbe veicolando conoscenze relative all'EaS per futur3 insegnanti e pedagogiche per chi dovrà svolgere progetti educativi sulla sessualità. In attesa di una sua applicazione, l'ipotesi è che il progetto SFERA possa favorire uno sviluppo sostenibile, contrastando il circolo vizioso tra mancanza formativa e conseguenze negative, avviando in risposta un circolo virtuoso.

Il progetto è volto a rispondere al bisogno educativo delle persone coinvolte. Gli obiettivi di apprendimento per student3 di SFP si arricchirebbero di competenze e del pensiero critico che, attraverso l'approfondimento delle proprie conoscenze sulla sessualità, contribuirebbero a riconsiderare le proprie credenze. Per futur3 expert3 dell'EaS, invece, gli obiettivi di apprendimento riguarderebbero conoscenze e competenze progettuali in termini pedagogici. Inoltre, la collaborazione con scuole primarie del territorio e persone già esperte sull'EaS permetterebbe alle persone partecipanti al progetto di confrontarsi con referenti o expert3 attualmente in servizio. In tal modo, durante le attività laboratoriali sulla base di casi reali che possono avvenire nelle scuole, si ricevirebbero informazioni e consigli pratici. L'esperienza fornirebbe l'occasione di condividere il proprio bagaglio formativo pregresso in uno scambio che consoliderebbe, arricchirebbe e stimolerebbe le capacità comunicative, relazionali, decisionali e di autoefficacia di tutt3.

3.1. Strutturazione del progetto

Nell'ottica di integrazione del SL, la pianificazione del progetto SFERA ha seguito e rispettato le fasi dell'approccio proposto da Fiorin (2016). Nello specifico, il progetto prevede 7 incontri di 3 ore l'uno, mantenendo una flessibilità attuativa e tematica, considerando i bisogni specifici delle persone coinvolte. La struttura del progetto SFERA è presentata nel dettaglio nella Figura 2, con l'obiettivo di rendere più comprensibile la divisione tematica dell'EaS e l'integrazione delle fasi del SL in tutta la progettazione della formazione – seppur ancora esclusivamente teorica.

Per ogni fase del SL è associata la fase del progetto SFERA, gli obiettivi, le sessioni e i metodi o gli strumenti utilizzati. Nello specifico, per gli incontri formativi della quarta fase, Esecuzione (ibidem), sono specificati gli argomenti tematici di ognuno.

Fase SL	Fase progetto SFERA	Obiettivo	Sessione [argomenti tematici]	Metodi e strumenti
Motivazione	Progettazione pre-formazione	Riconoscimento bisogno educativo-formativo a livello sociale sull'EaS	Analisi del bisogno e del contesto	Ricognizione letteratura nazionale sul contesto sociale, formativo, educativo
Diagnosi		Individuare il livello pre-formazione e le risorse necessarie da coinvolgere	Indagine su conoscenze e bisogni; collaborazione e confronti con rappresentanti di scuole primarie del territorio e expert3 di EaS	Questionario iniziale pre-formazione; richieste di collaborazione con rappresentanti di scuole primarie e expert3 di EaS
Ideazione e Pianificazione		Partecipazione attiva di tutt3; definizione di finalità, obiettivi; strutturazione focus tematici	Scambio di conoscenze; definizione obiettivi; motivazioni pre-formazione; co-costruzione di approfondimenti tematici	Discussione attiva; questionario su aspettative e motivazioni; progettazione collaborativa

Esecuzione	Incontri formativi	Creare un'atmosfera di gruppo per condividere in uno spazio rispettoso e non giudicante le proprie opinioni ed esperienze; riflessione critica su argomenti specifici di ogni incontro; introspezione; sviluppo atteggiamenti positivi rispetto la sessualità; sviluppo di competenze pedagogiche, progettuali, comunicative e relazionali	Incontro introduttivo su principi base del SL e dell'EaS	Attività laboratoriali, esperienziali e di warm-up;
			Primo incontro tematico [sviluppo psico-sessuale e corporeo; manifestazioni sessuali infantili]	Lezioni frontali; attività laboratoriali e esperienziali; role playing; debate; racconti e testimonianze; seminari con referenti scuole primarie del territorio e esperti di EaS; confronti attivi
			Secondo incontro tematico [emozioni; relazioni affettive e romantiche; scoperta della sessualità nel corso della crescita]	
			Terzo incontro tematico [consenso; rispetto; violenze di genere]	
			Quarto incontro tematico [stereotipi di genere; percezioni sulle persone; script sessuali relativi ad ambiti lavorativi, ruoli e aspettative di genere]	
			Quinto incontro tematico [influenze sociali, culturali, individuali e religiose sulla sessualità; informazioni ricevute nella crescita sulla sessualità e impatto individuale e sociale]	
Chiusura	7° incontro formazione	Riepilogo della formazione; confronto su risultati e aspettative; valutazione finale	Incontro conclusivo della formazione e del progetto SFERA	Confronto; analisi obiettivi raggiunti; richiesta feedback; questionario finale

Figura 2. La struttura del progetto SFERA.

Nell'ottica di un continuo scambio e arricchimento, il progetto SFERA è caratterizzato da un'elevata flessibilità strutturale in termini di approfondimento tematico. Infatti, attraverso i momenti di riflessione, discussione e feedback, il progetto stesso può essere ripensato e modulato in base alle necessità che nascono dalle persone coinvolte. Difatti, l'intero progetto sarebbe attraversato dai tre processi trasversali (Fiorin, 2016). Attraverso momenti di Riflessione in cui ripensare gli argomenti trattati, ogni incontro mirerebbe a rendere l'apprendimento più significativo. L'abitudine odierna di vivere in maniera frenetica e con ritmi serrati lascia spesso poco spazio a un'introspezione personale, dove poter ripensare le pratiche messe in atto. Rallentare e dedicare del tempo a quanto accaduto, sia tramite scambi collettivi sia attraverso input su concetti personali, è cruciale per prendere realmente atto del percorso trasformativo che si sta realizzando. Il processo di Documentazione, invece, si concretizzerebbe nella richiesta a tutte le persone partecipanti di redigere un proprio diario di bordo, per tenere traccia di quanto svolto e delle proprie opinioni. Ciò supporterebbe il processo di Riflessione, facilitando la restituzione e la diffusione finale del progetto. Infine, il processo di Valutazione si legherebbe al monitoraggio del percorso attraverso verifiche sull'acquisizione graduale delle proprie conoscenze; ciò favorirebbe l'autoanalisi personale e la documentazione del progresso raggiunto di volta in volta. Per

il monitoraggio degli incontri tematici della fase di Esecuzione si prevedrebbe l'utilizzo di una checklist di osservazione. L'obiettivo sarebbe di tenere traccia del coinvolgimento delle persone, delle dinamiche di gruppo e di un graduale cambiamento negli atteggiamenti e nelle competenze. In termini di valutazione finale, si confronterebbero i risultati del questionario di autoefficacia e conoscenza finale con il questionario pre-formazione.

Il progetto SFERA si pone quindi come un primo tentativo di introdurre conoscenze sulla sessualità tramite un'esperienza diretta di SL nella formazione accademica e specialistica sull'EaS in Italia. Per poter esaminare su scala più ampia gli effetti della futura sperimentazione, sarebbe interessante estendere il campione di riferimento ipotizzandone una diffusione attraverso una collaborazione interuniversitaria. La proposta agirebbe direttamente sulla necessità sociale individuata, favorendo la crescita formativa professionale di futur3 insegnanti e expert3 di EaS e rispondendo ai bisogni senza pregiudicare la stessa possibilità alle generazioni successive. Parallelamente, si promuoverebbe il cambiamento necessario a rendere perpetuo il circolo virtuoso del SL.

4. Conclusioni

Il progetto SFERA evidenzia come l'integrazione tra il SL e l'EaS rappresenti un'opportunità per ripensare la formazione accademica di futur3 educator3 e insegnanti, non solo rispondendo a lacune formative, ma promuovendo una trasformazione nei paradigmi della formazione accademica. La mancanza formativa si ripercuote negativamente sul senso di autoefficacia di futur3 insegnanti, tanto da inibirli, spesso, nel proporre delle lezioni in merito, anche laddove ve ne fosse la possibilità. L'insicurezza, legata a preconcetti, credenze religiose e l'inesistenza di una normativa che tuteli l'EaS, influenza lo sviluppo di bambin3 e ragazz3. Difatti, a scontare le conseguenze reali di tale lacuna sono proprio loro. Ciò comporta l'inadempienza a uno dei compiti fondamentali della scuola, ovvero di fornire supporti e strumenti per permettere ad ogni persona di costruirsi un'identità consapevole e aperta (MIUR, 2012). Il corso di SFP forma futur3 insegnanti per il primo ciclo d'istruzione, che rappresenta un'età particolarmente sensibile nella realizzazione di questo processo. Pertanto, è essenziale che futur3 insegnanti siano pront3 ad accogliere anche gli aspetti legati alla sessualità, per fornire un'educazione completa. D'altra parte, futur3 expert3 sull'EaS non hanno sempre la possibilità di sviluppare competenze pedagogiche e progettuali concrete.

La sinergia tra SL e EaS, in una formazione per student3 di SFP e futur3 expert3 sull'EaS, potrebbe generare una nuova dinamica, capace di affrontare questioni complesse e favorire una prospettiva pedagogica più ricca e articolata. L'approccio del SL sostiene lo sviluppo di competenze trasversali come il pensiero critico, la collaborazione e l'impegno civico. Contribuisce a ridistribuire le dinamiche di potere nell'ambito formativo, coinvolgendo attivamente docenti, student3 e comunità, rafforzando il ruolo dell'insegnante come promotore di cittadinanza attiva e giustizia sociale, favorendo allo stesso tempo competenze professionali, personali, pedagogiche, riflessive e sociali (Albanesi & Compare, 2023; Chambers & Lavery, 2012; Mazzoni & Ubbiali, 2015). Parallelamente, l'EaS affronta un tema spesso marginalizzato: la sessualità. L'EaS, rompendo il silenzio e contrastando le resistenze che storicamente accompagnano la sessualità (Foucault, 2023), promuove la sua visione e definizione come parte integrante della persona (WHO, 2010).

Integrare il SL e l'EaS in modo scientificamente accurato (World Association for Sexual Health (WAS), 2014) contribuirebbe al raggiungimento di tre obiettivi dell'Agenda 2030:

(3) Salute e benessere, (4) Istruzione di qualità e (5) Parità di genere (United Nations (UN), 2015; Unesco, 2023) anche nell'accademia, favorendo una formazione che supera la mera acquisizione di conoscenze per creare spazi di emancipazione e trasformazione sociale. L'approccio esperienziale che il SL promuoverebbe nella formazione sull'EaS contribuirebbe a superare barriere culturali e favorirebbe una maggiore apertura e consapevolezza sulla sessualità (Jenkins, 2017). Tuttavia, sia il SL sia l'EaS continuano a incontrare ostacoli significativi, come la frammentazione normativa, visioni conservatrici e il predominio di modelli educativi trasmissivi, che influenzano profondamente la struttura e l'evoluzione della formazione universitaria (Resch & Schritteser, 2021).

In questo contesto, il progetto SFERA si propone come un modello sperimentale che integrerebbe SL ed EaS per colmare le lacune formative sulle tematiche sessuali e affrontare sfide sociali e culturali attuali, stimolando una riflessione critica sui metodi e sugli obiettivi dell'educazione e formazione contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Advocates for Youth. (2009). *The facts comprehensive sex education: Research and results*. Washington, DC.
- Albanesi, C., & Compare, C. (2023). Integrating academic learning: Promoting civic engagement, responsibility, and social justice through service-learning. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(2), 80–92. <https://doi.org/10.36253/form-14684>
- Albanesi, C., Bergamin, M., Cecchini, C., Compare, C., Culcasi, I., De Piccoli, N., & Di Masi, D. (2023). Il manifesto della rete delle università Italiane per il service-learning (UNiSL). *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(2), 7–12. <https://doi.org/10.36253/form-14780>
- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., Opazo, H. (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education: Developing a Culture of Civic Engagement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Baiocco, R., Pistella, J., & Rosati, F. (2023). *Atlante LGBTQ+: Coming out e relazioni familiari. Dimensioni evolutive e cliniche*. McGraw-Hill Education.
- Bruno, V. (2024). Educazione sessuale in Italia: Mezzo secolo di preliminari. *Rivista di Sessuologia*, 48(2), 147–163.
- Bruno, V., Baiocco, R., & Pistella, J. (2024). Teachers' attitudes and opinions toward sexuality education in school: A systematic review of secondary and high school teachers. *American Journal of Sexuality Education*, 1–39. <https://doi.org/10.1080/15546128.2024.2353708>
- Cadei, L., & Serrelli, E. (2023). Il potenziale trasformativo del service-learning universitario: Un'analisi multi-livello. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(2), 244–255. <https://doi.org/10.36253/form-14799>
- Carmichael, N., & Amiri, A. (2024). Sexuality education for school-aged children and adolescents: A concept analysis. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 29(3), 1–9. <https://doi.org/10.1111/jspn.12436>
- Chambers, D. J., & Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-

- service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128–137. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2>
- Chinelli, A., Salfa, M. C., Cellini, A., Ceccarelli, L., Farinella, M., Rancilio, L., Galipò, R., Meli, P., Camposeragna, A., Colaprico, L., Oldrini, M., Ubbiali, M., Caraglia, A., Martinelli, D., Mortari, L., Palamara, A. T., Suligoi, B., & Tavošchi, L. (2022). Sexuality education in Italy 2016-2020: A national survey investigating coverage, content and evaluation of school-based educational activities. *Sex Education*, 23(6), 756–768. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2134104>
- Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., Orlandini, L., & Tortoli, L. (2020). *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" (2.0 ed.)*. Indire.
- Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., Orlandini, L., & Tortoli, L. (2021). *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" (3.0 ed.)*. Indire.
- Dello Preite, F. (2023). Violenza di genere e femminicidio tra passato, presente e futuro. Misure e strategie educative per lo sviluppo di una cultura non-violenta e paritaria. In A. G. Lopez, & G. Burgio (Eds.), *La pedagogia di genere: Percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 35–48). FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Free Press.
- Döring, N. (2021). Sex education on social media. In A. D. Lykins (Ed.), *Encyclopedia of Sexuality and Gender* (pp. 1–12). Springer International Publishing.
- du Mérac, E., & Botta, E. (2024). Soft skills before, during and after the COVID pandemic. *Q-Times Webmagazine*, 16(3), 440–459. https://doi.org/10.14668/QTimes_16335
- du Mérac, E. R., Livi, S., & Lucisano, P. (2020). *Teens' Voice 2018/2019 Percezioni di sé e della società - Opinioni e consigli per la scuola*. Nuova Cultura.
- European Parliament. (2013). *Policies For Sexuality Education in The European Union*. Brussels.
- Eyler, J., & Giles, D. (1993). What do we know about the impact of field-based programs on students? *Higher Education*, 100.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'Aula: La Proposta Pedagogica del Service Learning*. Mondadori.
- Foucault, M. (2023). *La Sessualità: Corso all'Università di Clermont-Ferrand (1964) e Il Discorso della Sessualità, Corso all'Università di Vincennes (1969)*. Feltrinelli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of The Oppressed*. Herder & Herder.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A balanced approach to experiential education. *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, 1, 1–6.
- Gheno, V. (2021a). *Femminili Singolari. Il Femminismo È Nelle Parole*. Effequ.
- Gheno, V. (2021b). L'avventura dello Schwa. Estratto dal Libro *Femminili Singolari*. Effequ.
- Giles, D. E., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service learning. *Service Learning, General*, 150, 7–20.
- Giunti, C., Orlandini, L., & Tortoli, L. (2018). *Linee Guida Per l'Implementazione*

dell'Idea "Dentro/Fuori la Scuola - Service Learning" (1.0 ed.). Indire.

- 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>
- Harré, N. (2007). Community service or activism as an identity project for youth. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 711–724. <https://doi.org/10.1002/jcop.20174>
- Hawkins, S. S. (2024). Expansion of comprehensive sexuality education. *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing*, 53(1), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.jogn.2023.11.011>
- Indire. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (2024). *Indicazioni e Suggerimenti per l'Istituzionalizzazione del Service Learning nelle Scuole del Primo e del Secondo Ciclo di Istruzione, con i Risultati dell'Indagine 2023 sul Livello di Istituzionalizzazione del Service Learning nelle Scuole*. Indire.
- Jenkins, D. D. (2017). Utilizing service learning in a college-level human sexuality course. *American Journal of Sexuality Education*, 12(1), 20–34. <https://doi.org/10.1080/15546128.2016.1266454>
- Khau, M. (2022). Teaching for comfort or diversity in comprehensive sexuality education classrooms? Third-year student teachers' perspectives. *Educational Research for Social Change*, 11(1), 27–41. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2022/v11i1a3>
- Kielsmeier, J. C. (2010). Build a bridge between service and learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 8–15. <https://doi.org/10.1177/003172171009100503>
- Klein, S. (2021). Dialogues between physical education teaching training and comprehensive sexual education act: Tensions, discussions, continuities, and discontinuities from the perspective of undergraduates from ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e157. <https://doi.org/10.24215/23142561e157>
- Lavizzari, A., & Prearo, M. (2018). The anti-gender movement in Italy: Catholic participation between electoral and protest politics. *European Societies*, 21(3), 422–442. <https://doi.org/10.1080/14616696.2018.1536801>
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/s>
- Lo Moro, G., Bert, F., Cappelletti, T., Abdo, M., Scaioli, G., & Siliquini, R. (2023). Sex education in Italy: An overview of 15 years of projects in primary and secondary schools. *Archives of Sexual Behavior*, 52(4), 1653–1663. <https://doi.org/10.1007/s10508-023-02541-6>
- Lotti, P., & Orlandini, L. (2023). L'istituzionalizzazione del service learning a supporto della formazione docente. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 296–331. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.710>
- Marmocchi, P. (2018). *L'Educazione Sessuale in Italia, in Europa e nel Mondo. In Percorsi di Educazione Affettiva e Sessuale per Preadolescenti. Il Progetto "W L'Amore."* Erickson.
- Mazzoni, V., & Ubbiali, M. (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La

- pedagogia del service learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 243–257.
<https://doi.org/10.13128/formare-17195>
- MIM. Ministero dell'istruzione e del merito (2023). *Educazione alle Relazioni*.
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/7414469/Direttiva+n.+83+del+24+novembre+2023.pdf/069fdaaa-8206-9d7f-37d5-3caa14dd7bfc?version=1.0&t=1700842704740>
- Ministero della Salute, & MIUR. (2019). *Indirizzi di “Policy” Integrate per la Scuola che Promuove Salute*.
https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_3607_listaFile_itemName_0_file.pdf
- MIUR. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MIUR. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2016). *Criteri e Parametri per l'Assegnazione Diretta alle Istituzioni Scolastiche Nonché per la Determinazione delle Misure Nazionali Relative la Missione Istruzione Scolastica, a Valere sul Fondo per il Funzionamento delle Istituzioni Scolastiche*.
<https://www.istruzione.it/arricchimento-offerta-formativa/allegati/2016/DM%20663%20DEL%201-9-2016.pdf>
- MIUR. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2018). *Una Via Italiana per il Service Learning*.
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/UNA+VIA+ITALIANA+PER+IL+SERVIZIO-LEARNING.pdf/ba13cfb6-151f-d071-a124-46566ce58b28?t=1710775998789>
- Mori, S., du Mérac, E. R., & Rosa, A. (2022). Modelli per lo sviluppo e la valutazione delle competenze trasversali nella didattica universitaria. In P. Limone, & G. A. Toto (Eds.). *Didattica Universitaria Ibrida - Tra Emergenza e Prospettive Future* (pp. 158–179). Quaderni di QWERTY.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021). Service learning: A philosophy and practice to reframe higher education. *Athens Journal of Education*, 8(2), 115–138.
<https://doi.org/10.30958/aje.8-2-1>
- Nikkelen, S. W. C., van Oosten, J. M. F., & van den Borne, M. M. J. J. (2019). Sexuality education in the digital era: Intrinsic and extrinsic predictors of online sexual information seeking among youth. *The Journal of Sex Research*, 57(2), 189–199.
<https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1612830>
- Nocenzi, M., Corbisiero, F., Deriu, F., Gallo, R., & Gianturco, G. (2023). Futuro. In F. Corbisiero, & M. Nocenzi (Eds.), *Manuale di Educazione al Genere e alla Sessualità* (pp. 283–309). UTET.
- Parker, R., Wellings, K., & Lazarus, J. V. (2009). Sexuality education in Europe: An overview of current policies. *Sex Education*, 9(3), 227–242.
<https://doi.org/10.1080/14681810903059060>
- Pizzi, E., Spinelli, A., Andreozzi, S., & Battilomo, S. (2019). *Progetto “Studio Nazionale Fertilità”: I Risultati delle Cinque Indagini*. Istituto Superiore di Sanità.

- Plan International. (2020a). *Comprehensive Sexuality Education Topics: What To Cover From Early Childhood-18+*. UK.
- Plan International. (2020b). *Plan International's Comprehensive Sexuality Education (CSE) Standards*. UK.
- Resch, K., & Schritteser, I. (2021). Using the service-learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Ribeiro, Á., Aramburuzabala, P., & Paz-Lourido, B. (Eds.). (2021). *Linee Guida per l'Istituzionalizzazione del Service-Learning nell'istruzione Superiore Europea*. Madrid.
- Rossi, R., Eleuteri, S., & Simonelli C. (2019). APPENDICE – La formazione in sessuologia clinica. In C. Simonelli, A. Fabrizi, R. Rossi, & F. Tripodi (Eds.), *Sessuologia Clinica: Diagnosi, Trattamento e Linee Guida Internazionali* (pp. 245–251). FrancoAngeli.
- Scippo, S., & du Mérac, E. R. (2021). Criterion validation of the scales of autonomy, collaboration, empathy, problem-solving and self-confidence of the 3SQ. Soft Skills Self-Evaluation Questionnaire Adapted For Lower Secondary School. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 193–210.
- Selmo, L. (2018). Service-learning e l'eredità pedagogica di Paulo Freire. In P. Ellerani, & S. Colazzo (Eds.), *Service-Learning: Fra Didattica e Terza Missione* (pp. 91–102). Università del Salento.
- Servettini, A., Morante, S., Giulia Mattiacci, & Batini, F. (2023). Educazione sessuale e socio-affettiva nella scuola italiana: Il parere di genitori ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria a confronto. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 23(2), 73–90. <https://doi.org/10.36253/rief-14963>
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e Solidarietà. La Pedagogia dell'Apprendimento-Servizio*. Città Nuova.
- UN. United Nations (2015). *Trasformare il Nostro Mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2018). *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-Informed Approach*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2012). *Comprehensive Sexuality Education: The Challenges and Opportunities of Scaling-Up*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2023). *Comprehensive Sexuality Education (CSE) Country Profiles*. UNESCO Publishing.
- Vergés Bosch, N., Freude, L., & Camps Calvet, C. (2021). Service learning with a gender perspective: Reconnecting service learning with feminist research and pedagogy in sociology. *Teaching Sociology*, 49(2), 136–149.
<https://doi.org/10.1177/0092055x21993465>

- WAS. World Association for Sexual Health (2014). *Dichiarazione dei Diritti Sessuali*. <https://www.worldsexualhealth.net/was-declaration-on-sexual-rights>
- WHO. World Health Organization Regional Office for Europe & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2010). *Standard per l'educazione sessuale in Europa: Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti*. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Standards_Italian.pdf
- WHO. World Health Organization Regional Office for Europe & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2014). *Standard per l'educazione sessuale in Europa: Guida alla realizzazione*. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_GuidanceImplementation_Italian.pdf