

Quando il corpo entra a scuola. Educazione sessuo-affettiva, valorizzazione delle differenze e ambivalenze del corpo docente

Eleonora Bonvini ¹

¹ Università di Bologna; eleonora.bonvini2@unibo.it

Abstract: Il contributo interpreta la *Comprehensive Sexuality Education* (CSE) come pratica pedagogica in connessione con l'approccio dell'*Embodied Education* (EE) e dispositivo di valorizzazione delle differenze nella scuola italiana. Muove da una ricerca dottorale basata su 46 interviste semi-strutturate a docenti di diversi ordini scolastici, volta a esplorare rappresentazioni, pratiche, resistenze e bisogni formativi sull'educazione sessuo-affettiva. I risultati evidenziano uno scarto tra la presenza inevitabile di corpi, sessualità e relazioni nella vita scolastica e la difficoltà dell'istituzione a riconoscerli come dimensioni educative legittime. Pur attribuendo valore alla CSE, i docenti riferiscono impreparazione, timori di conflitto con le famiglie e maggiore disponibilità verso contenuti biologici e preventivi rispetto a piacere, identità di genere, orientamenti sessuali e pluralità familiari. In prospettiva *embodied*, tale selezione riguarda non solo i contenuti, ma il diverso riconoscimento dei corpi e delle soggettività. Una scuola più incarnata richiede quindi una formazione docente riflessiva, capace di interrogare rappresentazioni, linguaggi, emozioni e relazioni.

Keywords: CSE; Embodied Education; Formazione docente; Curriculum nascosto.



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Corpi, scuola e prospettiva Embodied

La scuola è attraversata quotidianamente dalla presenza dei corpi, sebbene tale presenza non trovi sempre un riconoscimento esplicito sul piano pedagogico e didattico. Studenti e docenti abitano gli spazi scolastici attraverso posture, percezioni, emozioni, prossimità, distanze, linguaggi e interazioni che contribuiscono alla costruzione dei significati e dell'esperienza educativa. Il corpo non costituisce, pertanto, un semplice supporto dell'attività cognitiva né un oggetto da osservare, misurare o disciplinare, ma una dimensione costitutiva dei processi di apprendimento, relazione e riconoscimento identitario.

Tale assunto si colloca all'intersezione tra due cornici complementari: da un lato, l'approccio dell'*Embodied Education* (EE), che offre le basi epistemologiche per comprendere il carattere situato, corporeo e relazionale della cognizione; dall'altro, la *Comprehensive Sexuality Education* (CSE), che traduce tale prospettiva in un approccio educativo capace di integrare corpo, emozioni, diritti, genere e relazioni.

Con riferimento al primo di questi due quadri, è importante sottolineare che la cognizione non è riconducibile alla sola elaborazione astratta di informazioni, ma emerge dal rapporto dinamico tra corpo, azione, percezione e contesto. I processi

cognitivi sono radicati nelle interazioni attraverso cui il soggetto fa esperienza del mondo, mentre mente e corpo non rappresentano realtà separate, ma dimensioni di una medesima esperienza situata (Wilson, 2002; Gallese, 2013; Gomez Paloma & Damiani, 2015). Anche soggettività e intersoggettività non possono, in questa prospettiva, essere comprese prescindendo dalla corporeità, poiché si costituiscono entro relazioni concrete e materiali, culturalmente e storicamente situate.

Trasposta in ambito educativo, tale impostazione consente di intendere l'*embodiment* come un «contesto relazionale esteso e dinamico (corpo-mente-ambiente), di tipo evolutivo ed educativo, in grado di attraversare gli aspetti caratterizzanti lo scenario attuale» (Gomez Paloma & Damiani, 2021, p. 272). La sua rilevanza pedagogica non consiste quindi nel semplice recupero del corpo come tema o strumento didattico, ma nell'assunzione di una prospettiva capace di ricomporre dimensioni spesso trattate separatamente: corpo e mente, cognizione ed emozione, individuo e contesto, esperienza soggettiva e relazione sociale. In questo senso, il passaggio dalle disgiunzioni alle connessioni implica il riconoscimento dell'intreccio tra mente, corpo, significati e contesti, nonché dei condizionamenti culturali e sociali incorporati nei modi di percepire e agire (Contini et al., 2006). L'EE permette così di leggere la scuola come sistema complesso e adattivo, nel quale ciò che accade non dipende soltanto dai contenuti trasmessi, ma anche dalle condizioni materiali, affettive, simboliche e istituzionali entro cui tali contenuti prendono forma.

Questa impostazione dialoga con una comprensione ecologica della conoscenza. Per Bateson, ad esempio, i processi di significazione non possono essere compresi isolando gli individui dalle reti di relazioni di cui sono parte: conoscere significa cogliere connessioni, interdipendenze e circuiti comunicativi che legano soggetti, ambienti e sistemi simbolici (Bateson, 1972/1977). In questa direzione, l'ambiente scolastico non è un semplice contenitore dell'apprendimento, ma parte attiva dei processi attraverso cui i soggetti costruiscono sé stessi, interpretano gli altri e attribuiscono significato alla propria esperienza.

Considerare la scuola come ambiente *embodied* significa, inoltre, riconoscere la valenza educativa di ciò che resta implicito. Gestì, posture, silenzi, imbarazzi, scelte linguistiche e forme di evitamento non rappresentano elementi marginali rispetto al processo di insegnamento-apprendimento, ma contribuiscono a definire ciò che può essere nominato, discusso e riconosciuto e ciò che, al contrario, resta taciuto, marginalizzato o privo di legittimazione. L'attenzione alla dimensione "incorporata" consente, in tal senso, di contrastare letture dicotomiche e riduzionistiche delle soggettività e dell'esperienza scolastica, restituendo centralità alla complessità dei suoi aspetti corporei, emotivi, cognitivi, culturali e sociali. Anche il curriculum, dunque, non coincide con la sola successione dei contenuti formalmente previsti: ogni incontro educativo è attraversato da comunicazioni corporee, disposizioni all'azione, processi di mediazione e forme di sintonizzazione emotiva (Gomez Paloma et al., 2016). Le interazioni che si producono nel contesto possiedono un potenziale trasformativo, rendendo bambini e ragazzi soggetti attivi del proprio percorso formativo.

Tale prospettiva assume particolare rilievo quando la scuola è chiamata a confrontarsi con aspetti dell'esperienza che coinvolgono direttamente il corpo vissuto, la sessualità, il genere, l'affettività e le relazioni. Queste dimensioni non appartengono esclusivamente alla sfera privata, ma concorrono a definire forme di appartenenza, riconoscimento e accesso ai diritti (OMS, 2006). Esse rinviano, pertanto, anche alla nozione di cittadinanza intima, intesa come spazio nel quale le esperienze corporee,

affettive e sessuali acquistano rilevanza pubblica e politica (Plummer, 2001). In tali ambiti il corpo non può essere mantenuto alla distanza garantita da un sapere esclusivamente astratto o tecnico: entra nella relazione educativa attraverso le domande, i vissuti e le vulnerabilità degli studenti, ma anche attraverso le rappresentazioni, le emozioni e le posture professionali degli adulti di riferimento. È nella tensione tra presenza inevitabile dei corpi e loro parziale rimozione pedagogica che la CSE acquista specifica rilevanza.

2. L'approccio CSE e la valorizzazione delle differenze a scuola

In continuità con la prospettiva EE, la CSE (UNESCO, 2018) traduce il riconoscimento del carattere corporeo, relazionale e situato dell'esperienza in una proposta educativa strutturata. Essa si configura come un approccio progressivo e multidimensionale all'educazione sessuale, volto a integrare aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità, e consiste in un processo curricolare di insegnamento e apprendimento, scientificamente accurato e adeguato all'età e allo sviluppo, finalizzato a promuovere conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori che consentano alle persone giovani di tutelare la propria salute e il proprio benessere, costruire relazioni rispettose e acquisire consapevolezza dei propri diritti. La gradualità non implica l'anticipazione di contenuti adulti, ma esperienze educative coerenti con domande, bisogni e competenze delle diverse fasi dello sviluppo (WHO & BZgA, 2010).

Questa impostazione consente di superare una visione dell'educazione sessuale limitata alla biologia, alla prevenzione dei rischi o alla salute sessuale e riproduttiva. La CSE assume piuttosto una portata pedagogica integrale, orientata a benessere, diritti, autonomia, qualità delle relazioni e valorizzazione delle differenze. Essa agisce non soltanto sui comportamenti, ma anche sui significati culturali e sulle rappresentazioni che regolano il rapporto con corpi, genere, desiderio e sessualità (Goldfarb & Lieberman, 2021; Bonvini et al., 2025). La sua dimensione trasformativa risiede quindi nella possibilità di connettere prevenzione, cura, consapevolezza e cittadinanza, riconoscendo che le scelte individuali prendono forma entro norme sociali e rapporti di potere.

In questo senso, la convergenza tra CSE ed EE non deriva solo dalla comune attenzione al corpo, ma dal riconoscimento che gli apprendimenti prendono forma in esperienze corporee, emotive, intersoggettive e situate. La CSE consente così di interpretare la valorizzazione delle differenze non come un corredo valoriale o un principio soltanto dichiarato, ma come strumento di trasformazione delle condizioni educative che rendono alcune esperienze visibili e altre marginali. Integrare rappresentazioni plurali di corpi, identità, orientamenti e relazioni può ridurre lo stigma, accrescere il senso di sicurezza e migliorare la qualità delle interazioni scolastiche (Demozzi & Ghigi, 2024). Valorizzare le differenze significa, quindi, progettare contesti nei quali le diverse esperienze corporee, affettive e relazionali possano diventare dicibili, riconoscibili e abitabili.

Tale questione assume oggi ulteriore rilievo alla luce della Legge 9 giugno 2026, n. 104, che introduce il consenso informato preventivo per le attività riguardanti temi attinenti alla sessualità e ne esclude lo svolgimento nella scuola dell'infanzia e primaria, salvo quanto previsto dalle Indicazioni nazionali. Il nuovo quadro potrebbe accentuare la frammentazione degli interventi e rafforzare forme di cautela, rinvio e delega già emerse nelle interviste.

3. Esplorare le ambivalenze del corpo docente: disegno e metodo della ricerca

Alla luce del quadro appena delineato, resta una questione decisiva: che cosa accade quando corpo, sessualità e relazioni entrano nella vita scolastica senza incontrare adulti formati e cornici istituzionali condivise? È entro questo interrogativo che si collocano i dati presentati, tratti da una più ampia ricerca dottorale sulle rappresentazioni, le convinzioni e le pratiche dichiarate del corpo docente rispetto all'educazione sessuo-affettiva e di genere. L'indagine, qualitativa ed esplorativa, ha assunto il punto di vista di insegnanti ed educatrici come osservatorio privilegiato per comprendere come la CSE venga interpretata, accolta o evitata nella quotidianità scolastica.

La ricerca ha coinvolto 46 persone tra educatrici di nido e docenti dei diversi ordini scolastici¹ attraverso interviste semi-strutturate integrate da vignette narrative. La traccia ha esplorato definizioni, finalità, contenuti, tempi, attori e modalità di realizzazione della CSE, insieme a resistenze e condizioni ritenute necessarie per una sua introduzione nella scuola italiana. Le vignette, relative a situazioni di violenza e discriminazione basate sul genere², hanno permesso di far emergere emozioni, esitazioni, bias impliciti e possibili scarti tra principi dichiarati e pratiche situate (Barter & Renold, 1999).

Il materiale è stato analizzato attraverso la *Reflexive Thematic Analysis*, intesa come processo interpretativo costruito nel dialogo tra dati, cornice teorica e posizionamento della ricercatrice (Braun & Clarke, 2019). L'analisi ha prestato particolare attenzione a linguaggi, silenzi, ambivalenze e posture educative implicite.

A partire da tali dimensioni, il presente articolo circoscrive il focus alla tensione tra la presenza inevitabile dei corpi nella vita scolastica e la difficoltà di riconoscerli come dimensione pedagogica legittima. Dell'impianto analitico complessivo della ricerca dottorale vengono qui richiamati soltanto quattro nuclei, ritenuti particolarmente significativi per il focus del contributo: 1) il corpo legittimo, ricondotto prevalentemente ad anatomia, pubertà e prevenzione; 2) il corpo controverso, legato a piacere, desiderio, genere e orientamenti sessuali; 3) il silenzio come pratica educativa implicita; 4) il bisogno di una formazione capace di sostenere il corpo docente nell'incontro con tali temi. Anche gli stralci riportati vanno pertanto intesi come estratti di questa specifica porzione del corpus.

4. Risultati e discussione

Nel complesso, l'analisi evidenzia uno scarto tra il valore educativo attribuito alla CSE e la difficoltà di tradurlo in pratiche continuative. Pur richiamandone le funzioni di prevenzione, benessere ed equità, i docenti riferiscono impreparazione, sovraccarico e timore del giudizio esterno. Tale scarto rende visibili i confini entro cui la scuola stabilisce quali corpi ed esperienze siano educativamente legittimi.

¹ Il campione comprende 46 partecipanti: 5 del segmento 0–6, 15 della primaria, 9 della secondaria di I grado e 17 della secondaria di II grado. Le donne sono 31 (67,4%) e gli uomini 15 (32,6%); l'età media è di circa 43 anni. La distribuzione geografica è prevalentemente emiliano-romagnola (n = 40), con partecipanti anche da Veneto, Lombardia e Lazio (n = 6). Il campione, qualitativo e auto-selezionato, non è statisticamente rappresentativo.

² Le vignette, differenziate per ordine scolastico, presentavano situazioni realistiche di controllo, minaccia e coercizione nelle relazioni tra pari, chiedendo ai docenti di immaginare come avrebbero interpretato e gestito l'episodio. Una traccia è stata adattata da Demozzi e Ghigi (2024, p. 41), favorendo immedesimazione e riflessione critica su temi sensibili

4.1 *Il corpo legittimo*

I contenuti maggiormente accolti sono quelli biologico-sanitari riconducibili all'anatomia, alla pubertà, alla riproduzione o alla prevenzione sanitaria. Il corpo appare più facilmente dicibile quando può essere circoscritto entro un sapere scientifico percepito come oggettivo, che consente al docente di mantenere una relativa distanza professionale. Una maestra, descrivendo il lavoro svolto nella scuola primaria, afferma:

«In scienze parliamo del corpo umano, dei cromosomi, del patrimonio genetico [...] Quando saranno più grandi parleremo anche dell'unione delle cellule e di come nasce un bambino: cerco di spiegarglielo gradualmente, con immagini adeguate» (primaria_F54_Bo).

La gradualità evocata è coerente con un principio centrale della CSE; tuttavia, sembra accompagnarsi a una riduzione dell'educazione sessuale alla dimensione biologica. Più che spazio educativo capace di integrare aspetti emotivi, cognitivi, sociali e relazionali, essa tende a essere ricondotta a una didattica scientifico-disciplinare. Il corpo diventa legittimo quando è biologizzato, osservabile e programmabile; lo è meno quando interroga desideri, vulnerabilità, norme di genere e rapporti di potere. Questo scarto non indica necessariamente disinteresse, ma può rappresentare una strategia di protezione professionale in un contesto che chiede ai docenti di gestire bisogni complessi senza tempi, strumenti e riconoscimento adeguati. Il mandato tradizionale della scuola diviene allora un confine rassicurante:

«La scuola deve fare la scuola: leggere, scrivere, far di conto, le tre cose principali. Poi, certo, con un approccio olistico: progetti, educazione sessuale, quello che vuoi, che danno un insieme. La società ha delle mancanze e si usa la scuola come soluzione facile, soprattutto in politica» (S2Grado_M34_Bo).

È in tale oscillazione che si manifesta uno spostamento tra il riconoscimento astratto della CSE e la sua collocazione concreta ai margini delle priorità scolastiche.

4.2 *Il corpo controverso*

Quando il corpo emerge come vissuto, sessuato, vulnerabile e desiderante, la distanza garantita dal sapere tecnico si riduce. Piacere, pornografia, identità di genere, orientamenti sessuali e pluralità familiari chiamano infatti in causa le rappresentazioni personali degli adulti, i loro linguaggi e la paura di oltrepassare confini istituzionali o familiari. Non è quindi soltanto il contenuto a diventare controverso, ma la relazione educativa stessa, perché il docente è coinvolto come soggetto incarnato e situato, non come semplice trasmettitore di informazioni.

La pressione attribuita alle famiglie contribuisce in modo significativo alla cautela. Una docente osserva:

«Tante colleghe non toccano certe tematiche, ad esempio sul genere, perché hanno paura che il bambino o la bambina torni a casa e riferisca ai genitori che poi te li trovi fuori da scuola infuriati» (primaria_F29_Bo).

L'incertezza emerge anche davanti a esperienze identitarie che chiedono alla scuola risposte non immediatamente codificate:

«L'anno scorso un'alunna mi ha chiesto di essere chiamata con un nome maschile. Per noi sono situazioni nuove: io l'avrei fatto, ma era minorenne e i genitori non si fanno mai vedere. È difficile capire come muoversi, credo che l'educazione sessuo-affettiva dovrebbe essere condotta da esperti esterni» (S1Grado_F40_Bo).

Lo stralcio mostra una postura disponibile ma incerta: la docente riconosce la richiesta, tuttavia l'assenza di riferimenti condivisi, il mancato coinvolgimento familiare e la percezione di non possedere strumenti adeguati sospendono l'azione. L'esperto esterno viene quindi invocato come fonte di supporto e legittimazione, con il rischio, però, che la delega allontani tali temi dalla responsabilità educativa ordinaria della scuola.

4.3 Il silenzio come pratica educativa implicita

È nello spazio tra disponibilità dichiarata, contenimento e rinvio che lo scarto tra dichiarato e agito assume la forma di un curriculum nascosto. Non parlare di alcuni desideri, identità o configurazioni familiari non equivale a non educare: comunica implicitamente quali esperienze siano dicibili e quali debbano restare private o marginali. Come osserva una docente:

«In classe affronto solo ciò che conosco: per tutto il resto credo servano figure dedicate e competenti. Anche un semplice percorso sulle relazioni e sull'affettività richiede preparazione, non ci si può improvvisare, si rischia di fare danni» (S1Grado_F59_Bo).

Lo stralcio mostra come il silenzio possa essere prodotto anche da una cautela professionale percepita come responsabile. La docente riconosce la rilevanza dei temi, ma circoscrive il proprio intervento a ciò che sente di padroneggiare, collocando il resto fuori dal proprio campo di competenza. In questo passaggio, la paura di agire in modo inadeguato può tradursi in rinvio o delega e contribuire, involontariamente, a mantenere la CSE in una posizione marginale o accessoria.

Questa dinamica richiama un paradigma del silenzio che ha storicamente privilegiato i contenuti biomedici, il rischio e la prevenzione, lasciando ai margini desiderio, piacere, pornografia, identità sessuali e rapporti di potere (Tolman & McClelland, 2011). L'omissione, tuttavia, non è neutra. Può rafforzare stereotipi e stigma e lasciare che siano altre fonti, come i media e i contenuti pornografici, a occupare lo spazio educativo in forme prive di mediazione. Il silenzio adulto non garantisce quindi protezione, ma può privare bambini e adolescenti di strumenti per distinguere rappresentazioni e vissuti e per leggere criticamente le dinamiche di genere e di potere.

4.4 Il corpo docente e il bisogno di formazione

Una scuola più "incorporata" non si costruisce soltanto introducendo contenuti sul corpo, ma formando adulti capaci di riconoscersi come soggetti corporei, sessuati e situati. Sono pochi i docenti intervistati che dichiarano di sentirsi competenti nell'affrontare l'educazione sessuale con un approccio completo; la maggioranza riferisce di non possedere strumenti adeguati o di non sentirsi pienamente legittimata a intervenire.

La formazione appare quindi decisiva non solo per acquisire conoscenze corrette, ma anche per costruire autoefficacia, linguaggi condivisi e legittimazione professionale. Dove sono presenti esperienze formative, i docenti integrano più facilmente

genere e sessualità nelle discipline e sostano nelle domande inattese; dove mancano, prevalgono prudenza, frammentazione e delega.

La competenza, tuttavia, non coincide con il possesso di risposte definitive, ma con la capacità di accogliere domande, riconoscerne la complessità e orientarle entro confini educativi chiari.

Il bisogno formativo riguarda infine più piani: quello individuale, legato all'autoefficacia del docente; quello interazionale, relativo alle micro-pratiche di classe; e quello istituzionale, connesso al sostegno organizzativo. Come osserva un'insegnante, serve almeno una preparazione di base «perché queste cose accadono davanti a noi, e bisogna saperle gestire» (S2Grado_F39_Bo).

Formare significa dunque costruire corresponsabilità, affinché tali questioni non restino affidate alla disponibilità di pochi.

5. Conclusioni

La ricerca mostra che la difficoltà di integrare la CSE nella scuola non dipende solo dalla mancanza di contenuti, ma dal modo in cui corpi, desideri, identità e relazioni vengono riconosciuti come più o meno legittimi sul piano educativo. Lo scarto tra valore dichiarato e pratiche effettive produce silenzi, rinvii e deleghe, alimentando un curriculum nascosto.

In prospettiva EE, tali dinamiche riguardano non solo ciò che viene insegnato, ma l'intreccio tra corpo, cognizione, emozioni, relazioni e contesto nell'esperienza scolastica. Riconoscere questa complessità significa considerare la CSE non come aggiunta episodica al curriculum, ma come responsabilità educativa condivisa. Servono quindi formazione docente riflessiva e sostegno istituzionale, capaci di trasformare l'incertezza in possibilità di intervento. In questa direzione, la CSE può configurarsi come pratica di benessere, riconoscimento e valorizzazione delle differenze.

Bibliografia

- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25(9), 1-6. Guildford: University of Surrey.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1972)
- Bonvini, E., Demozzi, S., & Ghigi, R. (2025). Educazione sessuale completa dalla prima infanzia: Le ricerche a supporto di un approccio di genere e trasformativo. *Scuola democratica*, 17(1), 27-46. <https://doi.org/10.12828/117154>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello: Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Raffaello Cortina.

- Demozzi, S., & Ghigi, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità: Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Mondadori Università.
- Gallese, V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione sentimentale*, 20, 8-24. <https://doi.org/10.3280/EDS2013-020002>
- 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>
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Erickson.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). L'embodiment in educazione: Un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività. *Nuova Secondaria Ricerca*, 38(10), 270-282.
- Legge 9 giugno 2026, n. 104. (2026). *Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, n. 142, 22 giugno 2026. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2026/06/22/26G00121/sg>
- World Health Organization. (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002, Geneva*.
- Paloma, F. G., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & insegnamento*, 14(1 Suppl.), 75-88.
- Plummer, K. (2001). The square of intimate citizenship: Some preliminary proposals. *Citizenship Studies*, 5(3), 237-253. <https://doi.org/10.1080/13621020120085225>
- Tolman, D. L., & McClelland, S. I. (2011). Normative sexuality development in adolescence: A decade in review, 2000–2009. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 242-255. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00726.x>
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach* (Rev. ed.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- World Health Organization Regional Office for Europe, & Federal Centre for Health Education. (2010). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*.