



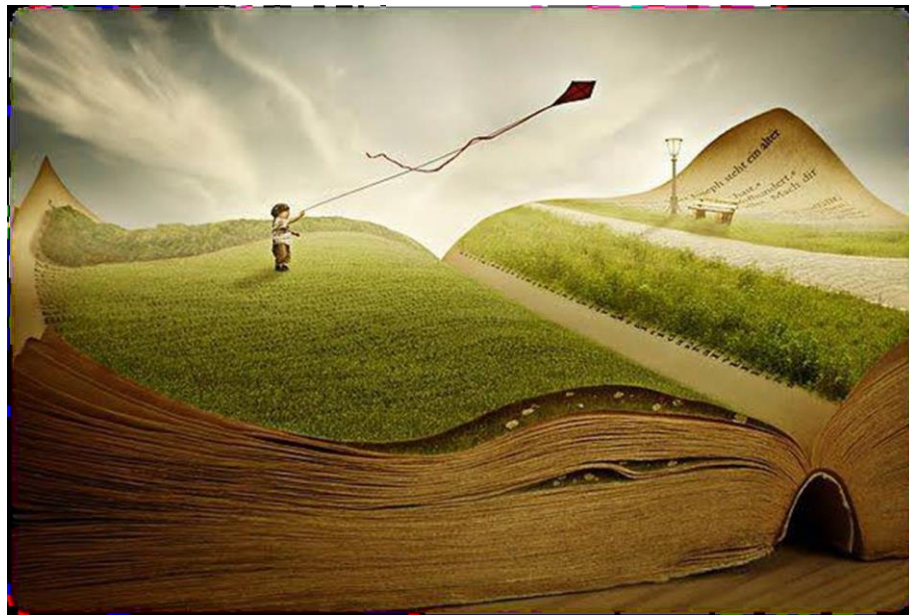
UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

**RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO**

**“Lettori si diventa”**

**Progetto di lettura e scrittura animato dall'incontro  
con l'autrice Alessia Denaro**



Relatrice: Lazzari Lucia

Laureanda: Sartori Mariasole

Matricola: 1202279

Anno accademico: 2022/2023

**Dati della studentessa:**

Studentessa: Sartori Mariasole

Matricola: 1202279

Indirizzo: Via S. Leopoldo 7/a – Mestrino (PD)

Telefono: 3485998894

E-mail: [mariasole.sartori@studenti.unipd.it](mailto:mariasole.sartori@studenti.unipd.it)

**Dati dell'istituzione scolastica di afferenza:**

Istituzione Scolastica: Istituto comprensivo di Cervarese Santa Croce – Rovolon (PD)

Indirizzo: Via S. Antonio 98, Fossona di Cervarese S. Croce

Telefono: 049 9915871

Fax: 049 9915289

Dirigente Scolastico: Cardillo Enrico

Plesso: Scuola primaria di Bastia “Battisti-Albanese”

Telefono: 049 9910222

*Tutor* della tirocinante: Rubin Anna Maria

## INDICE

1. Introduzione al progetto.....	5
1.1 Il piacere di leggere .....	5
2. Dall'esplorazione del contesto alla presentazione dell'idea progettuale .....	8
2.1 Il contesto classe .....	8
2.2 L'idea progettuale e il suo valore formativo .....	10
2.3 I riferimenti teorici e normativi .....	11
3. L'esperienza didattica .....	12
3.1 I soggetti coinvolti .....	12
3.2 Il progetto prende forma .....	13
3.3 La scelta del libro.....	14
3.4 Il format di progettazione .....	15
3.5 La narrazione del percorso didattico .....	19
3.5.1 Lettura e comprensione della storia .....	20
3.5.2 Le occasioni di scrittura creativa .....	23
3.5.3 Le attività di riflessione critica sulla lingua .....	26
3.5.4 L'incontro con l'autrice.....	28
3.6 Il momento valutativo .....	31
4. L'ottica professionalizzante: le mie riflessioni .....	34
4.1 Riflessione critica del progetto: l'analisi Swot.....	34
4.2 La metafora del percorso di tirocinio .....	37
4.3 Le competenze maturate .....	37
4.4 L'insegnante che voglio essere.....	40
5. Riferimenti.....	42
5.1 Bibliografia.....	42
5.2 Sitografia .....	43
5.3 Normativa .....	43

5.4 Documentazione scolastica .....	44
6. Allegati .....	44
Allegato 1: Dépliant informativo consegnato alle famiglie .....	45
Allegato 2: Sezione del catalogo dedicata al libro “Il castello della felicità” ..	46
Allegato 3: Attività preliminare sulla copertina. La nuvola di parole .....	47
Allegato 4: Attività di lettura e comprensione del testo .....	48
Allegato 5: Attività di scrittura creativa in classe .....	50
Allegato 6: Attività di riflessione sulla lingua .....	52
Allegato 7: L’incontro con l’autrice .....	55
Allegato 8: Momenti di condivisione e attività di gruppo .....	57
Allegato 9: Prove di verifica .....	59
Allegato 10: Considerazioni finali e compito autentico .....	64
Allegato 11: I quaderni della felicità .....	66

# 1. Introduzione al progetto

La presente relazione vuole essere un lavoro che intende raccordare in ottica sistemica le dimensioni didattica, istituzionale e professionale, pertanto, si tiene in considerazione il modello delle cinque aree del Sistema Scuola.

Il percorso realizzato in classe con gli alunni si rifà al progetto “Lettori si diventa”<sup>1</sup> della casa editrice Salani che si propone di creare occasioni piacevoli e stimolanti di lettura e condivisione di punti di vista in modo da far gustare agli studenti l’incontro col libro e gettare le basi per coltivare il piacere di leggere.

L’idea è di stimolare gli studenti alla lettura del libro coinvolgendoli in momenti di scrittura creativa, approfondire alcuni aspetti linguistici del testo attraverso attività di riflessione sulla lingua e incrementare la discussione partecipata sui temi emersi dal libro attraverso attività di *problem solving* e decentramento del proprio punto di vista.

## 1.1 Il piacere di leggere

“Il piacere di leggere non è una scoperta che si fa da adulti...il lettore di libri è tale perché ha maturato un buon rapporto con l’oggetto libro. Questo è sempre avvenuto tra l’infanzia e l’adolescenza” (Livolsi, 1986, p.51).

Cardarello e Chiantera (1989) affermano che risulta importante, in questa ottica, porre le condizioni affinché gli alunni costruiscano fin dai primissimi anni un rapporto felice e fruttuoso con la lettura. È utile ricordare che la lettura è

“una capacità qualificante e specifica dell’uomo per ricevere e produrre informazione oltre che una risorsa insostituibile del pensiero e della dotazione critica di ogni persona” (Cardarello, 2004, p. 9).

In linea con quanto riportato, la lettura rappresenta uno degli strumenti più efficaci di conoscenza e sviluppo del pensiero riflessivo.

---

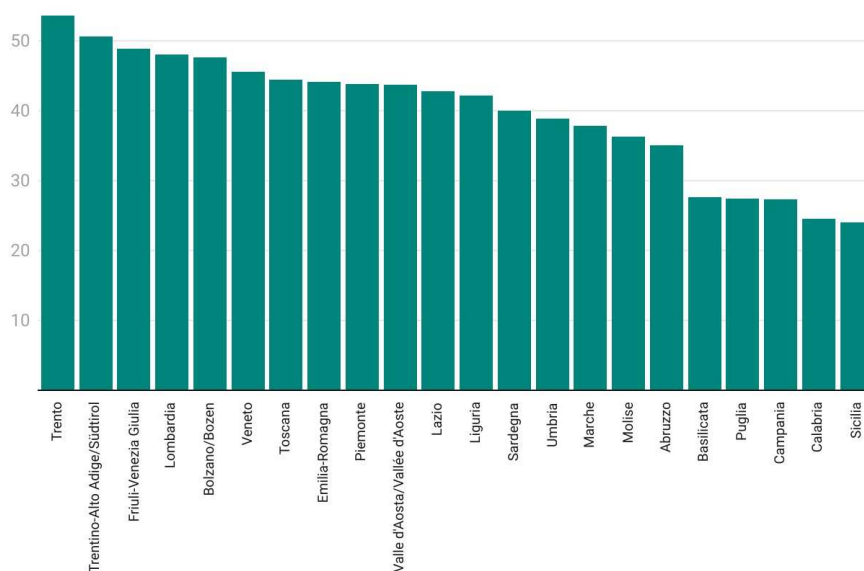
<sup>1</sup> “Lettori si diventa” è un progetto rivolto a insegnanti e ai promotori della lettura nel mondo della scuola; si propone di fornire strumenti utili per arricchire l’offerta didattica attraverso una storia o l’approfondimento di alcune tematiche con autori del catalogo Salani e degli altri marchi del gruppo GeMS (Ape junior, Garzanti, Guanda, La Coccinella, Magazzini Salani, Nord-Sud, Tre60), e con proposte in target per la scuola primaria e la secondaria di primo grado.

La lettura riveste notevole importanza nella misura in cui arricchisce l'esistenza dell'essere umano in quanto le persone che leggono con profondo piacere scoprono "le meraviglie racchiuse in una storia e il nutrimento che la lettura può offrire" (Cortiana, Grotto & Vitella, 2018, p. 15).

La lettura permette il coinvolgimento diretto e personale al racconto, rappresenta un'occasione che consente di allargare le conoscenze del mondo, di far esperienza delle emozioni suscitate dagli eventi narrati ed è sempre un incontro tra la dimensione descritta e il mondo interno del lettore.

Da alcuni dati Istat<sup>2</sup> emerge che, In Italia, nel 2022 è diminuita la quota di lettori di libri, pari al 39,3% della popolazione di 6 anni e più, rispetto al 40,8% nel 2021. Tra questi, il 44,4% legge al massimo tre libri durante tutto l'anno, mentre i "lettori forti" (più di 12 libri letti durante l'anno) sono soltanto il 16,3%.

Nel 2022, come nel 2021, le regioni del Mezzogiorno, rispetto a quelle del Nord-Ovest, manifestano una minore propensione alla lettura di libri, con l'eccezione della Sardegna, che registra una quota di lettori più elevata, superando la media nazionale. I dati qui espressi sono riportati in modo più chiaro nel grafico sottostante.



Persone di 6 anni e più che hanno letto almeno un libro negli ultimi 12 mesi. Anno 2022 (per 100 persone con le stesse caratteristiche)

Fonte: Istat, Indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana"

<sup>2</sup> Istituto Nazionale di Statistica, Noi Italia 2023, popolazione e società > cultura e tempo libero.

Alla luce delle statistiche, risulta fondamentale promuovere fin dalla tenera età la lettura, pertanto, è compito degli adulti di riferimento creare occasioni autentiche di incontro col libro a partire dagli interessi dei bambini.

Nel corso degli anni, nel mondo della scuola, si sono moltiplicate le esperienze di promozione della lettura tra i bambini, ma, per poter progettare un percorso efficiente è utile prima pensare alla valenza educativo-formativa della lettura.

La lettura è uno strumento necessario per la formazione umana a livello cognitivo, emotivo, relazionale e culturale. Le emozioni sono direttamente implicate nella dimensione della lettura, infatti, il primo significato della lettura consiste nella capacità di commuovere: il rapporto con il libro deve essere fonte di piacere perché, solo così, è possibile promuovere il gusto di leggere.

Dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione si può leggere che

“la nascita del gusto per la lettura produce un aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé” (MIUR, 2018, p.37).

Leggere diventa, in questa accezione, un'esperienza volta a coniugare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario con l'intento di familiarizzare il bambino al linguaggio narrativo e all'acquisizione di competenze linguistiche e cognitive. Questo significa che, nella scuola dell'infanzia e primaria, gli insegnanti sono chiamati a offrire occasioni di conoscenza ricca, e non riduttiva, della lingua attraverso le quali gli alunni sono chiamati a mettere in campo i loro saperi per la maturazione di competenze espressive, logiche e metacognitive (Cisotto, 2017). È evidente che il momento della lettura, se realizzato fin dalla prima infanzia a casa coi genitori e in aula con l'insegnante, rappresenta un tempo e uno spazio preziosi volti a costruire un legame di complicità e unione; in altre parole, “la pratica di lettura ai bambini costituisce un'occasione speciale e agevole di costruzione e condivisione di esperienze comuni” (Cardarello, 2004, p. 13).

La lettura, infine, non è mai un'azione fine a sé stessa, è piuttosto uno strumento utile a veicolare valori e sentimenti, ad alimentare la creatività e a creare un ponte tra ciò che l'alunno già conosce e ciò di cui non ha esperienza. Infatti, “solo apportando alle parole da comprendere il bagaglio di esperienze e conoscenze

possedute..., ognuno di noi costruisce e ricostruisce i significati” (Cardarello, 2004, p. 33).

Come sostiene Cardarello (2004) l'interesse, la partecipazione e l'apprezzamento sono gli assi portanti della promozione dell'esperienza di lettura a scuola.

Sulla base di queste considerazioni e alla luce degli interessi e bisogni degli alunni osservati nella prima fase del mio intervento, ho deciso di proporre un progetto coinvolgendo in modo diretto il territorio.

Com'è sottolineato nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2018), uno dei compiti dell'istituzione scolastica è di favorire la partecipazione delle famiglie per creare un curricolo dinamico e aperto e, al contempo, di sostenere la collaborazione con gli enti locali per la valorizzazione delle risorse sociali.

## **2. Dall'esplorazione del contesto alla presentazione dell'idea progettuale**

### **2.1 Il contesto classe**

Il contesto all'interno del quale mi sono inserita per la progettazione e conduzione dell'intervento è stato l'Istituto Comprensivo di Cervarese Santa Croce - Rovolon situato nel territorio padovano, tra i due comuni limitrofi. Il Dirigente scolastico è il professor Enrico Cardillo, il cui ufficio si trova nella scuola primaria di Fossona. L'istituto consta di sette plessi dei quali due sono scuole dell'infanzia, tre sono scuole primarie e due sono scuole secondarie di I grado.

Come si evince dalla lettura del Piano triennale dell'offerta formativa 2022/2025, la scuola si propone di valorizzare l'esperienza di ciascun bambino, di offrire un ambiente di apprendimento sereno dove l'alunno possa esprimersi al meglio e, nel rispetto delle diversità, differenzia l'intervento didattico-educativo attraverso l'individualizzazione dell'insegnamento e l'utilizzo di una didattica inclusiva. Questo ultimo punto è stato rispettato e realizzato anche durante la pandemia, in quanto è importante sottolineare che la scuola ha acquistato numerosi *I-Pad* che sono stati prestati alle famiglie che non possedevano uno strumento tecnologico



in casa per consentire lo svolgimento delle lezioni a distanza dei loro figli. Gli *I-Pad* oggi sono a scuola e vengono utilizzati da tutti gli alunni, su richiesta dell'insegnante.

Come riporta il PTOF, la scuola non è una realtà chiusa, anzi, il legame col territorio circostante è solido, la collaborazione con gli enti locali è un'esperienza consolidata alla luce dei numerosi progetti realizzati dalle diverse classi negli anni precedenti.

Il plesso che mi ha ospitata è stata la scuola primaria "Battisti-Albanese" situata sui colli euganei a Bastia di Rovolon. La realtà all'interno della quale ho realizzato l'intervento è stata la classe quarta B, una classe composta da 18 allievi, 10 maschi e 8 femmine.

È importante sottolineare che l'aula è dotata di una lavagna in ardesia a parete, una Lavagna Interattiva Multimediale a parete, mentre i banchi, a gruppi di due o tre, sono disposti frontalmente rispetto alla cattedra. Le insegnanti cambiano la disposizione dei banchi riproducendo le isole di lavoro o la classica struttura del ferro di cavallo quando progettano delle attività che richiedono una maggiore condivisione tra alunni.

All'interno della classe ci sono due alunni con certificazione *DSA* per dislessia, dunque, il corpo docente da tre anni predispone e utilizza degli strumenti compensativi e mette in atto misure dispensative soprattutto quando le attività proposte riguardano i due ambiti in cui gli alunni risultano particolarmente deficitari, quello relativo alla lettura e alla comprensione dei testi.

Durante il periodo di osservazione tra ottobre e novembre ho potuto cogliere che il gruppo classe si presenta coeso e vivace: la classe è molto attiva e partecipa in modo significativo alle attività proposte tuttavia l'entusiasmo a volte degenera in momenti confusivi per i quali sono necessari interventi di richiamo da parte dell'insegnante di riferimento. Nel complesso all'interno della classe si percepisce un clima sereno e positivo, gli alunni sono uniti e collaborano durante i lavori di gruppo, anche se è successo che, a causa di litigi non risolti, alcuni alunni si rifiutassero di lavorare insieme.

All'interno della classe c'è un gruppo di alunni che si distingue per la costanza e l'impegno continui in quanto partecipa attivamente alle lezioni dimostrando

grande motivazione nelle attività e nello studio individuale e una parte che, pur portando a termine il lavoro, tende a distrarsi facilmente disturbando la lezione. Durante l'osservazione iniziale e la successiva conduzione dell'intervento ho assistito ad alcune discussioni con scontri verbali. Ho notato anche che la maggior parte di questi diverbi avviene durante la pausa della merenda o del pranzo quando gli alunni sono liberi in cortile, viceversa, in aula con la supervisione costante dell'insegnante sono sporadici tali fenomeni.

## 2.2 L'idea progettuale e il suo valore formativo

L'osservazione preliminare condotta nel contesto classe mi ha permesso di orientare la mia azione formativa tenendo in considerazione i bisogni e gli interessi dei destinatari. A tal proposito è interessante il pensiero di Mantovani (1995) che concepisce l'osservazione come una rilevazione focalizzata sull'esplorazione di un fenomeno. L'osservazione si configura come un processo cognitivo in quanto non è solo orientata alla lettura di una situazione, quanto piuttosto alla sua comprensione.

Nei mesi precedenti al mio intervento, l'insegnante della classe aveva avviato un percorso di avvicinamento al libro attraverso il prestito dalla biblioteca scolastica: ogni alunno una volta al mese sceglieva un libro sulla base degli interessi personali, pertanto, nella giornata dedicata al libro, ciascun alunno condivideva con i compagni l'esperienza di lettura riportando gli aspetti positivi e quelli critici. Questa iniziativa si proponeva di creare occasioni feconde di condivisione al fine di costruire una piccola comunità di lettori e di giovani critici.

Il progetto "Lettori si diventa" della casa editrice Salani, invece, è stato negoziato all'interno di una riunione di interclasse, pertanto, ha coinvolto tre classi quarte del plesso, la sezione A, B e C. Tale progetto intende dare continuità al percorso già intrapreso dalla docente utilizzando però un approccio e un metodo differenti. Mentre le classi 4A e 4C hanno realizzato il percorso con le rispettive insegnanti di italiano, in classe 4B ho progettato e condotto gli interventi con il supporto continuo della *tutor* Anna Maria. Tutte le attività che ho pianificato sono state condivise nel canale *Drive* comune con le insegnanti delle altre due classi in

modo da avanzare nel progetto in modo coeso, fornendo agli studenti gli stessi stimoli.

Il progetto, realizzato in ottica sistemica, ha visto, nella fase finale del percorso, la partecipazione di Alessia Denaro, autrice del libro “Il castello della felicità”.

Gli aspetti che intendevo sviluppare maggiormente proponendo tale percorso erano diversi: potenziare la consapevolezza della lettura e la comprensione profonda attraverso momenti di conversazione e riflessione condivisi, sviluppare il pensiero critico e incentivare la riflessione in merito alle tematiche illustrate nel racconto, coinvolgere gli alunni proponendo un’esperienza alternativa, ampliare il loro bagaglio lessicale e potenziare le strategie di scrittura. C’è da sottolineare che l’insegnante lavora quotidianamente su questi ambiti; infatti, la classe ha lavorato in modo proficuo, tuttavia, il mio intervento intendeva costruire delle occasioni *ad hoc* volte a focalizzare l’attenzione sugli aspetti sopra citati.

Al termine del progetto, gli alunni hanno avuto l’occasione di trasformarsi in piccoli critici: ogni classe ha prodotto una recensione del libro che è stata inviata alla casa editrice dalle insegnanti. Le tre recensioni, una per classe, verranno valutate da una commissione esterna di tre giudici e la recensione migliore avrà il merito di far ricevere alla scuola un premio di € 1.000.

## 2.3 I riferimenti teorici e normativi

Per la progettazione dell’intervento in ottica sistemica mi sono servita di numerosi riferimenti teorici e normativi per poterlo contestualizzare in modo coerente e logico. In primo luogo, ho consultato le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione con particolare attenzione alla disciplina di riferimento, ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento (Italiano, pp. 28-33). Ho consultato le Raccomandazioni del Consiglio relative alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018), il Curricolo verticale d’istituto, il Ptof dell’istituto di riferimento, l’Index per l’inclusione e, infine, la progettazione di italiano di classe che mi ha fornito l’insegnante.

Inoltre ho utilizzato alcuni materiali forniti dagli insegnamenti universitari di “Metodologie e tecnologie per la didattica”, “Didattica generale” e “Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi” per la costruzione delle lezioni e la riflessioni sugli approcci metodologici. Tenendo in considerazione l’ambito di intervento ho richiamato alla mente alcuni concetti affrontati durante gli insegnamenti del primo e secondo anno di “Linguistica e letteratura italiana” ed “Educazione al testo letterario”. Oltre a ciò, ho consultato numerose risorse in rete sulla comprensione e produzione del testo scritto. Ho ricercato, consultato e letto diversi libri relativi all’importanza della lettura a scuola e del piacere di leggere. La *tutor* mi ha fornito alcuni materiali cartacei, schede e libri per la pianificazione di alcune attività. Per quanto concerne la valutazione, ho preso in considerazione alcuni aspetti approfonditi nell’insegnamento e nel laboratorio di “Modelli e strumenti per la valutazione” in merito agli strumenti e alle modalità di valutazione con particolare attenzione alla rubrica valutativa. Ho ripreso anche alcuni concetti approfonditi durante il corso di “Didattica e pedagogia per l’inclusione” che mi sono serviti per riflettere sull’allestimento di un ambiente educativo e di apprendimento inclusivo e accogliente.

## **3. L’esperienza didattica**

### **3.1 I soggetti coinvolti**

Come già esplicitato sopra, il progetto ha coinvolto tre classi quarte del plesso: questo mi ha permesso di confrontarmi con più figure professionali all’interno della scuola e di prendere molte decisioni insieme condividendo in itinere dubbi e idee. Nel periodo in cui ho realizzato il progetto, ho preso parte ad alcune riunioni di programmazione settimanale: questo mi ha permesso di condividere alcune attività con le colleghe. Le insegnanti delle due classi si sono dimostrate fin da subito disponibili, accoglienti e hanno apprezzato di volta in volta il lavoro che ho progettato riproponendolo con lievi modifiche nelle rispettive classi.

Per quanto concerne il raccordo con l’ente esterno, le comunicazioni con la casa editrice Salani sono avvenute principalmente via *e-mail*, in due occasioni è stato

necessario un contatto più diretto attraverso una telefonata per organizzare l'incontro con la scrittrice. C'è stato un fitto scambio di *e-mail* con la responsabile del progetto per concordare l'incontro alla luce delle nostre esigenze e tempistiche e sulla base della disponibilità dell'autrice.

Anche le famiglie hanno preso parte al progetto: l'insegnante di riferimento in ciascuna classe ha comunicato ai genitori il valore formativo dell'esperienza che avevamo pensato di proporre agli alunni. Nel mese di dicembre abbiamo chiesto alle famiglie di acquistare il libro per il/la loro figlio/a presso la cartoleria del paese in modo da poter godere di un piccolo sconto per andare incontro ad alcune situazioni di difficoltà. Le famiglie sono state nuovamente informate a metà percorso attraverso un *dépliant* (si veda riferimento nell'allegato 1), il quale evidenziava le diverse tappe del lavoro in classe. Alla fine di ogni settimana gli alunni portavano a casa il "quaderno della felicità" pertanto le famiglie avevano l'occasione di vedere di volta in volta le attività realizzate a scuola. Alcuni genitori ci hanno riferito che si divertivano a leggere il libro insieme ai loro figli e a conoscere il complesso intreccio delle vicende, altri, invece, che i bambini erano molto presi dal racconto e facevano fatica a staccarsi dalla lettura per svolgere gli altri compiti.

## 3.2 Il progetto prende forma

Il progetto "Lettori si diventa" si inserisce all'interno della progettazione di italiano anche se alcune attività si sono focalizzate su tematiche di educazione alla cittadinanza. Il progetto ha visto la sua realizzazione nel secondo periodo dell'anno tra i mesi di gennaio e aprile per tre ore una volta a settimana.

La fase di ideazione del progetto è iniziata a metà ottobre, la *tutor* insieme alle colleghe ed io abbiamo ricercato in rete delle proposte didattiche che coinvolgessero il territorio e che rispondessero alle nostre esigenze. Dopo esserci confrontate, abbiamo contattato la casa editrice e abbiamo consultato l'ampio catalogo del progetto (si veda la sezione nel catalogo dedicata al libro scelto nell'allegato 2): il catalogo presenta ciascun autore e la trama del libro di riferimento, evidenzia l'ordine e il grado di scuola per cui è pensato e propone delle strade di lavoro che si possono realizzare in classe in merito alle tematiche

citare nel racconto. Dopo aver selezionato alcuni libri che ci sembravano più adeguati per i nostri destinatari e più interessanti come tematica, abbiamo scelto quello che ha colpito la nostra attenzione, leggendolo.

### 3.3 La scelta del libro

“Il Castello della felicità”<sup>3</sup>, primo romanzo di Alessia Denaro, ha una trama intrecciata, presenta un lessico a tratti elevato e, all’interno del libro, si susseguono numerosi eventi, alcuni dei quali provocano il riso, altri fanno riflettere su alcune tematiche delicate, ad esempio, il tema della felicità e della tristezza, il rapporto tra un padre superficiale e un figlio molto sensibile, la voglia di inseguire i propri sogni anche se i genitori si oppongono, il desiderio di fuga.

Il protagonista del libro è Tristano, un bambino orfano di madre che vive in un castello col padre, il barone De Feliciis III: la scelta dei nomi non è un caso in quanto, da un lato, c’è il bambino che vive costantemente in uno stato di tristezza e noia, pertanto, si sente diverso dai suoi pari, dall’altro, c’è il barone a cui piacciono le feste e il divertimento e prova in tutti i modi a far sorridere il figlio.

Il padre si ingegna e inventa il trattamento della felicità, una pozione magica, ma non funziona. Il giovane ragazzino di dieci anni trova nell’amato armadio il suo rifugio e lì va tutte le volte che non si sente capito e apprezzato fino a quando decide di fuggire una volta per tutte dal castello. L’allontanamento lo porta a sperimentare molte emozioni, a vivere grandi avventure e disavventure e a conoscere molte persone che diventano presto suoi grandi amici. Questo lo aiuterà a conoscersi nel profondo, a sentirsi libero, a costruire dei legami veri di amicizia, a comprendere l’importanza di esprimere le proprie emozioni agli altri e capirà, infine, che solo attraverso la condivisione con l’altro si può veramente raggiungere la felicità.

---

<sup>3</sup> Denaro, A. (2021) *Il castello della felicità*. Padova: Salani editore.

## 3.4 Il format di progettazione

### **TITOLO: “Lettori si diventa”**

#### **Progetto di lettura e scrittura animato dall’incontro con l’autrice**

### **PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**

#### **Competenza chiave**

Competenza alfabetica funzionale: indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l’abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Tale competenza implica una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico<sup>4</sup>.

#### **Disciplina di riferimento**

Italiano

#### **Traguardo/i per lo sviluppo della competenza**

- Legge e comprende testi letterari narrativi, ne individua il senso globale e le informazioni principali.
- Scrive testi (recensione) corretti, chiari e coerenti legati all’esperienza vissuta.

#### **Obiettivi di apprendimento**

- Leggere testi letterari narrativi in lingua italiana contemporanea cogliendone il senso, le caratteristiche più evidenti.

<sup>4</sup> Raccomandazioni del Consiglio relative alle competenze chiave per l’apprendimento permanente, 22 Maggio 2018.

- Produrre testi (recensione) scritti, insieme ai compagni, che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni e azioni dell'esperienza vissuta.

### Bisogni formativi e di apprendimento

- Ridotta consapevolezza della comprensione profonda.
- Scarso utilizzo di strategie di scrittura per comporre una recensione chiara e corretta, attinente all'esperienza vissuta.
- Limitata partecipazione attiva di alcuni studenti nelle attività col grande gruppo.

### Situazione di partenza

Il primo incontro si è aperto con la presentazione della copertina del libro: gli alunni come piccoli *detective* hanno osservato e immaginato il contenuto del libro a partire dal titolo e dalle illustrazioni. L'attività è stata svolta attraverso la piattaforma Mentimeter e con l'uso degli *I-Pad*. In seguito, la domanda che ho posto agli alunni è stata "di quale storia pensate possa parlare un libro intitolato *Il castello della felicità*"? La domanda stimolo ha permesso agli alunni di condividere le loro idee costruendo delle ipotesi sulla storia del libro.

### Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Comprensione del testo	Comprensione della storia	Comprende e quanto legge cogliendo il senso globale del libro. Sa riportare le	L'alunno comprende in modo efficace quanto legge e coglie in autonomia il senso	L'alunno comprende in modo corretto quanto legge e coglie il senso globale del libro in modo corretto.	L'alunno comprende quanto legge e coglie abbastanza il senso del libro. Sa riportare una parte	L'alunno, se supportato nella fase di lettura, comprende quanto legge e coglie solo in parte il



		informazio ni.	globale del libro. Sa riportare con esattezza e precisione tutte le informazioni	Sa riportare con esattezza tutte le informazioni.	delle informazioni con qualche indecisione.	senso del libro. Riporta qualche informazioni solo se stimolato dal docente.
Composizi one scritta	Uso pertinente delle strategie di scrittura  Produzion e chiara e coerente dell'esper ienza di lettura	Utilizza in modo corretto e pertinente le strategie di scrittura. Costruisce un testo chiaro e coesivo.	L'alunno utilizza in autonomia e con consapevol ezza tutte le strategie di scrittura. Costruisce con precisione e in modo chiaro e coesivo il testo.	L'alunno utilizza in autonomia tutte le strategie di scrittura. Costruisce il testo in modo chiaro e coesivo.	L'alunno utilizza le strategie di scrittura in modo discontinuo. Costruisce un testo chiaro e poco coeso.	L'alunno utilizza solo in parte le strategie di scrittura se supportato dal docente. Costruisce il testo solo con l'aiuto del docente.
Atteggiam ento	Partecipazi one alle attività proposte  Capacità espressiva	Partecipa alle attività esprimend o le proprie idee nel rispetto di quelle altrui.	L'alunno partecipa con entusiasmo e costanza alle attività. Esprime efficacemen te le proprie	L'alunno partecipa con costanza alle attività. Esprime correttamente le proprie idee	L'alunno partecipa alle attività in modo discontinuo. Esprime le proprie idee se interpellato.	L'alunno partecipa alle attività ed esprime le proprie idee solo se stimolato dall'insegnant e

Collaborazione coi compagni	Collabora coi compagni in modo efficace.	idee rispettando sempre quelle altrui. Collabora in modo autonomo ed efficace coi compagni.	rispettando quelle altrui. Collabora coi compagni in modo autonomo e corretto.	Collabora coi compagni in modo essenziale.	Collabora coi compagni solo se supportato.
-----------------------------	--	---	--	--	--

## SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

### Compiti autentici

- Realizzazione de “il quaderno della felicità”, strumento che ciascun alunno si è impegnato a realizzare durante i diversi appuntamenti settimanali; il quaderno ha accompagnato il percorso di ciascun alunno ed è rimasto a lui come ricordo del progetto svolto. Il quaderno contiene tutte le attività svolte a casa individualmente e in coppia o in gruppo a scuola.
- Composizione di una recensione collettiva di classe: dopo l’incontro con l’autrice, gli alunni sono stati chiamati a diventare dei piccoli critici, a ripensare all’esperienza di lettura e a riportare i tratti principali della storia costruendo una recensione accattivante che potesse indurre più persone possibili a leggere il libro.

### Modalità di rilevazione degli apprendimenti

Gli apprendimenti sono stati sistematicamente osservati e documentati prima di essere rilevati: ci sono stati numerosi momenti di confronto e discussione guidata durante il percorso attraverso le quali mi proponevo sia di osservare gli scambi sia di raccogliere le preconoscenze e i pensieri dei bambini.

Ho avuto cura di creare spazi di dialogo affinché gli alunni condividessero con me quali attività preferivano e in quali attività riscontravano più difficoltà: questo mi è servito anche per rimodulare alcune parti del progetto.

Gli alunni durante il percorso hanno svolto due verifiche scritte sul libro: queste hanno dimostrato la capacità dell'alunno di orientarsi nel libro e di comprendere i nodi principali della storia; inoltre, nelle verifiche non mancavano domande di riflessione dove era richiesto il pensiero critico dell'alunno e domande relative al lessico, ambito sul quale si è lavorato molto in classe.

Gli alunni, a metà percorso, hanno compilato un'autovalutazione attraverso *Google Moduli* riportando il loro grado di interesse e partecipazione alle attività realizzate. Le attività in itinere in coppia o in piccolo gruppo sul testo sono state costantemente revisionate e monitorate. Nel compito autentico rientrava la realizzazione del quaderno, nello specifico, sono stati valutati l'impegno nel realizzarlo, la cura della documentazione, la precisione e la completezza delle attività svolte.

La recensione collettiva finale è stata valutata attraverso la rubrica: in questa fase ho lasciato che gli alunni condividessero le loro idee senza intervenire e che si accordassero in modo abbastanza autonomo per la realizzazione del prodotto.

### 3.5 La narrazione del percorso didattico

“Andare a scuola significa andare verso l'universo del libro” (Recalcati, 2018, p.38). Lo psicoanalista, inoltre, sostiene che “i libri si incontrano a scuola, ma questi incontri spalancano la vita al di là della scuola” (p.41).

Nel mese di gennaio è stata avviata la lettura del libro in classe lavorando in un primo momento sulla copertina per cogliere quali indizi il racconto poteva fornire. Durante i miei interventi ho fatto uso in moltissime occasioni degli *I-Pad*.

Per promuovere un incontro piacevole col libro, per creare un'atmosfera calda e ricca e per stimolare gli alunni a produrre delle inferenze e anticipazioni sul racconto, ho pensato di svolgere un'attività sulla copertina.

Come sostengono Grotto e Vitella (2018), è fondamentale dedicare del tempo alla copertina quando si svolge un percorso sul libro in quanto essa fornisce moltissime informazioni: il titolo del libro è una porta che ci permette di tracciare un sentiero mentre le illustrazioni sono evocative. Gli alunni sono diventati dei piccoli *detective* a cui sono stati richiesti due compiti ossia l'osservazione della copertina e, in seguito, una riflessione e condivisione del proprio punto di vista.

L'attività è stata svolta utilizzando la piattaforma *Mentimeter*, e nello specifico l'opzione relativa alla nuvola di parole (si veda il riferimento nell'allegato 3): ciascun alunno autonomamente ha utilizzato un *I-Pad* e ha individuato dieci parole chiave che potessero descrivere quanto osservato.

È stato molto interessante il momento finale di condivisione in quanto ogni alunno ha focalizzato lo sguardo su alcuni particolari e ha fantasticato sulla storia in modo divertente. In questo lavoro ho mantenuto una posizione neutrale dall'inizio alla fine: l'obiettivo che mi ero prefissata era quello di rendere gli alunni attivi scopritori del libro e di sollecitarli con domande stimolo più che fornendo risposte ai loro interrogativi.

Dopo aver realizzato un'attività preliminare, ho scelto di focalizzare l'attenzione su più dimensioni: come ho già sostenuto, il progetto voleva valorizzare sia la storia intesa come incontro con una realtà "altra" che ci interroga e ci guida verso nuove scoperte sia il testo come *textus*, nella sua accezione di tessuto, trama di parole.

Essendo un progetto di lettura e scrittura animato dall'incontro con l'autrice, il percorso si è focalizzato sulla promozione del piacere di leggere, sulla costruzione di momenti coinvolgenti di scrittura e sul confronto con la scrittrice. Oltre a ciò, non sono mancati momenti di condivisione, di riflessione grammaticale sulle strutture della lingua e attività volte allo sviluppo del lessico. Per comprendere meglio le fasi che si sono alternate all'interno del progetto e le relative scelte didattiche attuate, ho scelto di trattare di seguito in modo specifico ciascuno dei momenti salienti del percorso:

1. il momento di lettura e comprensione della storia,
2. le occasioni di scrittura,
3. le attività di riflessione critica sulla lingua,
4. l'incontro con l'autrice e la realizzazione del compito autentico.

### 3.5.1 Lettura e comprensione della storia

Durante la fase di pianificazione del progetto, la *tutor* ed io abbiamo deciso di alternare dei momenti di lettura individuale a casa a momenti di lettura ad alta voce in classe seguita da una fase di discussione (si veda riferimento

all'immagine 1 dell'allegato 4). Questa decisione è stata presa alla luce delle tempistiche da rispettare e per rendere gli alunni più responsabili e autonomi nella lettura.

Cortiana (2018) precisa che la lettura ad alta voce in classe permette di fare un viaggio di gruppo: la voce dell'insegnante favorisce l'immedesimazione e la comprensione della storia. La lettura ad alta voce conferisce significato alle vicende narrate, sviluppa l'arricchimento lessicale ed è utile a suscitare il piacere della lettura.

Il momento di condivisione collettiva orale, dopo la lettura, non è mai mancato in quanto l'obiettivo era sia di facilitare gli alunni più fragili nella comprensione sia di aiutare tutti ad ancorare le nuove informazioni con le conoscenze già possedute.

Come sottolinea Cisotto "affinare le competenze orali, oltre ad ampliare il repertorio lessicale, equivale a formare la capacità di entrare in sintonia con il pensiero dell'altro collaborando alla costruzione del discorso" (2009, p.19). Infatti, i momenti di confronto hanno permesso: di dar voce alle idee degli alunni creando flussi di discorsi, di costruire nuovi significati e di rivivere il testo in modo nuovo quindi di costruire una vivace comunità di pensiero.

Il libro affronta numerose tematiche come quella della vocazione di Padre Matusalemme, uno dei personaggi della storia, e il suo amore mai dichiarato nei confronti della nonna del protagonista, il desiderio di inseguire i propri sogni nonostante il disaccordo dei genitori, la fuga e la ricerca della felicità vera, la libertà di essere sé stessi senza essere giudicati, l'home schooling, la solitudine di Tristano, l'importanza di assumersi la responsabilità quando si infrange una regola. Queste tematiche profonde, intrecciate tra le pagine del libro, sono state oggetto di conversazione e riflessione con gli alunni: sono emersi pensieri molto elevati e sono state condivise diverse esperienze personali dei ragazzi che hanno permesso di creare un legame particolarmente forte col libro.

Per realizzare ciò, ho utilizzato diverse strategie didattiche: a volte rivolgevo oralmente all'intero gruppo classe delle domande stimolo, così facendo, avevo cura di coinvolgere tutti gli alunni, anche coloro che tendevano a non intervenire spontaneamente; altre volte dividevo la classe in piccoli gruppi. In alcune

occasioni, come compito per casa, fornivo loro alcune domande di comprensione per ricordare meglio quanto letto in autonomia.

Per rendere la comprensione più coinvolgente e divertente, ma ugualmente efficace, ho proposto il gioco *Kahoot* fornendo a ciascun alunno un *I-Pad* (si veda riferimento alle immagini 2 e 3 dell'allegato 4). Gli alunni attendevano con grande entusiasmo questo momento e si impegnavano a sfidarsi. Le domande che di volta in volta costruivo all'interno della piattaforma erano volte sia a certificare la reale comprensione degli eventi narrati sia ad ampliare il bagaglio lessicale degli alunni.

È stato interessante costruire diverse "partite" di *Kahoot* nel corso del progetto in quanto in ogni occasione aggiungevo un aspetto di novità: ho realizzato dei questionari a squadre, in coppia e individuali dove le competenze richieste erano diverse, da un lato lo spirito di squadra e l'empatia, dall'altro invece la capacità di ragionare con la propria testa e fornire una risposta logica contando unicamente sulle proprie conoscenze.

Un altro strumento che ho utilizzato per il momento di comprensione è stato il cruciverba di parole: quest'attività è stata svolta prima in coppia poi individualmente per familiarizzare i bambini con lo strumento (si veda riferimento all'immagine 4 dell'allegato 4).

Per i due alunni che riscontravano maggiori difficoltà nella lettura e comprensione dei testi, ho adottato delle strategie in ottica inclusiva per rendere meno gravoso il compito: durante il momento di lettura in classe, chiedevo loro se avessero piacere di leggere e stabilivo anticipatamente con loro la parte che avrebbero letto. Per quanto concerne la lettura individuale dei capitoli per casa, mi sono impegnata ogni settimana a registrare la mia voce mentre leggevo i capitoli di interesse e condividevo l'audio con la *tutor* che, a sua volta, lo condivideva coi genitori degli studenti. Inoltre, le stesse registrazioni sono state utili anche ad alcuni alunni certificati delle altre due classi.

Nei giochi o nelle attività in coppia, ho cercato di affiancare i due alunni certificati a compagni pazienti e disponibili a leggere le domande per loro, mentre, nei momenti di comprensione individuale mi avvicinavo a loro e supportavo la lettura delle domande/risposte.

### 3.5.2 Le occasioni di scrittura creativa

Un ambito di cui non ho ancora parlato è quello della scrittura. Gli alunni alla fine del percorso sono stati chiamati a scrivere una recensione, pertanto, non sono mancate occasioni di scrittura individuale e collettiva.

Attraverso l'uso di *post-it*, mappe, *brainstorming* e domande-stimolo, ho guidato gli alunni a condividere coi compagni il loro pensiero e a riflettere sulle tematiche emerse dalla storia come il tema dell'amicizia e delle emozioni.

La prima richiesta di scrittura che gli alunni sono stati invitati a svolgere in coppia è stata una riscrittura creativa prendendo come riferimento il capitolo in cui viene narrato il momento in cui il barone chiama numerosi medici e psicologi per visitare il figlio per comprenderne il suo malessere. Tra le pagine del libro vengono presentati diversi professori che visitano da capo a piedi il bambino e propongono delle cure, ad esempio, mangiare gelato tre volte al giorno per attivare le emozioni positive, assumere del caffè per le sue proprietà benefiche oppure fare delle grandi corse per combattere la noia. Il compito di scrittura voleva essere un'occasione per dare ampio spazio alla fantasia e alla creatività degli alunni, pertanto, si richiedeva di indossare le vesti di medici esperti che erano chiamati a risolvere in modo alternativo la tristezza del protagonista.

Come affermano Vitella e Grotto (2006), le attività di riscrittura di questo genere mettono in moto la creatività e vengono affrontate con divertimento dagli alunni. Gli alunni, in questo caso, avevano a disposizione una scaletta con domande guida per rendere il testo più coeso e completo, tuttavia, molti alunni hanno scelto in autonomia come scrivere il loro racconto. Una volta terminata la stesura, ciascuna coppia di medici ha convocato i colleghi e ha condiviso la cura per il caso in esame; i colleghi hanno valutato l'operato degli altri con un voto da 1 a 10. I tre racconti che hanno raggiunto il punteggio più alto si sono aggiudicati la vittoria.

In un'altra occasione, prendendo come riferimento un altro capitolo del libro che raccontava l'arresto innocente di uno dei personaggi, gli alunni in coppia sono stati chiamati a immaginare una conclusione diversa ipotizzando che la narrazione prendesse altre strade. Il compito richiedeva di utilizzare anche alcune espressioni che gli alunni avevamo già incontrato durante la lettura dei

capitoli precedenti per familiarizzare con queste e farle diventare parte del proprio bagaglio linguistico. L'obiettivo del compito era di trasformare il finale in un racconto umoristico che facesse ridere a crepapelle i compagni: gli alunni, infatti, hanno apprezzato molto l'attività e hanno prodotto dei racconti piuttosto divertenti.

A metà percorso, gli alunni hanno affrontato per la prima volta il tema argomentativo, testo che permette allo scrittore di prendere una posizione considerando più aspetti di una questione.

Come sostengono Vitella e Grotto (2018) i bambini fin dall'infanzia sono capaci di argomentare in quanto chiedono il perché di tantissime cose che li circondano, pertanto, noi come insegnanti, non possiamo rimanere in superficie, dunque, dobbiamo allenarci a porci continuamente domande. Argomentare è come narrare o raccontare qualcosa di personale in quanto per poter argomentare, l'alunno deve parlare delle proprie esperienze ed emozioni creando così empatia tra sé e il racconto.

Per facilitare il compito, con gli alunni non ho parlato di tesi, antitesi e argomentazioni a favore dell'una e dell'altra, ma ho introdotto il testo facendo il "gioco della fune". Il gioco prevedeva un ascolto attento della frase o citazione che io pronunciavo ad alta voce, un momento di riflessione individuale sulla verità o falsità dell'enunciato e la presa di posizione da un lato o dall'altro della fune.

Il gioco in cortile ha fatto divertire moltissimo gli alunni e ha permesso loro di prendere una posizione. Ho spiegato loro che l'obiettivo del gioco non era tanto tirare la fune più forte per vincere quanto piuttosto essere convinti e determinati a far valere la propria idea. Per evitare che alcuni alunni più indecisi fossero condizionati dai compagni che avevano già preso posizione, ogni volta a turno chiamavo un bambino diverso che mi dicesse il suo punto di vista in merito alla frase pronunciata. Dopo la fase di riscaldamento, abbiamo svolto un'attività collettiva sugli elementi imprescindibili del testo argomentativo prendendo come riferimento alcuni *esemplar* quindi abbiamo provato a realizzare un testo argomentativo tutti insieme sulla felicità e sulla tristezza, le due emozioni attorno alle quali si delinea la storia.



Per svolgere questa attività ho utilizzato la tavola rotonda, una variante del *cooperative learning*, che consente di lavorare in piccoli gruppi condividendo ciascuno a turno la propria idea. Si tratta di una metodologia inclusiva perché incentiva la partecipazione ed è uno strumento particolarmente efficace per la costruzione del gruppo classe.

I gruppi di lavoro, che qui chiamerò isole di lavoro, sono state pianificate di volta in volta per cercare di creare gruppi più equilibrati possibili, considerando l'unicità di ciascun alunno (si vedano riferimenti nell'allegato 5).

Per svolgere questa attività, dunque, ho creato sei isole di lavoro da tre alunni, ciascuna delle quali aveva a disposizione tre fogli di colore diverso contenenti l'inizio di una frase rimasta in sospeso (primo foglio: per me la felicità è...; secondo foglio: per me la tristezza è...; terzo foglio: quando sono felice faccio... quando sono triste faccio...). A turno ciascun alunno ha risposto alla domanda sul foglio che aveva davanti poi ha piegato il foglio per impedire la visione di quanto scritto e l'ha passato al compagno vicino e così per tre volte in modo che ciascun bambino rispondesse a tutte e tre le domande. Dopo di ciò, i tre fogli sono stati aperti e letti all'interno del gruppo stesso quindi ciascuna isola ha condiviso i propri pensieri alle altre isole di lavoro e, infine, abbiamo concordato insieme quali pensieri selezionare e come trascriverli per evitare ripetizioni e produrre un testo coeso. Questo voleva essere un esercizio per far comprendere agli alunni il significato e la struttura purché molto semplificata di un testo argomentativo.

Gli alunni hanno avuto l'occasione di affrontare nuovamente il testo argomentativo stavolta in modo abbastanza autonomo, relativo alla tematica dell'amicizia. L'argomento è emerso dalla lettura di un capitolo del libro: come già riportato in precedenza, il protagonista del libro ha vissuto gran parte della sua infanzia nella solitudine e nella tristezza; tutto cambia quando decide di lasciare il castello e avventurarsi, facendosi coraggio e affrontando le sue paure, riesce a creare dei veri legami da cui non potrà più fare a meno.

Per la produzione del testo argomentativo, abbiamo utilizzato nuovamente la metodologia della tavola rotonda. Gli alunni stavolta hanno affrontato il compito in modo più autonomo, nonostante l'insegnante ed io abbiamo monitorato e

guidato gli alunni in difficoltà. Inoltre, ho fatto scegliere a ciascun gruppo il titolo da dare al testo e ho fornito loro una guida che potesse orientarli nella fase di stesura. Alcuni gruppi hanno riscontrato maggiori difficoltà di altri, tuttavia, è stato molto interessante il prodotto finale: i pensieri che ciascun alunno ha esplicitato erano pensieri molto maturi e profondi. Come afferma Cisotto, “la collaborazione tra pari produce esiti positivi sull’apprendimento dei processi di scrittura, poiché consente una gestione distribuita del carico cognitivo” (2006, p.258).

### 3.5.3 Le attività di riflessione critica sulla lingua

All’interno del progetto di lettura e scrittura ho predisposto alcune attività stimolanti e coinvolgenti volte a far riflettere gli alunni in merito ad alcuni aspetti della lingua.

Il libro contiene numerosi termini insoliti (interlocuzione, prominente, sconcerto, flagranza, agguantare, sabotaggio, improprio ecc....) ed espressioni figurate (tagliare i ponti, il dovere mi chiama, proseguire a tappeto, indicare la soglia, rispondere a dovere ecc.) che i bambini non conoscevano, pertanto, è risultato fondamentale proporre attività diversificate per spiegare loro il significato e quindi ampliare il lessico.

Le maggiori difficoltà che gli alunni hanno incontrato durante l’intera esperienza erano relative al lessico del libro. In alcune occasioni questo ha inciso anche sulla comprensione delle vicende narrate pertanto ho ritenuto idoneo, in ogni lezione, dedicare un po’ di tempo al lessico.

Come sostiene Cisotto, è opportuno promuovere a scuola l’esercizio delle abilità linguistiche in riferimento alle diverse situazioni comunicative e ancora,

“l’allievo può avvalersi infatti di indizi contestuali per comprendere la funzione delle parole all’interno di enunciati complessi o per cogliere il significato di regole che formalizzano le relazioni tra le componenti del sistema lingua” (Cisotto, 2006, p. 25).

Come afferma Altieri Biagi “l’importanza della riflessione linguistica risiede nella sua capacità di attivare processi di pensiero” (1978, p.74), la lingua, infatti, è un terreno idoneo all’esercizio delle operazioni di osservazione, seriazione, generalizzazione e astrazione.

Per comprendere il senso di alcuni periodi, ho cercato di guidare gli alunni a scoprirne il significato a partire dal contesto di lettura o proponendo loro alcuni esempi in cui il termine è inserito in situazioni comunicative: questo ha permesso di non fornire immediatamente la soluzione corretta ma, attraverso un approccio maieutico, sono stati gli alunni a scoprirla da soli.

In classe, in riferimento ad alcuni capitoli particolarmente difficili o lunghi, chiedevo agli alunni quali e quante difficoltà avessero incontrato durante la lettura: le risposte erano molto diverse in quanto ci sono alunni che possiedono un bagaglio lessicale piuttosto ricco, altri che sono molto intuitivi e quindi comprendono ugualmente il significato riguardando il contesto e altri che tendono ad avere una comprensione più superficiale e quindi si bloccano più facilmente.

Per andare incontro alle esigenze di ciascuno e promuovere una comprensione quanto più profonda, chiedevo all'inizio della lezione di trascrivere alla lavagna i termini nuovi o le espressioni poco chiare in modo da risolvere subito le difficoltà senza lasciare nulla in sospeso (si veda riferimento all'immagine 1 dell'allegato 6). In altre occasioni, avendo a disposizione sia i dizionari che gli *I-Pad*, gli alunni autonomamente in coppia cercavano il significato di alcune parole o espressioni e poi le condividevano con la classe.

Nonostante questo momento non fosse particolarmente coinvolgente per gli alunni che conoscevano già la maggior parte delle parole, aver proposto modalità differenti di approccio, ha permesso a questi stessi alunni di essere coinvolti direttamente e di mettere in comune un sapere già acquisito utile ai compagni.

Un altro ambito sul quale ho lavorato con gli alunni è stato quello dello sviluppo di inferenze dal testo: come ho già spiegato, molti alunni della classe hanno una comprensione superficiale e non si sforzano, o per pigrizia o per difficoltà, ad andare oltre il testo. In diverse occasioni ci siamo fermati su alcune parti di testo, le abbiamo rilette lentamente insieme e abbiamo riflettuto sulla scelta delle parole e dei nessi logici: in questo modo gli alunni hanno compreso quante informazioni implicite fossero presenti.

Come sostiene Cardarello (2004), se il testo non è sufficientemente esplicito e gli alunni non hanno uno schema interpretativo, capiscono poco della storia.

L'autrice all'interno della storia ha scelto di inserire alcune espressioni in codice CB, linguaggio dei ricetrasmittitori nelle comunicazioni radio ("barra" per indicare la stazione di trasmissione, "negativo" per intendere "no" e "santiago" per dire "sì", "puffi" per indicare la polizia e così via) e, alla luce dei suoi studi pregressi, l'autrice ha scelto di inserire anche diverse espressioni che richiamano il linguaggio giuridico (revoca della sentenza, il complotto è stato sventato, i sigilli sono stati divelti ecc.). In questi casi, è stato necessario soffermarsi per spiegare in modo chiaro agli alunni il significato di tali termini astratti, lontani dalla loro esperienza quotidiana.

Le attività che ho definito come "Indovina il personaggio" hanno riscontrato grande interesse e apprezzamento (si vedano riferimenti nell'allegato 6). L'autrice ha disseminato lungo il corso della narrazione diversi indizi descrittivi di ciascun personaggio, pertanto, ho deciso di unirli per formare delle descrizioni e le ho proposte agli alunni sottoforma di indovinelli. Gli alunni erano invitati a indovinare il personaggio e poi a disegnarlo ritraendolo fedelmente alla luce delle caratteristiche dettate. Il lavoro aggiuntivo che è stato richiesto loro per ciascuna descrizione riguardava la ricerca di nomi, articoli, preposizioni, aggettivi e verbi in modo da ripassare le categorie grammaticali già studiate in precedenza.

### 3.5.4 L'incontro con l'autrice

"Alla fine del viaggio, il legame intenso creato tra autore e lettore fa nascere spontanea la curiosità di sapere qualcosa di questo compagno di lavoro, di avventura e di scoperta" (Vitella & Grotto, 2018, p. 171).

Così è successo anche in classe 4B, durante l'avanzare dei capitoli, gli alunni chiedevano continuamente quando avrebbero incontrato l'autrice e quali domande avrebbero voluto farle in quanto erano curiosi di vederla dal vivo.

Durante il percorso, la responsabile del progetto "Lettori si diventa" ci aveva comunicato l'intenzione dell'autrice di incontrare direttamente gli alunni a scuola, poi, nelle ultime comunicazioni, ci ha informato che l'autrice stava affrontando un periodo difficile e che non sarebbe riuscita a spostarsi da Roma, città in cui vive, per problemi familiari. La *tutor*, le colleghe ed io, sorprese per l'imprevisto, all'inizio abbiamo deciso di posticipare l'incontro per vedere se l'autrice poteva

raggiungere la scuola scegliendo un altro periodo, poi abbiamo compreso che il problema continuava a persistere pertanto l'unica soluzione da cogliere era quella di realizzare l'incontro online attraverso la piattaforma *Meet*.

Mercoledì 19 aprile 2023 le tre classi quarte del plesso hanno incontrato Alessia Denaro dopo aver letto il suo primo romanzo durante i primi tre mesi dell'anno. All'incontro sono stati invitati il Dirigente scolastico, i genitori di tutti gli alunni e sono riusciti a collegarsi anche gli alunni che in quel giorno erano assenti a scuola per malattia. Ciascuna classe si è collegata dalla propria aula attraverso la LIM e ha potuto vedere, ascoltare e intervenire interagendo direttamente con l'autrice che si è dimostrata dispiaciuta per l'imprevisto e molto disponibile di fronte alle curiosità degli alunni (si veda riferimento all'immagine 3 dell'allegato 7).

L'incontro si è realizzato durante la mattinata ed è durato un'ora e mezza. In un primo momento ho ritenuto utile, in quanto tirocinante della classe 4B, presentare il percorso che le tre classi hanno svolto in modo da informare l'autrice, i genitori e il Dirigente del grande lavoro realizzato con e sul libro. Successivamente Alessia Denaro ha raccontato com'è nata la sua passione per la letteratura e quali ragioni l'hanno portata a scrivere "Il castello della felicità". In merito a ciò, ha lanciato un messaggio bellissimo agli alunni: lei, che aveva una carriera ben consolidata come avvocato, ad un certo punto, triste e annoiata del lavoro che svolgeva da tantissimi anni, ha deciso di cambiare vita. Ci ha raccontato che la letteratura è sempre stata la sua grande passione, infatti, fin da piccola scriveva molto e questa cosa non l'ha mai abbandonata veramente. Ci ha confessato che questa scelta non è stata semplice da prendere in quanto sente di avere delle grandi responsabilità relative ai suoi figli e alla famiglia però ha sostenuto di crederci molto in questa rinascita; in merito a ciò, ha detto agli alunni di credere sempre in loro stessi, di fare quello che amano di più e non avere mai paura di reinventarsi perché questo è il segreto della vita.

Alessia Denaro ci ha raccontato che il protagonista della storia Tristano è il personaggio con cui si è identificata maggiormente in quanto si sente simile per molti aspetti, inoltre ha detto agli alunni che non devono mai vergognarsi di dire agli altri di essere tristi perché la tristezza è un'emozione che fa parte della vita ed è importante riconoscerla e condividerla con gli altri.

L'autrice, a partire da alcune tematiche presenti nel libro, ha fatto delle riflessioni relative alla società attuale coinvolgendo direttamente gli alunni attraverso delle domande stimolo: rispetto al tema dell'ingiustizia, aspetto che ritorna in più occasioni tra le pagine del libro, ha affermato che il male e la cattiveria sono parte dei nostri giorni e, a fronte di ciò, noi siamo chiamati a riconoscerli per diventare cittadini che amano il mondo e gli altri.

Gli alunni, prima di incontrare l'autrice hanno realizzato un'attività individuale con l'uso di cartoncini colorati volta a far emergere le cose che sono piaciute di più e le cose che sono piaciute di meno della storia (si veda riferimento alle immagini 1 e 2 dell'allegato 7). I pensieri di ciascun bambino sono stati condivisi in gruppo, e una volta accorpati gli aspetti simili, ho dato a ciascuno un pensiero da leggere o una domanda da rivolgere all'autrice, pertanto, ogni alunno è intervenuto e ha avuto l'occasione di interagire con Alessia Denaro.

Nella seconda parte dell'incontro gli alunni di tutte le classi, a turno, hanno preso la parola, per fare delle considerazioni oppure rivolgere delle domande. Alessia Denaro ha particolarmente apprezzato questo momento in quanto ha sostenuto che è sfidante che gli alunni si pongano domande e vadano oltre il libro.

Una domanda interessante che è stata fatta riguardava la scelta dei nomi dei personaggi della storia (signor Ciabatta, agente Babbalotti, Padre Matusalemme, il maialino Zuccheravello) e lei, in questa occasione, ha sostenuto che non ha scelto a caso dei "nomi parlanti" in quanto danno l'idea di alcune particolari caratteristiche fisiche o psicologiche del personaggio stesso.

Durante l'incontro è stata affrontata la tematica della fuga del protagonista, di conseguenza, Alessia Denaro ha chiesto agli alunni se loro si sono mai ribellati ai loro genitori: sono intervenuti spontaneamente diversi alunni che hanno riportato in modo sincero e naturale le loro esperienze personali. Lei ha dichiarato che è importante seguire le regole e ascoltare gli adulti che ci vogliono bene tuttavia, anche se siamo piccoli, possiamo e dobbiamo far valere le nostre idee e comunicare i nostri bisogni.

L'incontro si è concluso con l'invito, da parte degli alunni, all'autrice di scrivere il proseguimento de "Il castello della felicità", richiesta sulla quale l'autrice ha promesso di pensarci su, alla luce del successo del primo romanzo.

Dopo l'incontro, gli alunni hanno condiviso spontaneamente gli aspetti più interessanti dell'intervista all'autrice; tali contributi, con l'aiuto dell'insegnante, sono stati tradotti in forma scritta elaborando così un resoconto collettivo (si veda riferimento all'immagine 4 dell'allegato 7).

### 3.6 Il momento valutativo

All'interno del viaggio nel libro "Il castello della felicità" la valutazione si è inserita in tutte le fasi del processo di apprendimento attraverso continue osservazioni in itinere, confronti con gli alunni, prove scritte e resoconti delle attività svolte.

Come sostiene Cardarelo (2004), le sintesi del libro oppure le continue domande di comprensione sono strumenti che non alimentano il piacere di leggere, anzi, rischiano di allontanare il giovane lettore dal libro. Per questo motivo, durante l'intera esperienza ho preferito prediligere momenti di condivisione e riflessione orale oppure lavori di gruppo piuttosto che compiti scritti. Questa scelta ha permesso di coinvolgere tutti gli alunni e di stimolarli a riflettere sul libro esprimendo liberamente le proprie idee ed esperienze personali (si vedano riferimenti nell'allegato 8).

I momenti di confronto e discussione guidata mi hanno permesso di osservare sia le dinamiche comunicative all'interno del gruppo classe sia la partecipazione alla lezione e la qualità degli interventi degli alunni. I contributi degli allievi sono stati costantemente memorizzati e documentati attraverso gli strumenti di cui mi sono servita per tenere traccia del percorso.

L'osservazione delle dinamiche all'interno della classe è stata fondamentale per creare gruppi di lavoro efficaci che si impegnassero e portassero a termine il compito richiesto collaborando e mettendo in comune le forze.

Le attività di comprensione, di scrittura e di riflessione sulla lingua svolte in classe, in coppia o in piccolo gruppo, sono state guidate dalla sottoscritta e poi condivise nel grande gruppo. Durante la fase di lavoro, ho prestato attenzione al modo in cui le coppie lavoravano e al modo in cui gli alunni si dividevano il lavoro nelle diverse isole. Questo aspetto è stato espresso al gruppo e valorizzato da me e dalla docente a conclusione dell'attività.

I compiti per casa, invece, sono stati prima condivisi in classe poi il quaderno di ciascun alunno è stato revisionato dalla docente e da me per lasciare loro un breve feedback al termine della settimana. L'ordine e la cura del quaderno e la precisione nello svolgimento dei compiti sono stati aspetti di cui si è tenuto conto per la valutazione (si vedano riferimenti nell'allegato 8)

Ad un terzo del percorso circa (dopo i primi dieci capitoli del libro) ho proposto ai ragazzi una prova su *Google moduli* che si componeva di domande di comprensione aperte e a risposta chiusa, ma anche richieste di spiegazioni di particolari espressioni che avevamo incontrato durante la lettura. La prova è stata pensata uguale per tutti in quanto puntava a far emergere i nodi principali delle prime vicende della storia: gli alunni che possiedono la certificazione sono stati supportati nella lettura di alcune domande dalla sottoscritta<sup>5</sup>.

Qualche settimana prima della fine dell'esperienza di lettura ho proposto agli alunni la seconda e ultima prova scritta. Dopo aver dedicato molto tempo alla ricerca delle informazioni implicite sul testo nei capitoli precedenti, ho proposto una prova di lettura e comprensione volta non tanto a certificare se gli alunni ricordassero le informazioni lette quanto piuttosto a farli ragionare cogliendo dalla lettura gli indizi chiave per poter comprendere il contesto. Per i due alunni che hanno la certificazione è stata preparata una prova facilitata (si veda riferimento alle due prove nell'allegato 9).

Entrambe le verifiche sono state corrette dalla docente e da me e poi revisionate in classe con gli alunni avendo cura di chiarire le domande che hanno suscitato più difficoltà. Mentre la prima prova ha avuto esiti positivi per tutti, la seconda prova che era più complicata, ha messo in difficoltà un paio di alunni.

A metà percorso ho proposto a ciascun alunno un'autovalutazione attraverso *Google moduli* all'interno della quale ho chiesto di darsi un giudizio in merito all'impegno e alla partecipazione dimostrati fino a quel momento e a riportare quali difficoltà incontrasse maggiormente nel percorso. Per me l'autovalutazione è stata molto significativa e formativa perché mi ha permesso di capire in itinere quali attività piacessero di più e in quali gli alunni facessero più fatica in modo da

---

<sup>5</sup> Prima prova sostenuta dagli alunni:  
<https://docs.google.com/forms/d/1JcOqhRwtQFgMxTNYXPczlppC0qp6moTyYLHXQIS9IF0/edit?pli=1>



riequilibrare il percorso dando più tempo e spazio alle attività considerate più difficili<sup>6</sup>.

A conclusione del libro, ho scelto di proporre agli alunni un'attività, utilizzando la stessa piattaforma del primo incontro ossia *Mentimeter*: gli alunni individualmente hanno riportato un breve commento relativo all'esperienza di lettura che poi è stato proiettato alla Lim e condiviso con i compagni. Sono emerse delle considerazioni molto interessanti e dei punti di vista molto profondi (si veda riferimento nell'allegato 10).

Gli alunni poi, divisi in coppie, hanno provato a scrivere una recensione breve in merito all'esperienza di lettura: tale compito non è stato valutato in quanto voleva essere un'occasione per gli alunni di sfidarsi in un compito di cui non hanno ancora piena competenza. Inoltre, questo esercizio ha permesso agli alunni di allenarsi nella scrittura in vista del compito autentico che sono stati chiamati a svolgere in seguito.

Il compito autentico ossia la produzione collettiva della recensione del libro è stato l'ultimo momento valutativo per i ragazzi. In questa occasione la docente è stata una figura di grande aiuto in quanto mi ha aiutato a osservare e a condurre il lavoro con l'intero gruppo classe. Prima di stendere la recensione abbiamo realizzato un *brainstorming* di idee alla lavagna: io mi sono occupata di trascrivere i pensieri degli alunni, invece, l'insegnante si occupava di dare la parola agli alunni rispettando i turni.

Dopo questa fase, abbiamo scelto insieme quali informazioni tenere e quali eliminare, a quali personaggi e vicende accennare e quali far conoscere al futuro lettore attraverso il diretto contatto col libro. Io e l'insegnante, in questo lavoro, siamo state sia guide in quanto abbiamo stimolato la partecipazione di tutti gli alunni conducendo una conversazione più equa possibile sia osservatrici perché intendevamo rilevare il grado di collaborazione di ciascun alunno. Durante la fase di stesura, sono intervenuta per chiedere a turno a ciascun alunno "come scriveresti questo concetto?", questo ha permesso di realizzare un vero lavoro di

---

<sup>6</sup> Prova di autovalutazione proposta agli alunni:  
<https://docs.google.com/forms/d/1MHyEJKG-wBVygcRgYlv3-PmRpk9wMEWQbeq7qqfS6Yg/edit?hl=it>

squadra e di coinvolgere maggiormente gli alunni più timidi (si veda riferimento all'allegato 10).

Il compito autentico è stato valutato attraverso la rubrica di valutazione che si compone di tre dimensioni: la comprensione del libro, la composizione scritta e l'atteggiamento degli alunni. Nello specifico, per le prove scritte e i momenti di condivisione orale in gruppo ho fatto riferimento alla prima dimensione; per il compito autentico, invece, alla seconda e terza dimensione. L'atteggiamento degli alunni e quindi la partecipazione alle attività, l'impegno dimostrato e la collaborazione coi pari sono stati elementi essenziali che ho osservato e considerato durante tutto il percorso, sia nei compiti individuali che in coppia o in gruppo.

## **4. L'ottica professionalizzante: le mie riflessioni**

La componente riflessiva, oltre ad essere un aspetto caratteriale che mi contraddistingue, mi ha accompagnata in questi anni universitari. La riflessione mi ha aiutato a mettermi in discussione cogliendo le fragilità e le potenzialità della mia personalità favorendo così un lavoro su me stessa. Attraverso il percorso di tirocinio di questi anni ho potuto conoscere lati di me che conoscevo poco, ho potuto sviluppare delle competenze personali e professionali con l'esperienza e mi sono costruita un'idea dell'insegnante che vorrei essere. Prima di prendere in considerazione questi punti, però, ritengo significativo riportare una riflessione critica in relazione al progetto "Lettori si diventa". Per visualizzare in modo più chiaro tali aspetti, ho scelto di utilizzare lo strumento dell'analisi Swot.

### **4.1 Riflessione critica del progetto: l'analisi Swot**

Attraverso l'analisi Swot sotto riportata, ho scelto di indicare i punti di forza e di debolezza dell'intero progetto a partire dalla fase di pianificazione fino alla sua realizzazione. Inoltre, ho evidenziato le opportunità e le minacce che ho potuto osservare e sulle quali ho riflettuto.

*Punti di forza:*

- Condivisione di intenti: il dirigente e l'istituto hanno accolto positivamente il progetto mostrando il loro appoggio.
- Bisogni degli alunni: il progetto è stato pensato a partire dall'osservazione degli interessi e dei bisogni degli alunni.
- Lavoro di team: la progettazione del percorso con le colleghe delle altre classi ha favorito un dialogo continuo e proficuo.
- Continuità: nei diversi interventi si è cercato di creare continuità con gli approcci e le strategie metodologiche messe in atto dall'insegnante della classe, inserendo di volta in volta elementi di novità che potessero stimolare l'interesse degli alunni.
- Confronto: i momenti di scambio e confronto con la *tutor* sono stati fondamentali sia per condividere dubbi e consigli sia per riflettere sulle scelte attuate, sugli incidenti di percorso e sulle potenzialità delle diverse attività.
- Scelta del libro: il libro ha permesso di lavorare su tante dimensioni e allo stesso tempo di affrontare temi di educazione alla cittadinanza.
- Partecipazione attiva: il gruppo classe con cui è stato realizzato il progetto ha partecipato attivamente alle lezioni raggiungendo gli obiettivi pianificati.
- Protagonisti del processo: gli alunni sono stati coinvolti in prima persona in tutte le attività, essi sono stati lettori e allo stesso tempo scrittori e critici.
- Attività: sono state svolte numerose e diversificate attività sul libro coinvolgendo la

*Punti di debolezza:*

- Scelta del libro: nonostante la tutor, le colleghe ed io fossimo consapevoli della scelta presa, il libro era un po' lungo, pertanto, per rispettare le scadenze, in alcune occasioni è stato chiesto agli alunni di leggere due o tre capitoli per casa per riuscire a svolgere le attività a scuola.
- Gestione dei tempi: la maggior parte delle attività progettate sono state realizzate tuttavia alcune attività avrebbero richiesto più tempo e spazio per poter essere gustate dagli alunni.
- Sospensione e ripresa delle attività: in alcune occasioni è capitato che non si è riusciti a terminare l'attività, pertanto, è stata interrotta e poi conclusa la volta successiva smarrendo un po' il filo e il significato della proposta didattica.
- *Setting*: non è stato possibile portare in aula cuscini e coperte per creare uno spazio comodo dedicato alla lettura condivisa.
- Drammatizzazione: in fase progettuale era emersa l'idea di realizzare una drammatizzazione delle vicende salienti della storia alla fine dell'anno però per ragioni organizzative e di tempo non è stato possibile.
- Attività a classi aperte: in fase progettuale si era pensato di creare delle occasioni in cui le classi si mescolassero; questo non è stato possibile perché ogni classe aveva delle tempistiche diverse, pertanto, il lavoro di settimana in settimana era diverso.

<p>lettura, la comprensione, la scrittura e la riflessione critica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento della collaborazione: le attività in coppia e in piccolo gruppo sono state proposte per incentivare la collaborazione tra alunni.</li> <li>- Ottica sistemica: l'incontro con l'autrice è stata un'esperienza arricchente e stimolante per gli alunni e un'occasione per ritrovarsi tutti insieme, come comunità, attorno ad un libro.</li> <li>- Coinvolgimento delle famiglie: le famiglie sono state coinvolte direttamente e hanno partecipato all'incontro con l'autrice.</li> <li>- Inclusione: alla luce delle difficoltà degli alunni con certificazione, sono stati utilizzati strumenti compensativi e dispensativi per facilitarne la prestazione.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b><i>Opportunità:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Burocrazia: conoscenza e messa in atto delle procedure burocratiche e didattiche nell'attuare un progetto con l'esterno.</li> <li>- Ottica sistemica: gli alunni hanno avuto la possibilità di conoscere e confrontarsi con l'extra-scuola.</li> <li>- Progetto sfidante: la proposta progettuale è stata un'occasione sfidante per la scuola grazie alla quale si è fatta conoscere. La <i>tutor</i> è in attesa di sapere i vincitori del progetto in quanto c'è in palio un premio di mille euro che può essere utilizzato per l'acquisto di strumenti didattici e inclusivi di cui beneficia l'intera comunità scolastica.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><i>Minacce:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incontro a distanza: l'autrice non ha potuto incontrare in presenza i giovani lettori. Nonostante si siano create le migliori condizioni per poter creare un'interazione quanto più fruttuosa, la distanza ha sicuramente condizionato l'attenzione di alcuni alunni.</li> <li>- Assenze degli alunni: durante il percorso diversi studenti si sono ammalati e hanno saltato alcune lezioni, di conseguenza, è stato complicato seguirli nel proseguimento della lettura del libro, inoltre, alcune attività svolte a scuola non sono state portate a termine.</li> </ul>

## 4.2 La metafora del percorso di tirocinio

*“Sali a bordo!*

*C'è una barca a vela che ti aspetta, un gruppo che ti accoglie e uno skipper che ti guida. Sei pronto a salpare?”*

Il percorso di tirocinio, che si è svolto nell'arco di quattro anni, ha visto l'analisi e l'approfondimento di diversi ambiti in ciascuna annualità. Ho scelto di affiancare l'uscita in barca a vela al tirocinio perché ho vissuto le due esperienze come un viaggio alla scoperta di qualcosa di nuovo e alla ricerca di qualcosa di meraviglioso. In entrambe le esperienze c'è stata una fase preliminare di conoscenza e osservazione del contesto (contesto scuola e poi classe e sezione; osservazione e analisi della struttura dell'imbarcazione marina e delle parti costitutive la barca stessa). La fase successiva di sperimentazione attiva mi ha vista agire in prima persona, da un lato, nella classe e sezione attraverso la conduzione di interventi didattici e, dall'altro, nella conduzione della barca.

Ripensando alle due esperienze ho riscontrato numerose somiglianze: ho paragonato lo skipper alle tutor che mi hanno seguito e accompagnato in questi anni, mentre, ho paragonato l'equipaggio al gruppo di tirocinio indiretto, in quanto ho sperimentato il significato di essere squadra e di fare squadra. Ho paragonato, infine, il mare agli alunni che ho incontrato in questi anni nel mio percorso perché per me l'insegnamento equivale a lasciare le ancore e le sicurezze e prendere il largo, accogliere lo sconosciuto come occasione stimolante di conoscenza di sé, di riflessione e sperimentazione continua.

## 4.3 Le competenze maturate

Le diverse esperienze di tirocinio svolte nell'arco dei quattro anni del percorso universitario mi hanno aiutato a sviluppare molte competenze e a costruire un'idea solida dell'insegnante che voglio essere. Prima di riportare le competenze che credo di aver maturato durante l'ultimo anno di tirocinio, ritengo significativo riportare alcune considerazioni che ho sviluppato durante le precedenti annualità.

Il primo anno di tirocinio ho rivestito per la prima volta il ruolo di insegnante: nonostante il limitato quantitativo di ore di intervento e l'impegno limitato, aver svolto la prima esperienza attraverso la didattica a distanza è stato estremamente sfidante. Le difficoltà, in quell'occasione, non sono mancate come il timore di non essere all'altezza del ruolo che indossavo e la difficoltà di gestire situazioni inedite. La mancata presenza della tutor accanto a me e allo stesso tempo la presenza delle famiglie sono stati due fattori che mi hanno messo alla prova. Da quell'esperienza, così insolita, ho compreso l'importanza di accogliere l'imprevisto che, in quel caso si trattava della pandemia mondiale da Covid-19, e di mantenere un atteggiamento positivo di fronte alle sfide che la vita ci può porre dinnanzi. Grazie a quell'esperienza ho capito che non si smette mai di imparare, che è importante rimanere costantemente aggiornati e che il ruolo dell'insegnante non si esaurisce nelle ore di lezione, ma che è una figura di riferimento in ogni momento. Numerose difficoltà legate alla didattica a distanza le ho affrontate anche durante il secondo anno di tirocinio alla scuola dell'infanzia, pertanto, ho dovuto modificare molte volte il percorso pianificato all'inizio con la *tutor*.

Durante quell'esperienza, reduce probabilmente dal *lockdown*, ho apprezzato il fatto di lavorare in co-teaching con una collega, condividendo dubbi e idee in merito alle attività. Da quell'esperienza ho compreso che il lavoro dell'insegnante necessita di un impegno condiviso e di una progettualità comune per poter essere realizzato. Lavorare in gruppo, comunicare efficacemente le proprie idee nel rispetto di quelle altrui, ascoltare l'altro e collaborare insieme sono state delle competenze che sento di aver sviluppato in modo predominante.

Nel corso degli anni penso di essere migliorata molto sia sul piano personale sia in quello didattico: ad oggi sento di essere meno timida di quando ho intrapreso questo percorso, sento di avere acquisito una sicurezza maggiore in me come persona e come futura insegnante. Ho sviluppato una maggiore autonomia e sicurezza nella gestione della classe e dei conflitti che mi ha permesso, in più occasioni, di analizzare da dentro la situazione, intervenendo in modo fermo, ma allo stesso tempo autorevole.

Sul profilo relazionale credo di essere migliorata in merito alla capacità di utilizzare un registro adeguato e un tono di voce appropriato: ho imparato a

comunicare in modo trasparente ed efficace con destinatari di diverse fasce di età cogliendo bisogni e necessità e andando incontro alle difficoltà degli alunni. Ad oggi mi sento molto più competente come insegnante rispetto ai primi anni, sia per la mole di studio che ho alle spalle sia per il bagaglio di esperienze di tirocinio che ho vissuto in prima persona.

Nel corso degli anni ho imparato a progettare percorsi didattici in autonomia utilizzando una vasta gamma di strumenti e metodologie volti a rendere gli alunni protagonisti attivi del processo di apprendimento.

Nell'ultimo anno di tirocinio ho imparato a interfacciarmi con una realtà esterna e quindi con altri professionisti oltre alle colleghe: questo ha permesso di rendere concreto il lavoro di *team* e di condividere un progetto insieme. Anche in questa occasione, ho riconosciuto il valore dell'imprevisto relativo all'impossibilità dell'autrice di raggiungere la scuola: ho messo in campo strategie di *problem solving*, trovando una soluzione alternativa al problema.

Durante la conduzione dei diversi interventi ho capito quanto l'essere flessibile sia un aspetto fondamentale nella professione docente poiché in diversi momenti ho dovuto rivedere il progetto: essere esperti di ciò che si va a proporre ai bambini ed avere un repertorio ampio di conoscenze ed esperienze è tanto importante quanto l'essere in grado di improvvisare per rendere autentiche le occasioni di apprendimento a scuola.

L'insegnante è una guida e un punto di riferimento per gli alunni, quindi, è fondamentale che promuova occasioni, non solo volte all'apprendimento, ma anche alla crescita e allo sviluppo di una identità consapevole.

Oggi, più che mai, il ruolo docente non richiede soltanto competenza, conoscenza e professionalità durante l'orario scolastico, ma implica qualcosa di più, cioè l'essere presenza e il farsi presenza per l'altro che si sta formando e che necessita di una guida per essere orientato nel suo personale processo di crescita e maturazione.

Il ruolo del docente non si esaurisce nella progettazione di percorsi didattici in classe finì a sé stessi, ma è chiamato a collaborare con le famiglie e condividere intenti e finalità educativo-formativi, aspetto che ho approfondito in modo significativo durante quest'anno.

## 4.4 L'insegnante che voglio essere

Nel corso delle diverse annualità all'interno del percorso universitario, mi sono posta molte volte la domanda "chi voglio essere davvero?".

Relativamente al mio ideale di insegnante, ricordo alcune figure che ho avuto l'occasione di incontrare nelle diverse esperienze dalle quali ho assorbito qualche insegnamento.

Mi piacerebbe essere in primis un'insegnante solare, sorridente, aspetto caratteriale che mi appartiene, inoltre mi piacerebbe essere attenta e disponibile, pronta ad ascoltare gli alunni e a imparare da loro. In particolare, durante quest'anno, mi sono resa conto di quanto gli alunni abbiano da dire e da dare e quanto sia importante creare spazi e tempi di condivisione e di ascolto in classe o sezione.

L'insegnamento, secondo me, è una vocazione, è una missione che può svolgere soltanto chi è veramente appassionato della professione. L'insegnante autentico è colui che si innamora ogni giorno del motivo per il quale ha intrapreso questo cammino, è colui che si pone continuamente domande sulla sua persona e sul suo essere insegnante ed è anche colui che non smette mai di imparare e apprezzare il lavoro altrui. L'insegnante che vorrei essere equivale ad una figura piena di entusiasmo e creatività che si mette in gioco e che, di conseguenza, riesca a trasmettere la motivazione ai ragazzi con cui si rapporta.

L'insegnante ideale è colui che valorizza ogni alunno come unico e che sa intervenire in modo inclusivo ed è rispettoso dei diversi stili degli alunni. L'insegnante che vorrei essere ricalca l'immagine di una persona onesta e giusta, che è in grado di gestire la classe in modo equilibrato, lasciando anche agli alunni la libertà di esprimersi e risolvere le controversie. Un bravo insegnante dovrebbe sempre cercare di creare un dialogo costruttivo con i suoi alunni, condividendo apertamente obiettivi e finalità in vista di un apprendimento significativo e autentico. Egli dovrebbe, dunque, fungere da guida formativa, dovrebbe avere la sensibilità nell'affrontare tematiche che vanno oltre gli ambiti didattici tradizionali ed essere un punto di riferimento per la crescita degli studenti.

Un insegnante di rilievo è anche colui che educa alla diversità e a tutti quei valori che costituiscono la base per una convivenza serena e autentica con gli altri



cittadini del mondo. Un insegnante non è bravo solo se possiede molte conoscenze disciplinari bensì se riesce a calare nell'esperienza quotidiana, e quindi, a rendere fruibili quegli stessi saperi.

Nelle diverse esperienze di tirocinio, le *tutor* hanno notato alcuni punti di forza della mia personalità che sono emersi nelle fasi di progettazione e conduzione degli interventi ossia la mia disponibilità e gentilezza nel porsi in ascolto dell'altro, l'empatia, la sensibilità e la capacità di mettere a loro agio gli studenti. La curiosità e la voglia di mettermi in gioco sono due aspetti che contraddistinguono la mia persona, pertanto, le sfide e gli imprevisti li accolgo con maggiore positività rispetto a qualche anno fa.

Non credo che un bravo insegnante debba porsi come "amico" degli alunni, anzi, credo sia importante sviluppare un atteggiamento di apertura nei loro confronti pur mantenendo l'asimmetria. L'insegnante non è solo colui che predispone occasioni di apprendimento che nascono e si esauriscono all'interno dell'ambiente scolastico, anzi, un bravo insegnante è colui che stimola gli studenti a interrogarsi per scoprire e coltivare i loro talenti.

L'insegnante che vorrei essere è una persona che conosce i limiti e le potenzialità di ciascun alunno, che valorizza le capacità e i loro progressi e che al contempo, accoglie e sottolinea l'errore come occasione di apprendimento, non come occasione per evidenziare l'incapacità.

Al giorno d'oggi, l'insegnante si inserisce in un contesto che cambia in continuazione e si rapporta con bambini che sono in cerca di trovare un loro posto nel mondo. L'insegnante oggi ha un ruolo molto importante: è chiamato ad avere una grande responsabilità ossia quella di risvegliare l'interesse dei ragazzi, trasmettendo curiosità, entusiasmo e sete di conoscenza.

C'è da sottolineare che in un'epoca in cui è sempre più sviluppato il digitale e in cui la comunicazione indiretta prende sempre più piede, di contro, c'è un bisogno immediato e diffuso di investire sull'educazione e di intervenire affinché le giovani generazioni non si trovino disorientate, anzi, abbiano dei significativi punti di riferimento a cui ancorarsi.

## 5. Riferimenti

### 5.1 Bibliografia

- Altieri Biagi, M. L. (1978). *Didattica dell'italiano*. Milano: Mondadori.
- Cardarello R. (2004). *Storie facili e storia difficili. Valutare i libri per bambini*. Parma: Edizioni junior S.r.l.
- Cardarello R. & Chiantera A. (a cura di), (1989), *Leggere prima di leggere*. Firenze: La Nuova Italia
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. e Gruppo RDL. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. e Gruppo RDL. (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curriculum verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Cortiana, P., Grotto, V. & Vitella, M. (2018). *Viaggio nel libro e dintorni*. Padova: CLEUP.
- Livolsi M. (a cura di) (1986), *Almeno un libro*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, M.G. (2004). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Mantovani, S. (a cura di), (1995). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Mondadori.
- Mazzoli, F. (a cura di), (2005). *Documentare per documentare. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*. Consultato da <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/guide/quaderni-del-servizio-politiche-familiari-infanzia-e-adolescenza/7.-documentare-per-documentare>
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Recalcati, M. (2018). *A libro aperto. Una vita è i suoi libri*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.

Tonegato, P. (2018). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Materiale per il tirocinio del 2° anno – Area riservata - Tirocinio 2° anno 2018-2019 - Scienze della Formazione Primaria.

Wiggins, G., Mctighe J. (2004). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

## 5.2 Sitografia

Istat, [https://noi-](https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=7&dove=ITALIA#:~:text=Nel%202022%2C%20rispetto%20all'anno,sono%20il%2016%2C3%25)

[italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=7&dove=ITALIA#:~:text=Nel%202022%2C%20rispetto%20all'anno,sono%20il%2016%2C3%25](https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=7&dove=ITALIA#:~:text=Nel%202022%2C%20rispetto%20all'anno,sono%20il%2016%2C3%25)

Istituto Comprensivo Cervarese Santa Croce – Rovolon, <https://www.istitutocomprensivocervarese.edu.it/>

L'osservazione. Uno strumento operativo per conoscere e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi, <https://www.far.unito.it/trincheropsd/rogora.htm>

Progetto Salani “Lettori si diventa”, <https://www.salani.it/lettorisidiventa>

## 5.3 Normativa

Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile;

Index per l'inclusione;

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione - DM 254/2012;

Indicazioni Nazionali e nuovi scenari – 22 febbraio 2018;

Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica - DM 35 del 22 Giugno 2020;

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio “Competenze chiave per l'apprendimento permanente” - 22 maggio 2018, n. 189/01;

Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria - Ordinanza Miur n. 172 del 4 dicembre 2020.

## 5.4 Documentazione scolastica

Ptof – piano triennale dell'offerta formativa 2022/2025;

Piano d'inclusione;

Curricolo verticale d'istituto;

Rav;

Programmazione della classe;

Relazione finale – tesi – esame finale di laurea. linee guida a cura della commissione tesi - relazioni finali del corso di studio.

## 6. Allegati

Allegato 1: *Dépliant* informativo consegnato alle famiglie

Allegato 2: Sezione del catalogo dedicata al libro "Il castello della felicità"

Allegato 3: Attività preliminare sulla copertina. La nuvola di parole

Allegato 4: Attività di lettura e comprensione del testo

Allegato 5: Attività di scrittura creativa in classe

Allegato 6: Attività di riflessione sulla lingua

Allegato 7: Incontro con l'autrice


Allegato 8: Momenti di condivisione e attività di gruppo

Allegato 9: Prove di verifica

Allegato 10: Considerazioni finali e compito autentico


Allegato 11: I quaderni della felicità

## Allegato 1: Dépliant informativo consegnato alle famiglie




**“LETTORI SI DIVENTA”:  
PROGETTO DI LETTURA  
E SCRITTURA ANIMATO  
DALL'INCONTRO CON  
L'AUTRICE ALESSIA  
DENARO**

**Il progetto, che sostituisce il Topo di biblioteca, è proposto e condiviso dalle insegnanti di italiano e coinvolge le tre classi quarte del plesso di Bastia. Nella classe 4<sup>^</sup>B il progetto vede la presenza della tirocinante Mariasole Sartori che affianca la maestra Annamaria Rubin.**



Alcune delle proposte:

- Lettura autonoma e collettiva del libro
- Attività di comprensione attraverso la condivisione di idee e un approccio ludico al testo
  - Utilizzo di iPad
- Attività di grammatica sul testo
  - "L'inviato speciale"
- "Piccoli critici": produzione di una recensione collettiva
- Incontro con l'autrice

  
*“Se riesci a far innamorare i bambini di un libro, o due, o tre, cominceranno a pensare che leggere è un divertimento. Così, forse, da grandi diventeranno dei lettori. E leggere è uno dei piaceri e uno degli strumenti più grandi della nostra vita”*  
**Roald Dahl**

# Allegato 2: Sezione del catalogo dedicata al libro “Il castello della felicità”

**L'AUTRICE**



Alessia Denaro nasce a Siracusa nel 1974, e dopo la laurea in giurisprudenza esercita per anni la professione di avvocato di diritto finanziario, mentre oggi è legale interno di una grande banca. Pur amando molto il suo lavoro, che continua a praticare, negli ultimi anni ha deciso di dedicarsi al suo grande sogno: scrivere per bambini e ragazzi.

Così, nel 2018, segue un corso di scrittura creativa, e nel 2019 prosegue con un altro corso presso la Scuola Holden. Questo è il suo primo romanzo.

**Il castello della felicità**



**TEMI**

FELICITÀ | TRISTEZZA | EMOZIONI | DIVERSITÀ  
RAPPORTO PADRE-FILIO | CORAGGIO | RIBELLIONE  
AVVENTURA | AMICIZIA | SCUOLA | CRESCITA  
AFFERMAZIONE DI SE | RICONCILIAZIONE

**COLLEGAMENTI INTERDISCIPLINARI**

ITALIANO

**Perché consigliare il libro?**

**TRAGUARDI, COMPETENZE, OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO**

- Il romanzo racconta con semplicità e leggerezza le difficoltà del rapporto padre-figlio quando un genitore, sebbene con le migliori intenzioni, non riesce a vedere il figlio per come è davvero e ad accettare il suo essere diverso.
- La ribellione a una visione stereotipata della vita felice e il confronto con il mondo reale mostrano che **1 propri punti deboli possono diventare punti di forza** e che la propria identità passa dal riconoscimento delle proprie capacità ma anche dalla conoscenza della propria storia.
- Nel descrivere le differenze tra il padre e il figlio, il romanzo illustra **due diverse concezioni dell'esistenza**. E potrà in sé una riflessione che tutti i bambini e i ragazzi, che nascono filosofi, si possono porre: **che cos'è la felicità?**

**Attività**

**3ª PRIMARIA | 1ª MEDIA**

Durante l'incontro si ripercorrono le vicende di Trisiano in cinque tappe che riguardano in particolare i temi del **sentirsi diverso, della ribellione, della felicità, della riconciliazione**, del bisogno che offrono lo spunto per una discussione e il coinvolgimento dei ragazzi.

**La vita al castello**

Vi è mai capitato di non divertirvi a una festa o di avere voglia di chiudervi dentro a un armadio?

**Il trattamento della felicità**

Cos'è per voi la felicità? Come sarebbe il vostro "trattamento della felicità"?

**La fuga**

Vi è mai capitato di ribellarsi? Per cosa è giusto farlo?

**Incontro con la maestra Giacomina**

Durante la pandemia e quindi la "dad", avete sperimentato cosa voglia dire stare a casa, come Trisiano con l'home-schooling. Quanto desidero avreste di andare a scuola al suo posto?

**Andare in bicicletta**

Qual è stata la prima volta di una cosa (che avete imparato a fare o a conoscere) che vi ha fatto sentire grandi?

**42 SALANI EDITORE**

**43 SALANI EDITORE**



## Allegato 4: Attività di lettura e comprensione del testo



*Immagine 1: Momento di lettura condivisa in aula*



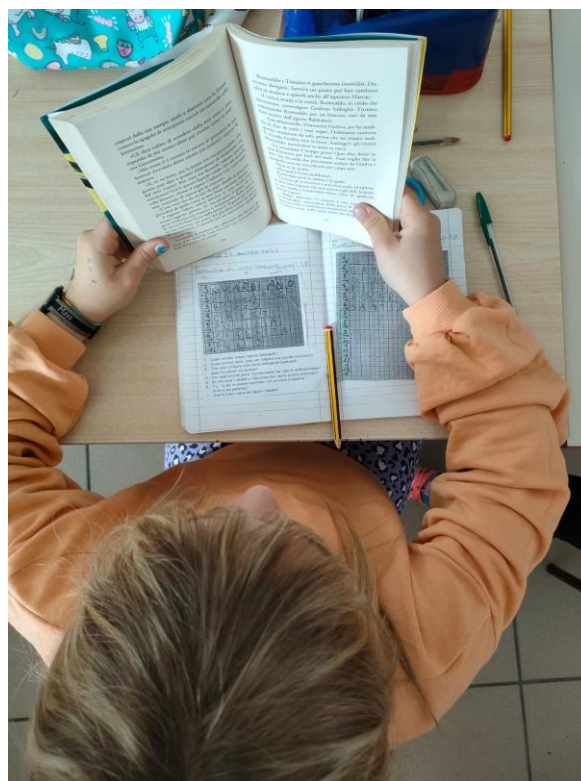
*Immagine 2:*

*Gli alunni individualmente svolgono un'attività di comprensione con Kahoot*





*Immagine 3: La tirocinante chiarisce un dubbio all'alunno*



*Immagine 4: Attività di comprensione attraverso l'uso del cruciverba*

## Allegato 5: Attività di scrittura creativa in classe

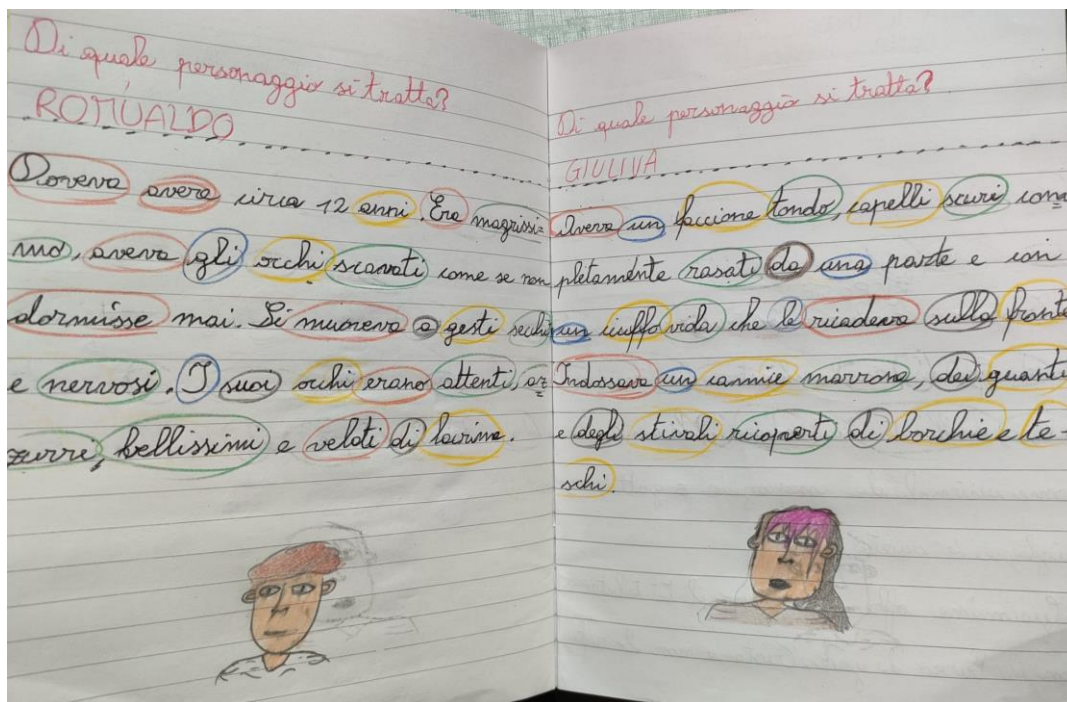


*La tavola rotonda: la divisione in isole di lavoro*

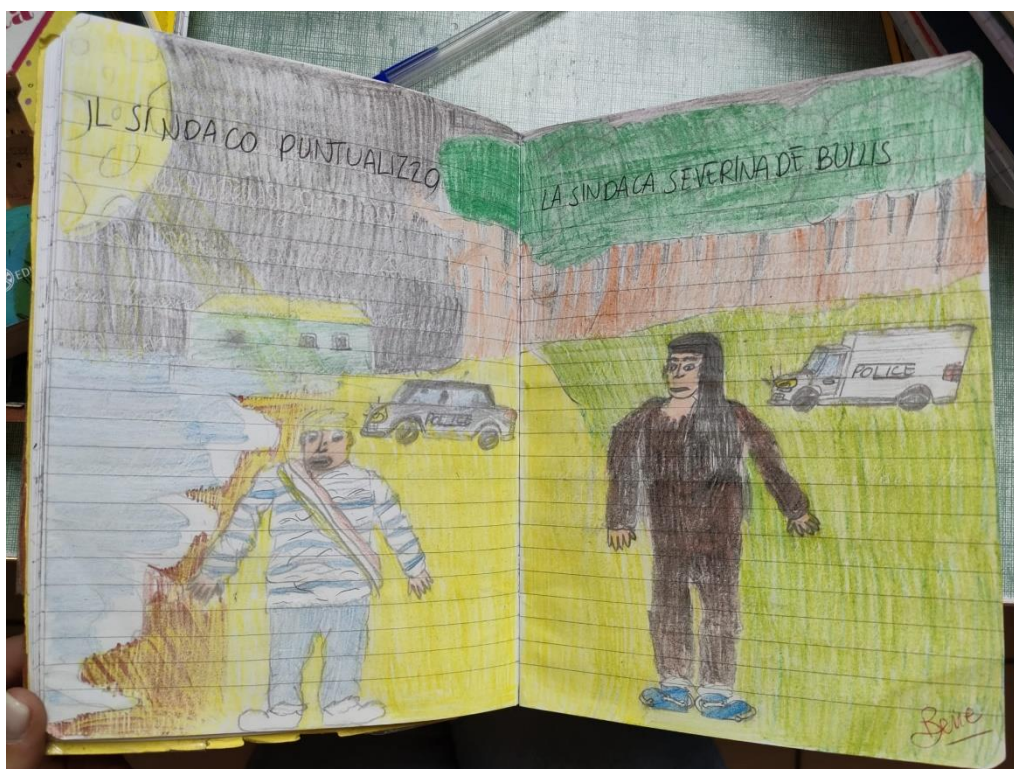


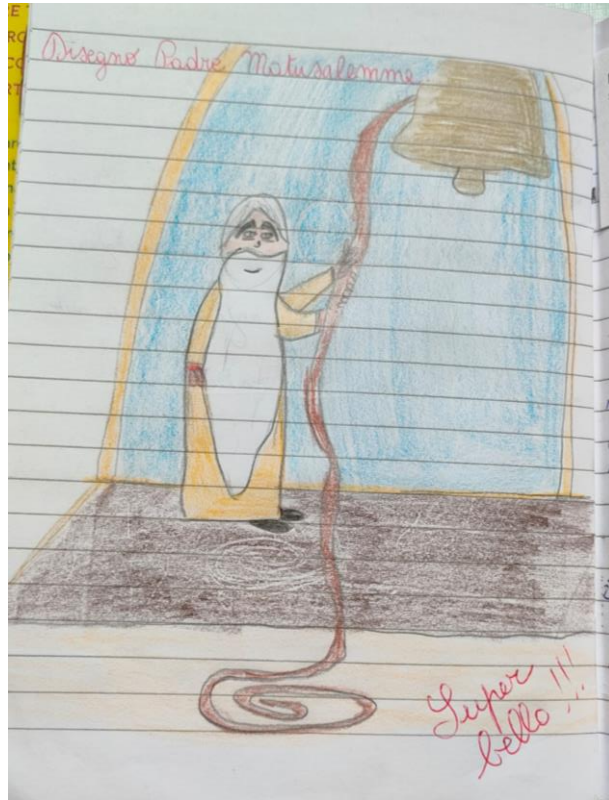






“Indovina il personaggio”: gli alunni a partire dalla descrizione, dovevano capire di quale personaggio si trattava e poi disegnarlo in base alle caratteristiche riportate.

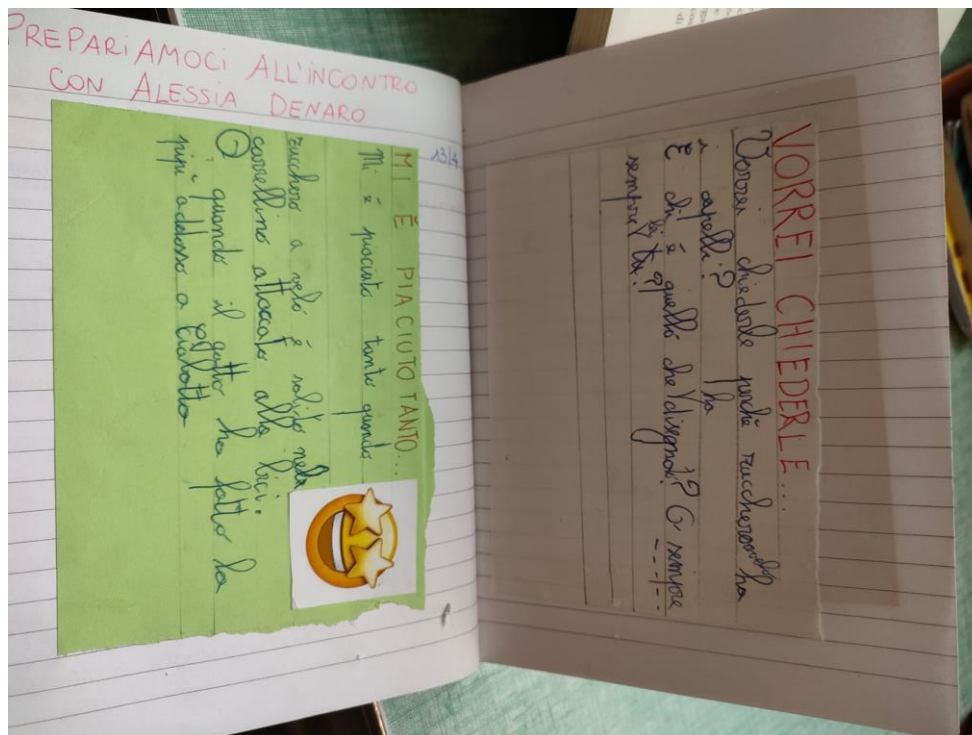




*Due rappresentazioni diverse dello stesso personaggio*



## Allegato 7: L'incontro con l'autrice



Immagini 1 e 2: attività in preparazione all'incontro con l'autrice

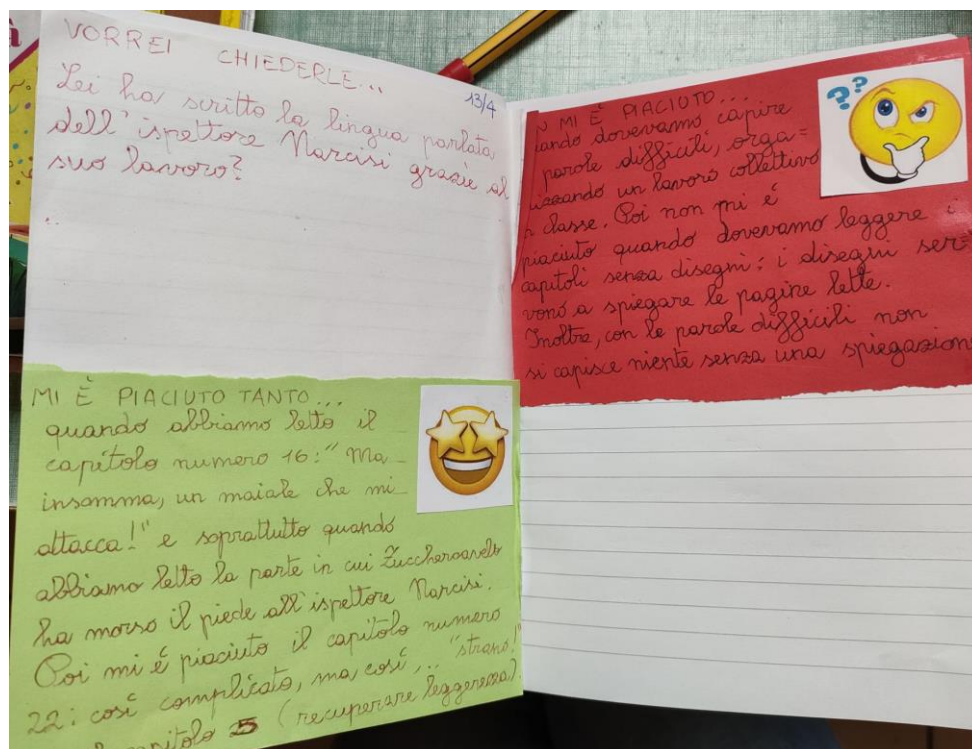




Immagine 3: gli alunni della classe 4B incontrano l'autrice attraverso Meet

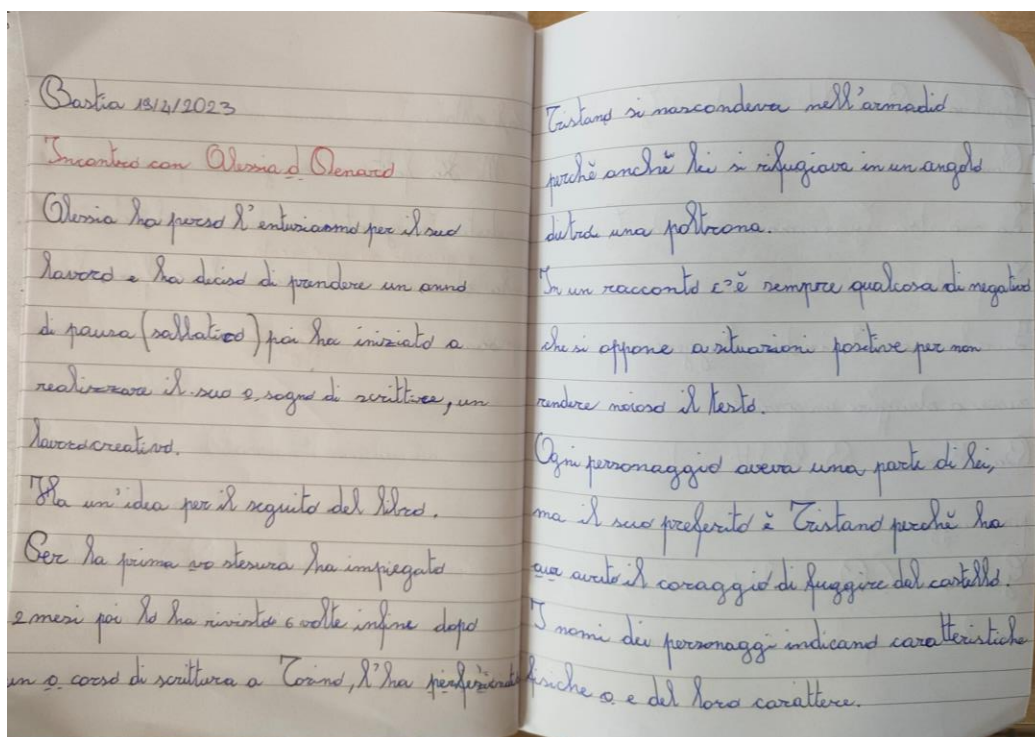


Immagine 4: gli alunni riportano sul quaderno il resoconto dell'incontro



## Allegato 8: Momenti di condivisione e attività di gruppo



*Immagini 1 e 2: gli alunni svolgono un'attività di scrittura in piccolo gruppo*





*Immagini 3 e 4: ciascun alunno condivide ai compagni il compito realizzato a casa*



## Allegato 9: Prove di verifica

*Verifica fornita agli alunni*

Alunno..... Data.....

Prova di lettura e comprensione del testo: da "Il castello della felicità" cap. 23

**Ah, i sogni da ragazzino, caro il mio Tristano!**

Intervenire padre Matusalemme: - Ispettore, nel nome di Dio, occorre considerare che

**la fanciulla non pensava certo di commettere un reato.**

L'ispettore Narcisi, che guardava con rispetto padre Matusalemme, provò a giustificarsi:

- Padre, io considero ogni cosa. Ma non decido io. È la legge che lo stabilisce: i

**minori che abbiano già compiuto i quattordici anni possono essere imputati dei reati, se viene accertato dal giudice che avevano la capacità di intendere e di volere.** Insomma,

è il giudice che deve capire se il minore sappia cosa è giusto e cosa è sbagliato. Nel caso in cui il minore abbia liberamente scelto di fare la cosa sbagliata, il giudice potrà considerarlo colpevole e spedirlo al carcere minorile.

A-Spiega con le tue parole cosa vuol dire padre Matusalemme alla riga 2.

.....  
.....  
.....

B- Cosa s'intende con MINORI?

.....  
.....

C- Cosa vuol dire che "avere la capacità di intendere o volere"? Spiegalo con le parole usate dall'ispettore Narcisi.

.....  
.....  
.....

D- Cosa succede al minore che viene considerato colpevole?

.....  
.....

**Tristano si rese conto di aver commesso un errore enorme a convincere Romualdo e poi Giuliva a dire la verità.**

Aveva creduto che tutto si sarebbe risolto facilmente e invece era venuto fuori solo un pasticcio. La situazione era disperata.

**Poi ebbe l'illuminazione.** Bisognava ricordarsi di quando si era bambini!

- Ispettore Narcisi, Giuliva si è occupata del parco dei divertimenti per inseguire un sogno. Anche a lei sarà capitato di avere un sogno- disse Tristano.

- Non mi sembra questo il momento adatto per pensare ai miei sogni - rispose Narcisi infastidito.

- La prego, ripensi a quando era giovane e ragazzino - insisté Tristano.

- Ci sarà stato qualcosa che aveva tanta voglia di fare anche se era difficile che o impossibile o vietato?

L'ispettore Narcisi lo guardò con un sorriso amaro.

E- Perché Tristano pensa di aver commesso un errore?

.....  
.....  
.....  
.....

F- Quale illuminazione ebbe Tristano?

.....  
.....  
.....  
.....

– Ah, i sogni da ragazzino, caro il mio Tristano! Come mi piaceva costruire castelli e prigioni. Arredarli. Creare le fantasie per le carte da parati, per i divani e per i tappetini del bagno - disse sospirando.

E dopo un lungo silenzio mentre tutti lo fissavano increduli, proseguì:

**- Ma figurarsi se il figlio del primo colonnello dei reparti scelti dell'esercito avrebbe mai potuto fare il creativo.**

G- La frase sopra significa che:

- a- che il figlio di un colonnello non è mai adatto a fare un lavoro creativo, di fantasia
- b- che il figlio del colonnello era praticamente destinato a fare un lavoro simile a quello del padre
- c- che il figlio del colonnello poteva fare qualsiasi lavoro

- Se potesse tornare indietro? Cosa direbbe a sé stesso ragazzino? - lo incalzò Tristano.

L'ispettore non rispose.

- Non gli direbbe "vai a parlare con tuo padre"? Non gli direbbe "insisti, fai valere le tue idee"? Non lo spingerebbe a trovare una persona, qualcuno che convinca il papà colonnello a fargli fare quello che vuole? – disse Tristano.

L'ispettore guardò fisso davanti a sé perso nei ricordi. Poi come fosse scattato un clic nella sua mente, afferrò un libro piccolo ma corposo. Cominciò a sfogliarlo febbrilmente.

**– Bene, bene, forse qualcosa si potrebbe fare: se le stesse persone che hanno deciso che il parco non si poteva usare, decidessero che ora si può, quelle croci non sarebbero più considerate dei sigilli.**

H- La frase sopra significa che:

- a- i sigilli non si potevano togliere
- b- i sigilli potevano essere tolti se chi li ha messi cambiava idea
- c- i sigilli potevano essere tolti solo dalla polizia

I -Cosa sono i sigilli:

- a- una sbarra di qualche tipo messa a chiusura di una porta, per ordine dell'autorità
- b- un cancello
- c- un muro che chiude un luogo

J- Le parole di Tristano hanno fatto pensare l'ispettore: che cosa ha pensato secondo te?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Nessuno riusciva a capire cosa stesse dicendo, ma il sindaco ringalluzzito chiese:

- **Quindi se io, come sindaco, revocassi l'ordinanza con la quale stabilivo di mettere i sigilli, Giuliva non potrebbe più essere accusata di nulla.**

Corretto, ispettore?

-Corretto, sindaco. Mi notifichi l'ordinanza di revoca domani, così potrò chiudere il fascicolo. Giuliva, in bocca al lupo.

Appena sentì quelle parole, Romualdo cominciò a saltellare per la contentezza. Giuliva ingoiò un paio di confetti colorati prelevandoli dal barattolo che aveva in tasca. Padre Matusalemme si fece ripetutamente il segno della Croce. Il sindaco e la sindaca cominciarono a dire quanto era stato efficiente, scrupoloso e intuitivo Narcisi e

quanto i paesi di Quattrocasse e Troppocarino dovevano ritenersi fortunati ad avere un ispettore di polizia così bravo e in gamba.

K – Cosa vuol dire che il sindaco doveva REVOCARE L'ORDINANZA?

.....  
.....  
.....  
.....

1 PUNTO PER RISP. B; 3 PUNTI PER RISPOSTA J; 2 PUNTI PER LE ALTRE. Punteggio 10-9: RTP; 8 RMS; 6-7 RGA; 5 RPZ: <5 NAR.
--

*Prova facilitata per gli alunni con certificazione*

Alunno.....Data.....

Prova di lettura e comprensione del testo: da "Il castello della felicità" cap. 23

**Ah, i sogni da ragazzino, caro il mio Tristano!**

**Tristano si rese conto di aver commesso un errore enorme a convincere Romualdo e poi Giuliva a dire la verità perché adesso Giuliva rischiava di andare in carcere.**

Aveva creduto che tutto si sarebbe risolto facilmente e invece era venuto fuori solo un pasticcio. La situazione era disperata.

**Poi ebbe l'illuminazione.** Bisognava ricordarsi di quando si era bambini!

- Ispettore Narcisi, Giuliva si è occupata del parco dei divertimenti per inseguire un sogno. **Anche a lei sarà capitato di avere un sogno- disse Tristano all'ispettore.**

- Non mi sembra questo il momento adatto per pensare ai miei sogni - rispose Narcisi infastidito.

- La prego, ripensi a quando era giovane e ragazzino - insisté Tristano.

- Ci sarà stato qualcosa che aveva tanta voglia di fare anche se era difficile che o impossibile o vietato?

L'ispettore Narcisi lo guardò con un sorriso amaro.

A- Perché Tristano pensa di aver commesso un errore? (RIGA 2)

.....  
.....  
.....

B- Tristano cosa cerca di FAR RICORDARE ALL'ISPETTORE? (RIGA 5 e 7)

.....  
.....  
.....

– Ah, i **sogni** da ragazzino, caro il mio Tristano! Come mi piaceva costruire castelli e prigioni. e mi piaceva arredare questi luoghi con tanta fantasia - disse sospirando L'ISPETTORE.

E dopo un lungo silenzio mentre tutti lo fissavano increduli, proseguì:

- **Ma figurarsi se il figlio del primo colonnello dell'esercito avrebbe mai potuto fare il creativo.**

C- La frase sopra significa che:

d- l'ispettore era figlio di un colonnello e non poteva fare lavori creativi

e- l'ispettore era figlio di un colonnello e doveva fare un lavoro simile a quello del padre

f- l'ispettore era figlio di un colonnello e poteva fare qualsiasi lavoro

L'ispettore guardò fisso davanti a sé perso nei ricordi. Poi come fosse scattato un clic nella sua mente, afferrò un libro piccolo e cominciò a sfogliarlo.

**– Bene, bene, forse qualcosa si potrebbe fare: se le persone che hanno messo i sigilli al parco, adesso cambiano idea, è tutto risolto.**

D- La frase sopra significa che:

- d- i sigilli non si potevano togliere
- e- i sigilli potevano essere tolti se chi li ha messi cambiava idea
- f- i sigilli potevano essere tolti solo dalla polizia

E -Cosa sono i sigilli:

- d- una sbarra di qualche tipo messa a chiusura di una porta, per ordine dell'autorità
- e- un cancello
- f- un muro che chiude un luogo

Nessuno riusciva a capire cosa stesse dicendo, ma il sindaco ringalluzzito chiese:

**- Quindi se io, come sindaco, cancellassi l'ordinanza con la quale stabilivo di mettere i sigilli, Giuliva non potrebbe più essere accusata di nulla. Corretto, ispettore?**

-Corretto, sindaco- rispose l'ispettore.

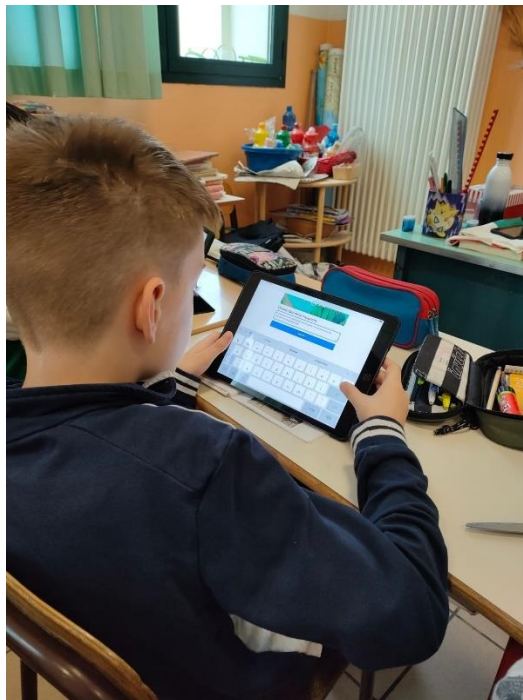
Appena sentì quelle parole, Romualdo cominciò a saltellare per la contentezza

F – Cosa succede alla fine?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

1 PUNTO PER RISP. C- D-E; 3 PUNTI PER RISPOSTA F; 2 PUNTI PER A-B. Punteggio 10-9: RTP; 8 RMS; 6-7 RGA; 5 RPZ: <5 NAR.
--

## Allegato 10: Considerazioni finali e compito autentico



*Gli alunni riportano il loro commento sul libro attraverso la piattaforma Mentimeter*

Questo libro mi ha insegnato... 17 Answers

Questo libro mi ha insegnato a capire delle parole nuove	Questo libro mi ha insegnato a imparare cose nuove	Questo libro mi ha insegnato nuove parole e che leggere è divertente
Questo libro mi ha insegnato come esprimere e pensare emozioni uniche come la felicità /la tristezza e molte altre.	Questo libro mi ha insegnato un sacco di cose divertentissime: la caduta in bici di Tristano, la vomitata da parte di Zuccheroavelo, che segna la fine della storia e il signor Ciabatta che sapeva tutto	Questo libro mi ha insegnato ad mettersi i giochi e di non avere paura di affrontare le discussioni, di inseguire i propri sogni, la felicità di avere veri amici. Di questo libro mi è piaciuto tutto
Questo libro mi ha suscitato felicità. Mi ha insegnato a non arrendersi nei momenti più difficili !!!	Questo libro mi ha insegnato che con la tristezza è una cosa una cosa positiva avvolta. E anche che i sogni più impossibili si possono avverare. Questo libro mi faceva sorridere a causa del maialin	Questo libro mi ha insegnato che non possiamo essere tristi per ogni cosa, ma ci sarà sempre qualcosa che ci piace, non solo a sé stessi ma anche a tutti gli altri.

*Alcuni pensieri degli alunni in merito all'esperienza di lettura*



**“Il castello della felicità” di Alessia Denaro, ed. Salani**

**Recensione per “lettorisidiventa”**

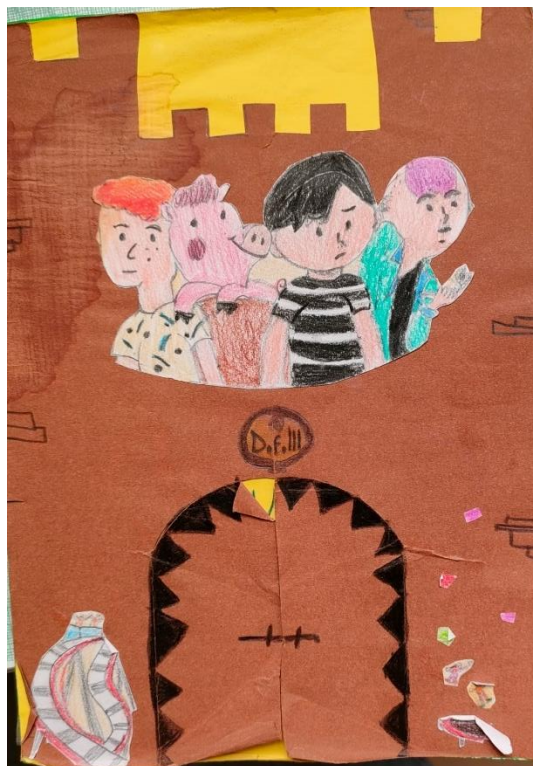
ISTITUTO COMPRENSIVO CERVARESE S. CROCE (PD)

SCUOLA PRIMARIA BATTISTI - ALBANESE **CLASSE 4^B**

Un barone felice con un figlio triste di nome e di fatto. Vivono in un castello sopra una collina. Con loro abitano anche Rubiconda, la tata-cuoca un po' in carne, e Zuccheroavelo, un buffo porcellino da compagnia che aveva sempre fame ma soprattutto si credeva un cane. Qui il barone inventa il trattamento della felicità per poter vedere un sorriso sul volto del figlio, ma non c'è nulla da fare e Tristano si rifugia nell'armadio. Ad un certo punto il ragazzo, a causa della famiglia Arrabbiatissimi, fugge dal castello e arriva a Quattrocasse. E sarà proprio qui che tra nuove amicizie, scontri con la polizia, inganni, sporcizia e...un parco dei divertimenti, vivrà l'avventura che gli cambierà la vita. Il susseguirsi incalzante delle vicende porta il lettore alla riscoperta delle proprie emozioni, dei ricordi di cose mai dette e soprattutto dell'amicizia: solo i veri amici possono curare la tristezza. La stessa amicizia che spingerà il protagonista a sfidare la legge e a mettersi in gioco per salvare Giuliva e il suo sogno e con lei il famoso Paradiso. E poi il gatto che fa la pipì in testa al signor Ciabatta o Zuccheroavelo che soffoca facendo la scorpacciata di pizza surgelata, sono solo due fra le scene di questo libro che non possono non strappare una risata. Tutto ciò che accade, permetterà a Tristano di essere più libero con stesso. Libero anche di essere triste e di rifugiarsi nuovamente nell'armadio, ma stavolta non da solo. Questo libro ci ha insegnato che la tristezza, a volte, non è sempre qualcosa di negativo e va superata insieme. Dobbiamo provare ad affrontare le cose difficili e farle diventare facili, senza arrenderci.

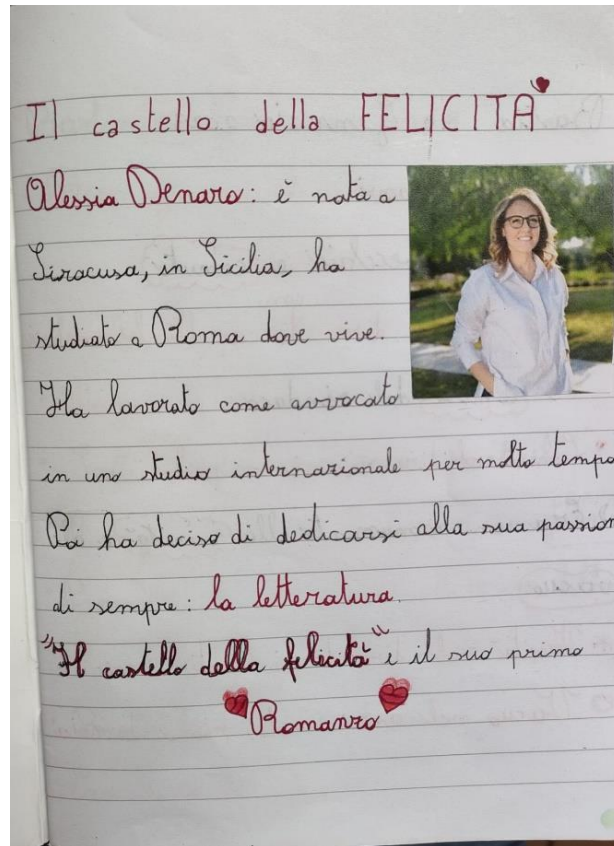
*Il compito autentico realizzato dagli alunni collettivamente*

## Allegato 11: I quaderni della felicità

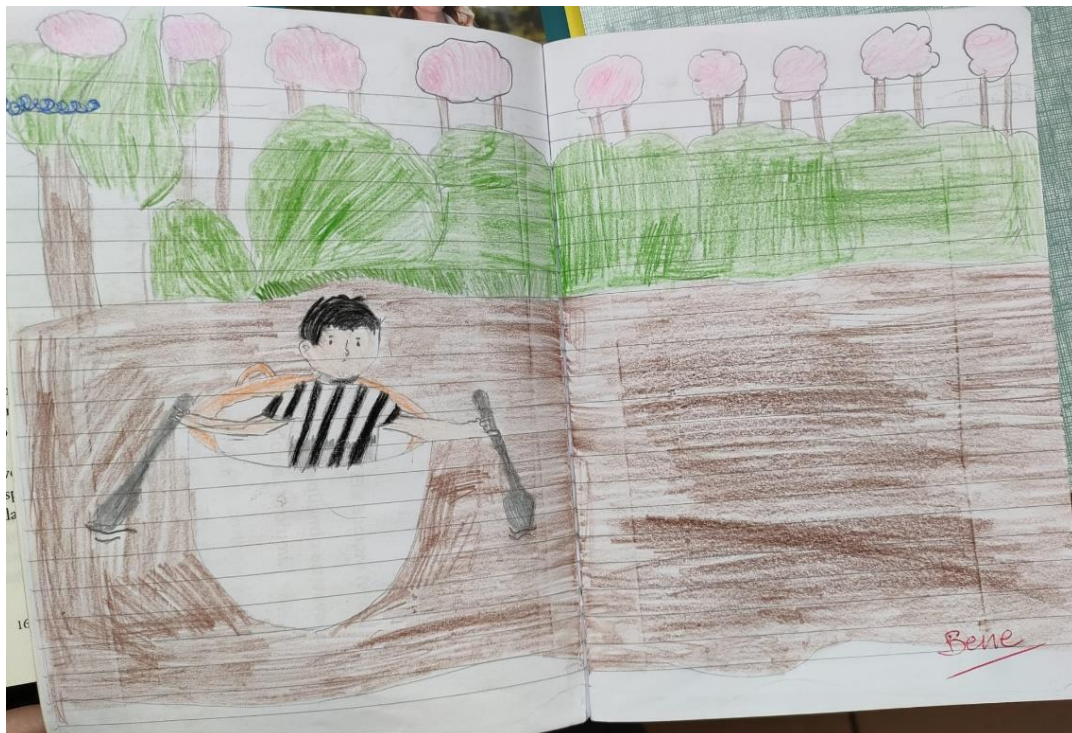


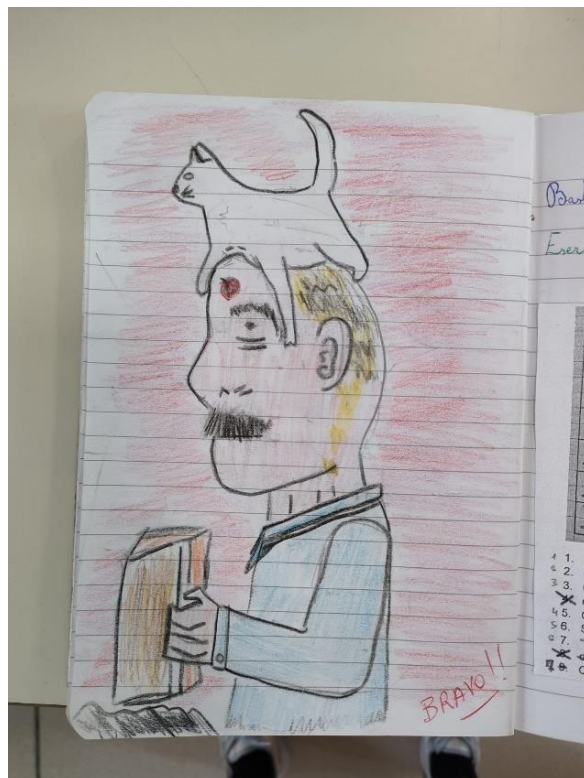
*Le copertine dei quaderni della felicità realizzate dagli alunni*





La prima pagina del quaderno è stata dedicata alla presentazione dell'autrice del libro





Gli alunni all'interno del loro quaderno hanno disegnato gli episodi che li hanno colpiti di più





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'IMPORTANZA DI PROMUOVERE L'EDUCAZIONE SESSUALE A SCUOLA**

**Un progetto di ricerca sull'alfabetizzazione affettiva  
ed emotiva nella scuola dell'infanzia**

Relatrice

Prof.ssa Francesca De Palo

Correlatrice

Dott.ssa Silvia Filippi

Laureanda

Mariasole Sartori

Matricola: 1202279

Anno accademico: 2023-2024



*“Alla bambina che ero, timida e sensibile.  
Alla donna che sono, testarda e imperfetta,  
ma sempre col sorriso sulle labbra.  
A tutte le volte che sono caduta  
e, con grande coraggio,  
mi sono rialzata.  
Alla bambina che sono ancora,  
con le favole nel cuore e mille sogni dentro gli occhi”.*





# INDICE

<b>Introduzione</b> .....	<b>8</b>
<b>1. La sessualità come aspetto fondante la crescita e la formazione dell'identità del bambino all'infanzia</b> .....	<b>11</b>
1.1 Definizione dei concetti di “sessualità”, “salute sessuale”, “diritti sessuali” ed “educazione sessuale” a partire dagli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa (OMS & BZgA, 2010).....	11
1.2 Le ragioni alla base dell'educazione sessuale: principi ed effetti .....	16
1.3 L'educazione sessuale nelle scuole: ricerche in ambito nazionale e internazionale .....	19
1.3.1 <i>L'approccio alla sessualità negli USA vs Europa: uno sguardo in particolare ai Paesi Bassi</i> .....	33
1.3.2 <i>L'approccio alla sessualità in Italia</i> .....	43
<b>2. Lo sviluppo psicosessuale e affettivo del bambino</b> .....	<b>48</b>
2.1 Un “nuovo” bisogno di educazione sessuale .....	48
2.1.1 <i>La prevenzione nella quotidianità educativa</i> .....	52
2.2 La matrice dell'educazione sessuale: uno sguardo alla fascia quattro-sei anni .....	57
2.3 Le tappe dello sviluppo psicosessuale e affettivo dei bambini tra i tre e sei anni .....	58
<b>3. Le figure educative che accompagnano la crescita dell'individuo nei servizi per l'infanzia</b> .....	<b>69</b>

3.1 Il concetto di educazione e il ruolo dell'insegnante nel processo di crescita affettiva dell'individuo .....	69
3.2 Verso un progetto educativo condiviso: l'alleanza educatori-genitori per un sano sviluppo del bambino .....	72
<b>4. Il progetto "Educare per (ri)conoscersi" .....</b>	<b>74</b>
4.1 La presentazione del progetto.....	74
4.2 Metodo di ricerca .....	75
4.2.1 Partecipanti .....	75
4.2.2 Procedura.....	77
<b>5. Il progetto di tesi .....</b>	<b>82</b>
5.1 Lo studio: disegno di ricerca e ipotesi di partenza.....	82
5.1.1 Misure.....	83
5.2 Risultati del progetto di tesi.....	85
5.3 Sintesi dei risultati ottenuti .....	86
5.4 Discussione, limiti e sviluppi futuri .....	87
<b>6. L'alfabetizzazione affettiva ed emotiva nella scuola dell'infanzia .....</b>	<b>90</b>
6.1 La scuola dell'infanzia e le sue peculiarità.....	90
6.2 Educare all'affettività oggi nella scuola dell'infanzia .....	93
6.3 Percorso didattico: "mi conosco, ti conosco: un viaggio alla scoperta di noi stessi e degli altri" .....	94
<b>Conclusione .....</b>	<b>106</b>

<b>Bibliografia.....</b>	<b>108</b>
<b>Normativa.....</b>	<b>111</b>
<b>Sitografia.....</b>	<b>112</b>
<b>Allegati.....</b>	<b>112</b>
<b>Allegato 1: La matrice dell’OMS – fascia 4-6 anni .....</b>	<b>113</b>

## Introduzione

Nella nostra società l'educazione affettiva e sessuale include tematiche che, ancora oggi, generano vergogna, confusione e preoccupazione. Per questo motivo, accade spesso che gli adulti tendano ad evitare la divulgazione di alcuni argomenti considerati "tabù" oppure a trattarli in modo superficiale e stereotipato. Nel silenzio e nell'indifferenza degli adulti trovano spazio i messaggi esterni provenienti dalla rete, dal gruppo dei pari e dalla società intera che possono trasmettere immagini distorte sulla sessualità, sviluppare convinzioni errate e incrementare le paure nei bambini.

Come sostiene la psicologia dell'età evolutiva, gli esseri umani nascono come esseri sessuali e, fin dai primi istanti di vita, sperimentano il valore e il piacere del contatto fisico, del calore umano e dell'intimità. Di conseguenza, come insegnanti, non possiamo non considerare la sessualità come parte integrante dell'identità di ogni alunno e territorio di apprendimento.

Emerge, quindi, la necessità di educare i bambini all'affettività e alla sessualità: tale bisogno chiama in causa la scuola e la famiglia, le principali agenzie educative con cui il bambino si interfaccia fin dai primi anni di vita.

Quando si parla di educazione alla sessualità e all'affettività, si deve ragionare in termini di continuità tra i diversi contesti di crescita del bambino.

Lavorare sul piano dell'affettività, della sessualità e della competenza emotionale equivale ad agire per il benessere del soggetto e per una buona qualità della vita nel campo delle relazioni, favorendo lo sviluppo delle capacità socio-emotive.

Per questo motivo, è prioritario che gli educatori e gli insegnanti siano, *in primis*, professionisti consapevoli del ruolo che ricoprono nella formazione emotionale e affettiva degli alunni, comprendendo il sensibile peso e la significativa incidenza degli aspetti relazionali ed emotivi nei processi formativi ed educativi.

Nella scuola, l'ultimo decennio è stato caratterizzato da un dibattito non semplice e neppure sereno sull'educazione affettiva e sessuale. Il ruolo della scuola in merito all'educazione alla sessualità e al contrasto alla disparità di genere trova una forte spinta a partire dal documento dell'OMS.

Gli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa (OMS & BZgA, 2010) rappresentano un quadro di riferimento che si propone di promuovere occasioni

autentiche di alfabetizzazione affettiva ed educazione sessuale nei paesi europei.

L'introduzione dell'educazione sessuale nelle scuole rappresenta un'impresa non priva di ostacoli.

Numerose nazioni europee, da decenni, stanno promuovendo nelle scuole percorsi di alfabetizzazione emotiva ed educazione sessuale facendo dei bambini i determinanti per il benessere della società intera.

In Italia, invece, i percorsi educativi riguardanti la sessualità si discostano dagli standard europei. Le cause sono da ricondurre alle norme sociali e culturali, ai valori morali e religiosi che impediscono in larga misura la trattazione delle stesse tematiche. Per di più, un altro fattore ostacolante è caratterizzato dalle resistenze dei genitori che, talvolta, faticano a comprenderne il senso educativo e il valore formativo.

Il presente lavoro di tesi è stato parte del progetto pilota *“Educare per (ri)conoscersi: l'educazione sessuale come strumento di conoscenza di sé. Proposta di una ricerca intervento per le insegnanti della scuola dell'infanzia”*, che si è proposto di esplorare l'importanza di educare alla sessualità fin dalla scuola dell'infanzia. Come si evince dal titolo, il progetto ha coinvolto un campione di insegnanti della scuola dell'infanzia e si è proposto di indagare le conoscenze e gli atteggiamenti delle docenti rispetto all'educazione sessuale.

Di seguito si riportano nel dettaglio le parti che costituiscono l'elaborato.

Nel primo capitolo, viene presentato il documento che illustra gli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa (OMS & BZgA, 2010) e, quindi, le ragioni per cui è importante educare alla sessualità fin dall'infanzia, infine, si riporta lo stato dell'arte della diffusione dell'educazione sessuale e affettiva nelle scuole europee.

Nel secondo capitolo, si pone l'accento sulle tappe dello sviluppo psicosessuale e affettivo del bambino nella fascia di età quattro-sei anni, facendo particolare riferimento alla necessità di intervenire fin da subito nella sensibilizzazione e nella prevenzione dei comportamenti a rischio.

Nel terzo capitolo, si delinea il concetto di educazione alla scuola dell'infanzia, ponendo l'attenzione sulla figura dell'insegnante come figura sintonica di

riferimento per gli alunni e, quindi, si analizzano le peculiarità dell'alleanza tra scuola e famiglia per un sano sviluppo del bambino.

Nel quarto capitolo, viene illustrato il progetto pilota descrivendone la metodologia di ricerca, il campione e la procedura impiegata.

Nel quinto capitolo, viene delineato il lavoro di tesi con le ipotesi e le misure; successivamente, vengono discussi i risultati ottenuti, i limiti e gli sviluppi futuri del progetto.

Nel sesto capitolo dell'elaborato viene tracciata una proposta di intervento da sviluppare nella scuola dell'infanzia dal titolo "Mi conosco, ti conosco: un viaggio alla scoperta di noi stessi e degli altri" con il focus sull'importanza di promuovere l'alfabetizzazione affettiva ed emotiva in sezione.

# 1. La sessualità come aspetto fondante la crescita e la formazione dell'identità del bambino all'infanzia

## 1.1 Definizione dei concetti di “sessualità”, “salute sessuale”, “diritti sessuali” ed “educazione sessuale” a partire dagli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa (OMS & BZgA, 2010)

L'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) ha sviluppato un piano d'azione specifico per l'Europa per la salvaguardia della salute sessuale e riproduttiva.

Il documento che illustra gli Standard raccomandati per l'Educazione Sessuale in Europa (OMS & BZgA, 2010) rappresenta il quadro di riferimento per i responsabili delle politiche, delle autorità scolastiche, sanitarie e per gli specialisti. Il documento vuole essere uno strumento che risponde alla necessità di definire degli standard per l'educazione sessuale a livello europeo in quanto attualmente, la maggior parte dei paesi dell'Europa occidentale ha delle linee guida minime declinate unicamente a livello nazionale.

Con il termine “standard” si intende definire ciò che bambini/e, ma anche ragazzi/e, nelle diverse età, dovrebbero conoscere e comprendere e, nello specifico, quali situazioni dovrebbero essere in grado di affrontare per poter crescere in modo gratificante e sviluppare un atteggiamento positivo e sano nei confronti della sessualità.

Da un lato, gli standard rappresentano il punto di partenza per un dialogo sull'educazione sessuale con i principali responsabili dei processi decisionali e con tutti gli interlocutori che si occupano di educazione e istruzione; dall'altro, gli standard costituiscono un traguardo, una direzione verso cui tendere in quanto forniscono indicazioni concrete nella definizione dei risultati dell'insegnamento.

Negli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa si precisa che “lo sviluppo del comportamento sessuale, delle emozioni e cognizioni relative alla sessualità, inizia nel grembo materno e continua per tutto l'arco della vita di un individuo” (OMS & BZgA, 2010, p. 22).

Come riporta il testo *Educazione sessuale nell'infanzia e prevenzione della violenza sessuale*, la sessualità non viene considerata solo come un impulso biologico, ma può essere intesa come “un’energia vitale presente a tutte le età che crea relazioni e permette all’individuo di provare tenerezza, calore, sicurezza, estasi, passione e desiderio” (Marti & Wermuth, 2010, p. 9).

Per non confondere il concetto di sessualità con quello di sesso, è utile riportare la definizione suggerita dalla *World Health Organization*:

la sessualità è un aspetto centrale dell’essere umano lungo tutto l’arco della vita e comprende il sesso, le identità e i ruoli di genere, l’orientamento sessuale, l’erotismo, il piacere, l’intimità e la riproduzione. La sessualità viene sperimentata ed espressa in pensieri, fantasie, desideri, convinzioni, atteggiamenti, valori, comportamenti, pratiche, ruoli e relazioni. Sebbene la sessualità possa includere tutte queste dimensioni, non tutte sono sempre esperite o espresse. La sessualità è influenzata dall’interazione di fattori biologici, psicologici, sociali, economici, politici, etici, giuridici, storici, religiosi e spirituali (WHO, 2006, p.10).

Mentre il termine “sesso” riguarda l’insieme delle caratteristiche biologiche che connotano l’essere umano come maschio o femmina; la sessualità è strettamente legata all’identità globale della persona e, quindi, alla sua biografia, al contesto di vita, alle dimensioni religiosa e culturale.

Nonostante l’associazione dei termini “sessualità” e “bambino” possa risultare stridente per molti adulti, la psicologia dell’età evolutiva ha dimostrato che i bambini nascono come esseri sessuali, anche se la sessualità infantile differisce da quella adulta per la sua espressione, per i contenuti e gli obiettivi.

Il concetto di sessualità, come evidenziato dalla definizione proposta dalla *World Health Organization* è un costrutto multidimensionale che assorbe significati di natura biologica, cognitiva, emotiva, religiosa ed etica, aprendo a innumerevoli prospettive di analisi (Bortolotto, 2014).

La sessualità è parte integrante dell’essere di ogni persona, pertanto, riconoscerla come tale, rappresenta il primo passo per imparare a rispettare il diritto di tutti gli individui di esprimere liberamente sé stessi (Kaidbey & Engelman, 2017).

C’è da sottolineare che, nella presente trattazione, non si fa riferimento al concetto di sessualità comunemente inteso dagli adulti come rapporto sessuale;



infatti, sulla base delle loro esperienze e del loro vissuto, gli adulti attribuiscono ai comportamenti un significato sessuale. Al contrario, è fondamentale adottare la prospettiva di bambini e ragazzi per comprendere il valore profondo della sessualità che, come sostiene il quadro di riferimento dell'OMS, è una componente centrale dell'essere umano e fa parte dello sviluppo generale infantile (OMS & BZgA, 2010).

Il concetto di sessualità è collegato, a sua volta, al concetto di salute sessuale, definita come:

uno stato di benessere fisico, emotivo, mentale e sociale relativo alla sessualità; non consiste nella semplice assenza di malattie, disfunzioni o infermità. La salute sessuale richiede un approccio positivo e rispettoso alla sessualità e alle relazioni sessuali come pure la possibilità di fare esperienze sessuali piacevoli e sicure, libere da coercizione, discriminazione e violenza. Per raggiungere e mantenere la salute sessuale, i diritti sessuali di ogni essere umano devono essere rispettati, protetti e soddisfatti (OMS & BZgA, 2010, pp. 17-18).

Nella definizione qui riportata, la salute sessuale viene declinata con l'accezione di "benessere sessuale". Il concetto di salute sessuale, quindi, non fa riferimento unicamente alle componenti fisiche, ma coinvolge anche gli aspetti mentali, sociali ed emotivi. Si cita, per queste ragioni, il piacere di fare esperienze sessuali coinvolgenti ed entusiasmanti con l'altro, la scelta di adottare una condotta responsabile all'insegna della sicurezza sessuale e la libertà di agire con consapevolezza nel rispetto del proprio corpo e nei confronti dell'altro.

Oltre a ciò, in riferimento alla sessualità, si introduce il tema dei diritti sessuali che, secondo la definizione proposta dall'OMS sono:

diritti umani già riconosciuti da leggi nazionali, dalle carte internazionali sui diritti umani e da altre dichiarazioni di consenso. Essi comprendono il diritto di tutti gli esseri umani, liberi da coercizione, discriminazione e violenza, a:

- raggiungere il più alto livello di salute sessuale, comprendendo l'accesso ai servizi sanitari per la salute sessuale e riproduttiva;
- ricercare, ricevere e divulgare informazioni relative alla sessualità;
- l'educazione sessuale;
- il rispetto per l'integrità fisica;
- scegliere il proprio/la propria partner;
- decidere se essere o meno sessualmente attivi;
- relazioni sessuali consensuali;

- [...] ricercare una vita sessuale soddisfacente, sicura e piacevole (WHO, 2006, p. 10). La definizione di “diritti sessuali” menziona esplicitamente il diritto all’informazione, che è riportato anche nella Convenzione sui diritti dell’infanzia dell’ONU (1989), dove si precisa che gli stati devono adottare efficaci misure educative e preventive per tutelare i minori dall’abuso e dalla violenza sessuale. Il diritto alla conoscenza rappresenta l’elemento primo per prevenire rischi e problemi di salute sessuale e/o riproduttiva.

Come sostiene il documento *Sexual Health for the Millennium. A Declaration and Technical Document* (WAS, 2008), i diritti sessuali, definiti come “diritti umani relativi alla salute sessuale” rientrano nei diritti fondamentali, quindi, sono inalienabili e universali (OMS & BZgA, 2010).

Inoltre, nello stesso documento si può leggere che la salute sessuale è una componente essenziale del diritto al godimento degli standard di salute, pertanto, essa non può essere ottenuta o mantenuta senza diritti sessuali per tutti.

Come riporta lo stesso documento, “la salute sessuale richiede la parità, l’equità e il rispetto del genere” pertanto, le ingiustizie correlate ancor’oggi al genere e le disparità di potere “impediscono interazioni umane costruttive ed armoniche e quindi il raggiungimento della salute sessuale” (WAS, 2008, p.12).

Le considerazioni fin qui riportate sono strettamente legate al concetto di “educazione sessuale”. La principale organizzazione non governativa nel campo della salute sessuale e riproduttiva precisa che:

l’educazione sessuale persegue il fine di fornire ai giovani conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori di cui hanno bisogno per determinare la propria sessualità e goderne – fisicamente ed emotivamente, individualmente e nelle relazioni. Considera la “sessualità” in modo olistico e nel contesto dello sviluppo affettivo e sociale. Riconosce che la sola informazione non è sufficiente (IPPF, 2006, p.6).

Un approccio globale positivo alla sessualità aiuta a far maturare in bambini e ragazzi quelle competenze che li renderanno capaci di determinare autonomamente la propria sessualità e le proprie relazioni nelle varie fasi dello sviluppo (OMS & BZgA, 2010, p.5). L’obiettivo da perseguire è di offrire non solo informazioni corrette e non giudicanti in merito alla sessualità e alla salute sessuale, ma anche occasioni ed esperienze autentiche di conoscenza di sé e dell’altro.

Nell'*International Technical Guidance on Sexuality Education. An evidence-informed approach* elaborata dall'Unesco e dalle altre Organizzazioni delle Nazioni Unite, l'educazione sessuale è stata descritta come:

un approccio, adeguato all'età e alla cultura, nell'insegnamento riguardante il sesso e le relazioni attraverso la trasmissione di informazioni scientificamente corrette, realistiche e non giudicanti. L'educazione sessuale offre, per molti aspetti della sessualità, l'opportunità sia di esplorare i propri valori e atteggiamenti, sia di sviluppare le competenze decisionali, le competenze comunicative e le competenze necessarie per la riduzione dei rischi (Unesco, 2009, p.2).

Risulta importante, in tal senso, fornire un'educazione sessuale di qualità in quanto essa risponde al diritto e al bisogno di bambini e adolescenti di essere informati (OMS & BZgA, 2010).

Nell'articolo 10 della *Dichiarazione dei diritti sessuali* si può leggere che:

ogni individuo ha il diritto all'istruzione e a un'educazione sessuale completa. L'educazione sessuale deve essere appropriata all'età, scientificamente accurata, culturalmente adeguata e basata sui diritti umani, sull'uguaglianza di genere e su un approccio positivo alla sessualità e al piacere (WAS, 2014).

L'educazione sessuale, quindi, si propone di sviluppare una serie di competenze che permettano a tutti, in particolare ai giovani, di conoscere il proprio corpo e gli aspetti che coinvolgono la sessualità, di agire con tolleranza, rispetto e accettazione nei confronti della diversità e di prevenire comportamenti a rischio.

L'educazione sessuale, infatti,

aumenta l'*empowerment* di bambini e ragazzi, fornendo loro informazioni, competenze e valori positivi per comprendere la propria sessualità e goderne, intrattenere relazioni sicure e gratificanti, comportandosi responsabilmente rispetto a salute e benessere sessuale propri e altrui (OMS & BZgA, 2010, p. 20).

Nonostante l'importanza e il riconoscimento della salute sessuale, è utile ricordare che in numerosi stati, compresa l'Italia, norme sociali e culturali, valori morali e religiosi condizionano in larga misura la discussione sullo sviluppo corporeo, la sessualità, le relazioni di genere e la salute riproduttiva. Questi aspetti sono solo alcuni degli ostacoli che rendono più difficile "stabilire un consenso sociale sull'educazione alla sessualità" (Depauli & Plaute, 2018, p.514).

I frequenti fatti di cronaca legati ad amori violenti, femminicidi, aggressioni, violenze e abusi sessuali da parte di persone fidate o sconosciute dimostrano

quanto l'educazione all'affettività sia centrale nello sviluppo dell'essere umano fin dalla sua infanzia.

Alla luce delle considerazioni riportate, di seguito verranno declinati i motivi per cui risulta fondamentale promuovere e proporre interventi di educazione all'affettività e sessualità ai giovani.

## 1.2 Le ragioni alla base dell'educazione sessuale: principi ed effetti

Il concetto di educazione sessuale è un concetto complesso da definire in quanto abbraccia una vasta gamma di aspetti differenti: per questo motivo si preferisce utilizzare il termine globale o comprensivo o olistico. La globalità non riguarda solo le diverse angolazioni della sessualità, ma anche le diverse età, le capacità di adattamento, le provenienze culturali e le identità di genere.

Come sostengono Panzeri e Fontanesi "l'educazione globale alla sessualità si situa in un contesto di promozione della salute, intesa come benessere psichico, fisico e mentale in una cornice teorica biopsicosessuale" (2021, p.17).

Di conseguenza, l'educazione sessuale non deve puntare unicamente sulla prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili (MTS) e delle gravidanze indesiderate, ma deve promuovere un approccio positivo alla sessualità basato sui principi di equità.

L'educazione sessuale, come affermano gli Standard per l'Educazione Sessuale (OMS & BZgA, 2010), è un processo che si sviluppa a partire dai primi anni del bambino e che dura tutta la vita, ma è fondamentale soprattutto nelle fasi infantile e adolescenziale dello sviluppo umano. In quanto processo, l'educazione sessuale deve essere elargita con continuità nel tempo e non può limitarsi ad un singolo intervento in quanto richiede un lavoro condiviso che coinvolga tutta la durata del percorso di istruzione del giovane.

L'educazione sessuale facilita lo sviluppo sensoriale dei bambini e dei ragazzi e la percezione della loro immagine corporea (OMS & BZgA, 2010).

Per far sì che i giovani acquisiscano un atteggiamento positivo nei confronti della salute sessuale e riproduttiva è necessario che sviluppino al meglio le capacità di pensiero critico e la consapevolezza di essere membri di una società. Solo

così potranno maturare le competenze di base per costruire relazioni funzionali e per trattare gli altri con rispetto, empatia, e tolleranza.

Uno degli scopi che si propone di raggiungere l'educazione sessuale è quello di sensibilizzare oltre che di insegnare: è fondamentale che bambini/e e ragazzi/e acquisiscano conoscenze e abilità e che facciano propri atteggiamenti e valori tali da renderli più idonei ad accrescere il proprio benessere e a creare relazioni sociali e sessuali sane e appaganti (Panzani & Fontanesi, 2021).

Dal momento che non tutti i bambini crescono allo stesso ritmo, è rilevante sottolineare che l'educazione sessuale deve essere adeguata all'età del destinatario rispetto al suo livello di sviluppo e alle sue personali possibilità di comprensione (OMS & BZgA, 2010). Questo implica la possibilità da parte degli adulti di riferimento di ritornare sui medesimi argomenti in età differenti: al crescere dell'età e della maturità del giovane e alla luce delle sue curiosità, i contenuti verranno illustrati via via in modo più esaustivo e profondo.

È fondamentale la presenza attiva del genitore o di altri adulti significativi che accompagnino la crescita e sappiano rispondere alle domande dei più piccoli.

I bambini sono molto curiosi di conoscere il loro corpo e di capire i meccanismi sottesi ad esso, pertanto, è importante che l'adulto fornisca risposte sensibili, opportune all'età e che utilizzi un linguaggio consono al grado di sviluppo del giovane (Marti & Wermuth, 2010).

Spesso gli adulti sostengono che i bambini in tenera età non siano interessati ai temi sessuali in quanto sono troppo piccoli per comprendere la complessità di alcuni argomenti. In realtà, questa affermazione potrebbe risultare vera se gli adulti affrontassero la tematica sessuale come se fosse una lezione di biologia, tuttavia, l'educazione sessuale non si limita solo a trasmettere informazioni corrette e a prevenire i pericoli. Tradizionalmente, l'educazione sessuale si è focalizzata sui potenziali rischi della sessualità, come le gravidanze indesiderate oppure le malattie sessualmente trasmissibili. È, senza dubbio, fondamentale che i giovani conoscano i pericoli in cui possono incorrere assumendo una condotta sessuale sregolata. Infatti, da uno studio (Jankovic, Malatestinić & Bencevic, 2013) emerge che, se i giovani vengono informati in merito ai rischi e ai pericoli, essi sono in grado di adottare una condotta più responsabile e, di

conseguenza, di proteggersi dalle malattie e dalle gravidanze indesiderate utilizzando metodi contraccettivi (De Melker, 2015). Tuttavia, c'è da sottolineare che un approccio prevalentemente negativo improntato sulle malattie suscita paure e insicurezze in bambine/i e ragazze/i e, per di più, non incontra né il loro interesse né risponde al loro bisogno di essere informati e guidati (OMS & BZgA, 2010).

L'educazione sessuale non vuole riempire le teste dei bambini e dei ragazzi di conoscenze astratte sulla sessualità e lontane dalla loro esperienza quotidiana, al contrario, essa si propone di accompagnare e sostenere la loro crescita personale, sociale e sessuale (Marti & Wermuth, 2010). L'educazione globale alla sessualità promuove il diritto di scegliere quando e con chi impegnarsi, la responsabilità delle proprie decisioni e la necessità di rispettare le scelte altrui. È utile ricordare che l'educazione sessuale non priva i bambini della loro innocenza e spontaneità, al contrario, trasmettere loro informazioni scientifiche e accurate è vantaggioso per la loro crescita e la loro vita futura come cittadini responsabili e autonomi.

La sessualità si sviluppa attraverso stadi collegati alla crescita generale, pertanto, è fondamentale che gli stati, le politiche e i sistemi educativi attivino percorsi di sensibilizzazione all'educazione sessuale fin dalla tenera età in quanto gli atteggiamenti sulla sessualità si formano fin dall'infanzia e si consolidano intorno agli anni dell'adolescenza.

In particolare, come sostiene l'Organizzazione Mondiale della Sanità, è necessario che i contenuti dei programmi di intervento - scolastici e non - vengano proposti idealmente prima che il destinatario o i destinatari interessati raggiungano lo stadio evolutivo corrispondente cosicché il giovane sia pronto ad affrontare la tematica e che questa venga assimilata in modo positivo senza traumi o preoccupazioni (OMS & BZgA, 2010).

L'educazione alla sessualità, quindi, responsabilizza i giovani ad avere la consapevolezza delle proprie decisioni, dei propri comportamenti e dei modi in cui questi possono influenzare gli altri (Unesco, 2018). In questo modo, i bambini e i giovani imparano a costruire relazioni rispettose e sane con gli altri in cui vi siano comprensione reciproca e consenso.

Inoltre, i giovani che hanno ricevuto un'educazione sessuale, sono maggiormente in grado di riconoscere le loro emozioni e di gestirle in modo adeguato nei diversi contesti di vita e, infine, riescono con più facilità a comunicare i loro stati d'animo rispetto alla sessualità e alle relazioni esprimendo liberamente i propri bisogni e interessi.

### 1.3 L'educazione sessuale nelle scuole: ricerche in ambito nazionale e internazionale

Com'è indicato negli Standard per l'Educazione Sessuale di bambini/e e ragazzi/e, il sistema scolastico costituisce la via più opportuna per raggiungere la maggior parte dei giovani e per affrontare in maniera sistematica il complesso tema dell'educazione sessuale concepito come argomento finalizzato alla crescita personale (OMS & BZgA, 2010).

Dopo la famiglia, la scuola rappresenta il principale centro di informazioni e orientamento dell'educazione sessuale. Infatti, la scuola svolge un ruolo centrale nel processo di crescita dei giovani in quanto la "multidimensionalità fisica, sociale, mentale, emotiva, psicologica e intellettuale" dei programmi di educazione affettiva e sessuale nelle scuole permette ai giovani di costruire una sana identità sessuale (Ozgun e Capri, 2021).

Un percorso efficace di educazione sessuale dovrebbe aiutare i giovani ad acquisire informazioni accurate sulla sessualità, sulla salute e sui diritti, dovrebbe essere volto a sfatare i miti relativi alla sessualità e alla riproduzione e dovrebbe promuovere processi di *empowerment* nei giovani.

Gli obiettivi che si propongono di raggiungere i programmi di educazione sessuale scolastica sono ad ampio raggio, pertanto, richiedono un massiccio lavoro di concerto con le autorità politiche, il sistema sanitario e le famiglie.

Le decisioni prese ai livelli più alti delle burocrazie educative e delle politiche governative sono cruciali per l'attuazione dei programmi di educazione sessuale (Alonso et al., 2023).

La principale fonte di conflitto sociale è "nel disaccordo della politica generale e dell'educazione sessuale all'interno della famiglia" (Jankovic, Malatestinić &

Bencevic, 2013, p. 17). In genere si riscontrano disaccordi in merito al controllo parentale sui contenuti educativi e sui valori inclusi nel processo di educazione. In molte società vi è una soppressione legale e sociale della discussione sulla sessualità, infatti, spesso si incontrano forti resistenze che provengono dal grado di centralizzazione delle autorità che stabiliscono i programmi curriculari.

Altri due importanti fattori resistenti risultano essere le convinzioni religiose delle persone e la reazione negativa dei genitori che sono i primi alleati con cui gli insegnanti sono chiamati a condividere le scelte educative.

Sfidando le numerose barriere di natura culturale, sociale, politica e religiosa, “i governi e le organizzazioni intergovernative di tutto il mondo stanno esprimendo sempre più spesso il loro sostegno ad almeno una forma di educazione alla sessualità” (Kaidbey & Engelman, 2017, p.189).

Per questo motivo risulta fondamentale sottolineare il contributo delle Nazioni Unite e degli altri organismi intergovernativi nella promozione di interventi di educazione alla sessualità. Dagli studi è emerso che un approccio olistico alla tematica affettiva e sessuale può contribuire a sviluppare una maggiore tolleranza verso la diversità e l'assunzione di un comportamento responsabile e rispettoso dell'altro.

*L'International Planned Parenthood Federation (IPPF)*, la più grande organizzazione non governativa che opera nel settore della salute sessuale e riproduttiva, ha stabilito degli standard minimi per l'educazione sessuale basati su un approccio che collega il sesso sicuro con lo sviluppo positivo, l'*empowerment* e la scelta, allontanandosi così dall'approccio tradizionale che si concentra esclusivamente sugli aspetti riproduttivi e sui rischi.

Un ulteriore contributo proviene dalla dichiarazione internazionale sull'educazione definita *Education 2030*. Nel documento si cita l'educazione sessuale come una “dimensione critica dell'educazione che prepara l'individuo a gestire attivamente e responsabilmente la propria traiettoria di vita presente e futura e a navigare in sicurezza in un ambiente fisico, sociale ed economico complesso” (Kaidbey & Engelman, 2017, p. 189).

Nel contesto internazionale sono diverse le esperienze di educazione affettiva e sessuale promosse nelle scuole, tuttavia, manca una legislazione che promuova



e tuteli un programma scolastico completo per tutte le età scolari dalla scuola dell'infanzia fino all'università.

L'attuale clima sociale e i numerosi casi di cronaca a cui assistiamo quotidianamente segnalano la necessità di intervenire nell'immediato per sensibilizzare bambini e adolescenti in queste tematiche, per ridurre la disinformazione e migliorare le loro capacità di agire in modo responsabile e sicuro (Doef & Reinders, 2018).

Prima di analizzare le iniziative attuate nel contesto nazionale e internazionale, è fondamentale conoscere il contesto storico dell'educazione sessuale scolastica. Nei paesi dell'Europa occidentale l'introduzione dell'educazione sessuale nelle scuola ha coinciso con la messa a punto e l'ampio accesso ai contraccettivi moderni, primo tra tutti la pillola.

Un'altra innovazione che ha aperto la strada a nuove opportunità di separare la sessualità dalla riproduzione è stata la legalizzazione dell'aborto che ha stimolato il processo di emancipazione della donna (OMS & BZgA, 2010, p. 11). Da quel momento in poi la sessualità ha perso parte del tabù che la contraddistingueva, diventando un argomento di cui poter parlare in pubblico.

L'emergere di una fascia intermedia tra l'infanzia e l'età adulta, la cosiddetta adolescenza, ha condizionato parte del discorso qui trattato se si pensa che oggi ragazzi e ragazze hanno i primi rapporti sessuali mediamente tra i 16 e i 18 anni e che hanno la possibilità di avere più partner prima di convivere o contrarre il vincolo matrimoniale. Questo implica il fatto che, se mancano le campagne di sensibilizzazione e prevenzione, i giovani non vengono adeguatamente informati in merito agli effetti di una condotta sessuale sregolata. Di conseguenza essi hanno maggiori probabilità di contrarre infezioni oppure di incorrere in gravidanze indesiderate.

Come sostiene l'OMS, lo scoppio dell'epidemia di Hiv/Aids negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso così come la sessualizzazione dei mass media e i casi di abuso e violenza sessuali hanno contribuito a dare priorità alla salute sessuale nell'agenda pubblica.

L'affermazione dell'adolescenza e i relativi cambiamenti sociali richiedevano nuovi sforzi nell'educazione e nuovi servizi sanitari che rispondessero

adeguatamente alle nuove esigenze. Tale processo ha riguardato indistintamente tutti i paesi europei nonostante alcuni vi si siano adeguati prima di altri.

L'educazione sessuale scolastica rappresenta uno degli effetti del processo di adattamento.

Un requisito importante per l'educazione sessuale nelle scuole è che gli alunni si sentano sempre al sicuro e che la loro privacy venga rispettata. Per poter trattare le tematiche in classe, è utile che l'insegnante stabilisca prima un clima di fiducia e che si mettano a punto delle regole per la buona riuscita dell'esperienza.

È fondamentale la partecipazione degli alunni alle attività in quanto "chi apprende non è un ricevente passivo dell'educazione sessuale, bensì, al contrario, ha un ruolo attivo nell'organizzazione, nella realizzazione e nella valutazione dell'educazione sessuale" (OMS & BZgA, 2010, p. 29).

È stato dimostrato che un approccio partecipativo porta a risultati migliori e ad un maggiore *empowerment* (p.28). In linea con la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Onu, 1989), i bambini dovrebbero essere messi nelle condizioni di poter esprimere le loro idee e, di conseguenza, gli adulti significativi, insegnanti o genitori dovrebbero prendere sul serio le opinioni dei bambini stessi (Alonso et al., 2023).

È altrettanto importante che l'educazione sessuale sia orientata ai bisogni e ai desideri effettivi dei giovani e non segua un programma prestabilito dagli insegnanti. La comunicazione ha un ruolo centrale nell'educazione sessuale: gli insegnanti dovrebbero conoscere e utilizzare una terminologia appropriata per stimolare bambini/e e ragazzi/e a comunicare tra loro condividendo i loro punti di vista nella discussione.

L'educazione sessuale dovrebbe essere anche continuativa in quanto lo sviluppo sessuale inizia fin dai primi istanti di vita e continua per tutta l'esistenza. "L'educazione sessuale non è un evento singolo, bensì è basata su un progetto/processo" (OMS & BZgA, 2010, p. 30).

Lo studio condotto da Goldfarb e Lieberman (2021) afferma che l'efficacia dei programmi di educazione sessuale può essere massima quando gli studenti e le

studentesse approfondiscono la tematica prima di intraprendere rapporti sessuali.

Per realizzare un'educazione sessuale scolastica efficace sono necessari diversi partner: quelli diretti sono i genitori, gli insegnanti, gli assistenti sociali e i ragazzi mentre quelli indiretti sono i responsabili delle politiche, i sostenitori dell'educazione sessuale e quindi le ONG, i politici, le università e le figure carismatiche della comunità (OMS & BZgA, 2010, p.28).

L'educazione in tal senso non avviene mai nel vuoto, ma è interconnessa con l'ambiente, pertanto, si può dire che è contestualizzata ed è sensibile e attenta al *background* sociale e culturale degli alunni. Per andare incontro alle singolarità dei bambini, la scuola può proporre non solo interventi teorici ma anche momenti di teatro, recitazione o musica in modo da attivare strategie di apprendimento e potenzialità diverse che coinvolgano l'allievo in modo più diretto (OMS & BZgA, 2010, p.30).

Inoltre, l'educazione sessuale a scuola dovrebbe "uscire" all'esterno per poter dialogare con le famiglie e la comunità circostante al fine di costruire un ambiente di sostegno. I genitori dovrebbero essere informati del progetto che si intende attuare coi loro figli prima dell'inizio in modo da condividere con loro obiettivi e finalità della proposta educativa (OMS & BZgA, 2010, p.30).

In Europa l'educazione sessuale nelle scuole ha una storia che conta più di mezzo secolo, tuttavia, la sua fornitura varia significativamente all'interno e tra i paesi. Mentre in alcuni stati come i Paesi Bassi l'educazione sessuale viene proposta dai quattro anni, in altri paesi come l'Italia, essa non è inserita nei curricula scolastici. O ancora, in Polonia le pressioni religiose e culturali ostacolano la distribuzione dell'educazione sessuale mentre in Francia e Germania la crescita di popolazioni migranti è un fattore che influenza positivamente l'accesso all'educazione sessuale (Parker, Wellings & Lazarus, 2009).

Questa forte disparità riflette le differenze nelle risorse umane ed economiche, nelle politiche scolastiche, negli atteggiamenti culturali, nelle credenze religiose e nei diversi tessuti storici e sociali. Infatti, i fattori sociali, religiosi o politici

possono essere agevolanti oppure ostacolanti la discussione di educazione sessuale nelle scuole.

A questo punto è lecito domandarsi “che cosa blocca i paesi come il nostro dall'intraprendere un percorso che nell'Unione è avviato da più di mezzo secolo?”

Un ostacolo comune è rappresentato dalla religione: la Chiesa ha esercitato per secoli un potere e un controllo notevoli sulla vita delle persone e tutt'ora alcuni paesi ne risentono.

Tra i timori più diffusi emerge un pensiero condiviso da diversi adulti relativo al fatto che l'esposizione dei bambini alle informazioni sulla sessualità in età precoce potrebbe stimolare il debutto sessuale e, quindi, accelerare lo sviluppo sessuale dei giovani stessi. In realtà, affrontare con i ragazzi e le ragazze argomenti di educazione sessuale a scuola risponde ad un loro bisogno di conoscenza e, come sostengono le ricerche (Doef & Reinders, 2018; Kee-Jiar & Shih-Hui, 2020), i percorsi di educazione sessuale non fanno altro che promuovere comportamenti sessuali più sicuri e responsabili e ritardare l'età del primo rapporto.

*L'International Technical Guidance on Sexuality Education* (Unesco, 2018) sostiene che un insegnamento precoce può proteggere i bambini da messaggi esterni che risultano non filtrati e non idonei all'età del giovane, a causa della larga diffusione e dell'ampio accesso ai media.

È utile sottolineare che non esiste un modello unico di educazione sessuale in Europa: i programmi ricalcano le peculiarità culturali, storiche, politiche e religiose di ogni paese pertanto variano come durata, contenuti e metodologie.

Diversi studiosi ritengono che l'educazione sessuale e affettiva dovrebbe essere inserita in tutte le discipline scolastiche, ma questo è raro in numerosi stati europei (IPPF, 2006). In alcuni casi l'educazione sessuale viene presentata come una materia a sé stante, ma è più comune che sia inserita nei curricula di altre discipline (OMS & BZgA, 2010).

In molti paesi elencati di seguito l'educazione sessuale è programmata nelle lezioni di biologia o scienze, il che riflette un'enfasi sulle tematiche relative alla salute sessuale e riproduttiva e un accento più debole sulle relazioni personali.

In altri paesi, invece, è integrata nell'educazione civica, nelle competenze sociali, nell'educazione alla salute o in religione, il che pone una maggiore attenzione sugli aspetti sociali e relazionali.

Aumentare l'attenzione sulle relazioni consente di adottare una prospettiva più generale e globale relativamente alla sessualità ed è dimostrato dalla ricerca (Parker, Wellings & Lazarus, 2009) che i giovani apprezzano di più tali argomenti al di là degli aspetti più prettamente biologici.

I metodi utilizzati nella proposta di educazione sessuale nelle scuole variano da paese a paese, dall'insegnamento tradizionale e formale in classe all'educazione tra pari. Anche i materiali utilizzati sono piuttosto diversi, dai sussidi ai mass media, dai video al teatro fino alle risorse presenti in rete.

Mentre un approccio tradizionale rimane il più comune e diffuso nelle scuole, dagli studi emerge che gli alunni preferiscono un approccio più interattivo e sensibile alla tematica.

Un buon sistema per garantire una trattazione globale del tema è quello di rendere l'educazione sessuale un argomento multidisciplinare.

Rendere l'educazione sessuale un argomento curricolare obbligatorio è un aspetto importante per il suo insegnamento in quanto, come dimostra l'esperienza in alcuni stati, dopo l'abolizione dell'obbligo l'attenzione sul tema è diminuita (OMS & BZgA, 2010).

Rendere obbligatoria l'educazione sessuale nelle scuole non equivale a promuovere un'educazione di buona qualità e di tipo olistico in quanto intervengono altri fattori come la preparazione degli insegnanti e la disponibilità delle risorse. Per esempio, Olanda, Belgio e Lussemburgo sono i paesi con i programmi di educazione affettiva e sessuale più validi, mentre gli stati più a sud presentano interventi di minor qualità (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Una strategia efficace potrebbe essere quella di invitare degli esperti esterni al mondo scolastico come medici, infermieri, educatori o psicologi per la trattazione e l'approfondimento di tematiche specifiche che stanno a cuore ai ragazzi e alle ragazze e che rispondono alle loro esigenze.

Per quanto concerne le agenzie deputate e responsabili dell'approvvigionamento, la formazione è affidata quasi totalmente al sistema scolastico attraverso le lezioni impartite dagli insegnanti.

Un altro approccio che i docenti possono perseguire è il ricorso alle organizzazioni non governative oppure ai servizi sanitari locali i quali propongono campagne, seminari e consulenze sulla salute sessuale. In questo modo i bambini hanno l'occasione di conoscere gli enti del territorio e, si pensa, che in questo modo si possa favorire un eventuale loro accesso ai servizi in futuro (OMS & BZgA, 2010).

Come si legge di seguito, all'interno dei singoli stati, gli operatori sanitari sono raramente coinvolti, ad eccezione di alcuni paesi che si affidano agli infermieri. Inoltre, le visite degli alunni alle strutture sanitarie al di fuori della scuola non sono comuni nonostante il collegamento con i servizi locali sia proficuo.

È fondamentale sottolineare che l'educazione scolastica da sola non è sufficiente a prevenire i rischi e le conseguenze negative di una condotta sessuale sregolata se non è accompagnata da servizi per la salute dedicati ai giovani (Panzeri & Fontanesi, 2021).

A livello politico, il ministero o il dipartimento governativo responsabile dello sviluppo della politica di educazione sessuale rispecchia l'approccio del paese alla tematica. Pertanto, al fine di garantire l'efficacia degli interventi, è fondamentale il finanziamento e il sostegno politico ai programmi di educazione sessuale.

Per comprendere dettagliatamente lo stato attuale dell'educazione sessuale nelle scuole europee, è necessario presentare una panoramica delle politiche attuali dei singoli paesi. Non è semplice delineare una geografia delle pratiche adottate dall'Unione Europea in quanto si riscontra una certa frammentarietà.

Il primo paese europeo a fornire l'educazione sessuale obbligatoria in tutte le scuole senza "clausole di rinuncia" è stata la Svezia più di sessant'anni fa, nel lontano 1955. Ci sono voluti diversi anni per mettere a punto linee guida e regolamenti che integrassero l'educazione sessuale nei curricula scolastici, tuttavia la Svezia continua ad essere uno degli esempi più virtuosi. La Svezia è una nazione aperta e libera dalla repressione sessuale: "lo stato assume una

grande responsabilità per le questioni sociali ed esiste un ampio consenso sui diritti dei giovani a informazioni e servizi adeguati e oggettivi riguardanti la sessualità e la riproduzione” (Parker, Wellings & Lazarus, 2009, p.239).

Gli standard minimi sono fissati dall’Agenzia Nazionale Svedese per l’istruzione che sottolinea l’importanza di insegnare l’educazione sessuale sin dal primo grado di istruzione. Oltre ad affrontare i temi legati alla sessualità e alla declinazione “biologica” del rapporto, la trattazione dell’educazione sessuale si concentra anche sulle tematiche di amore, relazioni, consenso e rispetto.

Nello specifico, l’educazione sessuale svedese ha quattro principi fondamentali:

1. nessuna persona dovrebbe essere usata come mezzo per la gratificazione sessuale di un altro individuo;
2. nessuno dovrebbe essere costretto e sentirsi costretto ad avere rapporti sessuali con un altro soggetto;
3. i rapporti sessuali più soddisfacenti sono quelli che derivano da una sana relazione personale, tuttavia, nessuno deve permettersi di giudicare come immorale il comportamento di una persona che fa del sesso occasionale;
4. essere leali in una relazione sia romantica sia sessuale è un dovere.

L’obiettivo dell’educazione sessuale nelle scuole svedesi è fornire risposte oneste agli studenti sul sesso e sulla responsabilità individuale. Gli insegnanti sono specializzati nel realizzare il curriculum di educazione sessuale nelle scuole, tuttavia, non sono soli in quanto esistono numerose cliniche gestite da ostetriche, ginecologi e operatori sociosanitari che si impegnano ad aiutare i giovani, a fornire loro versioni convenienti di contraccettivi e a supportarli nel momento dell’aborto (Filippini, 2016).

Negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, molte altre nazioni dell’Europa occidentale hanno introdotto l’educazione sessuale nelle scuole. Per esempio, in Germania l’educazione sessuale scolastica è obbligatoria dal 1968 non solo nelle scuole superiori, ma per tutta la durata del ciclo educativo del/la bambino/a, nonostante persistano notevoli differenze nella qualità della fornitura. Gli obiettivi del programma tedesco di educazione sessuale non si focalizzano soltanto sullo sviluppo anatomico e sulle malattie, ma anche sull’identità personale, i ruoli di genere e le relazioni. La Germania adotta un atteggiamento positivo rispetto alla

sessualità, infatti, fornisce contraccettivi orali gratuiti, dispositivi intrauterini e metodi di protezione alle donne con un'età inferiore ai vent'anni; invece, per le donne che superano questa età, i servizi sopra citati sono coperti dall'assicurazione.

Un altro stato che ha riconosciuto l'importanza di integrare l'educazione sessuale nelle scuole è l'Austria. Nonostante l'educazione sessuale sia obbligatoria dal 1970, si ritiene che solo la metà dei giovani austriaci la riceva. L'influenza religiosa è piuttosto forte e l'educazione alla sessualità rimane un argomento controverso in quanto per tutto l'Ottocento l'educazione sessuale faceva parte dell'insegnamento cattolico e poneva l'accento sul matrimonio e la fedeltà. Al giorno d'oggi, l'educazione sessuale nella maggior parte delle scuole austriache si concentra sull'ambito biologico con discussioni limitate sugli aspetti etici e sociali (Depauli & Plaute, 2018). I bambini iniziano ad affrontare l'educazione alla sessualità e all'affettività dalla scuola primaria con un approccio formale, di conseguenza, le dimostrazioni pratiche sono per lo più occasionali. Per fornire agli insegnanti un migliore supporto nell'offerta sessuale e promuovere interventi concreti nelle scuole, nel 2015 è stato istituito il Centro federale austriaco per l'educazione alla sessualità con sede a Salisburgo (Depauli & Plaute, 2018).

Anche in Danimarca l'educazione sessuale nelle scuole è diventata obbligatoria nel 1970. La Danimarca è stato il primo paese a legalizzare la contraccezione per i minori e a garantire loro la riservatezza. Gli atteggiamenti della popolazione sono rilassati nei confronti della sessualità. L'educazione sessuale inizia all'età di 12/13 anni e le lezioni affrontano le questioni biologiche, i rischi di una condotta irresponsabile, la contraccezione, ma anche le difficoltà emotive. Gli standard minimi per l'educazione sessuale sono definiti dal Ministero dell'Istruzione che dà l'incarico agli insegnanti di fornire l'educazione sessuale.

L'atteggiamento nei confronti dell'educazione sessuale in Finlandia è liberale. Le scuole, le autorità ministeriali e il personale sanitario collaborano per fornire ai giovani informazioni sull'educazione sessuale. La religione non ha una forte influenza: la maggior parte dei finlandesi appartengono alla chiesa evangelica luterana che adotta una posizione neutrale sulla questione. Nel 2001 l'educazione sessuale è diventata obbligatoria per alcuni gradi scolastici.



Anche in Svizzera l'educazione sessuale fu introdotta negli anni '70 del secolo scorso ma ci vollero vent'anni prima che diventasse obbligatoria nelle scuole. Il paese dispone di un'organizzazione che si impegna a livello nazionale e internazionale per la promozione e la tutela dei diritti sessuali.

Un altro paese che ha aperto le strade all'educazione sessuale scolastica è stato il Lussemburgo tra gli anni '70 e '80 del Novecento. Si tratta di un paese prevalentemente cattolico, pertanto, si ritiene che le persone non abbiano una mentalità molto aperta relativamente alla tematica sessuale. L'educazione sessuale e relazionale è obbligatoria per i ragazzi e le ragazze dai 13 ai 19 anni anche se gli standard minimi di riferimento avanzano delle proposte operative anche per la scuola primaria. I principali responsabili della fornitura di educazione sessuale sono gli insegnanti che utilizzano prettamente un insegnamento formale con giochi di ruolo e laboratori. Nonostante l'obbligatorietà, si ritiene che l'offerta di educazione sessuale sia piuttosto frammentaria e inadeguata e che la qualità dipenda dall'iniziativa dei singoli insegnanti (Parker, Wellings & Lazarus, 2009). Anche la Norvegia ha integrato l'educazione sessuale all'interno del *curriculum* delle lezioni di biologia dagli anni '70. A scuola vengono affrontate sia tematiche di natura biologica sia questioni etiche, psicosociali e relazionali; ad occuparsene sono gli insegnanti anche se per i temi ritenuti più difficili e impegnativi vengono coinvolti gli infermieri scolastici oppure le ONG. Anche in questo paese come negli altri sopra riportati, la proposta educativa appare incerta e varia considerevolmente da scuola a scuola.

Nel 1975 l'Islanda ha reso l'educazione sessuale obbligatoria: essa ricalca il modello norvegese nonostante l'elemento di divergenza sia dato dal fatto che in Islanda, secondo uno studio (Parker, Wellings & Lazarus, 2009), l'età media del primo rapporto sessuale si aggira intorno ai 15 anni contro i 17/18 della Spagna e del Portogallo. Le lezioni di educazione affettiva iniziano intorno agli 11/12 anni anche se alcune questioni vengono introdotte prima. Anche nelle scuole islandesi l'offerta educativa varia nei diversi contesti e dipende dai singoli fornitori.

In seguito ad uno studio pilota avviato nel 1980, dopo quindici anni, la Grecia ha scelto di rendere obbligatoria l'educazione alla sessualità nelle scuole agli alunni dai sei anni. Insegnanti, infermieri scolastici e l'Associazione greca per la

pianificazione familiare sono i responsabili della fornitura di educazione sessuale che si focalizza tanto sugli aspetti biologici quanto su quelli relazionali. Nelle scuole vengono utilizzati diversi metodi, sia l'educazione tra pari sia l'uso dei mass media che delle immagini. Storicamente la Grecia ha subito l'influenza religiosa, pertanto, ci sono state numerose controversie sull'introduzione dell'educazione sessuale.

Contrariamente dalla Grecia, a Cipro la disuguaglianza di genere è comune e l'accesso alla sessualità e ai servizi sociosanitari è piuttosto limitato. Nel 2002 in sei scuole superiori sono stati sviluppati dagli insegnanti dei percorsi pilota di educazione sessuale, tuttavia, non sono stati protratti negli anni a seguire. A Cipro manca tuttora la definizione di standard minimi per l'educazione sessuale e gli ostacoli principali sono dettati dalla mancanza di formazione del corpo insegnante e dalla mancanza di fondi.

L'educazione sessuale è obbligatoria per legge dal 2001 nelle scuole francesi di tutti i livelli con almeno tre sessioni di insegnamento l'anno. Nonostante vi sia una porzione cattolica francese che protesta contro la presenza di percorsi educativi sessuali nelle scuole, al giorno d'oggi, il grande pubblico la accetta e riconosce i giovani come esseri sessuali. L'educazione sessuale è fornita sia nella scuola primaria sia in quella secondaria dagli insegnanti, ma non solo, sono coinvolti anche il personale sanitario, numerose ONG, organizzazioni religiose, agenzie per l'Hiv/Aids e l'Associazione francese dei membri dell'IPPF. Il curriculum è focalizzato sullo sviluppo sessuale, la riproduzione, le malattie e la contraccezione ed è determinato a partire dalle domande e dalle curiosità degli studenti. In Francia, i preservativi e la contraccezione sono gratuiti per gli adolescenti mentre l'assicurazione sanitaria nazionale copre la salute riproduttiva per i minori. Per la prima volta nelle linee guida emerge l'attenzione sulle famiglie anche se nelle scuole francesi di rado i genitori partecipano coi loro figli alle iniziative sul tema. Nel paese le scuole, i media e la comunità intera lavorano insieme per incoraggiare un sano comportamento sessuale (Filippini, 2016).

In Irlanda, invece, l'educazione sessuale divenne una questione sociale nel 1984 quando una ragazza di quindici anni morì col suo bambino poco dopo aver partorito di nascosto dalla sua famiglia. Tredici anni dopo, nel 1997, l'educazione

sessuale divenne parte del piano di studi dell'istruzione alla salute: il testo permise alle scuole di scegliere di quali tematiche occuparsi e di quali no. Questa è la ragione per cui negli istituti scolastici irlandesi non viene portato avanti un programma comune. A questo si aggiunge anche il fatto che il paese ha subito l'influenza della Chiesa cattolica fino alla fine del Novecento, pertanto, il sesso era considerato un argomento tabù di cui non si poteva parlare. Tuttavia, dalla metà degli anni '60, la tematica iniziò a svilupparsi fino ad ottenere una generalizzata accettazione nel discorso pubblico. Ufficialmente l'educazione sessuale è obbligatoria dal 2003: a impartirla sono gli insegnanti e, talvolta, le agenzie esterne che utilizzano metodi formali, ma anche strumenti visivi e guide. Emerge, tuttavia, un'implementazione irregolare dell'offerta che si ripercuote in una proposta carente di educazione sessuale per gli alunni.

La Spagna, come l'Irlanda, è un paese cattolico con forti differenze culturali regionali, pertanto, la discussione sulle tematiche dell'educazione sessuale, della contraccezione e dell'aborto ha risentito una forte influenza. La politica spagnola non si espone sulla materia, infatti, non sono presenti linee guida che orientino la proposta operativa nella società e nelle scuole. La formazione è affidata ai media, alla famiglia oppure al supporto del gruppo dei pari e le prospettive proposte vanno dall'astinenza ad un approccio più emotivo.

La modernizzazione del Portogallo negli ultimi decenni ha portato alla costruzione di una società più aperta anche in riferimento alla tematica sessuale. L'accettazione dell'educazione alla sessualità è in aumento tra la popolazione, anche se permangono alcune resistenze a livello politico. L'educazione sessuale nelle scuole è obbligatoria dagli anni 2000 seppur definita in termini piuttosto vaghi: è inserita nei programmi scolastici, ma non è regolamentata da linee guida ufficiali. L'approccio promosso nelle scuole è di tipo globale, volto a costruire un'identità di genere solida e a tutelare la salute e il benessere sessuale.

In Europa centrale e orientale, invece, l'educazione sessuale ha iniziato a diffondersi dopo la caduta del comunismo. Isolate iniziative furono proposte precedentemente come occasioni volte alla "preparazione al matrimonio e alla famiglia" che negavano il fatto che i giovani potessero essere sessualmente attivi prima dell'unione. Di conseguenza, paesi come Lituania, Estonia, Polonia,

Lettonia, Repubblica Ceca e Ungheria hanno conosciuto l'educazione sessuale venti o trent'anni dopo i paesi dell'Europa occidentale. È importante sottolineare, però, che solo alcuni di questi stati hanno seriamente promosso forme moderne di educazione sessuale, diverse dall'educazione alla vita familiare (OMS & BZgA, 2010).

Come sostiene lo studio (Parker, Wellings & Lazarus, 2009), in Estonia l'atteggiamento nei confronti della sessualità dei giovani è diventato più aperto negli ultimi anni. Questo aspetto ha favorito l'introduzione dell'educazione sessuale nelle scuole (1996) che inizia quando gli alunni e le alunne hanno circa dieci anni. La proposta si focalizza sugli aspetti psicosociali e sulle relazioni personali anche se la qualità dell'offerta varia notevolmente a seconda del contesto e della competenza degli insegnanti.

Sebbene alcuni oppositori ritengano che la famiglia debba essere la sola istituzione a fornire ai giovani informazioni sulla sessualità, nella Repubblica Ceca l'atteggiamento del pubblico rispetto all'educazione sessuale è generalmente tollerante. L'educazione sessuale è obbligatoria senza clausole di rinuncia dal 2004 ed è definita dagli standard minimi dal Ministero dell'Istruzione. Della materia se ne occupano gli insegnanti, i centri sanitari e le ONG.

L'Ungheria ha una storia di offerta di educazione sessuale inadeguata e insufficiente a causa della mancanza di personale qualificato. Oggi il curriculum scolastico ungherese impone l'insegnamento dell'igiene comprensivo dell'educazione sessuale e alla vita familiare. Secondo un decreto ministeriale, i medici e gli infermieri scolastici si occupano di tali questioni anche se si ritiene che l'offerta non sia adeguata.

In Bulgaria gli atteggiamenti della popolazione nei confronti della sessualità e del sesso prematrimoniale variano a seconda delle città e dei gruppi d'età; infatti, i ragazzi e le ragazze che vivono nelle zone urbane e hanno un buon livello di istruzione, hanno maggiori competenze rispetto a quelli che vivono nelle zone rurali. Nel paese, l'educazione alla sessualità non è obbligatoria e non c'è una legislazione che orienti il lavoro degli insegnanti nelle scuole. Le lezioni non si tengono regolarmente e si focalizzano sulla conoscenza dei sistemi riproduttivi,

sulle infezioni e sulla violenza trascurando quasi completamente l'aspetto emotivo.

In Polonia, l'influenza della Chiesa cattolica romana rende ardua l'attuazione dell'educazione sessuale nei contesti scolastici. Si preferisce parlare di "educazione alla vita familiare" in quanto la sessualità rappresenta un tabù.

In Slovacchia la popolazione manifesta un pensiero contrastante in quanto da un lato i giovani sono più aperti, dall'altro le persone con una certa convinzione religiosa preferiscono sostenere l'astinenza prima del vincolo matrimoniale. Le linee guida ufficiali del Ministero promuovono percorsi di educazione sessuale obbligatori dal 1996: a fornirli sono gli insegnanti, ma anche gli infermieri e i ginecologi. L'educazione sessuale si inserisce all'interno dell'insegnamento religioso ed etico, tuttavia, la società e la scuola ignorano completamente le tematiche relative all'omosessualità e all'abuso sessuale.

In Lettonia le questioni sessuali rappresentano un tabù, infatti, gli atteggiamenti rispetto alla sessualità sono negativi e non favorevoli. Fino al 2005 l'educazione sessuale era una questione familiare, in seguito, è stata inserita nel curriculum scolastico delle scienze sociali, tuttavia, la trattazione in merito alla salute sessuale e riproduttiva è piuttosto limitata. Nonostante il coinvolgimento delle ONG, le capacità limitate e i fondi insufficienti non permettono di soddisfare le richieste dei giovani.

### 1.3.1 L'approccio alla sessualità negli USA vs Europa: uno sguardo in particolare ai Paesi Bassi

L'educazione sessuale può essere attuata con approcci diversi sulla base della politica nazionale e del contesto culturale.

Da una prospettiva storica generale, i programmi di educazione sessuale possono essere raggruppati principalmente in tre categorie.

Esistono programmi che si focalizzano principalmente o esclusivamente sull'astinenza dai rapporti sessuali (AOSE). Poi, ci sono programmi che comprendono l'astinenza come una scelta possibile, ma focalizzano l'attenzione anche sulla contraccezione e le pratiche sessuali sicure: tali programmi sono spesso indicati come "educazione sessuale estensiva". Infine, ci sono programmi

che comprendono gli elementi riportati nella seconda tipologia, ma li collocano in una prospettiva più ampia di crescita e sviluppo personali: tali programmi vengono definiti come “educazione sessuale olistica” (CSE).

Nell'ultimo decennio la prima tipologia di programmi è stata finanziata e promossa dall'amministrazione repubblicana USA, anche se la loro influenza è stata risentita anche fuori dagli Stati Uniti, in particolare in alcuni stati dell'Europa orientale. I programmi del secondo tipo, invece, sono stati sviluppati per reazione a quelli volti all'astinenza.

Uno studio (Kohler, Manhart & Lafferty, 2008) ha dimostrato che i programmi “solo astinenza” non hanno alcun impatto positivo sui comportamenti sessuali e sui rischi di gravidanze indesiderate, viceversa, i programmi di educazione estensiva dimostrano effetti positivi sia sull'uno che sull'altro ambito.

In Europa predominano i programmi del terzo tipo, di conseguenza, l'educazione sessuale è rivolta allo sviluppo personale; al contrario, negli Stati Uniti gli insegnanti sostengono maggiormente il primo e il secondo tipo, pertanto, l'educazione sessuale è rivolta alla risoluzione dei problemi e alla prevenzione (OMS & BZgA, 2010).

L'AOSE sostiene che “l'astinenza è l'unico metodo per prevenire le gravidanze e le malattie a trasmissione sessuale” (Kee-Jiar & Shih-Hui, 2020, p.972).

All'interno di questo tipo di programmi, l'astinenza è considerata la più sicura e sana scelta di vita, infatti, tale educazione insegna che tutti i tipi di rapporti sessuali dovrebbero essere evitati fino al matrimonio. L'educazione all'astinenza non si può ragionevolmente supporre che sia un metodo che può essere adottato per lungo tempo. Tale approccio sostiene che l'astinenza sia l'unica strategia efficace volta alla prevenzione fisica, sociale, mentale ed emotiva delle conseguenze negative dell'attività sessuale (Filippini, 2016).

L'educazione all'astinenza è un metodo conservatore atto a insegnare agli adolescenti la loro sessualità: questo approccio pone l'accento sulle conseguenze negative dei comportamenti sessuali impiegando tattiche di paura e instillando negli adolescenti vergogna e senso di colpa (Kee-Jiar & Shih-Hui, 2020).

Invece di concentrarsi sulla realtà dell'attività sessuale adolescenziale, l'educazione all'astinenza non fornisce alcuna conoscenza teorica e pratica su come adottare una condotta sessualmente responsabile e rispettosa (Filippini, 2016).

Nonostante vi siano opinioni discordanti in merito al metodo utilizzato nelle scuole, solo in pochi contesti statunitensi viene insegnata l'educazione sessuale completa in quanto quella predominante rimane l'educazione all'astinenza.

Nello specifico, da uno studio (Weisman, 2015) emerge che, negli Stati Uniti, trentasette stati richiedono che le informazioni sull'astinenza siano fornite durante l'insegnamento dell'educazione sessuale e venticinque di questi stati richiedono che l'astinenza sia sottolineata. Inoltre, diciannove stati richiedono agli educatori di sottolineare l'importanza del sesso all'interno del matrimonio e tredici stati richiedono l'inclusione di informazioni sugli esiti negativi del sesso e della gravidanza adolescenziale. Nei casi in cui viene insegnata l'educazione all'Hiv, solo diciannove stati richiedono che vengano fornite informazioni sui preservativi o sulla contraccezione.

Kimmel et al. (2013) hanno raccolto una serie di opinioni in merito all'educazione sessuale scolastica negli Stati Uniti. Quarantotto giovani afroamericani hanno partecipato a sei *focus group* per discutere le loro esperienze di educazione alla sessualità dentro e fuori dal contesto scolastico. Dallo studio è emerso un buon grado di soddisfazione rispetto all'accesso dei servizi sociosanitari del territorio, ma, al contrario, una scarsa soddisfazione rispetto agli argomenti e alle modalità di insegnamento proposti nelle scuole. Essi hanno affermato che hanno vissuto la scuola non come un punto di accesso all'educazione alla sessualità, all'assistenza sanitaria e alla prevenzione delle malattie, quanto piuttosto come un ostacolo. Infatti, i giovani hanno identificato le fonti non scolastiche, come i genitori e gli altri membri della famiglia, come fonti primarie di educazione alla sessualità.

Non è un caso che, con un tasso del 24,2 per mille donne, gli Stati Uniti segnalano il numero più alto di nascite in età adolescenziale rispetto alle controparti europee (Paesi Bassi: 1,3 per mille donne; Svezia: 1,5 per mille, Germania: 3,6 per mille).

E ancora, la percentuale di popolazione adulta che ha ricevuto una diagnosi di Hiv o Aids è tre volte superiore a quella olandese (*Advocates for Youth*).

I dati sono chiari, la differenza è evidente, soprattutto se si pensa che negli altri stati europei l'educazione sessuale nelle scuole viene svolta in modo globale e fin dalla scuola dell'infanzia o primaria.

Un problema che incontra il paese concerne l'età in cui i bambini e le bambine ricevono per la prima volta una qualche forma di educazione alla sessualità. Nelle scuole statunitensi, la proposta di educazione sessuale avviene solo dai 10 anni ed è focalizzata sui rischi, di conseguenza, è probabile che i ragazzi e le ragazze abbiano paura di affrontare le prime esperienze e, quindi, le vivano con maggiore incoscienza e incompetenza (De Melker, 2015).

Nel 1981 il Congresso statunitense ha approvato l'*Adolescent Family Life Act* con l'obiettivo di insegnare solo l'astinenza nelle scuole con la speranza di ridurre i tassi di gravidanza adolescenziale e le malattie sessualmente trasmissibili, tuttavia, a distanza di tempo si può affermare che non si sono raggiunti gli esiti sperati.

Gli studi avvalorano il fatto che i programmi basati esclusivamente sull'astinenza non sono efficaci nel ridurre la frequenza dei rapporti sessuali e il numero di *partner* sessuali (Kaidbey & Engelman, 2017). Tali programmi, poi, non sono globali in quanto non affrontano tematiche relative al piacere, al desiderio e ai contraccettivi e finiscono per essere poco credibili agli occhi dei ragazzi e delle ragazze (Panzeri & Fontanesi, 2021). I programmi basati sull'astinenza, infatti, promuovono informazioni stigmatizzanti, immagini stereotipate e idee sessiste e sono scarsamente accurati dal punto di vista medico-scientifico.

Inoltre, negli Stati Uniti manca, a livello generale, la concezione che si possano adottare pratiche sessuali in sicurezza in età adolescenziale. La sessualità rimane una sorta di "forza non ancorata": essa, infatti, non è concepita nel contesto di una relazione sessuale in età adolescenziale (Weisman, 2015).

Da ciò ne consegue che la maggior parte degli adolescenti nasconde le proprie esperienze sessuali agli adulti: l'attività sessuale esercitata di nascosto sembra essere diventata parte dell'esperienza adolescenziale americana (Weisman, 2015).



Le famiglie, da parte loro, mostrano atteggiamenti controversi in merito allo sviluppo di interventi di educazione sessuale nelle scuole. Da un lato ci sono i genitori americani più conservatori attenti a preservare l'innocenza dei loro figli, che chiedono alle loro figlie di promettere la purezza sino al giorno del matrimonio. Il "movimento della purezza" ruota attorno all'insegnamento ai giovani dell'importanza di astenersi dai rapporti sessuali in quanto possibile causa di infezioni e gravidanze indesiderate. I genitori hanno talmente paura che le figlie rimangano incinte che, invece di insegnare loro come attuare pratiche di sesso sicuro, attribuiscono a loro la responsabilità di rimanere pure fino all'unione con il proprio *partner*. Tali genitori credono, dal canto loro, che l'educazione sessuale completa sia fonte di confusione per i figli.

Dall'altro lato, ci sono i genitori americani più progressisti che ritengono sia necessario dare informazioni sul sesso sicuro e sulla contraccezione ai loro figli (Filippini, 2016).

L'articolo (Weisman, 2015), riporta uno studio piuttosto interessante tra la realtà americana e quella olandese. Alla luce delle ricerche, la studiosa Amy Schalet ha rilevato che, in media, gli adolescenti americani diventano sessualmente attivi all'incirca alla stessa età (17 anni) delle loro controparti olandesi. Tuttavia, le adolescenti americane hanno il doppio delle probabilità di abortire e un tasso otto volte maggiore di partorire rispetto alle loro coetanee olandesi. Inoltre, gli stessi studi hanno affermato che gli adolescenti americani acquisiscono collettivamente più di tre milioni di infezioni sessualmente trasmissibili all'anno.

Quando si confrontano gli Stati Uniti e i Paesi Bassi, o in generale, l'Europa, è facile notare grandi differenze in merito al tema qui trattato.

Alla luce dei risultati degli studi riportati, è evidente che l'educazione basata sull'astinenza è irrealistica e illusoria al giorno d'oggi. I programmi basati sull'astinenza continuano ad essere implementati per motivi morali e non scientifici il cui scopo "è quello di evitare l'attività sessuale al di fuori del matrimonio, soprattutto per le ragazze, anche se non vi è alcuna evidenza di efficacia neppure in questo caso" (Panzeri & Fontanesi, 2021, p. 26).

In conclusione, gli Stati Uniti potrebbero guardare alle nazioni europee come ispirazione quando si parla di educazione sessuale in quanto i migliori programmi europei indicano la strada (Kaidbey & Engelman, 2017).

Non è realistico che una nazione intera cambi radicalmente atteggiamento nei confronti dell'educazione sessuale, tuttavia, è fondamentale che le istituzioni e le autorità si interrogino sull'impatto positivo dei percorsi di educazione sessuale sulla salute dei giovani.

Ciò che dovrebbe mutare è la cultura e, di conseguenza, le leggi per poter garantire a tutti i bambini e le bambine l'accesso alle informazioni, all'assistenza sanitaria e alla contraccezione in termini di sicurezza delle pratiche sessuali. L'unica strategia per il progresso e per prevenire malattie e gravidanze è l'educazione alla prevenzione (Filippini, 2016).

L'OMS, in tal senso, ribadisce l'urgenza di programmi di educazione globale alla sessualità che pongano l'accento sulla parità di genere e i diritti umani basati sull'evidenza scientifica e appropriati all'età e al livello di sviluppo. Per questo motivo, le autorità competenti sono chiamate a formalizzare tali obiettivi attraverso leggi e programmi nazionali coinvolgendo tutti gli attori implicati nel campo dell'istruzione.

Per essere efficaci, i programmi di educazione sessuale completa devono affrontare sia il rischio di gravidanze indesiderate sia quello di contrarre malattie sessualmente trasmissibili: una ricerca rivela che sono più significativi quelli che affrontano entrambe le tematiche piuttosto che solo una delle due. Inoltre, i programmi che affrontano apertamente la tematica del genere sono più vantaggiosi rispetto a quelli che non la considerano in quanto incoraggiano gli studenti a mettere in discussione le norme sociali e culturali dominanti e a sviluppare atteggiamenti di equità (Panzeri & Fontanesi, 2021).

In Europa è stata valutata la differenza tra programmi globali e non globali in termini di efficacia nella riduzione dei comportamenti a rischio. Sono stati studiati 1.500 ragazzi e ragazze di 11, 13 e 15 anni di diciassette stati europei, testati ogni anno. Negli stati in cui i programmi erano di tipo globale, i quindicenni sessualmente attivi che utilizzavano un contraccettivo ormonale erano il 43% rispetto agli altri che rappresentavano il 18% (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Gli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa (OMS & BZgA, 2010) oltre a individuare nella scuola il contesto ideale per gli interventi, sottolineano l'importanza che questi dovrebbero promuovere un approccio "olistico" all'educazione sessuale.

L'*International Technical Guidance on Sexuality Education* (2018) ha precisato come un'educazione alla sessualità efficace dovrebbe adottare un approccio globale, integrando aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali spaziando dalla salute sessuale e riproduttiva fino alle relazioni, all'orientamento sessuale e ai ruoli di genere. Quest'ottica rispecchia una visione di sessualità positiva e "onnicomprensiva" comprendente gli aspetti psicologici, relazionali, culturali e sociali fondamentali dell'esperienza umana.

Le ricerche di Kohler, Manhart e Lafferty (2008), hanno dimostrato che coloro i quali avevano ricevuto un'educazione sessuale completa durante l'infanzia, avevano minori probabilità di contrarre malattie sessualmente trasmissibili nell'età adolescenziale rispetto a coloro che avevano ricevuto un'educazione all'astinenza o nessuna forma di educazione.

Altre ricerche hanno riportato risultati simili a quelli già pronunciati. Ad esempio, lo studio (Ozgun, Capri, 2021), mostra una significativa differenza tra i punteggi post-test del gruppo sperimentale che ha preso parte al programma rispetto ai punteggi post-test del gruppo di controllo che non ha preso parte al programma. Pertanto, il programma è stato efficace nella misura in cui ha aumentato la conoscenza della sessualità in bambini molto piccoli.

Nell'Europa occidentale la sessualità non è percepita come un pericolo o un problema da risolvere, bensì come una risorsa per la persona su cui è necessario agire in vista dello sviluppo futuro. Da intervento di informazione e prevenzione, l'educazione sessuale olistica si configura come un'azione finalizzata alla promozione della salute dell'individuo (OMS & BZgA, 2010).

Sin qui l'attenzione si è focalizzata sul divario tra la visione statunitense e quella europea in merito allo sviluppo dell'educazione sessuale. Tuttavia, è significativo riportare il caso dei Paesi Bassi che rappresentano uno degli stati in cui l'educazione sessuale non solo è tutelata dalla legislazione, ma viene insegnata fin dalla scuola dell'infanzia con un approccio positivo rispetto alla sessualità.

Lo sviluppo sessuale adolescenziale è considerato una parte sana della vita dell'individuo: ciò è in contrasto rispetto agli Stati Uniti dove la sessualità rappresenta ancora un tabù (Filippini, 2016).

L'educazione sessuale nei Paesi Bassi è obbligatoria per legge dal 1993 e si basa sulla trattazione di alcune tematiche quali lo sviluppo sessuale, la gravidanza, le malattie, l'orientamento sessuale, l'identità di genere e le abilità da sviluppare per costruire relazioni sane. La legge richiede che l'educazione sessuale olistica debba essere impartita ai bambini e alle bambine a partire dai 4 anni di età (Ozgun & Capri, 2021). L'obiettivo principale è quello di consentire ai giovani di padroneggiare le informazioni per poter fare buone scelte riguardo alla salute sessuale e riproduttiva e per poter adottare un comportamento sano e rispettoso nei confronti degli altri.

Il curriculum di educazione alla sessualità nelle scuole olandesi è progettato per incoraggiare tra i giovani le discussioni sulla sessualità e sulle tematiche sopra riportate. Non si tratta di un programma preconfezionato volto a trasmettere informazioni aride, al contrario, esso prende avvio a partire dalle domande e dalle curiosità degli studenti.

Al contrario delle scuole statunitensi dove gli insegnanti non sono formati e spesso provano disagio di fronte alle curiosità dei ragazzi e sono riluttanti a dare spiegazioni ai loro studenti, nelle scuole olandesi tutti gli insegnanti sono appositamente formati per fornire l'educazione sessuale.

Come "*Long Live Love*" nei Paesi Bassi, anche "*Love Talks*" in Austria e "*Good Lovers*" in Belgio, rappresentano dei corsi di educazione sessuale globale attuati nelle scuole fin dalla tenera età.

I titoli con cui i programmi vengono chiamati indicano una visione positiva, rispettosa e non giudicante di ciò che i bambini e le bambine imparano sulla sessualità (De Melker, 2015). È importante precisare che in tali programmi non c'è imbarazzo o furtività, bensì

un'educazione di base sui corpi umani, sui sentimenti sessuali e sul comportamento sessuale – e su come comunicare chiaramente, assicurandosi che tale comportamento sia intenzionale, sicuro, piacevole e rispettoso degli altri, e che sfoci in una gravidanza solo quando questa è voluta (De Melker, 2015, p. 180).

I Paesi Bassi sviluppano ogni anno la cosiddetta "Febbre primaverile", una settimana in cui le lezioni sono mirate a promuovere l'educazione sessuale a partire dalla primissima infanzia: per esempio, i bambini di otto anni imparano cosa sono gli stereotipi di genere, invece, gli undicenni discutono in merito all'orientamento sessuale e ai contraccettivi.

La motivazione per cui vengono promossi questo genere di attività muove da un principio di base e cioè che lo sviluppo sessuale è un processo che tutti sperimentano e, pertanto, ognuno ha diritto di avere informazioni franche e affidabili sull'argomento.

L'approccio olandese all'educazione sessuale ha attirato molta attenzione a livello internazionale. I Paesi Bassi vantano alcuni dei migliori risultati in termini di salute sessuale dei giovani: la spiegazione di questo fenomeno è da rintracciare nel fatto che gli adolescenti olandesi sviluppano la loro sessualità e i loro comportamenti sessuali in modo graduale. L'approccio graduale ha portato, da un lato, alla nascita di un sistema sanitario favorevole ai giovani caratterizzato dal comodo accesso alla contraccezione e, dall'altro, alla formulazione di leggi che supportano i giovani ad esprimere la propria sessualità in modo sicuro, consensuale e piacevole (Doef & Reinders, 2018).

Dalle ricerche emerge che, in media, tali adolescenti non hanno rapporti sessuali in età precoce rispetto a quelli degli altri paesi europei e statunitensi. Inoltre, negli ultimi dieci anni, l'età del primo rapporto sessuale nei Paesi Bassi è aumentata passando da 17 a 18,5 anni (Doef & Reinders, 2018). I ricercatori hanno sostenuto che la maggior parte degli adolescenti afferma di aver fatto esperienze sessuali volute e divertenti. Un altro studio rivela che gli adolescenti olandesi sono tra i principali utilizzatori della pillola anticoncezionale e ben nove giovani su dieci preferiscono utilizzare misure contraccettive per la prima esperienza sessuale (De Melker, 2015).

L'incidenza di gravidanze e aborti adolescenziali nei Paesi Bassi è cinque volte inferiore rispetto a quella degli Stati Uniti così come la prevalenza delle malattie a trasmissione sessuale nei giovani di età compresa tra 10 e 19 anni è tra le più basse al mondo. Questo implica che i ragazzi e le ragazze olandesi incontrano meno difficoltà sessuali rispetto ai loro coetanei europei e statunitensi e dalle

ricerche emerge che gli adolescenti nei Paesi Bassi sono tra i giovani più felici al mondo (Doef & Reinders, 2018).

È evidente che per raggiungere questi risultati, non è solo la scuola ad occuparsi delle tematiche sessuali, al contrario, c'è una rete di servizi che coinvolge i genitori, la comunità e il governo che si prendono a cuore il benessere e la salute dei giovani cittadini. Al di fuori dell'ambiente scolastico, le informazioni e le conoscenze vengono fornite dai genitori, dalle cliniche, dai medici di famiglia e dai media (Filippini, 2016).

Come sostiene l'organizzazione no profit *Advocates for Youth*, i due fattori che contribuiscono a creare un maggiore accesso alla salute sessuale sono l'apertura e il *comfort* della società e le politiche pragmatiche dei governi.

Le scuole mirano a educare anche i genitori in quanto una comunicazione franca sulla sessualità tra genitori e figli fin dalla prima infanzia contribuisce significativamente alla salute sessuale di questi ultimi (Doef & Reinders, 2018). Gli esperti di salute pubblica organizzano incontri con i genitori, con l'obiettivo di dar loro maggiori strumenti per parlare ai figli di sessualità in modo adeguato (De Melker, 2015).

Altri fattori che contribuiscono significativamente a rendere i Paesi Bassi uno stato all'avanguardia sono: l'accettazione da parte degli adulti degli adolescenti come esseri sessuali e decisori responsabili, l'impegno di attuare una politica scolastica di sostegno e l'investimento sulla formazione degli insegnanti quali figure di riferimento per le giovani generazioni. Inoltre, la disponibilità dei preservativi nei distributori automatici, così come l'utilizzo gratuito della pillola anticoncezionale per chiunque abbia meno di vent'anni sono due fattori centrali nell'approccio olandese all'educazione sessuale.

I fautori del modello olandese sostengono che il loro approccio all'educazione sessuale riflette l'enfasi sui diritti, sulla responsabilità e sul rispetto dei giovani, elementi che rappresentano i pilastri della salute sessuale.

Di conseguenza, bambini/e e ragazzi/e ricevono informazioni complete e specifiche per lo sviluppo con l'accento non sui rischi, ma sugli aspetti positivi della sessualità. Questo permette ai giovani di sperimentare e vivere la sessualità

in modo sereno, conoscendo il lato positivo di prendersi cura di qualcuno e di avere una relazione sana (De Melker, 2015).

Come sostiene la sociologa americana Amy Schalet (2021) “Se vedi l’amore e le relazioni come l’ancora per il sesso, allora è molto più facile parlarne con un bambino. Anche giovane”.

### 1.3.2 L’approccio alla sessualità in Italia

In Italia i/le bambini/e e i/le ragazzi/e passano la maggior parte delle loro giornate a scuola a contatto con i pari e le figure adulte di riferimento, gli educatori e gli insegnanti. Anche se gli individui che seguono l’educazione parentale sono in aumento, per la maggior parte dei minori il processo di insegnamento e apprendimento ha luogo all’interno dell’istituzione scolastica. La scuola, perciò, ha l’opportunità di raggiungere il maggior numero di minori provenienti dai più diversi background socioculturali (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Nonostante il diritto a ricevere un’educazione sessuale qualitativamente valida sia riconosciuto dall’OMS come un diritto umano fondamentale, in Italia, oggi non esiste una legge che ne abbia introdotto l’insegnamento a scuola (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Una prima proposta di legge risale al lontano 1910, successivamente, si sono susseguiti avanzamenti, battute di arresto e regressioni continui. La proposta di legge n. 2783 del dicembre 2014 riguardante l’”Istituzione dell’insegnamento dell’educazione socioaffettiva nelle scuole secondarie di primo e secondo grado nonché nei corsi universitari” non è mai stata approvata. Pertanto, l’unica legge che fa riferimento all’educazione affettiva e sessuale è quella del 29 luglio 1975 n. 405 che istituisce i consultori familiari e li incarica di divulgare conoscenze in materia di salute sessuale e riproduttiva (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Al momento, l’educazione sessuale scolastica rappresenta un intervento di fatto mai realizzato. Per questo motivo la scuola, invece di essere il luogo ideale in cui gli individui apprendono e sperimentano le dinamiche relazionali quali il rispetto, il consenso, la consapevolezza del sé, l’identità di genere, il confine tra sé e l’altro, ad oggi rappresenta un canale non ancora aperto in questa direzione. Sebbene la scuola rappresenti l’ambiente potenzialmente più adeguato per la

condivisione, il dialogo attivo e il rispecchiamento tra pari, l'inadempienza dello stato italiano si ripercuote sul piano concreto a livello sociale (Panzeri & Fontanesi, 2021).

In Italia la tematica dell'educazione sessuale e affettiva rappresenta da decenni un argomento molto dibattuto sia a livello educativo sia politico. Questo, inevitabilmente, ha delle ripercussioni sulla società e sui cittadini che la abitano. Il vuoto legislativo che caratterizza la situazione italiana riflette delle problematiche su più fronti, primo fra tutti la mancanza di un pensiero comune in merito all'educazione sessuale. Nonostante le linee guida europee prevedano la trattazione dell'educazione sessuale nelle scuole, in Italia mancano iniziative istituzionali per un percorso valido e obbligatorio di educazione alla sessualità e all'affettività.

Sebbene gli studi dimostrino una significativa efficacia dei programmi scolastici per la salute e la crescita armoniosa dei giovani, l'Italia continua ad arrancare rispetto agli altri paesi europei (OMS & BZgA, 2010).

Anche sul piano educativo si possono cogliere i molteplici effetti di un'insufficiente condivisione di intenti che dai livelli decisionali più alti si ripercuotono sulla comunità. La mancata presa di responsabilità e di iniziativa da parte dello Stato e delle diverse istituzioni lascia i giovani senza preziosi strumenti per conoscere una sfera importante della loro personalità e per gestire e sperimentare le relazioni con gli altri. Per di più, è importante sottolineare che il diritto all'educazione sessuale è un diritto fondamentale, pertanto, se lo Stato non si impegna ad avanzare ipotesi di intervento, nega di fatto ai suoi cittadini la possibilità di godere del diritto a questo tipo di educazione (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Mentre a livello macroscopico manca una linea di pensiero comune, a livello microscopico l'iniziativa viene affidata ai singoli istituti scolastici e la responsabilità agli insegnanti che scelgono autonomamente come destinare tempo e risorse per far fronte a questa lacuna del sistema scolastico.

Non essendoci dei programmi ministeriali che regolano l'attività, risultano essere pochi e isolati i tentativi, da parte delle scuole italiane, di proporre dei percorsi di educazione sessuale ed è probabile che questi siano di scarsa efficacia. Alcune



scuole propongono l'educazione all'affettività e alla sessualità ai/alle loro studenti/esse dai 14 ai 19 anni e, in sporadici casi, anche a quelli della scuola secondaria di primo grado.

La gestione autonoma delle regioni in materia di educazione alla sessualità si traduce, nel concreto, nella frammentazione degli interventi sul territorio nazionale. Per esempio, la regione Emilia-Romagna promuove il progetto "*W l'amore*" rivolto ai preadolescenti, il quale fa riferimento ai documenti internazionali e alla positiva esperienza del progetto olandese "*Long Live Love*". Una delle obiezioni avanzate in Italia, così come in altri paesi, all'introduzione dell'educazione sessuale nelle scuole riguarda il timore da parte degli adulti di incitare i giovani ad anticipare l'attività sessuale o a incrementarla. Le evidenze empiriche dimostrano, in realtà, che l'educazione sessuale scolastica o extrascolastica posticipa il debutto sessuale e "promuove una società globalmente più sana e rispettosa dei diritti di tutti" (Panzeri & Fontanesi, 2021, p. 128).

In un'indagine del 2019 l'Italia viene presentata come un esempio "negativo" in quanto, non solo l'educazione alla sessualità e all'affettività è facoltativa, ma tende a concentrarsi esclusivamente sulla dimensione biologica, anziché coinvolgere gli aspetti psicologici, sociali ed emotivi. Si denota, pertanto, un approccio più legato al rischio e alla paura piuttosto che al piacere, alla gioia e alla fiducia. La ricerca (Zaneva et al., 2022) dimostra che incorporare il piacere sessuale negli interventi sulla sessualità può migliorare significativamente i risultati sulla salute sessuale. Lo stesso studio, tra l'altro, documenta un impatto positivo rispetto all'uso del preservativo e ha implicazioni dirette nella riduzione delle infezioni e delle malattie a trasmissione sessuale.

Uno studio (Carella et al., 2020) rivela che in Italia l'età media del primo rapporto sessuale si aggira intorno ai 17 anni sia per i ragazzi sia per le ragazze nonostante il dato sia in continuo aggiornamento in quanto negli ultimi anni si sta abbassando gradualmente l'età in cui i giovani fanno le prime esperienze sessuali. Secondo quanto emerge dal rapporto Censis-Bayer del 2019<sup>1</sup>, il debutto

---

<sup>1</sup> <https://www.censis.it/welfare-e-salute/rapporto-censis-bayer-sui-nuovi-comportamenti-sessuali-degli-italiani>

sessuale per alcuni adolescenti avviene tra i 12 e i 15 anni. Lo stesso studio riporta che il 63,3% degli italiani con un'età compresa tra i 18 e i 40 anni ha avuto rapporti sessuali non protetti e il numero medio di partner sessuali a 40 anni è 4 per le donne e 7 per gli uomini.

Alla luce di questi numeri, è fondamentale fornire le conoscenze e gli strumenti corretti in materia di educazione sessuale e affettiva per aiutare i giovani a sviluppare un comportamento responsabile nei confronti del prossimo e per preservare loro stessi dalle conseguenze negative di una condotta incosciente.

Per ovviare questo problema, i governi e le istituzioni nazionali, in particolare le scuole e le agenzie educative dovrebbero sostenere l'integrazione dell'educazione sessuale nei programmi scolastici e promuoverne l'attuazione (Chinelli et al., 2022).

I bambini e le bambine, al giorno d'oggi, arrivano a scuola che “conoscono” già la sessualità o per le informazioni che hanno udito dagli adulti e dai pari o per quelle che hanno reperito in modo più o meno autonomo in rete.

Le ricerche hanno confermato da tempo che l'obbligo di un'educazione sessuale di buona qualità è significativo sia per la salute che per la crescita dei giovani.

Introdurre l'educazione sessuale nelle scuole italiane rappresenterebbe un'occasione preziosa per dare una risposta alle richieste dei giovani e una spinta qualitativa a questo insegnamento, che oggi più che mai è necessario.

Il progetto “Studio Nazionale Fertilità” promosso dal ministero della Salute (2018) ha voluto rilevare conoscenze, atteggiamenti e comportamenti dei cittadini in materia di educazione sessuale. Tra i giovani di 16 e 17 anni è emerso che solo il 55% di loro aveva preso parte a corsi o iniziative sul tema della sessualità e della riproduzione, ma quasi tutti, il 94% di loro, sosteneva che sarebbe dovuta essere la scuola a fornire tale formazione (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Emerge l'urgenza di ripensare al ruolo fondamentale che riveste la scuola per la crescita e la salute delle giovani generazioni.

L'educazione alla sessualità e all'affettività nelle scuole non può più essere considerata una questione marginale. Il fermento giovanile e i casi di cronaca che i media riportano quasi quotidianamente potrebbero rivelarsi il punto di svolta per sollecitare una risposta istituzionale di fronte alla necessità di inserire percorsi

obbligatori di educazione alla sessualità e all'affettività negli istituti scolastici di tutti gli ordini e gradi.

Recentemente, l'omicidio di Giulia Cecchettin, l'ennesima vittima di femminicidio del 2023, ha stimolato nel dibattito pubblico e politico una riflessione circa il tema dell'educazione sessuale a scuola. Alla luce della tragedia consumatasi sul territorio veneziano e degli innumerevoli casi di violenza di genere esercitata da uomini nei confronti di donne - la maggior parte dei quali avviene all'interno di una relazione intima per mano del *partner* o *ex* compagno - al governo si è aperta un'accesa discussione in merito all'introduzione di un'educazione finalizzata: a diffondere tra i giovani i valori del rispetto reciproco e della parità di genere, a far acquisire loro gli strumenti necessari per riconoscere la discriminazione e la violenza, a far maturare in loro la consapevolezza della responsabilità delle loro azioni, a sensibilizzarli sulle conseguenze, anche penali, dei comportamenti violenti.

Il ministro dell'istruzione e del merito, Giuseppe Valditara, ha presentato una proposta per introdurre l'educazione sentimentale nelle scuole per la prevenzione e il contrasto della violenza sulle donne. Il progetto che appare facoltativo, sembra interessare solo alcune fasce di età, presumibilmente i ragazzi delle scuole secondarie, escludendo completamente la scuola dell'infanzia e primaria, contrariamente da quanto raccomandato dalle linee guida dell'OMS e dell'Unesco. Inoltre, emergono altre criticità del progetto relative, ad esempio, alla durata degli interventi, alle modalità con cui i contenuti vengono proposti e i soggetti deputati a fornire l'insegnamento.

Quello che è chiaro è che vi è la necessità di un'educazione sessuale costante, ricca e completa, che non si concentri unicamente su una tematica specifica, ma che sia un'occasione autentica di confronto e di scambio tra i giovani.

## 2. Lo sviluppo psicosessuale e affettivo del bambino

### 2.1 Un “nuovo” bisogno di educazione sessuale

I bambini nascono come essere sessuali, sebbene lo sviluppo del comportamento sessuale e delle emozioni inizi già nel grembo materno per poi svilupparsi ulteriormente durante la pubertà (Panzeri & Fontanesi, 2021). Fin dai primi anni di vita, i bambini si scontrano con informazioni e immagini attinenti la sfera sessuale, pertanto, quando, all'età di tre anni iniziano la scuola dell'infanzia, la maggior parte di loro conosce già alcuni aspetti, spesso fantasiosi, raccontati dai genitori sulla sessualità e la riproduzione.

Gli studenti a scuola non imparano solo a leggere e a scrivere, ma apprendono anche la disciplina, l'autoconsapevolezza, la fiducia in sé stessi, la cura e l'amore per sé e l'altro, il rispetto per il corpo proprio e altrui (Intarti & Simorangkir, 2023). Nel corso della crescita e coerentemente con l'avanzare dell'età e della maturità cognitiva, bambini/e e ragazzi/e apprendono conoscenze e si formano immagini, valori, atteggiamenti e competenze relativamente al proprio corpo, alla sessualità, alle emozioni e alle relazioni interpersonali.

L'infanzia, la pubertà e l'adolescenza sono tre periodi critici dello sviluppo in quanto le informazioni, gli atteggiamenti e le capacità che gli individui acquisiscono in queste finestre temporali hanno un impatto significativo sulla loro vita adulta e sul modo in cui concepiscono la sessualità.

Il bisogno di educazione sessuale nei soggetti non inizia né finisce con la pubertà, infatti, tutte le fasi evolutive della vita, dall'infanzia all'adulthood, sono caratterizzate da differenti, ma ugualmente importanti compiti evolutivi connessi alla sessualità (WAS,2008).

La necessità di educare i ragazzi all'affettività e alla sessualità è un bisogno urgente che chiama in causa la scuola e la famiglia, le due principali agenzie educative con cui il/a bambino/a si interfaccia nei primi anni di vita.

L'educazione all'affettività e alle emozioni deve passare da una premessa necessaria. Ciascun individuo padroneggia una serie di strategie per gestire la propria emotività, tuttavia, affinché gli insegnanti possano lavorare sulla gestione

delle emozioni con gli studenti, è fondamentale che questi ultimi abbiano prima imparato a riconoscerle.

Il/la bambino/a e il ragazzo/a, in quanto essere sociale, durante gli anni scolastici, sviluppa una serie di competenze e abilità emozionali che gli permettono di comprendere ed esprimere i sentimenti, gestire l'ansia, la frustrazione e la tensione arrivando a raggiungere le proprie gratificazioni in maniera positiva e socialmente accettabile (Piaget & Inhelder, 1969). Lo scopo di questo genere di interventi è quello di stimolare i giovani a comprendere i loro stati interni e ad esprimerli nel rispetto delle diversità e degli spazi altrui (Panzeri & Fontanesi, 2021). I bambini e le bambine che imparano a riconoscere e affrontare le loro emozioni in età scolare, da adulti riscontreranno minori difficoltà col prossimo nella costruzione di relazioni sane e appaganti in quanto saranno in grado di provare empatia verso gli altri, di tollerare le delusioni e di trovare soluzioni efficaci alle difficoltà.

Come affermano gli Standard Europei per l'Educazione Sessuale, i diversi cambiamenti avvenuti nel corso dei decenni scorsi hanno innescato un nuovo bisogno di educazione sessuale. Tra i cambiamenti si può citare la globalizzazione, le migrazioni di nuove fasce della popolazione, la diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione, la comparsa e la relativa diffusione dell'Hiv e dell'Aids, la crescente preoccupazione per l'abuso sessuale sui bambini e sui ragazzi e i cambiamenti dei comportamenti sessuali dei giovani. Questi fattori richiedono di mettere a punto strategie efficaci e contemporanee per consentire ai giovani di gestire la propria sessualità in modo sicuro e appagante (OMS & BZgA, 2010).

L'istruzione, che si inserisce in questo "nuovo" contesto, è chiamata a fronteggiare richieste sempre più complesse al fine di guidare bambini e adolescenti verso una vita adulta sana e responsabile.

Ci si chiede allora "di che cosa hanno bisogno i/e bambini/e e i/le giovani al giorno d'oggi?"

Oggi, bambini/e e ragazzi/e hanno bisogno di sentirsi amati e sentirsi riconosciuti come persone degne di affetto; inoltre, essi necessitano dei loro spazi, del

sostegno delle figure significative e di ambienti sociali di riferimento per poter costruire la loro identità sessuale.

I giovani hanno bisogno anche “di acquisire determinate conoscenze, determinati atteggiamenti e determinate competenze per i quali gli adulti giocano un ruolo importante” (OMS & BZgA, 2010, p.10). Durante la loro crescita, oltre alle conoscenze, alle competenze e agli atteggiamenti, i giovani hanno bisogno di supporto per affrontare con successo i compiti di sviluppo. Bambini/e e ragazzi/e “non maturano in isolamento, bensì nell’ambito delle strutture dei rapporti e dei sistemi sociali che modellano e influenzano il loro sviluppo e le loro esperienze” (OMS & BZgA, 2010, p.34).

Il sostegno ai giovani può arrivare dai genitori, dagli amici e anche dai professionisti: questo implica la condivisione di emozioni ed esperienze e la fiducia, per il giovane, di avere qualcuno che lo ascolta e gli crede.

I bambini in tenera età sono molto meno imbarazzati degli adolescenti e degli adulti rispetto ai temi sessuali, pertanto, è più probabile che questi pongano domande o chiedano aiuto.

Alcuni argomenti che si possono trattare con bambini tra i tre e sei anni sono ad esempio: la costruzione di relazioni fondate sul rispetto, empatia ed equità, la capacità di comunicare desideri e limiti, l'accoglimento e la comprensione delle diversità e l'accettazione del proprio corpo (Panzeri & Fontanesi, 2021). La tematica del consenso (scelgo io come e chi mi può toccare) e del rispetto del corpo altrui è centrale in quanto rappresenta il fondamento per costruire con gli altri relazioni sane ed equilibrate.

Un altro aspetto importante riguarda il fatto che negli ultimi decenni l'età in cui avviene la pubertà si è abbassata notevolmente e, di pari passo, la diffusione di tematiche sessuali è sempre maggiore sui social e nella cultura giovanile. Numerosi studi, infatti, dimostrano che:

in un mondo sempre più affollato e stressato, i giovani sono più mobili che mai, più vulnerabili socialmente ed economicamente e più propensi a vivere in ambienti urbani insicuri. Sono sessualmente attivi in giovane età e le ragazze sono spesso costrette a matrimoni precoci e a rapporti sessuali violenti (Kaidbey & Engelman, 2017).

Questo aspetto porta con sé una novità: nella prima volta nella storia evolutiva, la maturazione biologica precede in modo significativo la maturazione

psicosociale. Questa discrepanza, inevitabilmente, comporta conseguenze rilevanti per lo sviluppo di bambini/e e ragazzi/e e implicazioni etiche e sociali per quanto concerne l'educazione alla sessualità nelle scuole.

Ragazzi e ragazze hanno bisogno che gli adulti significativi di riferimento li aiutino ad affrontare i cambiamenti che avverranno durante la pubertà preparandoli in anticipo (Panzeri & Fontanesi, 2021). È fondamentale che i genitori siano figure disponibili all'ascolto e al confronto coi figli, tuttavia, un'ampia gamma di timori relativi alla sessualità è comune tra le famiglie. È noto che, nonostante molti genitori vogliano parlare ai loro figli di argomenti legati alla sessualità, si sentano incerti, a disagio o ansiosi e non sentano di possedere né le competenze né le conoscenze per farlo correttamente (Depauli & Plaute, 2018).

Dall'altro lato, le difficoltà che riportano bambini e ragazzi riguardano la loro inesperienza nel gestire i sentimenti sessuali in modo sicuro, la pressione dei coetanei, l'abuso e la mancanza di persone fidate con cui parlare della loro crescita e sessualità.

Alla luce dei bisogni delle nuove generazioni, è fondamentale che le istituzioni si interrogino sulle strategie da attuare per rispondere in modo tempestivo all'appello dei giovani (OMS & BZgA, 2010).

La scuola, in quanto ambiente educativo e di apprendimento, può offrire occasioni significative per andare incontro alle esigenze dei giovani affinché essi abbiano minori probabilità di incontrare ostacoli ai loro diritti relativi alla salute e al benessere sessuale.

Se utilizzati in modo ragionevole dai giovani, anche i mezzi di comunicazione come giornali, televisione ed *internet* possono essere validi strumenti di trasmissione di informazioni relative all'educazione sessuale.

Lo sviluppo tecnologico frenetico dei nuovi media e il consumo crescente della messaggistica da parte di ragazzi/e sempre più giovani ha fatto sì che oggi bambini e ragazzi crescano in un ambiente e in una realtà cognitiva diversa da quella delle generazioni precedenti. Questo porta bambini e adolescenti ad avere accesso sempre più presto a contenuti e immagini che possono celare determinati pericoli (OMS & BZgA, 2010).

Alla luce di ciò, emerge il bisogno di dare conoscenze sicure a bambini e ragazzi affinché affrontino con più sicurezza e competenza le tappe della loro crescita (Pellai, 2015).

Allo stesso modo, anche i servizi del territorio rappresentano una valida risorsa in quanto offrono operatori professionisti con cui i giovani possono entrare in contatto e chiedere consulenze o risposte ai loro dubbi (OMS & BZgA, 2010).

È importante precisare che i ragazzi hanno bisogno sia dell'educazione sessuale informale fornita dai genitori sia di quella formalizzata fornita dagli esperti/professionisti: l'una non contrasta l'altra, ma si completano a vicenda (OMS & BZgA, 2010).

In conclusione, gli studenti che interiorizzano, insieme alla lettura e alla scrittura, l'amore per la vita, diventeranno probabilmente i cittadini di cui il resto del XXI secolo ha disperatamente bisogno (*Advocates for Youth*).

### 2.1.1 La prevenzione nella quotidianità educativa

“L'educazione sessuale è la forma più efficace di prevenzione” (Marti & Wermuth, 2010, p. 87). Per questo motivo, l'educazione sessuale dovrebbe iniziare nei primi anni di vita poiché il comportamento aggressivo violento e abusante, generalmente mette le proprie radici nell'infanzia.

Fare educazione sessuale nelle scuole significa anche proteggere i bambini e tutelarli da forme di abuso e violenza. Per realizzare ciò, occorrono adulti sensibili che si prendono cura dei piccoli e dei loro bisogni.

Se si vogliono proteggere i bambini dalla violenza e dall'abuso sessuali, si devono riconoscere i loro diritti. La Convenzione sui diritti del fanciullo (1989) esige che lo stato e la società garantiscano ai bambini/e e ai ragazzi/e l'assistenza sociale primaria.

I *Centers for Disease Control and Prevention* definiscono la “violenza sessuale” come un atto sessuale commesso contro qualcuno senza il libero consenso di quella persona, incluse le esperienze sessuali senza contatto come molestie, il contatto sessuale indesiderato e la penetrazione forzata (Schneider & Hirsch, 2020). La violenza sessuale ha diverse sfumature, si può verificare in tutti i contesti sociali e può essere perpetrata sia da persone che da strutture.



Esistono diverse forme di violenza: quella fisica risulta essere quella più visibile dall'esterno, mentre quella psicologica è più nascosta in quanto si concretizza nell'atteggiamento costante di rifiuto, di isolamento e nella tendenza a umiliare il bambino, trasmettendogli la sensazione di non valere niente.

Una forma particolarmente grave di violenza, cui sono sottoposti più bambini di quanto si creda è l'abuso sessuale. Questa forma di violenza non è mai il risultato di contingenze specifiche, ma viene sempre agita in modo consapevole e programmato (Marti & Wermuth, 2010).

Lo spettro delle forme di abuso e violenza è diventato ancora più ampio in seguito alle possibilità offerte dai mezzi di comunicazione come *internet*, televisione e *smartphone*, e il loro utilizzo sempre più diffuso non fa altro che acuire il problema.

Le forme di violenza e abuso non rappresentano una novità; ciò che è mutato con il tempo è la presa di coscienza e il modo in cui essi vengono valutati.

Al giorno d'oggi tali fenomeni sono riconosciuti come un problema da contrastare e da combattere attraverso misure di prevenzione quotidiane dentro e fuori la scuola.

Al giorno d'oggi, il bambino non è più considerato un "essere minore" di cui l'adulto può disporre a suo piacimento. Grazie alla miglior considerazione di cui godono i bambini nella società e alla maggior sensibilizzazione dell'opinione pubblica, questo genere di fenomeni non rappresentano più un tabù (Marti & Wermuth, 2010).

Dagli studi emerge che prima dei sedici anni, una bambina su tre e un bambino su nove sono stati almeno una volta vittime di violenza sessuale e, di questi, circa due terzi delle bambine e un terzo dei bambini hanno avuto esperienza di contatti fisici indesiderati (Marti & Wermuth, 2010).

Le statistiche sono allarmanti, ma rappresentano solo la punta dell'*iceberg* in quanto gli abusi sessuali sono la forma di violenza di cui vengono alla luce solo pochissimi casi. Questi dati sottolineano il disperato bisogno di implementare, valutare e aumentare la prevenzione primaria ovvero una programmazione efficace per prevenire la violenza sessuale prima che essa si verifichi.

La prevenzione della violenza sessuale dovrebbe iniziare dalla scuola dell'infanzia, anche se molte sono le resistenze che si incontrano all'invito di fornire educazione sessuale fin dalla tenera età. Come sostiene l'articolo (Schneider & Hirsch, 2020) una moltitudine di fattori di rischio iniziano a formarsi molto presto nella vita.

I bambini acquisiscono e sviluppano durante l'infanzia e l'adolescenza una serie di competenze sociali ed emotive che includono la capacità di riconoscere e gestire le emozioni, stabilire e mantenere relazioni positive, prendere decisioni responsabili, apprezzare il punto di vista dell'altro e gestire le situazioni interpersonali in modo costruttivo. Le manifestazioni di scarse abilità socio-emotive come la mancanza di empatia, l'errata interpretazione dei segnali emotivi e la delinquenza possono essere elementi che conducono i giovani a adottare forme di violenza (Schneider & Hirsch, 2020).

La prevenzione primaria guarda a monte quando nel processo di sviluppo iniziano a formarsi i fattori di rischio per la perpetrazione e li mitiga affinché essi non provochino comportamenti violenti (Schneider & Hirsch, 2020).

Uno sviluppo sessuale sano rappresenta un importante fattore di protezione per prevenire forme di violenza e abuso.

L'abuso e la violenza sessuali rappresentano un vero e proprio problema sociale, tuttavia, prevenirli non è certo un'impresa da poco. Nessun sistema di vigilanza e nessuna sanzione penale possono garantire che non vengano più messe in atto azioni violente e abusanti. Sarebbe illusorio pensare di poter arginare completamente tutte le forme di violenza e abuso con la prevenzione, tuttavia, la crescente sensibilità pubblica nei confronti di tali questioni ha contribuito in modo significativo a promuovere forme di alfabetizzazione emotiva e educazione sessuale tra i giovani nelle scuole (Marti & Wermuth, 2010).

Prevenire significa, quindi, fungere da modelli per i bambini e trasmettere loro messaggi preventivi per informarli e renderli maggiormente consapevoli di sé e del loro corpo.

Per essere efficaci, le misure preventive dovrebbero essere parte integrante dell'operato di tutte le agenzie educative: le famiglie e la scuola sono chiamate a adottare una linea educativa comune. Infatti, "quando si tratta di rispettare e

difendere i limiti personali, la prevenzione ha bisogno del contributo di adulti che fungano da modelli per i più piccoli” (Marti & Wermuth, 2010, p. 85).

È necessario precisare che la prevenzione dovrebbe essere inserita nella quotidianità educativa e non limitarsi a sporadiche occasioni. Alla luce dei crescenti casi di cronaca relativi alle violenze e agli abusi, è urgente il bisogno di educare gli insegnanti a sviluppare sensibilità, coraggio e professionalità nell'affrontare certe situazioni. Educatori e docenti hanno un ruolo chiave nella prevenzione in quanto, interagendo e osservando quotidianamente il comportamento dei bambini, possono scoprire e risolvere eventuali situazioni di violenza (Marti & Wermuth, 2010).

A partire dalla scuola dell'infanzia, gli insegnanti e gli educatori possono trasmettere dei messaggi positivi il cui obiettivo è quello di rendere forte il bambino, migliorando la sua autostima e le sue strategie di difesa.

Oltre a trasmettere messaggi come ad esempio “Il mio corpo è mio!” e “Ho il diritto di dire di no!”, è importante parlare con sensibilità, ma al contempo in modo chiaro ai bambini in quanto essi devono imparare il prima possibile che ogni forma di violenza rappresenta un'ingiustizia e non deve essere perpetrata.

Con i bambini tra i tre e i sei anni non è consono parlare di abuso sessuale, ma è sufficiente mostrare e spiegare quali sono i limiti da rispettare con gli altri per quanto riguarda il corpo e i contatti fisici. A quest'età occorre che insegnanti e genitori si impegnino a rafforzare la percezione del corpo e dei sentimenti del bambino e la fiducia in sé stesso (Marti & Wermuth, 2010).

All'interno dei percorsi di educazione all'affettività e alla sessualità, gli educatori potrebbero utilizzare con gli alunni alcune formule preventive che possono essere estese anche ai momenti di gioco libero e di attività strutturata in aula. Con il messaggio “Il tuo corpo è tuo!”, l'insegnante si impegna a dar valore al corpo dei bambini, facendo sentire ciascuno unico e prezioso: avere un rapporto sicuro e consapevole col proprio corpo aiuta a percepire meglio eventuali violazioni dei limiti e a opporvisi. È fondamentale che gli adulti siano i primi a cogliere e rispettare i segnali di piacere e fastidio dei loro piccoli altrimenti i bambini giungono alla conclusione che i limiti segnalati da loro non sono così importanti da meritare rispetto (Marti & Wermuth, 2010).

“Fidati delle tue sensazioni” è un altro tipo di messaggio che possono insegnare gli educatori per promuovere la fiducia nel proprio intuito. Per questo motivo, è fondamentale che gli alunni familiarizzino con un’ampia varietà di sensazioni e che abbiano il coraggio di prenderle sul serio e di esprimerle. Un bambino che ha interiorizzato e che sa riconoscere le sensazioni e le emozioni che lo abitano, ha maggiori possibilità di esprimere se una cosa è per lui piacevole oppure sgradevole.

Il diritto all’autodeterminazione sul proprio corpo è fondamentale per prevenire l’abuso sessuale, per questo è importante insegnare ai giovani che “ci sono contatti fisici belli, brutti e strani”. I bambini hanno il diritto di decidere come, quando, dove e da chi vogliono essere toccati in quanto la sfera privata e intima è molto delicata e non deve essere mai violata. In questo, genitori e insegnanti fungono da esempio in quanto dovrebbero essere loro i primi ad agire con sensibilità, rispetto e cautela nei confronti dei loro piccoli.

“Hai il diritto di dire di no!” si collega al precedente messaggio in quanto è fondamentale insegnare ai bambini il diritto al rispetto dei propri limiti e di quelli altrui. Questo messaggio è di primaria importanza se si considera l’eventualità di un abuso sessuale. Va spiegato ai bambini e ai ragazzi che possono disobbedire agli adulti o alle persone più grandi se questi ultimi superano i limiti.

Saper chiedere aiuto è un aspetto centrale della prevenzione dato che generalmente i bambini da soli non sono in grado di evitare gli abusi. È importante che i giovani sappiano chiedere aiuto in caso di difficoltà in quanto la richiesta non è segno di debolezza, bensì di coraggio. Ai bambini risulta più facile chiedere aiuto se sanno di avere persone fidate con cui confrontarsi pertanto è necessario che i genitori e gli insegnanti si dimostrino aperti e disponibili al dialogo.

Affinché la prevenzione risulti efficace e duratura, è necessaria una serie di misure parallele che coinvolgano contemporaneamente la società, le strutture e la cultura comunicativa delle istituzioni attive a favore dei bambini e dei giovani, nonché le competenze dei genitori (Marti & Wermuth, 2010).

## 2.2 La matrice dell'educazione sessuale: uno sguardo alla fascia quattro-sei anni

L'educazione sessuale è una tematica molto vasta e complessa, densa di contenuti anche molto differenti al suo interno.

Gli argomenti che un insegnante può trattare in sezione e in classe con gli alunni sono numerosi: dallo sviluppo del corpo alla riproduzione, dal rispetto alla costruzione di relazioni sane, dalla prevenzione ai rischi del comportamento sessuale e così via. È chiaro che l'insegnante o l'educatore di riferimento è chiamato a fare una selezione degli argomenti da proporre ai bambini/e o ragazzi/e.

È utile ricordare che tutti gli argomenti devono essere affrontati coerentemente con la fase di sviluppo del/i destinatario/i.

La matrice dell'educazione sessuale, proposta dall'OMS, rappresenta un quadro di riferimento ed è strutturata secondo diverse fasce di età (0-4 anni, 4-6 anni, 6-9 anni, 9-12 anni, 12-15 anni, 15 e oltre) che corrispondono alle diverse fasi evolutive. È utile precisare che la demarcazione tra fasce di età va utilizzata con flessibilità in base alle capacità di comprensione dei destinatari.

La matrice comprende otto categorie tematiche (il corpo umano e lo sviluppo, fertilità e riproduzione, sessualità, emozioni/affetti, relazioni e stili di vita, sessualità salute e benessere, sessualità e diritti, influenze sociali e culturali sulla sessualità). Le tematiche generali sono state selezionate per la loro significatività nel processo dinamico dello sviluppo sessuale di bambini/e e ragazzi/e a livello fisico, sociale e affettivo (OMS & BZgA, 2010). Gli argomenti trattati in più fasce di età sono volti ad anticipare una fase di sviluppo successiva o immediatamente seguente in modo che i soggetti siano più preparati ad affrontarla.

La matrice è uno strumento nelle mani degli adulti e può essere utilizzata in modo flessibile: l'adulto di riferimento può adattarla a proprio piacimento in funzione del gruppo target oppure delle diverse esigenze dei singoli.

La matrice non riporta unicamente le conoscenze da trasmettere ai bambini e ai ragazzi, ma favorisce anche l'acquisizione di abilità e competenze e la maturazione di un punto di vista rispetto alla sessualità.

Quando si parla di conoscenze si intende la trasmissione di dati attinenti l'educazione sessuale: l'insegnamento non è mai giudicante o allarmante, ma si propone di sostenere l'*empowerment* e i diritti sessuali dei bambini e degli adolescenti (OMS & BZgA, 2010).

Quando si parla di competenze, invece, si intende la capacità da parte dell'alunno di mettere in atto dei comportamenti idonei in merito ad un determinato tema.

La competenza è la valutazione dell'atteggiamento del soggetto e di ciò che ha imparato a fare una volta che l'apprendimento ha avuto luogo. Nel campo dell'educazione sessuale alcune competenze possono riguardare il saper comunicare, negoziare, esprimere i propri sentimenti, praticare efficacemente la contraccezione e chiedere aiuto in caso di difficoltà (OMS & BZgA, 2010).

Quando si parla di atteggiamenti ci si riferisce alle opinioni e ai valori interiorizzati relativi alle diverse tematiche e, quindi, ai principi che regolano i comportamenti degli individui (OMS & BZgA, 2010). L'obiettivo è quello di rendere bambini/e e ragazzi/e capaci di fare scelte consapevoli in modo autonomo.

In questa trattazione, nello specifico, ci si focalizza sulla fascia quattro-sei anni (*Allegato 1*). Il lettore che legge la matrice si trova di fronte ad una tabella in cui compaiono argomenti contrassegnati in maniera diversa. È importante sottolineare che, in questa fascia, emergono informazioni, competenze e atteggiamenti che possono ripetersi in altre fasce di età con un'enfasi su aspetti diversi e con una diversa dovizia di particolari. Nello specifico, ci sono argomenti principali (concetti nuovi o di consolidamento evidenziati in arancione) che devono essere presenti in un percorso di educazione sessuale e poi ci sono argomenti secondari (concetti riportati in corsivo) la cui introduzione nel curriculum è opzionale, a discrezione dell'insegnante.

## 2.3 Le tappe dello sviluppo psicosessuale e affettivo dei bambini tra i tre e sei anni

Nel corso del secolo scorso numerosi autori hanno compreso l'importanza di studiare il bambino nel suo processo di crescita assumendo prospettive differenti. Uno di questi è lo psicoanalista Sigmund Freud (1856-1939). Nella sua teoria, affermava che la vita degli individui era costruita attorno al piacere: egli credeva

che tutte le tensioni fossero dovute all'accumulo di libido e che tutto il piacere derivasse dalla sua scarica. Freud sosteneva che la personalità di ciascun individuo si sviluppasse nel corso dell'infanzia a partire da alcuni stadi denominati "psicosessuali". Egli individuò, infatti, cinque fasi dello sviluppo corrispondenti alle diverse zone del corpo in cui si concentrava la libido.

Nella prima fase, detta anche fase orale (0 - 2 anni), il bambino conosce il mondo circostante attraverso la pelle sperimentando il piacere attraverso la bocca, la zona erogena, con la quale percepisce sensazioni più o meno piacevoli. Nello stadio successivo, definito stadio anale (2 – 3 anni), la libido è focalizzata sull'ano e il bambino ricava grande piacere nel momento della defecazione, mentre, nella fase genitale (3 - 6 anni), il bambino inizia ad esplorare in modo più intimo il proprio corpo. Tra l'inizio della scuola dell'infanzia e l'inizio della pubertà (6 – 10 anni) il bambino sperimenta una stasi: nel periodo di latenza, l'energia del bambino è incanalata nello sviluppo di nuove abilità e nell'acquisizione di nuove conoscenze. Infine, l'ultimo stadio (10 – 11 anni), che si protrae fino all'adulthood, rappresenta il massimo periodo di sperimentazione sessuale adolescenziale dove l'interesse verso la sessualità è sempre più simile alla concezione sessuale adulta.

La teoria stadiale di Freud rappresenta tutt'oggi un modello interpretativo del bambino, tuttavia, nella presente trattazione si intende prendere le distanze dall'approccio freudiano. La lettura psicosessuale del bambino e delle fasi dello sviluppo è diversa rispetto a quella che propone l'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Il presente lavoro abbraccia, al contrario, la teoria sviluppata dallo psicologo britannico John Bowlby. Quest'ultimo non ritiene che lo sviluppo passi attraverso stadi prestabiliti, al contrario, sostiene che l'individuo, sin dalla nascita, abbia di fronte a sé dei percorsi di sviluppo possibili più o meno compatibili con uno sviluppo sano e ciò dipende principalmente dalla qualità della relazione con l'adulto di riferimento (Ammaniti, 2010). Lo psicologo britannico rivolge l'attenzione sul particolare legame intimo, significativo e duraturo che unisce fin dai primi giorni di vita il neonato alla madre. Le ricerche e gli studi intrapresi dallo stesso, hanno condotto Bowlby a interrogarsi sulla natura del legame tra bambino

e adulto e quindi a concepirlo come un particolare legame di attaccamento caratterizzato da funzioni stabili di accudimento, di cura e di protezione e non più come un istinto derivato dalla nutrizione o dalla sessualità infantile come sosteneva Freud.

Il legame di attaccamento, così come lo sviluppo del comportamento sessuale e delle emozioni, si sviluppano attraverso uno scambio reciproco adulto-neonato e hanno inizio fin dal grembo materno. I precursori dei successivi comportamenti sessuali, come la capacità di godere del contatto fisico con l'adulto di riferimento, sono presenti fin dalla nascita e contribuiscono significativamente allo sviluppo della personalità di ogni individuo (OMS & BZgA, 2010).

Il corpo è un mezzo di espressione e comunicazione fin dai primi giorni di vita; per questo motivo, il suo sviluppo, come quello psicoaffettivo e sessuale, avviene all'interno di un contesto sociale rappresentato dalle relazioni primarie coi genitori e da quelle secondarie con gli insegnanti e gli amici (Panzeri & Fontanesi, 2021). Fino agli anni Ottanta, gli aspetti relativi alla sessualità infantile venivano affrontati raramente e in modo marginale, invece, negli ultimi quarant'anni sono stati approfonditi maggiormente alla luce degli abusi e in rapporto all'importanza di fare prevenzione per la perpetrazione della violenza sessuale.

Promuovere l'alfabetizzazione sessuale e l'educazione sessuale fin dall'infanzia può contribuire al successivo sviluppo psicosociale e al benessere dell'individuo in adolescenza. Viceversa, la carenza o assenza di interventi di educazione sessuale possono contribuire all'insorgenza di rischi per la salute sessuale e riproduttiva come le malattie sessualmente trasmissibili e le gravidanze indesiderate (Jankovic, Malatestinić & Bencevic, 2013).

Lo sviluppo psicosessuale e personale di una persona rientra nel suo sviluppo generale ed è condizionato da fattori biologici, psicologici ed esterni (OMS & BZgA, 2010).

Come affermano Marti e Wermuth (2010) "lo sviluppo sessuale dei bambini richiede un accompagnamento attento e affettuoso" (p.12).

Il fattore principale che condiziona lo sviluppo psicosessuale del bambino è da ricercare nella relazione primaria con la madre nei primi mesi di vita in quanto tale rapporto è alla base delle future relazioni interpersonali del bambino stesso.



Il neonato attraverso l'accudimento, la protezione, il nutrimento e le carezze della madre sente i suoi bisogni soddisfatti. Un individuo che fin dall'infanzia vive esperienze calorose di affetto con l'adulto, viene accettato dai genitori, sviluppa un sentimento di fiducia del proprio corpo, sperimenta emozioni positive e sensazioni di tenerezza nell'incontro con l'altro allora vivrà la sessualità adulta in modo differente rispetto a chi ha sperimentato poche esperienze calorose o è stato rifiutato (Marti & Wermuth, 2010).

Un ulteriore aspetto che condiziona lo sviluppo psicosessuale del minore è dato dall'ambiente nel quale egli è inserito e, di conseguenza, dagli stimoli che riceve. L'ambiente è riconducibile alle relazioni che il/la bambino/a osserva ed esperisce all'interno del contesto familiare e dei gruppi all'interno dei quali è inserito.

Le relazioni sicure, stabili e stimolanti tra il bambino e i *caregiver* sono fondamentali per promuovere uno sviluppo sano. Infatti, fornire ai più piccoli ambienti stabili e sicuri permette lo sviluppo delle loro capacità fisiche, emotive, sociali, comportamentali e intellettuali le quali hanno un impatto positivo e diretto sullo sviluppo della loro identità (Murray, 2015).

I bambini vengono al mondo dotati di un corpo e dei sensi coi quali interagiscono col mondo circostante fin dai primi istanti di vita: attraverso la pelle, la bocca, il naso e le orecchie percepiscono gli stimoli esterni e conoscono la realtà.

L'essere umano ha un bisogno innato di contatto fisico e di coccole che risultano essere fondamentali tanto quanto la presenza della figura di riferimento. Solo se gli adulti si prendono cura del bambino e quindi del suo corpo trasmettendogli messaggi affettuosi, egli capisce che il suo corpo è prezioso e che è qualcosa che deve essere protetto. La modalità con cui gli adulti si prendono cura del piccolo condiziona il modo in cui il bambino percepisce sé stesso (OMS & BZgA, 2010). Viceversa, se i genitori e gli insegnanti non si prendono cura di sostenere e accompagnare in modo sensibile il bambino alla scoperta del suo corpo e della sessualità, il minore cercherà in autonomia le risposte alle sue curiosità.

Anche il gruppo dei pari contribuisce significativamente allo sviluppo psicosessuale dell'individuo: l'incontro e lo scambio con i coetanei permettono al bambino di sviluppare una serie di competenze personali, sociali e comunicative che sono alla base dei legami interpersonali (Marti & Wermuth, 2010, p. 46).

C'è da sottolineare che lo sviluppo di un bambino può non coincidere precisamente con l'età anagrafica in quanto lo sviluppo non è mai lineare. Oltre alle esperienze, i fattori di rischio e i fattori di protezione determinano lo sviluppo. Quando si parla di "dimensione evolutiva" non si intende qualcosa che è in costante crescita poiché possono intervenire fattori esterni o interni che spezzano il corso dello sviluppo. Da ciò ne consegue che ciascun/a bambino/a traccia una propria personale traiettoria di sviluppo (Venuti, 2007). La conoscenza di tali traiettorie costituisce il capitale degli adulti grazie al quale possono accompagnare in modo sensibile la crescita del minore mettendo in atto strategie, approcci e stimoli adatti alle specifiche esigenze.

I bambini fin dai primi anni osservano le differenze tra sesso maschile e femminile e, a due anni di vita, sono in grado di distinguere il corpo dell'uno e quello dell'altra e quindi di riconoscersi nel primo o nel secondo. Tramite la scoperta delle diversità anatomiche che osservano anche nel corpo dei genitori, il/la bambino/a prende consapevolezza della propria appartenenza sessuale.

Dall'osservazione dei comportamenti in famiglia, l'individuo interiorizza compiti, attività, ruoli e responsabilità che vede esercitare e assumere dai genitori, pertanto, essi diventano modelli da imitare. Inoltre, i bambini assorbono molte informazioni anche rispetto all'atteggiamento dei genitori verso il proprio corpo ossia come parlano di sé e rispetto a come trattano il corpo del *partner* (OMS & BZgA, 2010).

Nel momento del bagnetto oppure delle coccole, i genitori solitamente toccano e accarezzano il bambino; se l'adulto si impegna a nominare le parti del corpo che tocca, allora il piccolo imparerà col tempo a conoscerle, identificandole correttamente e si costruirà un'immagine positiva di sé aumentandone la consapevolezza (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Così come tutte le parti del corpo vengono chiamate col nome specifico, allo stesso modo i genitali dovrebbero essere nominati correttamente (pene e vagina): i nomi immaginari che vengono inventati dagli adulti (farfallina/patatina e pisellino) sono termini familiari e affettuosi che è bene lascino presto il posto all'uso di una terminologia più specifica in modo che il bambino o il ragazzo

sappia utilizzare il termine scientifico corretto nei contesti di gioco, coi coetanei o con gli adulti stessi.

Tendenzialmente, l'esplorazione del corpo e degli organi genitali ha inizio in modo più o meno inconscio nel primo anno di vita per poi proseguire nel secondo anno in maniera più mirata. Fin dall'infanzia, va spiegato ai bambini che gli organi genitali sono parti molto speciali e appartengono a ciascuna persona, per questo non si mostrano a tutti. O meglio, ciascuno può decidere di farli vedere a poche persone, quelle più importanti oppure a nessuno (Pellai e Calaba, 2019).

Il corpo diventa veicolo della personalità con cui il soggetto agisce e interagisce, si presenta e si racconta e, di conseguenza, anche la modalità con cui sperimenta e vive la sessualità (Panzeri & Fontanesi, 2021, p.46). I bambini cominciano a scoprire presto che possono procurarsi sensazioni piacevoli toccando e stimolando alcune zone erogene del loro corpo.

Come spiega Pellai (2005), gli organi genitali "diventano oggetto di intensa attività manipolatoria e masturbatoria di natura non orgasmica" (p.27). Attraverso la manipolazione autonoma delle parti intime, il bambino comincia a percepirsi come soggetto separato dalla madre e protagonista delle proprie azioni.

Questa scoperta può portare all'euforia per cui il bambino tenderà a toccarsi e strofinarsi molto spesso estraniandosi completamente dal mondo circostante in quanto preso dal proprio piacere (Marti & Wermuth, 2010).

I bambini, a questa età, però non hanno ancora sviluppato la teoria della mente (Piaget & Inhelder, 1969) e quindi non comprendono il concetto di *privacy* e intimità e attuano tali comportamenti in pubblico in presenza di altre persone.

Risulta fondamentale un intervento sensibile del genitore che si pone in una posizione accogliente di dialogo con il bambino e che spieghi che, siccome si tratta di un atteggiamento intimo e personale, è importante attuarlo in una cornice sociale adeguata ossia quando si è da soli in un luogo intimo e protetto (Panzeri & Fontanesi, 2021).

Sebbene questi gesti non siano erotizzati e non abbiano una valenza sessuale, gli adulti che osservano la loro messa in atto solitamente non ne comprendono la natura.

Infatti, la tendenza degli adulti è quella di

accostare un comportamento sessualizzato nell'infanzia ad un abuso e l'assenza di comportamenti sessualizzati a uno sviluppo normale e "sano": questa visione è tipica di quella concezione prettamente occidentale secondo cui i bambini sono individui "puri" e "asessuati" (Panzeri & Fontanesi, 2021, p.48).

In realtà, la masturbazione non è e non deve essere considerata un comportamento alterato, poiché rappresenta una tipica tappa dello sviluppo infantile attraverso la quale bambini e bambine scoprono il proprio corpo e le sensazioni di piacere che ne scaturiscono. Di conseguenza, un/a bambino/a che si procura sensazioni di piacere da solo/a e indipendentemente dagli altri è sintomo di uno sviluppo sano ed è segno di una crescente autonomia (Marti & Wermuth, 2010, p. 30).

Nonostante possa creare imbarazzo da parte di alcuni adulti, è importante sottolineare che la pratica di masturbazione infantile corrisponde ad una manifestazione normale, di per sé non indicativa di un disturbo del bambino.

I bambini durante tutto l'arco del loro sviluppo mostrano comportamenti e atteggiamenti che possono essere considerati come sessualizzati dall'adulto, ad esempio, l'osservazione dei genitali propri e altrui oppure l'auto-stimolazione, tuttavia, essi sono il risultato della costruzione della propria identità come essere sociale e sessuale.

In qualità di educatori e insegnanti, è opportuno intervenire in modo sensibile e rispettoso utilizzando un linguaggio e un atteggiamento di apertura all'altro e di ascolto. Ai fini di comprendere la natura di tali gesti, può essere vantaggioso chiedere direttamente al bambino se e dove ha visto tali azioni e da parte di chi, in un clima non giudicante, di accettazione e positività. Come figure fondamentali di riferimento, è bene supportare lo sviluppo dei bambini in modo rispettoso accompagnandoli con sensibilità ed empatia nella costruzione del sé.

L'esplorazione del proprio corpo rinvia al concetto di *privacy* e indirettamente anche a quello di consenso. È bene che i genitori e gli insegnanti, già a partire dai primi anni della scuola dell'infanzia, spieghino i confini del proprio corpo e di quello dell'altro attraverso esempi, disegni e giochi che permettano loro di comprendere il limite tra sé e il prossimo e soprattutto quando e come è opportuno avvicinarsi all'altro. Un bambino che sa quali coccole e tocchi sono piacevoli e quali no e ha imparato a porre dei confini tra il sé e l'altro, da adulto

sarà maggiormente in grado di distinguere il consenso dal rifiuto e saprà comunicare all'altro i suoi desideri in modo rispettoso. Di conseguenza, è importante che gli adulti spieghino che le parti del corpo dell'altro si possono toccare solo con il consenso dell'interessato e che i genitali rappresentano delle parti preziose di sé (Panzeri & Fontanesi, 2021). È fondamentale che i bambini comprendano che alcuni tipi di tocchi sono più delicati di altri e che soltanto i membri della famiglia e gli amici più intimi e fidati possono toccarli qualora loro lo desiderino (Marti & Wermuth, 2010).

Solitamente i bambini, tra i due e i tre anni, mostrano grande interesse in una molteplicità di ambiti tra cui la sessualità e la corporeità: essi sono più incuriositi dal mistero della nascita e della gravidanza più che all'atto sessuale in sé.

L'interesse dei bambini può talvolta rendere insicuri i genitori che si preoccupano di fronte alle domande dei loro piccoli oppure forniscono risposte edulcorate e frettolose per evitare l'argomento "scomodo".

È fondamentale il ruolo che riveste l'adulto e l'atteggiamento con cui si pone nei confronti del piccolo: per questo motivo, genitori e *caregiver* dovrebbero mostrare rispetto per i loro interessi evitando di mentire o fornire loro informazioni scorrette. Il bambino sarà soddisfatto se riceverà dall'adulto una risposta adeguata e tempestiva al suo interrogativo, in linea con la sua età, le sue limitate esperienze di vita, coerentemente con le sue competenze e capacità cognitive e linguistiche. Viceversa, se il bambino non riceverà le risposte che si aspetta, farà altre domande oppure ricercherà risposte nel gruppo dei coetanei (OMS & BZgA, 2010).

Gli interessi dei bambini tra i quattro e i sei anni sono rivolti principalmente al mistero della riproduzione, pertanto, le loro curiosità sono prettamente riassumibili in una ossia "da dove arrivano i bambini?". I genitori possono sentirsi imbarazzati di fronte alle curiosità dei loro piccoli tuttavia "il dialogo è l'elemento centrale della mediazione" (Pellai, 2015). È fondamentale che i genitori e gli insegnanti diano stimoli e informazioni corretti e adeguati all'età del destinatario. Non si tratta di trasmettere conoscenze scientifiche lontane dal vissuto dei bambini, bensì fornire risposte che coniugano correttezza scientifica e amorevole dolcezza. Gli adulti possono spiegare in modo semplice, ma non banale,

servendosi di immagini e disegni il viaggio che percorrono i due gameti fino a dar vita ad uno zigote.

Più o meno nel quarto anno di vita compare nei bambini il senso del pudore, dapprima verso sé stessi e successivamente nei confronti degli altri. Può succedere che il bambino che prima voleva essere aiutato dal genitore, poi scelga di fare da solo i suoi bisogni. In merito a ciò, come *caregiver*, è fondamentale supportare le decisioni del bambino e soprattutto rispettarle in quanto se il bambino non apprezza la vicinanza è importante non essere invadenti. Il modo in cui gli adulti rispettano il bambino equivale al modo con cui si insegna al bambino di rispettare il prossimo (Marti & Wermuth, 2010, p. 44).

Tra i tre e i sei anni il bambino gradualmente si allontana dal contesto familiare e sperimenta nuove relazioni con i pari. Il mondo della scuola porta il bambino a incontrare nuove persone e a costruire importanti legami di amicizia. Tramite lo stare insieme e il gioco, il bambino sviluppa competenze sociali e comunicative, si integra nel gruppo, impara il rispetto per l'altro e comprende le regole che normano la convivenza.

Un ruolo fondamentale nello sviluppo psicosessuale è esercitato proprio dai coetanei: nel contesto di gioco, bambini e ragazzi conoscono meglio sé stessi e gli altri, scoprono cosa piace e cosa non piace loro, imparano a gestire l'intimità e apprendono le regole di comportamento nelle situazioni sessuali (OMS & BZgA, 2010).

Intorno ai cinque anni circa, l'esplorazione del proprio corpo e di quello altrui assume nuove forme: si concretizza maggiormente nei momenti di gioco di ruolo coi pari, in particolare nella scelta dei giochi a sfondo sessuale (gioco del dottore, per esempio). A quest'età i bambini imitano nei loro giochi le relazioni familiari che vivono quotidianamente e spesso ripetono ciò che hanno osservato in modo più o meno attendibile. È in questo momento che gli adulti dovrebbero spiegare al bambino che non tutte le famiglie sono composte da due adulti di sesso opposto, ma che possono avere anche forme molto differenti. Insegnare ai bambini che ciascuno può scegliere di esprimersi come meglio sente all'interno della società rappresenta la più alta forma di rispetto e tolleranza.

Riportando l'attenzione sui giochi di ruolo, è fondamentale stabilire le regole all'inizio del gioco in quanto ci deve essere pieno consenso da parte dei partecipanti e nessun bambino deve sentirsi obbligato a prendere parte all'attività. I bambini, spinti dalla curiosità, solitamente scelgono un luogo appartato lontani da sguardi esterni adulti ed esaminano vicendevolmente i loro corpi, soprattutto i genitali.

Il gioco del dottore può suscitare paure e insicurezze in alcuni genitori che temono conseguenze negative per i loro figli. È comprensibile la preoccupazione degli adulti dal momento in cui i bambini hanno limitate esperienze di contatto con i pari, tuttavia, invece di vietare il gioco, sarebbe più opportuno invitare il bambino a fare attenzione adottando una condotta responsabile nei confronti sia di sé che degli altri. In merito a ciò, risulta importante riportare un estratto della guida *Educazione sessuale nell'infanzia e prevenzione della violenza sessuale* (Marti & Wermuth, 2010), in cui si afferma che “contrariamente ad un'opinione molto diffusa, non è la presenza ma piuttosto l'assenza di giochi sessuali in età infantile ad essere preoccupante” (p.30).

La differenza tra la sessualità infantile e quella adulta sta nell'approccio: un bambino nel periodo prescolare non ha la consapevolezza che i suoi atteggiamenti e le sue azioni possono essere sessuali, di conseguenza, è lo sguardo e la valutazione dell'adulto a concepire cosa è sessuale e cosa non lo è (Marti & Wermuth, 2010, p. 31).

All'età di sei anni circa i bambini acquisiscono una buona consapevolezza del loro corpo. Essi perdono via via l'egocentrismo che li caratterizza e diventano sempre più capaci di assumere la prospettiva altrui. I bambini dell'età della scuola primaria diventano più chiusi e pudichi; la loro sessualità è quiescente e lo sviluppo morale alimenta un crescente senso di vergogna (OMS & BZgA, 2010). I bambini e ragazzi che hanno raggiunto la consapevolezza del proprio valore e hanno un buon rapporto con il loro corpo, non cadono nella trappola della manipolazione e sono in grado di farsi rispettare maggiormente dagli altri rispetto a coloro che non hanno ricevuto fin dai primi anni un'alfabetizzazione emotiva (Marti & Wermuth, 2010, p. 87).

A quest'età tendenzialmente i soggetti sviluppano maggiormente le abilità verbali attraverso le quali imparano a comunicare e a trasmettere i loro bisogni e interessi ai pari e agli adulti. I soggetti esprimono, quindi, ciò che piace loro e ciò che non piace loro e iniziano ad agire in modo più autonomo, ad esempio, per quanto concerne la scelta dei giochi da fare oppure dei compagni di gioco con cui divertirsi oppure dello sport da praticare.

Nel periodo successivo al quinto compleanno, le bambine e i bambini iniziano a trascorrere il proprio tempo in gruppi dello stesso sesso: questa è la fase in cui il/la bambino/a stabilisce ulteriormente la propria identità sessuale, ossia la consapevolezza di essere maschio o femmina. Solitamente i bambini vogliono avere a che fare coi membri dell'altro sesso nella misura dello stretto necessario: tali comportamenti sono volti ad aumentare il valore del proprio sesso.

Spesso nell'adulto desta stupore osservare una bambina che gioca con le macchinine oppure un bambino che tiene in braccio una bambola. Tuttavia, questo non accade quando si osserva un padre cullare la propria figlia appena nata, pertanto è opportuno che l'adulto raggiunga la consapevolezza dei pregiudizi che lo abitano e che lavori sulle proprie idee affinché ne comprenda il loro significato. È importante sottolineare che non esistono giochi "da femmine" e giochi "da maschi", in quanto i bambini colgono interesse e curiosità in tutto ciò che li circonda; perciò, è bene che vengano lasciati liberi di scegliere con quali giochi divertirsi.



### 3. Le figure educative che accompagnano la crescita dell'individuo nei servizi per l'infanzia

#### 3.1 Il concetto di educazione e il ruolo dell'insegnante nel processo di crescita affettiva dell'individuo

“Educazione significa sempre cambiamento. Se non ci fosse niente da cambiare, non ci sarebbe niente da educare” (L.S.Vygotskij)

L'educazione è un evento umano per eccellenza in quanto implica sempre un rapporto tra persone che entrano in relazione: non è semplicemente un accadere, ma è un accadere che ha significato e influisce in modo determinante sulla persona.

La relazione educativa si configura come terreno d'incontro asimmetrico dove la diversità è data dalla disparità di esperienze e di sapere tra educatore e educando. All'interno del legame che si fonda sulla reciprocità, anche il maestro apprende e cambia nella e attraverso la relazione educativa (Milan, 2021).

Il termine “educare” etimologicamente ha due differenti radici latine: “educare” che significa coltivare e assistere e “educere” il cui significato è trarre fuori, condurre e generare dall'interno. Mentre la prima rappresenta un'azione esterna compiuta dall'adulto significativo nei confronti dell'educando, la seconda, che richiama l'arte maieutica di Socrate, equivale al processo di crescita che nasce spontaneamente nel cuore dell'educando.

Il concetto di educazione include quello di istruzione, ma non si esaurisce nella trasmissione di regole e insegnamenti. L'educazione incide sulla crescita, la plasma e la condiziona, infatti, essa non si conclude nello spazio di pochi anni, ma dura per tutta la vita. Da ciò ne consegue che l'educazione che viene fornita nella prima infanzia rappresenta un investimento molto prezioso per la nazione intera.

L'educazione è un evento complesso e dinamico, problematico.

È complesso perché coinvolge numerosi aspetti dell'essere umano come la dimensione affettiva, storica, sociale e culturale.

L'educazione ha carattere processuale in quanto non rappresenta un evento che si cristallizza, ma è in continuo mutamento e, pertanto, soggetto a evoluzioni.

Essa è anche problematica in quanto si interroga su quale azione educativa è più pertinente in base al contesto e ai bisogni dei soggetti di riferimento.

L'esperienza educativa è un'azione con senso che promuove un processo di crescita e di cambiamento per l'individuo.

Nella storia dell'educazione è possibile riconoscere una prima fase che riguarda la modalità educativa assunta per tutto l'Ottocento dove l'educazione era legata alla trasmissione dei precetti da parte del maestro e la buona riuscita dell'educazione dipendeva unicamente dall'abilità di quest'ultimo di sapersi imporre sugli allievi. Questo tipo di educazione si caratterizzava per la passività dell'educando e l'autorità dell'educatore. A fronte dell'emergere di nuove correnti di pensiero come quella dell'attivismo pedagogico, il rapporto educativo tra educatore e educando assunse una configurazione nuova. Lo studioso statunitense John Dewey (1859-1952), attento sostenitore del pragmatismo, avviò una delle prime cosiddette "scuole-laboratorio" a Chicago.

Egli poneva l'enfasi sull'apprendimento esperienziale dell'allievo basato sull'indagine, l'esperienza e l'auto-apprendimento. La sua filosofia metteva al centro il bambino con l'obiettivo di farlo diventare quanto più autonomo attraverso la proposta di esperienze di apprendimento progettate dall'adulto.

Dewey, a tal proposito, affermava:

credo che l'educazione, quindi, sia un processo di vita e non una preparazione per la vita futura. Possiamo costruire l'autostima di un bambino non solo in classe, ma in tutti gli aspetti della sua vita: l'istruzione è la continua ricostruzione di esperienze" (Il mio credo pedagogico, 1897).

Attualmente nelle scuole è ancora possibile rintracciare il pensiero di Dewey in quanto, come riportano le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione "l'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte e il territorio in una dimensione ludica da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza" (2012, p. 17).

La presenza di insegnanti motivati, preparati e attenti alle specificità dei bambini è un fattore determinante di qualità per la costruzione di un ambiente educativo sicuro e accogliente. Gli insegnanti contribuiscono significativamente allo

sviluppo del bambino, svolgendo un ruolo di stampo educativo all'interno di una cornice affettivo-relazionale (J. N. Hughes, 2012).

Se l'insegnante si dimostra disponibile con continuità ad accogliere i bisogni del soggetto e manifesta supporto e vicinanza costanti, allora il bambino sarà più propenso a formare legami significativi di attaccamento con lui/lei.

L'insegnante può rappresentare una "base sicura" per il bambino nel fornire protezione, conforto e promuovere una positiva esplorazione del contesto scolastico (Thijs & Koomen, 2008). Il *caregiver*, dunque, funge da punto di riferimento da cui partire per esplorare l'ambiente in maniera autonoma e a cui fare ritorno in situazioni di stress o pericolo per ritrovare conforto (Bowlby, 1996). La sensibilità del *caregiver* è uno degli aspetti che maggiormente consente di prevedere la sicurezza dell'attaccamento. Per sensibilità s'intende che l'adulto significativo

dimostra disponibilità, accettazione e un coinvolgimento affettuoso e collaborativo nei confronti del bambino, nonché la capacità di rispondere prontamente e in modo adeguato ai suoi segnali e bisogni, la cosiddetta responsività (Murray, 2015, p.78).

L'accudimento sensibile, descritto da Mary Ainsworth (1913-1999), presenta specifiche caratteristiche: la consapevolezza, la responsività, la collaborazione e l'accettazione. Per consapevolezza s'intende non solo la capacità di prestare attenzione ai segnali che il bambino rimanda all'adulto ma anche l'empatia e, quindi, la capacità di interpretare correttamente tali indizi; la collaborazione, invece, presuppone un atteggiamento non invasivo dell'adulto nei confronti del bambino e quindi la libertà di sperimentazione di quest'ultimo. Infine, l'accettazione riguarda la capacità dell'adulto di gestire sentimenti ed emozioni negative che possono accompagnare l'accudimento di un bambino piccolo (Murray, 2015). Da ciò ne consegue che la sensibilità dell'insegnante contribuisce positivamente al benessere socio-psico-emotivo del bambino e al miglioramento delle abilità sociali e relazionali con il gruppo dei pari.

## 3.2 Verso un progetto educativo condiviso: l'alleanza educatori-genitori per un sano sviluppo del bambino

A chi spetta l'educazione dei contenuti relativi alla sessualità e all'affettività? Ai genitori o agli insegnanti?

Quando si parla di educare all'affettività si deve pensare ad un continuum tra i diversi contesti di crescita del bambino. Infatti, non si può parlare del bambino senza collocarlo entro una rete di relazioni che concorrono, in una complessa dinamica, a determinare sia il senso che l'efficacia di ogni intervento educativo. tali relazioni comprendono sia l'ambiente fisico, sia il gruppo dei pari, gli insegnanti, i genitori e le altre figure, che a vario titolo, interagiscono col bambino (Colucci & Disnan, 2016).

Sino alla pubertà, l'ambiente più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini è quello familiare, infatti, le prime esperienze di formazione emozionale del bambino avvengono in famiglia, prima che in ogni altro contesto di sviluppo. I genitori sono la fonte primaria di socializzazione e svolgono un ruolo fondamentale nella promozione della salute e del benessere psico-fisico dei loro figli. Infatti, "l'educazione sessuale e affettiva passa dai genitori ai figli attraverso atteggiamenti e comportamenti quotidiani che fungono da modello per le relazioni e le emozioni" (Panzeri & Fontanesi, 2021).

A casa i genitori sono il modello più efficace nell'attuazione dell'educazione sessuale e sono tenuti a rispettare e difendere i diritti dei bambini anche quando essi sono piccoli (Intarti & Simorangkir, 2023). I genitori possono aiutare il bambino verso lo sviluppo di una sessualità sana e responsabile dando l'esempio di come loro stessi vivono la loro relazione amorosa e la loro sessualità (Panzeri & Fontanesi, 2021). Da ciò ne consegue che è prioritario il compito della famiglia di trasmettere norme, valori e principi.

Uno dei timori più diffusi fra i genitori è quello di non sapere come affrontare certi argomenti considerati "scomodi" coi loro figli oppure la paura di sentirsi incerti e a disagio nel rispondere alle curiosità dei piccoli. I genitori non sono da soli in questo arduo compito educativo. Oltre alla famiglia, durante lo sviluppo del bambino, è presente anche la realtà scolastica che si propone di accompagnare la crescita dei soggetti e di promuovere lo sviluppo della loro personalità.

Le famiglie sono chiamate a condividere con gli educatori finalità e obiettivi, strategie e modalità educative concrete per sostenere la crescita dei bambini.

A scuola l'insegnante è chiamato a ricoprire il ruolo di modello e di mentore nella progettazione e realizzazione dei contenuti educativi, pertanto, è responsabile del processo di insegnamento e del successo dell'istruzione degli alunni (Intarti & Simorangkir, 2023).

Gli insegnanti devono essere opportunamente preparati per poter offrire ai giovani ragazzi contenuti efficaci e di qualità. La modalità di presentazione delle tematiche relative all'educazione sessuale e affettiva a scuola è una decisione che deve essere presa con la massima partecipazione di tutte le parti interessate ossia educatori, genitori e studenti (Kaidbey & Engelman, 2017).

Gli insegnanti possono incontrare difficoltà con le famiglie che ritengono che l'educazione sessuale sia di loro esclusiva competenza o che credono che i concetti debbano essere inculcati in modo autoritario, non favorendo nei ragazzi uno sviluppo critico e consapevole (Panzeri & Fontanesi, 2021). Gli insegnanti spesso vivono il confronto con i genitori come una vera e propria intrusione nel loro spazio di intervento, tendendo a sentirsi deprivati delle proprie competenze professionali nel momento in cui il loro operato viene criticato dalle figure genitoriali (Giannotti & Filosofi, 2018).

Le conversazioni con tutti i soggetti interessati, comprese le parti più critiche, possono sfatare miti e concezioni errate sull'educazione sessuale e affettiva. Il contributo sinergico di tutte le agenzie educative coinvolte produce il massimo dell'efficacia.

In conclusione, non si tratta di stabilire chi possiede il dominio esclusivo nella trattazione degli argomenti a carattere affettivo e sessuale, bensì di lavorare con competenza congiuntamente nel rispetto del ruolo altrui in quanto genitori e educatori insieme insegnano meglio ad acquisire quelle abilità che aiuteranno i giovani a diventare adulti sessualmente sani e responsabili.

## 4. Il progetto pilota “Educare per (ri)conoscersi”

### 4.1 La presentazione del progetto

Lo studio della letteratura dimostra che in Italia ci sono sporadiche esperienze di promozione dell'alfabetizzazione affettiva nella scuola dell'infanzia nonostante le linee guida ne supportino lo sviluppo in questa fascia d'età.

Da qui nasce l'intenzione di proporre il progetto pilota *“Educare per (ri)conoscersi: l'educazione sessuale come strumento di conoscenza di sé. Proposta di una ricerca intervento per le insegnanti della scuola dell'infanzia”*.

Il progetto è stato ideato e realizzato da un gruppo di studentesse del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova, condotto dalla referente del progetto, la docente De Palo Francesca e con il supporto della dottoressa Filippi Silvia.

Il progetto si propone di esplorare le concezioni degli insegnanti sul tema della sessualità e dell'affettività e di ampliare le loro conoscenze sulla tematica in oggetto. Nello specifico, si intende proporre agli insegnanti il tema dell'educazione alla sessualità come strumento per sviluppare la conoscenza di sé e per maturare atteggiamenti rispettosi nei confronti degli altri.

Il progetto è iniziato a febbraio 2023 ed è durato sei mesi. Una volta definiti gli obiettivi, le ipotesi da verificare e le modalità di intervento, ha avuto inizio la ricerca del campione candidato al progetto.

Nei mesi di marzo, aprile e maggio sono stati contattati complessivamente  $n = 40$  enti del Veneto tra istituti scolastici e scuole dell'infanzia paritarie delle province di Padova, Treviso e Vicenza. L'obiettivo è stato quello di raccogliere le opinioni degli insegnanti delle scuole dell'infanzia in relazione all'insegnamento dell'educazione sessuale e alle tematiche legate alla sessualità prima e dopo l'intervento di formazione che è stato proposto.

Dal mese di giugno è stato somministrato il primo questionario, lasciando agli insegnanti una finestra temporale di un mese per la sua compilazione. In seguito, il gruppo di ricerca ha analizzato le risposte che sono state fornite agli *item* e, sulla base di queste, ha progettato il *training* di formazione *online* sull'educazione sessuale. All'interno dell'incontro sono state riportate agli insegnanti sia le

evidenze scientifiche che dimostrano l'importanza di affrontare le tematiche di natura affettiva e sessuale a scuola sia suggerimenti teorici e proposte pratiche per promuovere e garantire un'educazione più consapevole ed efficace.

La formazione è stata proposta in modalità telematica, attraverso la piattaforma *Zoom*, sia in diretta che in differita con l'obiettivo di includere e facilitare la fruizione a più insegnanti possibili.

Il giorno 22 giugno 2023 la professoressa Francesca De Palo e le studentesse del gruppo di ricerca hanno condotto la formazione *online* per la durata di un'ora e mezza. All'interno dell'incontro è intervenuta la Dottoressa Chiara Gregori, specializzata in Ginecologia e Ostetricia, e co-autrice dell'albo illustrato "La sessualità spiegata ai bambini e alle bambine di ieri, oggi e domani".

Al termine dell'intervento tutti gli insegnanti sono stati invitati a compilare il questionario finale. La finestra di compilazione per il questionario post-intervento è rimasta aperta per un mese per lasciare il tempo agli insegnanti di rivedere la formazione e di rispondere alle domande.

Successivamente, il gruppo di ricerca ha proceduto al confronto dei questionari pre e post-intervento di formazione con l'obiettivo di verificare se il *training* avesse contribuito a migliorare le percezioni degli insegnanti legate al tema dell'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia.

## 4.2 Metodo di ricerca

### 4.2.1 Partecipanti

Il progetto pilota ha coinvolto un campione di insegnanti delle scuole dell'infanzia della regione del Veneto.

Sono stati individuati e contattati sia istituti comprensivi scolastici sia scuole dell'infanzia tramite *e-mail*; inoltre, il gruppo di ricerca ha coinvolto individualmente gli insegnanti di cui si avevano già i contatti. Alle scuole e agli insegnanti è stata condivisa una lettera all'interno della quale si illustravano le motivazioni, gli obiettivi e le tappe del progetto e quindi un invito a partecipare alla ricerca.

La scelta dell'unità campionaria non è stata selezionata in modo casuale, ma si è basata su un campionamento a scelta ragionata sulla base di alcune specifiche

caratteristiche. Un requisito necessario e fondamentale per poter partecipare allo studio e, quindi, prendere parte al campione, era l'appartenenza alla categoria degli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Come è già stato detto, il progetto ha coinvolto complessivamente  $n = 40$  tra istituti scolastici e scuole dell'infanzia paritarie della provincia del Veneto. Nel dettaglio, hanno partecipato insegnanti delle province di Padova ( $n = 8$ ), di Treviso ( $n = 28$ ) e di Vicenza ( $n = 6$ ), per un totale di 42 partecipanti.

I partecipanti sono state tutte insegnanti donne che si inseriscono nella fascia di età compresa tra i 21 e i 60 anni. Le insegnanti tra i 21 e i 30 anni sono state il 23,8%, tra i 31 e i 40 anni il 9,5%, tra i 41 e i 50 anni il 42,9% e tra i 51 e i 60 anni il 23,8%. Tra le partecipanti, il 52,4% ha dichiarato di avere figli/e, mentre il 47,6% ha dichiarato di non averli/e. Poco più della metà delle partecipanti (il 52,4%) ha dichiarato di avere la licenza superiore, il 35,7% possiede una laurea magistrale/dottorato/master mentre l'11,9% delle intervistate ha conseguito una laurea triennale. Inoltre, all'interno del campione di ricerca, il 33,3% insegna da meno di 10 anni, il 19% di loro tra i 10 e i 20 anni, invece, il 31% delle insegnanti tra i 21 e i 30 anni, infine, il 16,7% tra i 31 e i 40 anni. La maggior parte delle partecipanti rientra nella classe socioeconomica media (69%), il 21,4% nella classe medio-bassa, il 7,1% nella classe medio-alta e il 2,4% nella classe bassa. In Figura 1 sono riportate schematicamente le caratteristiche sociodemografiche del campione di ricerca esaminato.



<b>Statistiche descrittive del campione</b>						
<b>Binomial Test</b>						
Variable	Level	Counts	Total	Proportion	p	
Età	21-30	10	42	0.238	< 0.001	
	31-40	4	42	0.095	< 0.001	
	41-50	18	42	0.429	0.441	
	51-60	10	42	0.238	< 0.001	
Genere	Donna	42	42	1.000	< 0.001	
Scolarizzazione	Licenza superiore	22	42	0.524	0.878	
	Laurea triennale	5	42	0.119	< 0.001	
	Laurea magistrale/dottorato/master	15	42	0.357	0.088	
Figli	Si	22	42	0.524	0.878	
	No	20	42	0.476	0.878	
Anni di insegnamento	< 10 anni	14	42	0.333	0.044	
	10-20 anni	8	42	0.190	< 0.001	
	21-30 anni	13	42	0.310	0.020	
	31-40 anni	7	42	0.167	< 0.001	
Provincia	Padova	8	42	0.190	< 0.001	
	Treviso	28	42	0.667	0.044	
	Vicenza	6	42	0.143	< 0.001	
Classe socioeconomica	Classe bassa	1	42	0.024	< 0.001	
	Classe medio-bassa	9	42	0.214	< 0.001	
	Classe media	29	42	0.690	0.020	
	Classe medio-alta	3	42	0.071	< 0.001	

Note. Proportions tested against value: 0.5.

Figura 1: Sociodemografica del campione

#### 4.2.2 Procedura

Il progetto pilota si è sviluppato in tre momenti diversi:

- questionario pre-intervento somministrato alle insegnanti della scuola dell'infanzia per rilevare le conoscenze e gli atteggiamenti in merito all'educazione sessuale e affettiva;
- *training* di formazione *online* della durata di un'ora e trenta, all'interno del quale sono stati forniti dati scientifici e, al contempo, spunti teorico-pratici per promuovere e garantire un'educazione più consapevole e una crescita più sana per gli alunni;
- questionario post-intervento somministrato alle insegnanti della scuola dell'infanzia per indagare gli eventuali cambiamenti avvenuti e testare le ipotesi di partenza.

I questionari pre e post-intervento sono stati creati dal gruppo di ricerca utilizzando la piattaforma *Qualtrics*, facendo riferimento alle indicazioni fornite dal documento dell'Unione Europea sull'insegnamento dell'educazione sessuale (*Allegato 2*).

I questionari riportavano nella parte iniziale lo scopo della ricerca e illustravano le richieste che le insegnanti erano chiamate a svolgere. Entrambi i questionari sono stati condivisi alle insegnanti tramite un *link* attraverso il canale delle *e-mail*: le insegnanti potevano accedervi dal *computer* oppure dallo *smartphone*.

La compilazione del questionario richiedeva circa dieci minuti di tempo ed era anonima, pertanto, per poter analizzare e utilizzare i dati, le partecipanti hanno accettato il consenso informato, nel rispetto delle norme sulla *privacy*.

Il questionario pre-intervento presenta le stesse variabili del questionario post-intervento. Per osservare le variazioni nelle medie delle variabili prese in esame tra tempo 1 (pre-intervento) e tempo 2 (post-intervento) sono stati paragonati i risultati del primo e del secondo questionario.

In seguito alle prime compilazioni, è stato necessario apportare alcune lievi modifiche al questionario iniziale: nella sezione sociodemografica sono stati resi facoltativi gli *item* relativi all'orientamento politico e religioso, che inizialmente erano presentati come obbligatori. Mentre nel questionario iniziale gli *item* erano rivolti a indagare le opinioni personali delle partecipanti focalizzando l'attenzione sulle loro credenze, ad esempio, "quanto ritiene importante/centrale/adatto..."; viceversa, nel questionario finale, è stato necessario riadattare ciascun *item* a fronte dell'avvenuto intervento, introducendo la dicitura "dopo gli stimoli ricevuti durante la formazione/ alla luce di quanto emerso durante il training...".

La ricerca è stata approvata dal Comitato Etico della ricerca psicologica dell'Università degli Studi di Padova.

Per il *training online*, invece, il gruppo di ricerca ha realizzato, mediante la piattaforma *Canva*, una presentazione digitale (*Figure 2*) arricchita da stimoli "caldi" e interattivi come brevi filmati, immagini e canzoni in modo da coinvolgere direttamente ciascuna partecipante (*Allegato 3*).

I contenuti proposti durante la formazione derivavano dalla letteratura studiata e approfondita in precedenza e volevano essere spunti utili di riflessione per le

insegnanti coinvolte nello studio oltre che materiale di supporto per poter affrontare con maggiore competenza l'affettività e la sessualità a scuola.



The poster features a large red heart in the top left corner and a pink brushstroke in the top right. The University of Padua logo is in the top center, with the text 'UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata' to its right. The main title 'EDUCARE PER (RI)CONOSCERSI' is centered in a large, bold, black font. Below it, the subtitle '“L'educazione sessuale come strumento di conoscenza di sé. Proposta di una ricerca intervento per le insegnanti della scuola dell'infanzia”' is written in a smaller black font. At the bottom, the text 'Progetto di ricerca esplorativo' is underlined, followed by 'A cura della Prof.ssa De Palo, della Dott.essa Silvia Filippi e delle laureande Ghiotto Camilla, Santolin Silvia, Sartori Mariasole e Tescaro Daniela'. A red scribble is in the bottom right corner.

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

# EDUCARE PER (RI)CONOSCERSI

“L'educazione sessuale come strumento di  
conoscenza di sé.  
Proposta di una ricerca intervento per le insegnanti  
della scuola dell'infanzia”

Progetto di ricerca esplorativo  
A cura della Prof.ssa De Palo, della Dott.essa Silvia Filippi e  
delle laureande Ghiotto Camilla, Santolin Silvia,  
Sartori Mariasole e Tescaro Daniela



The map shows Europe with red location pins in the Nordic region: one in the Netherlands, one in Denmark, one in Norway, one in Sweden, and one in Finland. A scale bar and a north arrow are also present.

## Siamo stati i soli a pensarci?

- Paesi Bassi\*
- Danimarca\*
- Norvegia
- Svezia
- Finlandia

\*già dalla scuola dell'infanzia

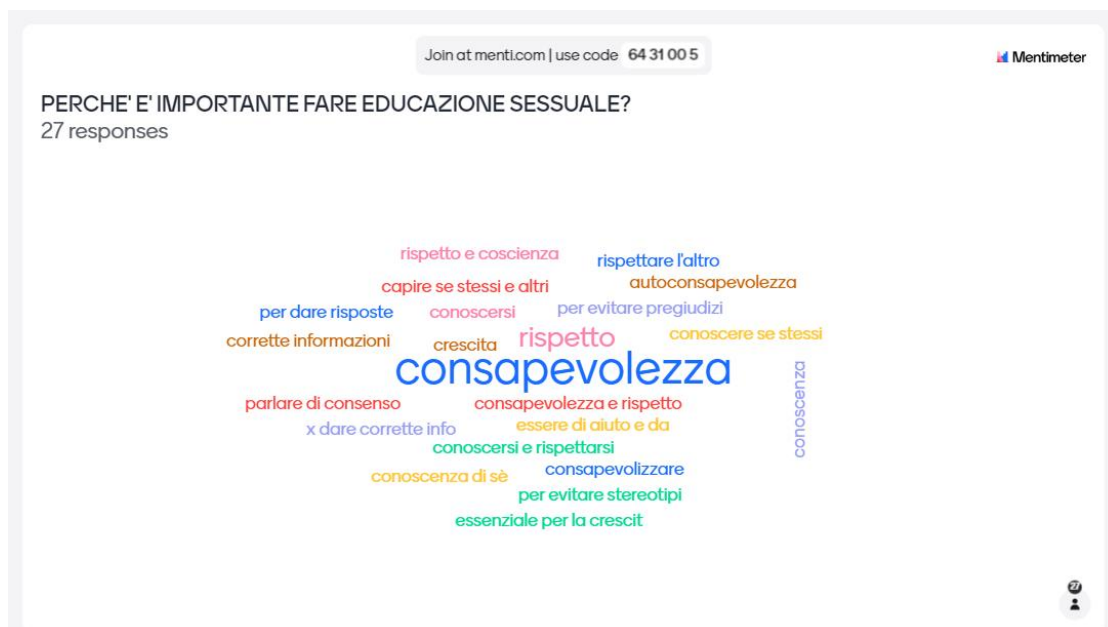


Figure 2: alcune diapositive utilizzate durante la formazione con gli insegnanti

Come già sostenuto in precedenza, durante l'incontro di formazione, è intervenuta la Dottoressa Chiara Gregori, che ha raccontato la sua esperienza come ginecologa e ha letto l'albo illustrato "La sessualità spiegata ai bambini e alle bambine di ieri, oggi e domani" di cui è co-autrice. Oltre ad aver assaporato

la bellezza delle parole e delle immagini del libro, la Dottoressa ha riportato alcuni episodi accaduti con gli alunni durante gli incontri nelle scuole (Figure 3).



Figure 3. La presentazione dell'albo illustrato a cura della dottoressa Chiara Gregori e la copertina dell'albo.

## 5. Il progetto di tesi

### 5.1 Le ipotesi di partenza

Lo studio di cui ora si tracciano le coordinate fa parte del macro-progetto pilota sopra delineato che si è proposto di indagare lo stato dell'arte dell'educazione sessuale e affettiva in alcune scuole del Veneto e di valutare l'importanza di affrontare tali tematiche con gli alunni tra i banchi di scuola.

Nello specifico, le ipotesi del mio studio hanno indagato, in primo luogo, il grado di conoscenza che possiedono gli insegnanti del documento dell'OMS che illustra gli Standard raccomandati per l'Educazione Sessuale in Europa (OMS e BZgA, 2010). In secondo luogo, le ipotesi del mio studio hanno indagato quanto gli insegnanti pensano sia adatto e importante insegnare gli argomenti relativi all'educazione sessuale e affettiva all'interno della scuola dell'infanzia, nella fascia di età 4-6 anni.

Le variabili che vengono qui riportate e analizzate nel presente elaborato sono relative al mio studio specifico e non all'intero progetto pilota. Le altre variabili, riportate di seguito, sono parte di altri lavori:

- lo sviluppo dell'identità dei bambini correlato alla sessualità;
- l'insegnamento dell'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia;
- il ruolo dell'insegnante;
- l'importanza dell'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia;
- la diffusione dell'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia;
- le emozioni negative;
- le emozioni positive;
- le conoscenze adeguate a fornire l'educazione sessuale;
- le conoscenze adeguate a gestire situazioni connesse alla sessualità.

Per quanto concerne il campione, la procedura di intervento e le metodologie utilizzate si fa riferimento al progetto pilota precedentemente descritto.

Di seguito sono elencate le ipotesi specifiche del mio studio:

- Ipotesi 1: l'intervento ha un effetto positivo sulla conoscenza del documento che illustra gli Standard raccomandati per l'Educazione Sessuale in Europa;

- Ipotesi 2: l'intervento ha un effetto positivo sulla percezione dell'adeguatezza di proporre alla scuola dell'infanzia tematiche legate all'educazione sessuale e affettiva;
- Ipotesi 3: l'intervento ha un effetto positivo sulla percezione dell'importanza di proporre alla scuola dell'infanzia tematiche legate all'educazione sessuale e affettiva.

### 5.1.1 Misure

#### **Caratteristiche sociodemografiche**

In un primo momento sono stati raccolti i dati demografici quali il genere, l'età, il titolo di studio, la classe socioeconomica di appartenenza, l'eventuale presenza di figli/e, gli anni di insegnamento, la provincia e l'istituto di riferimento.

È stato valutato anche l'orientamento politico e religioso del campione indagato, aspetti considerati come variabili di controllo.

#### **Conoscenza del documento dell'OMS**

Per misurare la variabile "la conoscenza del documento dell'OMS che illustra gli Standard raccomandati per l'Educazione Sessuale in Europa (OMS e BZgA, 2010)" è stato formulato un *item* singolo con alternative di risposta "sì" o "no".

Per indagare se il documento era già stato consultato in passato dalle partecipanti è stato formulato un *item* singolo dicotomico con alternative di risposta "sì" o "no".

Per indagare la variabile "il motivo della consultazione" è stato formulato un *item* a risposta multipla lasciando inoltre la possibilità di specificare la ragione della consultazione tramite la casella "altro".

#### **Percezione dell'adeguatezza di proporre l'educazione sessuale e affettiva**

Per misurare la variabile "la percezione dell'adeguatezza di proporre l'educazione sessuale e affettiva" alla scuola dell'infanzia è stato formulato un *item* singolo in cui si chiedeva alle partecipanti di valutare su una scala da 1 a 7 (in cui 1 = per niente adatto e 7 = molto adatto) il grado di adeguatezza di insegnare le tematiche relative all'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia.

Le affermazioni elencate fanno riferimento alle categorie tematiche della matrice 4-6 anni dell'OMS:

- chiamare tutte le parti del corpo, compresi i genitali, utilizzando il lessico corretto (ad esempio: pene, vagina);
- conoscere le funzioni specifiche di ciascuna parte del corpo e riconoscere le differenze corporee (ad esempio: le differenze tra il corpo maschile e femminile);
- sviluppare un'identità positiva di sé anche grazie alla conoscenza del proprio corpo;
- rispettare il proprio corpo e quello altrui (ad esempio: sviluppare la consapevolezza che "il mio corpo appartiene a me");
- saper esprimere e comunicare emozioni, desideri e bisogni agli altri;
- sperimentare la propria corporeità e provare piacere nel farlo;
- manifestare interesse e curiosità nei confronti del proprio corpo e di quello altrui (ad esempio: sviluppare atteggiamenti aperti e non giudicanti);
- riconoscere ed accettare il bisogno di piacere corporeo.

### **Percezione dell'importanza di proporre l'educazione sessuale e affettiva**

Per misurare la variabile "percezione dell'importanza di proporre l'educazione sessuale e affettiva" alla scuola dell'infanzia è stato formulato un *item* singolo in cui si chiedeva alle partecipanti di valutare su una scala da 1 a 7 (in cui 1 = per niente adatto e 7 = molto adatto) il grado di importanza di insegnare le tematiche relative all'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia. Le affermazioni elencate sono le medesime di quelle riportate sopra.

Per analizzare il cambiamento di queste variabili prima e dopo l'intervento, è stato effettuato un T-Test appaiato in cui sono state inserite, come variabili dipendenti, le tre variabili dipendenti di riferimento e successivamente sono stati confrontati il Tempo 1 (T1) e il Tempo 2 (T2) sui punteggi di ciascuna variabile dipendente.



## 5.2 Risultati del progetto di tesi

Dai risultati è emerso che l'ipotesi 1 è stata confermata perché risulta esserci un cambiamento estremamente significativo dei punteggi dal questionario pre-intervento al questionario post-intervento. La conoscenza del documento dell'OMS che illustra gli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa è cambiato in seguito all'intervento svolto, da T1 a T2,  $t = 8.798$ ,  $df = 41$ ,  $p = < 0.001$ , *Cohen's d* = 1.358).

Dai risultati è inoltre emerso che anche l'ipotesi 2 è stata confermata. Risulta infatti esserci un cambiamento significativo dei punteggi dal questionario pre-intervento al questionario post-intervento. La percezione di adeguatezza di insegnare l'educazione sessuale e affettiva nella scuola dell'infanzia è cambiata in seguito all'intervento svolto da T1 a T2,  $t = -1.817$ ,  $df = 41$ ,  $p = 0.076$ , *Cohen's d* = -0.280 (in Figura 4 è presentata la rappresentazione grafica della variazione tra T1 e T2).

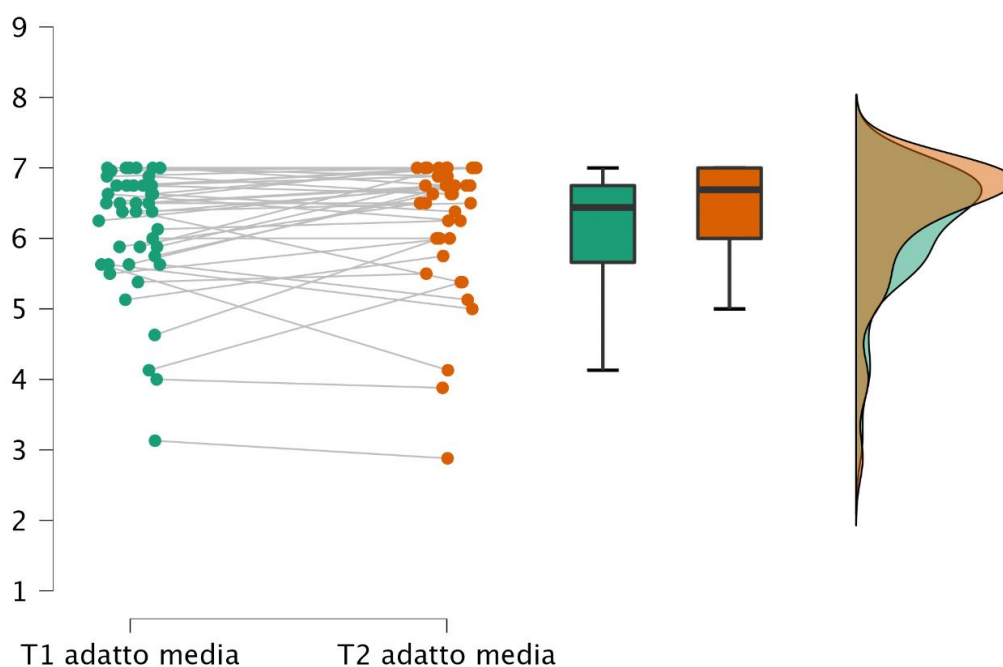
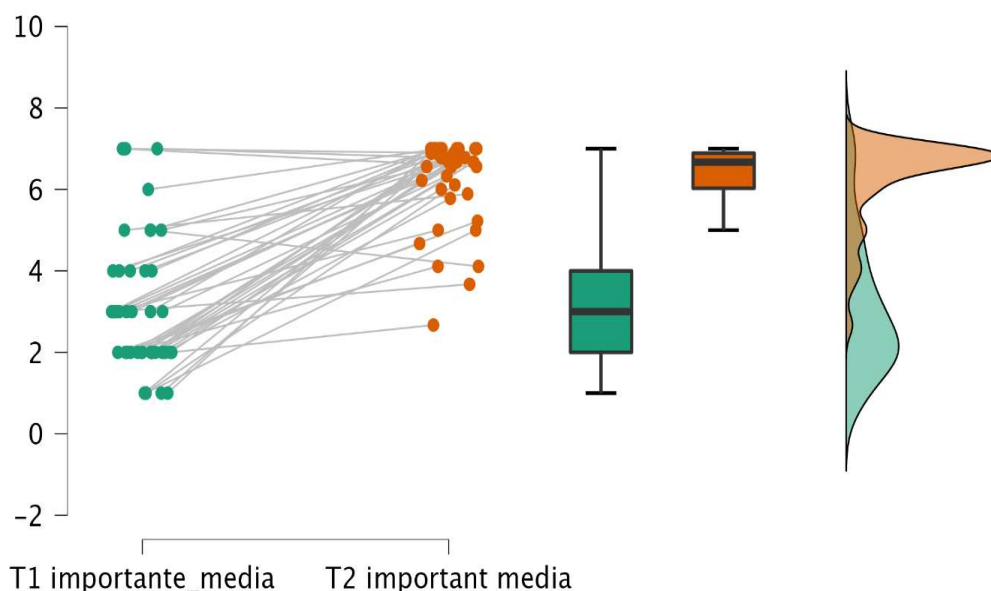


Figura 4. Rappresentazione grafica Y-Test appaiato dell'ipotesi 2

Infine, dai risultati è emerso che anche l'ipotesi 3 è stata confermata perché risulta esserci un cambiamento estremamente significativo dei punteggi dal

questionario pre-intervento al questionario post-intervento. La percezione di importanza di insegnare l'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia è cambiato in seguito all'intervento svolto da T1 a T2,  $t = -11.358$   $df = 41$ ,  $p = < 0.001$ ,  $Cohen's d = -1.753$  (in *Figura 5* è presentata la rappresentazione grafica della variazione tra T1 e T2).



*Figura 5. Rappresentazione grafica T-Test appaiato dell'ipotesi 3*

### 5.3 Sintesi dei risultati ottenuti

Il progetto di ricerca è stato realizzato con l'obiettivo di indagare le conoscenze e gli atteggiamenti delle insegnanti in merito all'insegnamento dell'educazione sessuale e affettiva nella scuola dell'infanzia.

Tutte le variabili che sono state considerate all'interno dello studio hanno fornito dei risultati indicativi di un pensiero generale ancora dibattuto sulla tematica.

Dai risultati ottenuti si può affermare che l'intervento ha avuto l'effetto desiderato. Infatti, la maggior parte delle variabili indagate dal gruppo di ricerca segnala dei cambiamenti significativi nei punteggi tra il T1 e il T2.

L'ipotesi 1 è stata confermata, infatti, si nota una notevole variazione delle risposte all'*item* tra tempo 1 e tempo 2. Questo indica che l'intervento ha fornito

una maggiore conoscenza del documento dell'OMS che illustra gli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa e dei suoi contenuti.

Anche l'ipotesi 2 è stata confermata nonostante la differenza tra i punteggi del T1 e T2 non sia visibile come nell'ipotesi 1. In altre parole, la percezione che l'educazione sessuale sia adatta è rimasta pressoché invariata. Questo dato può essere spiegato con il fatto che già prima dell'intervento, nel T1, le insegnanti ritenevano adatto insegnare la tematica dell'educazione sessuale e affettiva nella scuola dell'infanzia. I punteggi nel T1 si concentrano nella fascia alta tra i valori 5 e 7, di conseguenza, nel T2 non si notano particolari miglioramenti. Inoltre, va sottolineato che il campione sottoposto allo studio, essendo su base volontaria, era sensibile alla tematica e interessato a partecipare allo studio.

Per quanto concerne l'ipotesi 3, osservando la *Figura 5* il cambiamento è evidente. Infatti, si registra un dislivello significativo tra i punteggi del T1 e T2: mentre nel primo questionario, le risposte delle insegnanti si concentravano tra i valori 1 e 4, nel secondo questionario, le risposte si localizzano tra i valori 5 e 7. Questo implica che l'intervento ha avuto un impatto significativo delle partecipanti sulla percezione dell'importanza di insegnare l'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia. In altre parole, è aumentata la considerazione di importanza attribuita all'educazione sessuale.

## 5.4 Discussione, limiti e sviluppi futuri

Il progetto ha visto la partecipazione di 42 insegnanti che lavoravano in istituti scolastici e scuole dell'infanzia paritarie del Veneto. Le partecipanti che hanno compilato il questionario iniziale sono state 103, mentre quelle che hanno compilato il questionario finale sono state 68. Come risulta lampante, il divario tra i due numeri è evidente; infatti, inizialmente il campione sembrava essere consistente, poi, in itinere, si è ridotto visibilmente.

Inoltre, va sottolineato che alcune partecipanti non hanno portato a termine la compilazione del secondo questionario, pertanto, non è stato possibile considerare tali risposte.

Il campione di riferimento è piuttosto ristretto e risulta complicato tracciare un quadro reale della diffusione dell'educazione sessuale e affettiva nelle scuole

italiane del Veneto. Tale numero rappresenta un limite per il presente studio: nonostante siano state contattate un considerevole numero di scuole, molte di queste hanno scelto di non rispondere all'invito oppure hanno rifiutato per svariate ragioni tra cui il periodo dell'anno in cui è stato svolto lo studio (aprile-giugno), la variabile del tempo da investire nel progetto e il fatto che la tematica suscita reazioni e pensieri discordanti all'interno della comunità educativa scolastica.

Un altro aspetto che ha influenzato la ricerca del campione è stata la motivazione delle insegnanti a partecipare volontariamente al progetto. Non si trattava di un percorso che richiedeva l'obbligatorietà della partecipazione da parte degli intervistati, pertanto, coloro che hanno aderito al progetto erano indubbiamente insegnanti interessate alla tematica e motivate ad approfondirla. Le partecipanti al progetto risultavano essere sensibili all'argomento, quindi stimolate ad aggiornarsi e a ricevere nuovi spunti per poter trattare la tematica tra i banchi di scuola. Tali insegnanti, quindi, credevano nell'importanza di promuovere attività di alfabetizzazione affettiva ed emotiva e percorsi di educazione sessuale con gli alunni.

Per avere un quadro più completo della situazione bisognerebbe contattare gli insegnanti che hanno scelto di non partecipare allo studio, che sono probabilmente coloro i quali hanno maggiori difficoltà ad affrontare la tematica o che la considerano di scarso valore educativo e formativo per le giovani generazioni. La reticenza di questi insegnanti alla partecipazione mostra come la discussione sulla tematica sessuale rappresenti ancora, al giorno d'oggi, una questione sulla quale il dibattito politico e culturale è aperto.

La formazione con le insegnanti ha fatto emergere la serietà e la competenza di cui necessita la tematica e, inevitabilmente, gli ostacoli che si incontrano lungo il cammino, ad esempio, nel rapporto con i genitori. È evidente che la tematica in oggetto deve essere trattata con delicatezza per non colpire la sensibilità dei bambini e dei ragazzi e deve essere proposta con competenza e formazione da parte degli insegnanti.

Emerge in tal senso, la carenza o, addirittura, assenza di corsi di formazione e aggiornamento per gli insegnanti che si trovano quotidianamente di fronte a sfide educative dove è richiesta una presa di posizione.

Gli insegnanti e gli educatori sono figure sintoniche di riferimento per gli alunni, pertanto, possono contribuire significativamente alla crescita e al benessere dei giovani veicolando contenuti sessuali in modo efficace e trasparente. Per questo motivo, non risulta più sufficiente che essi possiedano una conoscenza superficiale della tematica, ma è fondamentale che si formino adeguatamente per poter sviscerarla nei suoi aspetti più peculiari con gli alunni. Solo avendo una conoscenza approfondita del tema, gli insegnanti potranno sviluppare un atteggiamento critico e proporre laboratori che possano accrescere la consapevolezza dei bambini su tali contenuti.

Un altro limite del presente studio rappresenta il mancato coinvolgimento delle famiglie al progetto. Questo può diventare un ambito su cui riflettere e lavorare in futuro in quanto genitori e educatori sono le principali figure di riferimento dei bambini. La partecipazione dei genitori può rappresentare uno stimolo alla collaborazione con la scuola ricercando quell'alleanza scuola-famiglia, essenziale per una sana crescita del bambino.

Sarebbe auspicabile creare occasioni di formazione per le famiglie con insegnanti, psicologi e ginecologi per dare importanza al tema e trasmettere contenuti. Questo consentirebbe a quei genitori più resistenti e reticenti a riflettere sulle loro convinzioni, mettere in discussione le loro idee affrontando il tema con una maggiore apertura.

## 6. L'alfabetizzazione affettiva ed emotiva nella scuola dell'infanzia

### 6.1 La scuola dell'infanzia e le sue peculiarità

La scuola dell'infanzia si configura come un contesto educativo privilegiato che offre occasioni di crescita orientate al benessere e al graduale sviluppo delle competenze. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori stimolano la curiosità e la sete di conoscenza del bambino.

La scuola dell'infanzia si propone di consolidare l'identità di ciascun bambino, di sviluppare la sua autonomia e di maturare le competenze sociali e relazionali grazie alle quali il soggetto riuscirà a integrarsi nel contesto di vita.

Fin dalla scuola dell'infanzia, l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non alla trasmissione di contenuti disciplinari. In una società complessa, interessata da rapidi e imprevedibili cambiamenti, è necessario che i giovani acquisiscano non solo conoscenze e abilità, ma soprattutto una postura di apertura, un atteggiamento critico e un comportamento responsabile.

La scuola dell'infanzia, così come quella primaria e secondaria, deve fare in modo che le giovani generazioni sviluppino competenze, intese come combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012) costituiscono la cornice di riferimento per la progettazione curricolare e formativa affidata alle scuole.

Un altro documento di fondamentale importanza per la progettazione didattica a scuola è il quadro di riferimento che delinea otto tipologie di competenze chiave (Raccomandazione del Consiglio, 2018): competenza alfabetica funzionale; multilinguistica; matematica e in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; personale, sociale e capacità di imparare a imparare; in materia di cittadinanza; imprenditoriale, e infine, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Tali competenze si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, nei contesti formali, non formali e informali, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e la comunità.

Alla scuola dell'infanzia, lo sviluppo del bambino segue i cosiddetti campi di esperienza: "ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri" (Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, p. 24).

I cinque campi di esperienza sono così suddivisi: il sé e l'altro; il corpo e il movimento, i discorsi e le parole; immagini, suoni, colori; la conoscenza del mondo.

Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo. I docenti, inoltre, progettano attività, sulla base dei bisogni e delle esigenze del gruppo, con l'obiettivo di sviluppare forme di conoscenza atte a costruire competenza.

Per fare ciò, gli insegnanti prediligono una metodologia didattica attiva e partecipativa, che risulta essere la forma più valida volta a mettere al centro l'alunno. I metodi più efficaci sono quelli che aiutano lo studente a sapersi "situare", ossia ad assumere una posizione consapevole rispetto al proprio apprendimento (Messina & De Rossi, 2015).

I docenti, quindi, promuovono attività significative vicine all'esperienza dei bambini e ricoprono il ruolo di mediatori e facilitatori in quanto supportano e sollecitano gli alunni nel loro percorso di crescita (Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012).

Le metodologie e tecnologie attive sono strategie di insegnamento che valorizzando il potenziale di apprendimento di ciascun studente e favoriscono la sua autonomia (Messina & De Rossi, 2015). Di seguito si riportano alcune delle metodologie che è possibile sviluppare in sezione con gli alunni.

Dal punto di vista dei metodi didattici più efficaci per un lavoro sull'educazione sessuale c'è la didattica laboratoriale, metodo molto utile per un'attività di sperimentazione e di elaborazione delle conoscenze.

La didattica laboratoriale favorisce un apprendimento di tipo esperienziale, significativo e contestualizzato; essa incoraggia un atteggiamento attivo degli

allievi nei confronti della conoscenza e un atteggiamento riflessivo, favorendo così l'opportunità per gli studenti di costruire attivamente il proprio sapere.

Il *circle time* è considerato una delle metodologie più efficaci nell'educazione socioaffettiva in quanto sviluppa la comunicazione circolare facendo emergere curiosità, paure e dubbi e valorizza il supporto reciproco tra i partecipanti. Il *circle time*, favorisce la conoscenza di sé, promuove la libera e attiva espressione delle idee, dei sentimenti e dei vissuti personali; esso, inoltre, crea un clima di serenità e di condivisione che aiuta a migliorare la consapevolezza di sé, la vicinanza emotiva e la comunicazione in sezione.

Il *role play*, invece, è una tecnica di drammatizzazione di comportamenti di ruolo sociali espressa attraverso la simulazione di situazioni reali. Nella pratica, gli studenti devono assumere i ruoli assegnati dal docente, simulando pensieri e atteggiamenti. Si tratta di una vera e propria recita che consente allo studente di comprendere le dinamiche proprie di determinati ruoli. Il *role-play* è strutturato in modo tale da essere coinvolgente dal punto di vista emotivo, infatti, esso fornisce molteplici stimoli all'apprendimento attraverso l'imitazione, l'azione e l'osservazione del comportamento degli altri.

Una pratica piuttosto diffusa nella scuola dell'infanzia è la lettura di albi illustrati, il cosiddetto *storytelling*. Le storie sono un potente strumento di apprendimento, infatti, inserire la narrazione nei percorsi didattici è particolarmente consigliato fin dall'infanzia. Lo *storytelling* è un efficace strumento di apprendimento in quanto consente agli alunni il coinvolgimento diretto e l'immedesimazione nella storia; nello specifico caso dell'educazione socio-emotiva, lo *storytelling* attribuisce un importante valore alla sessualità, narrandola attraverso parole semplici e di uso quotidiano.

La conversazione clinica è un'altra efficace metodologia didattica che serve per rilevare le preconoscenze degli alunni su una certa tematica. Si tratta di una conversazione tra docente e discenti che prevede una serie di domande-guida volte a far emergere pensieri, concezioni e concetti che vengono condivisi e discussi in gruppo. Il ruolo del docente è quello di stimolare e coinvolgere i partecipanti, senza mai dare un'opinione personale in quanto il processo di ragionamento e riflessione cognitiva è affidato agli studenti.



Al termine della scuola dell'infanzia, sono fissati i cosiddetti traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza sopra citati; essi rappresentano dei riferimenti per gli insegnanti, suggeriscono piste di lavoro da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.

## 6.2 Educare all'affettività oggi nella scuola dell'infanzia

I bambini sono esseri sessuali fin dalla nascita, pertanto, esprimono spontaneamente i loro bisogni anche attraverso la corporeità.

Come affermano diverse ricerche, il periodo prescolare è un periodo critico, in cui si verificano importanti cambiamenti in tutte le aree dello sviluppo (Ozgun & Capri, 2021). Gli atteggiamenti nei confronti della sessualità iniziano a prendere forma proprio durante l'infanzia e si consolidano durante la pubertà.

Alcuni studi riportano l'importanza di preparare anticipatamente i bambini a gestire i cambiamenti fisici, sociali ed emotivi associati alla pubertà, tanto più oggi che quest'ultima, rispetto ai decenni passati, avviene in un'età più precoce (Alonso et al., 2023).

Dalle linee guida dell'OMS (2010), emerge che i bambini nella fascia prescolare, iniziano ad avere le competenze cognitive ed emotive per porsi le prime domande sulla sessualità e sul loro corpo e necessitano, per questo, di adulti disponibili e preparati a dare risposte esaustive alle loro domande.

Dal momento che, al giorno d'oggi, bambini e ragazzi hanno accesso attraverso la rete a contenuti sessuali, senza filtri che propongono una sessualità "facile, immediata e di pronto consumo" (Pellai, 2015, p.26), è possibile che si esponano ad un territorio per il quale potrebbero non avere le giuste competenze sul piano sia cognitivo sia emotivo. Il mondo virtuale non è a misura di bambino né di preadolescente, ma potrà divenirlo soltanto se gli adulti di riferimento sapranno regolamentare, supervisionare e accompagnare i minori all'interno di un territorio così vasto e complesso (Pellai, 2015).

A fronte dei numerosi rischi che in questo campo i giovani possono incontrare, è fondamentale promuovere fin dall'infanzia l'alfabetizzazione emotiva e affettiva come fattore di protezione.

Promuovere l'educazione sessuale e l'alfabetizzazione all'affettività fin dalla prima infanzia, contribuisce significativamente ad un buon sviluppo psicosociale e ad un maggiore benessere complessivo che si protrae fino all'adolescenza e all'età adulta. Affettività e sessualità sono tematiche che toccano ciascuna persona in quanto fanno risuonare dentro di noi delle corde anche sensibili, in quanto sono parte della nostra identità.

### 6.3 Percorso didattico: “mi conosco, ti conosco: un viaggio alla scoperta di noi stessi e degli altri”

*Ambito tematico:* alfabetizzazione affettiva ed emotiva

*Soggetti coinvolti:* bambini dai 4 ai 6 anni della sezione

*Competenze chiave (Raccomandazione del Consiglio 2018):*

- Competenza alfabetica funzionale;
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- Competenza in materia di cittadinanza;
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

*Campi di esperienza generali (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012):*

- Il sé e l'altro: i bambini prendono coscienza della loro identità e apprendono le prime regole del vivere sociale. I bambini, inoltre, cercano di dare un nome agli stati d'animo, sperimentano il piacere, il divertimento, la frustrazione e la scoperta.
- Il corpo e il movimento: i bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo come strumento di conoscenza di sé nel mondo; essi giocano con il loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica e consolidano autonomia e sicurezza emotiva.
- I discorsi e le parole: i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra di loro, confrontano punti di vista. I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano e provano il piacere di comunicare. L'incontro e la lettura di libri illustrati stimolano la fantasia e la creatività.

- Immagini, suoni, colori: i bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività. I diversi linguaggi (la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica e la manipolazione dei materiali) vanno scoperti ed educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di sé stessi, degli altri e della realtà.
- La conoscenza del mondo: i bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze. La curiosità e le domande sui fenomeni naturali, su sé stessi e sugli organismi viventi cominciano a trovare delle risposte osservando quanto li circonda.

*Traguardi (specifici) per lo sviluppo delle competenze (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012):*

- Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.
- Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.
- Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.
- Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.
- Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.

*Durata:* 14 settimane circa (un intervento a settimana della durata di 45 minuti)

*Valutazione:*

- Osservazione costante delle attività e dei processi di apprendimento messi in atto dagli studenti;
- Osservazione in itinere dei comportamenti messi in atto dagli alunni durante il percorso;

- Osservazione in itinere del clima in sezione e delle relazioni all'interno del gruppo;
- Partecipazione e coinvolgimento del gruppo.
- Produzione di elaborati grafico-pittorici.

Sulla base delle esperienze di tirocinio vissute in questi quattro anni di università e alla luce delle conoscenze assimilate e delle competenze maturate, si delinea, di seguito, una proposta didattica col focus sull'alfabetizzazione emotiva e affettiva.

<b><i>“Mi conosco, ti conosco: un viaggio alla scoperta di noi stessi e degli altri”</i></b>		
<b><i>1^ settimana: Le emozioni... la bussola del nostro corpo</i></b>		
<p><b>Attività:</b></p> <p>Lettura dell'albo: “I colori delle emozioni” di A. Llenas.</p> <p>Ad ogni emozione, il proprio colore: associare ciascuna emozione ad un colore diverso.</p> <p>Ogni bambino/a colora l'emoticon relativa all'emozione che sente in quel momento.</p> <p>In cerchio ogni bambino racconta l'emozione che sente e perché la sente.</p>	<p><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Riconoscere e nominare le emozioni che abitano il nostro corpo e quello altrui.</p>	<p><b>Metodologie e strumenti utilizzati:</b></p> <p>storytelling, circle time.</p> <p>Albo, emoticon.</p>
<b><i>2^ settimana: Vivere le emozioni</i></b>		
<p><b>Attività:</b></p> <p>Rilettura dell'albo: “I colori delle emozioni”.</p> <p>Ogni bambino/a pesca dal cesto posizionato in sezione un'emoticon colorata e imita, come meglio</p>	<p><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Esprimere emozioni attraverso il linguaggio del corpo.</p>	<p><b>Metodologie e strumenti utilizzati:</b></p> <p>storytelling, circle time, role play.</p>

<p>riesce, l'emozione scelta ai compagni.</p> <p>In palestra o in cortile, l'insegnante fa ascoltare delle canzoni ai bambini e chiede loro di imitare una specifica emozione utilizzando il corpo e gli strumenti a disposizione.</p>		<p>Albo, emoticon, canzoni.</p>
<p><b>3<sup>a</sup> settimana: Ad ogni emozione... la sua reazione</b></p>		
<p><b>Attività:</b></p> <p>Ripresa dell'albo "I colori delle emozioni".</p> <p>L'insegnante legge ai bambini alcune frasi, anche facendo riferimento a quelle dell'albo, ad esempio "vorrei urlare", "mi sento solo", "mi sento in pace", "sento il fuoco dentro di me".</p> <p>I bambini sono chiamati a riconoscere di quale emozione si sta parlando e verbalizzare il suo nome.</p> <p>I bambini che desiderano, possono raccontare uno specifico avvenimento che hanno vissuto in cui hanno provato una specifica emozione anche facendo riferimento alle sensazioni corporee che hanno provato</p>	<p><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Verbalizzare che cosa si sente quando si sta vivendo un'emozione</p>	<p><b>Metodologie e strumenti utilizzati:</b></p> <p>storytelling, discussione guidata, circle time.</p> <p>Albo</p>

<b>4^ settimana: Facciamo i dottori delle emozioni</b>		
<p style="text-align: center;"><b>Attività:</b></p> <p>Lettura dell'albo: "Dottore delle emozioni" di A. Llenas.</p> <p>L'insegnante alla LIM mostra alcuni brevi filmati di situazioni in cui i bambini provano rabbia, allegria, paura, tristezza, calma (ad esempio, un bambino che è spaventato dal temporale, un bambino che è da solo e sta piangendo, un bambino che corre spensierato in un prato).</p> <p>I bambini in sezione dopo aver guardato con attenzione ogni scena, raccontano quanto hanno visto, condividono le loro idee e spiegano che cosa potrebbe fare il bambino per regolare l'emozione vissuta.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Padroneggiare strategie di regolazione emotiva e confrontare i diversi punti di vista.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Metodologie e strumenti utilizzati:</b></p> <p>storytelling, circle time, discussione guidata.</p> <p>Albo, Lim.</p>
<b>5^ settimana: Le emozioni in scena</b>		
<p style="text-align: center;"><b>Attività:</b></p> <p>Dopo aver ripreso il lavoro della precedente volta, i bambini sono chiamati ad essere loro stessi degli attori e a mettere in scena delle situazioni in cui sono coinvolte le emozioni. A gruppi di tre, i bambini scelgono un'emozione e</p>	<p style="text-align: center;"><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Esprimere attraverso il linguaggio del corpo le emozioni e la regolazione emotiva</p>	<p style="text-align: center;"><b>Metodologie e strumenti utilizzati:</b></p> <p>role play, discussione guidata.</p>

<p>immaginano una scena da mostrare ai compagni dove sia evidente sia l'emozione che la sua regolazione.</p> <p>Gli altri gruppi sono chiamati a indovinare la scena che è stata mimata.</p>		
--	--	--

**6^ settimana: Il vaso delle emozioni**

<p><b>Attività:</b></p> <p>Ciascun bambino costruisce il proprio vaso delle emozioni inserendo cinque fiori di cartone, ciascuno corrispondente al colore di ciascuna emozione rendendolo autentico nell'espressione (sorriso per allegria, occhi spalancati per paura).</p> <p>I bambini portano a casa il loro prodotto autentico in modo da condividere il percorso con i genitori.</p> <p>Un vasetto delle emozioni viene tenuto in classe e, una volta alla settimana, all'interno della routine, si chiede a ciascun bambino di condividere coi compagni la sua emozione.</p>	<p><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Memorizzare le emozioni e fissarle visivamente</p>	<p><b>Metodologie e strumenti utilizzati:</b></p> <p>laboratorio. Vaso, fiori di cartone.</p>
---	--	---

**7^ settimana: Alla scoperta dei cinque sensi**

<p><b>Attività:</b></p> <p>Lettura dell'albo "I cinque sensi" di G. Caputo.</p> <p>L'insegnante allestisce uno spazio di dialogo per condividere l'esperienza di lettura.</p> <p>L'insegnante mostra agli alunni un cartellone con due sagome (una femminile e una maschile); avvia una conversazione attraverso domande stimolo sul significato dei cinque sensi e la loro importanza.</p> <p>L'insegnante invita i bambini a posizionare sopra le sagome gli organi di senso in formato cartonato (mani/piedi, lingua, orecchie, naso e occhi).</p>	<p><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Riconoscere i cinque sensi e sa nominarli.</p>	<p><b>Metodologie:</b></p> <p>storytelling, conversazione clinica.</p> <p>Albo, cartellone, 2 sagome, organi di senso in cartone.</p>
---	--	---

***8^settimana: I cinque sensi nella nostra quotidianità***

<p><b>Attività:</b></p> <p>L'insegnante riporta il cartellone con le due sagome in sezione e si risveglia nella memoria dei bambini il significato dei cinque organi di senso. Gli alunni vengono portati all'esterno, in cortile e si lasciano liberi di esplorare. A ciascun bambino sarà consegnato un cartonato con un organo di senso che dovrà utilizzare per esplorare lo spazio circostante.</p>	<p><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Esplorare l'ambiente con i cinque sensi.</p>	<p><b>Metodologie e strumenti utilizzati:</b></p> <p>outdoor education, discussione guidata.</p> <p>Cartellone, figure degli organi di senso, 2 sagome</p>
--	--	--



<p>In sezione, gli alunni condividono le loro esperienze sensoriali e disegnano in un cartellone, suddiviso nei cinque sensi, quanto hanno esperito in cortile.</p> <p>Infine, l'insegnante osservando i disegni, sottolinea l'importanza dei cinque sensi per esplorare il mondo.</p>		
--	--	--

<p><b>9<sup>a</sup> settimana: Siamo uguali... Siamo diversi</b></p>		
<p><b>Attività:</b></p> <p>L'insegnante ripropone ai bambini il cartellone con le due sagome, stimolandoli a riflettere sulle caratteristiche che accomunano tutte le persone (braccia, gambe, capelli, unghie). I bambini indicano sulle sagome le varie parti del corpo.</p> <p>In seguito, si avvia una prima conversazione sulle caratteristiche che rendono diversi maschio e femmina. Quindi, l'insegnante mostra l'immagine dei genitali femminili e maschili e chiede ai bambini di nominarli e di incollarli nelle sagome.</p>	<p><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Prendere coscienza del proprio corpo e di quello altrui, saper nominare in modo corretto le varie parti che costituiscono il corpo umano</p>	<p><b>Metodologie e strumenti utilizzati:</b></p> <p>discussione guidata e conversazione clinica.</p> <p>Albo, sagome, immagini dei genitali.</p>
<p><b>10<sup>a</sup> settimana: Le differenze ci rendono unici</b></p>		

<p>Attività:</p> <p>Lettura dell'albo "Viola e il blu" di M. Bussola oppure "La cosa più importante" di A. Abbatiello.</p> <p>I bambini vengono stimolati a riconoscere le caratteristiche che li rendono unici e insostituibili. Coi bambini più piccoli: a coppie i bambini raccontano al compagno qual è la sua caratteristica che lo rende unico oppure una cosa che sa fare particolarmente bene.</p> <p>Coi bambini più grandi: a coppie, il compagno riconosce ed esprime una caratteristica peculiare dell'altro bambino. I bambini hanno a disposizione in sezione l'albo "La sessualità spiegata ai bambini e alle bambine di ieri, oggi e domani" di C. Gregori e J. Criveller.</p> <p>L'insegnante insegnerà ai bambini il termine anatomico dei genitali in quanto probabilmente gli alunni utilizzeranno dei nomi diminutivi e di fantasia come pisellino e patatina.</p>	<p>Obiettivi dell'attività:</p> <p>Riconoscere e rispettare le differenze</p>	<p>Metodologie e strumenti utilizzati:</p> <p>storytelling, discussione guidata, confronto a coppie.</p> <p>Albo illustrato.</p>
<p><b>11^settimana: Toccarsi per piacere</b></p>		

<p>Attività:</p> <p>L'insegnante sceglie di leggere agli alunni la parte della masturbazione e del rispetto all'interno dell'albo illustrato "La sessualità spiegata ai bambini e alle bambine di ieri, oggi e domani" di C. Gregori e J. Criveller.</p> <p>Mentre lo legge, mostra agli alunni le illustrazioni che sono molto evocative e precise. Segue uno spazio libero in cui l'insegnante è disponibile a rispondere alle domande e alle curiosità emerse durante l'esperienza di lettura.</p> <p>Gli alunni vengono invitati a fare un disegno delle persone di cui si fidano.</p>	<p>Obiettivi dell'attività:</p> <p>Conoscere il proprio corpo e scoprire le emozioni piacevoli che ne scaturiscono.</p>	<p>Metodologie e strumenti utilizzati:</p> <p>storytelling, discussione guidata.</p> <p>Albo illustrato, disegno libero.</p>
<p><b>12<sup>a</sup> settimana: Il mio corpo... la mia casa</b></p>		
<p>Attività:</p> <p>L'insegnante consegna a ciascun bambino un'immagine della casa come luogo che abitiamo e di cui dobbiamo avere cura.</p> <p>L'insegnante dispone una serie di immagini che corrispondono all'aver cura del proprio corpo</p>	<p>Obiettivi dell'attività:</p> <p>Avere cura e prendersi cura del proprio corpo</p>	<p>Metodologie e strumenti utilizzati:</p> <p>discussione guidata, lavoro di gruppo.</p> <p>Immagine della casa, immagini</p>

<p>(lavarsi i denti, indossare vestiti puliti...) e altre di non cura (essere spettinati, strapparsi i vestiti, non tagliarsi le unghie, uscire senza giacca...). I bambini dopo essersi confrontati sono invitati a incollare sul cartellone, che è diviso a metà (cura-non cura), le immagini corrispondenti.</p> <p>Segue una conversazione finalizzata a far emergere i pensieri personali degli alunni. Infine, ciascun bambino riprende la propria immagine della casa e disegna una azione che è significativa per lui per avere cura del proprio corpo che prenderà l'impegno di fare.</p>		<p>di cura-non cura, cartellone.</p>
<p><b>13<sup>a</sup> settimana: ALT! Chiedi permesso! Porta rispetto!</b></p>		
<p><b>Attività:</b></p> <p>Lettura dell'albo "Il tuo corpo è tuo" di L. Serrano.</p> <p>Segue una conversazione in gruppo successivamente alla lettura del libro.</p> <p>L'insegnante predispone in sezione un cartellone diviso a metà (rispetto-non rispetto). Consegna poi agli alunni delle immagini che illustrano delle</p>	<p><b>Obiettivi dell'attività:</b></p> <p>Rispettare il corpo altrui e chiedere il permesso.</p>	<p><b>Metodologie e strumenti utilizzati:</b></p> <p>storytelling, discussione guidata.</p> <p>Albo illustrato, cartellone, immagini di rispetto-non rispetto,</p>

<p>situazioni di rispetto dell'altro (fare una carezza, prendersi per mano) e situazioni di non rispetto dell'altro (spingersi, picchiare o scoprire parti del corpo altrui). Gli alunni, dopo essersi confrontati, sono invitati a incollare le immagini da una parte o dall'altra. Segue una fase di condivisione delle opinioni degli studenti. L'insegnante ribadisce l'importanza di rispettare il corpo altrui e di non toccarlo senza il consenso del soggetto interessato.</p>		
<p><b>14^ settimana</b></p>		
<p>Attività conclusiva:</p> <p>Gli alunni raccolgono i prodotti dell'intero percorso in una cartellina che fungerà da contenitore dei ricordi.</p> <p>L'insegnante consegna loro la sagoma di un/a bambino/a e ciascuno di loro dovrà colorare gli organi di senso sui quali si è lavorato durante il percorso.</p>		

## Conclusione

I dati prodotti dalla presente ricerca rispecchiano quelli presenti in letteratura ovvero che la tematica dell'educazione sessuale e affettiva rappresenta ancora un argomento controverso.

Nonostante le linee guida sull'argomento definiscano l'importanza di trattare le tematiche sessuali a scuola per uno sviluppo sano e armonico del bambino, le resistenze, in Italia come negli altri stati europei, emergono a vari livelli, dal sociale al politico al religioso.

Di conseguenza, ci si chiede, se la società non si prende a cuore lo sviluppo e il benessere dei suoi cittadini, chi è chiamato a ricoprire questo significativo ruolo? Alla luce della letteratura approfondita e dei risultati ottenuti, si può concludere che l'insegnante ricopre un ruolo fondamentale di guida e di supporto all'alfabetizzazione emotiva ed affettiva nell'accompagnamento alla crescita dei bambini.

Come modello di riferimento, egli può influenzare, sia in positivo che in negativo, le concezioni, le idee e i comportamenti dei bambini. Per questo motivo, è fondamentale che l'insegnante sia adeguatamente formato, competente e allo stesso tempo aggiornato per poter fornire ai bambini di oggi e agli adulti di domani i mezzi necessari per promuovere uno sviluppo sano ed equilibrato.

Di fronte all'ampio accesso delle informazioni e dei contenuti reperibili attraverso i media e *internet*, come educatori, abbiamo un compito tanto significativo quanto impegnativo da realizzare in quanto ricade su di noi la responsabilità educativa e formativa delle giovani generazioni. Per poter districare i bambini dalla pericolosa giungla dei messaggi sessuali, spesso distorti e violenti, che stimolano la loro crescita, dobbiamo essere noi, in primis, figure educative attente, responsabili e consapevoli.

Quindi, in qualità di insegnanti, in che modo possiamo agire per promuovere uno sviluppo sano dei bambini?

Dobbiamo essere in grado di abbattere i nostri pregiudizi e le nostre paure, che spesso ostacolano il nostro agire educativo. Con coraggio e sensibilità, dobbiamo affiancare le figure genitoriali nel complesso compito educativo e, al contempo, condividere con gli alunni percorsi autentici che parlino di relazioni e di identità,

di sensazioni ed emozioni, di contatti piacevoli e spiacevoli, di parti intime e private, del rispetto di sé e degli altri.

L'educazione sessuale deve essere intesa come un significativo contributo volto alla promozione di una società più giusta e solidale attraverso l'*empowerment* delle persone e delle comunità locali. L'educazione alla sessualità poggia saldamente sui principi dell'equità di genere, sull'accettazione della diversità e sul rispetto dell'altro. Questi sono solamente alcuni dei valori che contraddistinguono il fine educativo della scuola quale agenzia formativa e luogo di apprendimento. Di conseguenza, va da sé che percorsi di educazione e alfabetizzazione emotiva e sessuale dovrebbero essere parte integrante di ogni processo educativo e formativo che ha, come fine ultimo, la crescita sana del soggetto educante.

In conclusione, quindi, l'educazione sessuale e affettiva fin dall'infanzia rappresenta una responsabilità e un investimento nel benessere della società nel suo complesso: i bambini che durante la loro crescita hanno imparato a conoscere il loro corpo e la loro sessualità e hanno imparato a valorizzare e rispettare l'altro, saranno adulti più responsabili, consapevoli, rispettosi e sicuri di sé.

## Bibliografia

- Abbatiello, A. (2017). *La cosa più importante*. Bologna: Fatatrac
- Alonso, R. A., Walsh, K., Van Leent, L., & Moran, C. (2023). School-based relationships and sexuality education programme in primary schools: contexts, mechanisms and outcomes. *Sex Education*.
- Ammaniti, M. (2010). *Psicopatologia dello sviluppo. Modelli teorici e percorsi a rischio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bortolotto, M. (2014). L'educazione sessuale a scuola. Modelli pedagogici espliciti ed impliciti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, 12-37.
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bussola, M. (2021) *Viola e il blu*. Firenze: Salani
- Caputo, G. (2022). *I cinque sensi*. Milano: Joybook.
- Carella, M., García-Pereiro T., Pace R. & Paterno A. (2020). The “dating game”: age differences at first sex of college students in Italy. *Genus* 76: 23.
- Chinelli, A., Salfa, M. C., Cellini, A., Ceccarelli, L., Farinella, M. & Rancilio, L. (2023). 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
- Dewey, J. (1897). *Il mio credo pedagogico*, in L'educazione di oggi, trad. it. di Lamberto Borghi, La Nuova Italia, Firenze, 1950
- De Melker, S. (2015). The Case for Starting Sex Education in Kindergarten. *PBS Newshour*.
- 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.
- Filippini, A. C. (2016). Sexual Education: Abstinence-Only vs. Comprehensive Education. *Honors Capstones*, 1003.
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Leipzig-Wien, Franz Deuticke; trad. It. Tre saggi sulla teoria sessuale, in Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, 1970, vol. 4.



- Goldfarb, E. S. & Lieberman, L. D. (2021). Three Decades of Research: The Case for Comprehensive. *Sex Education*, 68(1), 13-27.
- Gregori, C., & Criveller, J. (2022). *La sessualità spiegata ai bambini e alle bambine di ieri, oggi e domani*. Padova: BeccoGiallo.
- Hughes, J. N. (2012) Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges, in “*Attachment & Human Development*”, 14(3), 2012, pp. 319-327.
- Intarti, E. R., & Simorangkir, M. R. R. (2023). The Role of Early Childhood Teacher in Intruding Sexual Education in School Students. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications (IJMRAP)*, 5 (8), 48-51.
- Jankovic, S., Malatestinic, G., & Striehl, H. B. (2013). Parents’ Attitudes on Sexual Education – What and When? *Collegium Antropologicum*, 37 (1), 17-22.
- Kaidbey, M. & Engelman, R. (2017). Our Bodies, Our Future: Expanding Comprehensive Sexuality Education. *EarthEd* (pp.179-189)
- Kant, I, Tribuzio, G (cur.). (2015). *Pedagogia*. Luni Editrice: Milano.
- Kee-Jiar, Y., & Shih-Hui, L. (2020). A systematic review of parental attitude and preferences towards implementation of sexuality education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9 (4), 971-978.
- Kimmel, A., Williams, T.T, Veinot T.C., Campbell, B., Campbell, T. R & Valacak, M. et all, (2013). “I make sure I am safe, and I make sure I have myself in every way possible”: African American youth perspectives on sexuality education. *Sex Education*, 13 (2), 172–185.
- Kohler, P.K., Manhart, L.E. & Lafferty, W.E. (2008). Abstinence-Only and Comprehensive Sex Education and the Initiation of Sexual Activity and Teen Pregnancy. *Journal of Adolescent Health*, 42, 344-351.
- Llenas, A. (2018). *I colori delle emozioni*. Gribaudo: Verona
- Llenas, A. (2023). *Mostro dei colori. Dottore delle emozioni*. Gribaudo: Verona

- Marti, C. & Wermuth, B. (2010). *Educazione sessuale nell'infanzia e prevenzione della violenza sessuale*. Berna: Fondazione Svizzera per la Protezione dell'Infanzia.
- Messina, L., & De Rossi, M., (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Milan, G. (2021). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ozgun, S.Y., & Capri, B. (2021). The effect of sexuality education program on the sexual development of children aged 60–72 months. *Current Psychology*, 42, 7125–7134.
- Panzeri, M., & Fontanesi, L. (2021). *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*. Bologna: Il Mulino.
- Parker, R., Wellings, K., & Lazarus, J. V. (2009). Sexuality education in Europe: an overview of current policies. *Sex Education*, 9 (3), 227-242.
- Pellai, A. (2015). *Tutto troppo presto. L'educazione sessuale dei nostri figli nell'era di internet*. Milano: De Agostini.
- Pellai, A & Calaba, B. (2019). *Col cavolo la cicogna!* Trento: Erikson.
- Pellai, A. & Tamborini, B. (2023) *L'amore cos'è?* Milano: Mondadori.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of The Child*. New York: Basic Books
- 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.
- Serrano, L. (2023). *Il tuo corpo è tuo*. Madrid: Nube Ocho
- Thijs, J. T. & Koomen H. M. Y. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security, in *"Infant and Child Development"*, 17, pp. 181-197.
- Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS e BZgA. (2010). *Standard per l'educazione alla sessualità in Europa. Un quadro di riferimento per i*

- responsabili politici, le autorità educative e sanitarie e gli specialisti.*  
 Colonia: Centro federale per l'educazione alla salute.
- Unesco, (2018). *International Technical Guidance on Sexuality Education - An Evidence-informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators*. Ed. Riveduta. Parigi: Autore.
  - Weisman, C., (2015). Attitudes and Outcomes of Sex Ed: The US vs. the Netherlands. *AlterNet*.
  - WHO (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*. Geneva.
  - Van der Doef, S. & Reinders, J. (2018). Stepwise sexual development of adolescents: the Dutch approach to sexuality education. *Nat Rev Urol*, 15, 133-134.
  - Venuti, P. (2007). *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*. Roma: Carocci.
  - Vygotskij L. S (2006). *Psicologia pedagogica*, Gardolo (TN): Erickson
  - Zaneva, M., Philpott, A., Singh, A. Larsoson, G., Gonsalves, L. (2022). What is the added value of incorporating pleasure in sexual health interventions? A systematic review and meta-analysis. *PLoS UNO* 17(2).

## Normativa

- Convenzione sui diritti dell'infanzia, ONU (1989)
- Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254 “*Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*” MIUR.
- International Planned Parenthood Federation (IPPF), 2006.
- Nota Ministeriale n. 3645 del 1° marzo 2018. Indicazioni Nazionali e nuovi scenari.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).

## Sitografia

<https://www.advocatesforyouth.org/>

(data ultima consultazione: 12/02/2024)

[https://www.vivoscuola.it/content/download/30739/717887/file/Stare%20Bene\\_int.pdf](https://www.vivoscuola.it/content/download/30739/717887/file/Stare%20Bene_int.pdf)

(data ultima consultazione: 12/02/2024)

<https://annali.unife.it/adfd/article/view/1922>

(data ultima consultazione: 12/02/2024)

## Allegati

Allegato 1: La matrice dell'OMS – fascia 4-6 anni

Allegato 2: I materiali relativi allo studio sono aperti e visibili su Open Science Framework:

[https://osf.io/s79j8/?view\\_only=f1f637546d934441bc990d27bf678ab](https://osf.io/s79j8/?view_only=f1f637546d934441bc990d27bf678ab)

Allegato 3: Presentazione della formazione online:

[https://www.canva.com/design/DAFjn19X3Eg/yG2aONEe\\_b6hJvg1PdZx8Q/edit?utm\\_content=DAFjn19X3Eg&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFjn19X3Eg/yG2aONEe_b6hJvg1PdZx8Q/edit?utm_content=DAFjn19X3Eg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

## Allegato 1: La matrice dell'OMS – fascia 4-6 anni

4-6	Informazione Trasmettere informazioni su	Competenze Mettere i bambini in grado di	Atteggiamenti Aiutare i bambini a sviluppare
<p><b>Il corpo umano e lo sviluppo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ tutte le parti del corpo e le loro funzioni</li> <li>■ diversi corpi e diversi sessi</li> <li>■ igiene del corpo</li> </ul> <p>• differenze nel corpo e nello sviluppo in relazione all'età</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ chiamare le parti del corpo con il loro nome</li> <li>■ eseguire le pratiche igieniche (lavarsi ogni parte del corpo)</li> <li>■ riconoscere le differenze corporee</li> <li>■ esprimere bisogni e desideri</li> </ul> <p>• riconoscere il proprio e altrui bisogno di privacy</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ un'identità di genere positiva</li> <li>■ un'immagine positiva del corpo e di sé; autostima</li> <li>■ rispetto per le differenze</li> <li>■ rispetto per l'equità di genere</li> </ul>
<p><b>Fertilità e riproduzione</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ miti sulla riproduzione (ad es. in alcuni paesi si racconta ai bambini che i neonati sono "portati dalla cicogna")</li> <li>■ vita: gravidanza, nascita e neonati; fine vita</li> <li>■ basi della riproduzione umana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ parlare di questi argomenti utilizzando il lessico corretto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rispetto delle differenze: alcune persone hanno figli, altre no</li> </ul>
<p><b>Sessualità</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ gioia e piacere nel toccare il proprio corpo; masturbazione infantile</li> <li>■ scoperta del proprio corpo e dei propri genitali</li> </ul> <p>• il significato e l'espressione della sessualità (ad esempio l'espressione di sentimenti di amore)</p> <p>• linguaggio sessuale appropriato</p> <p>• sensazioni legate alla sessualità (gravidanza, piacere, eccitazione) come componenti della gamma di sensazioni umane (devono essere positive; non devono includere la coercizione o il far del male)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ parlare di argomenti inerenti la sessualità (competenze comunicative)</li> <li>■ consolidare la propria identità di genere</li> </ul> <p>• utilizzare il linguaggio sessuale in modo non offensivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ un'immagine positiva del corpo</li> <li>■ rispetto per gli altri</li> </ul>
<p><b>Emozioni /affetti</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ gelosia, rabbia, aggressività, delusione</li> <li>■ amicizia e amore verso persone dello stesso sesso</li> </ul> <p>• differenza tra amicizia e amore</p> <p>• amori segreti, primo amore (in situazioni e "cotte", amore non ricambiato)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ gestire le delusioni</li> <li>■ esprimere e comunicare le proprie emozioni, i propri desideri e i propri bisogni</li> </ul> <p>• gestire il proprio e altrui bisogno di privacy</p> <p>• chiamare i propri sentimenti con il nome corretto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ la convinzione che i sentimenti di amore (in quanto appartenenti alla gamma delle emozioni) sono naturali</li> <li>■ l'opinione che la propria esperienza e l'espressione delle proprie emozioni sono giuste e importanti (attribuire valore ai propri sentimenti)</li> </ul>

4-6	Informazione Trasmettere informazioni su	Competenze Mettere i bambini in grado di	Atteggiamenti Aiutare i bambini a sviluppare
Relazioni e stili di vita	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ amicizia</li> <li>■ relazioni con persone dello stesso sesso</li> <li>■ tipi diversi di relazioni (familiari)</li> <li>• <i>diverse concezioni di famiglia</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ rapportarsi l'un l'altro, con i familiari e gli amici in modo appropriato</li> <li>■ convivere in famiglie basate sul rispetto reciproco</li> <li>■ costruire e mantenere relazioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ accettazione delle diversità</li> <li>■ rispetto dei diversi stili di vita</li> </ul>
Sessualità, salute e benessere	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ buone e cattive esperienze con il proprio corpo/cosa dà una buona sensazione? (ascolta il tuo corpo)</li> <li>■ se l'esperienza /la sensazione non è buona non si deve sempre accondiscendere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ fidarsi del proprio istinto e mettere in pratica il modello dei tre passi (dire no, andare via, parlare con una persona di fiducia)</li> <li>■ raggiungere sensazioni di benessere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ la convinzione che spetta a loro decidere</li> <li>■ la consapevolezza dei rischi</li> <li>■ apprezzamento per il proprio corpo</li> <li>■ la consapevolezza che è giusto chiedere aiuto</li> </ul>
Sessualità e diritti	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ l'abuso; alcune persone non sono buone, si fingono gentili ma possono essere violente</li> <li>■ i propri diritti (compresi il diritto all'informazione e il diritto di essere protetti)</li> <li>■ la responsabilità degli adulti rispetto alla sicurezza dei bambini</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ fare domande</li> <li>■ rivolgersi ad una persona di fiducia in caso di problemi</li> <li>■ esprimere bisogni e desideri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ la convinzione "il mio corpo appartiene a me"</li> <li>■ la consapevolezza dei propri diritti</li> </ul>
Influenze sociali e culturali sulla sessualità (valori/norme)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ differenze di genere, differenze culturali e differenze legate all'età</li> <li>■ valori e norme cambiano da paese a paese e di cultura in cultura</li> <li>■ tutti i sentimenti sono giusti, ma non sono giuste tutte le azioni intraprese sulla spinta di quegli stessi sentimenti</li> <li>■ norme sociali e norme e valori culturali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ riconoscere e affrontare le differenze nei valori</li> <li>■ rispettare le norme sociali e culturali</li> <li>• <i>discutere delle differenze</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ comportamenti socialmente responsabili</li> <li>■ un atteggiamento aperto e non giudicante</li> <li>■ accettazione dell'uguaglianza dei diritti</li> <li>■ rispetto per le differenti norme inerenti la sessualità</li> <li>■ rispetto per il corpo proprio e altrui</li> </ul>