



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

IL PREZIOSO RUOLO DELL'INSEGNANTE NEL PROCESSO DI SCOPERTA DELLA SESSUALITÀ

Progetto di ricerca sull'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia

Relatrice

Prof.ssa Francesca De Palo

Correlatrice

Dott.ssa Silvia Filippi

Laureanda

Silvia Santolin

Matricola: 1202297

Anno accademico: 2023/2024

*Alle donne e agli uomini vittime di violenza,
ai bambini e alle bambine che subiscono abusi,
ai genitori e agli insegnanti
e al loro fondamentale ruolo educativo,
confidando che prima o poi qualcosa possa cambiare.*

INDICE

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1 – EDUCAZIONE SESSUALE NELLA SCUOLA DELL’INFANZIA	10
1.1. Cosa significa educare alla sessualità nell’età prescolare	10
1.1.1. L’importanza di un’educazione precoce	13
1.1.2. Come attuare l’educazione sessuale a scuola.....	16
1.2. Educazione sessuale a livello internazionale e nazionale	21
1.2.1. La situazione nel mondo	21
1.2.2. La situazione in Europa.....	23
1.2.3. La situazione in Italia.....	27
1.3. Educazione sessuale come strategia preventiva	28
1.4. La collaborazione con i genitori.....	31
CAPITOLO 2 – L’INSEGNANTE COME PROMOTORE DI SVILUPPO E AGENTE EDUCATIVO	35
2.1. Educazione e sviluppo nella prima infanzia	35
2.1.1. Cognizione ed emozione	36
2.1.2. Immagine di sè e identità	39
2.2. La relazione bambino-adulto: il legame di attaccamento.....	42
2.2.1. L’insegnante come figura di attaccamento	44
2.3. L’importanza di un insegnante consapevole e formato nel percorso di educazione alla sessualità	46
CAPITOLO 3 – IL PROGETTO DI RICERCA	50
3.1. La ricerca intervento “ <i>Educare per (ri)conoscersi</i> ”	50
3.1.1. Partecipanti.....	52
3.1.2. Procedura e strumenti.....	54
3.2. Il progetto di tesi: lo studio.....	56
3.2.1. Misure	56
3.3. Risultati complessivi – “ <i>Educare per (ri)conoscersi</i> ”	58
3.4. Risultati specifici – Il progetto di tesi	59
3.4.1. Analisi dei dati	59

3.4.2. Discussione e interpretazione dei dati.....	62
3.5. Punti di forza, limiti e sviluppi futuri	63
CAPITOLO 4 – IPOTESI DI INTERVENTO A SCUOLA	66
4.1. La partecipazione di bambini, insegnanti, genitori e professionisti.....	66
4.2. Ipotesi progettuale in prospettiva olistica	68
4.3. L'intervento " <i>Mi scopro e ti conosco: un percorso per stare bene con me e con te</i> "	69
4.3.1. L'albo illustrato: un potente mezzo di comunicazione	72
4.3.2. Progettazione delle attività in sezione.....	76
CONCLUSIONI.....	83
BIBLIOGRAFIA.....	85
NORMATIVA	91
SITOGRAFIA	91
ALLEGATI.....	92

INTRODUZIONE

Attualmente l'Italia è uno degli ultimi sei paesi europei nei quali non sono ancora stati resi obbligatori percorsi di educazione sessuale e all'affettività. Parallelamente, i fatti di cronaca che descrivono femminicidi, abusi e violenze di ogni genere invadono continuamente telegiornali, quotidiani, radio e social. Ecco che allora risuona in modo sempre più forte l'esigenza di agire concretamente affinché tutto questo, un giorno, possa non accadere più.

Tra le mille azioni che potrebbero rivelarsi efficaci e risolutive, spicca l'importanza di educare i giovani e, nello specifico, di educarli alla sessualità e all'affettività. Interventi di questo tipo, al contrario di quanto molti potrebbero pensare, dovrebbero iniziare fin dall'età prescolare per essere pienamente proficui. Da numerose indagini svolte a livello nazionale e internazionale e dagli "Standard per l'Educazione Sessuale in Europa" elaborati dall'OMS nel 2010, infatti, si evince che l'educazione sessuale precoce implica diversi vantaggi, tra cui uno sviluppo sessuale e identitario sano, l'adozione di comportamenti sicuri e rispettosi e la presa di decisioni autonome e responsabili. Inoltre, è un utile strumento di prevenzione da abusi e violenze e comporta una diminuzione del tasso di gravidanze indesiderate e di malattie sessualmente trasmissibili. Tramite i percorsi di educazione sessuale, infatti, non ci si rivolge esclusivamente agli aspetti strettamente legati al sesso, ma si punta ad offrire un apprendimento connesso a tutti i fattori della sessualità, da quelli fisici a quelli cognitivi, emotivi, sociali o relazionali. Lo scopo, quindi, è quello di scardinare i tabù, proponendo la sessualità tramite un approccio alternativo, non orientato ai problemi o ai rischi, ma alle potenzialità (OMS & BZgA, 2010).

Nel raggiungimento di questo obiettivo, l'insegnante, in collaborazione con i genitori degli alunni, ricopre un ruolo fondamentale in quanto promotore di sviluppo, agente educativo e figura di attaccamento, stimolando in ogni bambino o bambina la creazione di un'immagine di sé positiva e di una sana identità. Tuttavia, è importante tenere in considerazione che nella società odierna è ancora ampia la diffusione di stereotipi o atteggiamenti ostili nei confronti della sessualità ed è raro che si affronti senza imbarazzo questa tematica con i più piccoli. Questi pregiudizi, comuni anche tra i docenti, inficiano la possibilità di accompagnare gli alunni nel loro percorso di crescita

personale. È fondamentale, dunque, che ogni insegnante possa accedere a percorsi di formazione ben strutturati, in grado di fornire delle conoscenze adeguate e di scardinare le resistenze tutt'oggi presenti. Prima ancora, però, è necessario che ognuno sviluppi piena consapevolezza di sé, delle sue emozioni e dei suoi atteggiamenti, interrogandosi sulle idee maturate soprattutto nei confronti della sessualità. Infatti, se un docente non è formato opportunamente e non sviluppa una buona capacità di analisi critica e di riflessione su di sé, potrebbe non riuscire a rivestire in modo consono il ruolo di caregiver.

Il presente elaborato, quindi, nasce dall'intento di promuovere l'educazione sessuale e all'affettività già a partire dalla scuola dell'infanzia. In particolare, la tesi è 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”* ideato da un gruppo di ricerca composto da quattro studentesse del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova, coordinate dalla Prof.ssa De Palo Francesca e dalla Dott.ssa Filippi Silvia. La ricerca intervento mira ad indagare gli atteggiamenti e le conoscenze delle docenti di alcune scuole dell'infanzia di tre province del Veneto (Treviso, Padova e Vicenza), al fine di rafforzare la consapevolezza dell'importanza di educare alla sessualità fin dalla tenera età. Nello specifico, lo studio si focalizza sulle seguenti ipotesi: il ruolo dell'insegnante influenza il processo di sviluppo identitario dei bambini e delle bambine e la maturazione di una buona immagine di sé; è importante formare adeguatamente i docenti in modo tale che si sentano sicuri e competenti nel fornire conoscenze agli alunni e nel gestire possibili situazioni connesse alla sessualità che possono presentarsi in sezione.

In seguito ad un'analisi della letteratura e alla presentazione della ricerca, si descrive un'ipotesi di intervento da realizzare a scuola, che ha come obiettivi principali: la conoscenza del corpo, della riproduzione e delle differenze tra maschio e femmina; lo sviluppo dell'identità e di una buona immagine di sé; lo scardinamento dei pregiudizi e degli stereotipi di genere; l'espressione dei propri bisogni; il rispetto di se stessi e degli altri. L'ipotesi progettuale viene proposta in prospettiva olistica, poiché, per ottenere un effetto realmente efficace e duraturo, è fondamentale la collaborazione tra insegnanti, genitori e professionisti del settore.

Si descrive di seguito la struttura del presente elaborato.

Nel primo capitolo viene sottolineata l'importanza di fornire l'educazione sessuale e all'affettività nella scuola dell'infanzia. Si spiega cosa significa effettivamente educare alla sessualità, quali sono i motivi alla base e perché è fondamentale iniziare così presto. Inoltre, si offrono dei suggerimenti su come agire concretamente a scuola e un valido supporto in questo senso è la matrice per la fascia 4-6 anni offerta dalle Linee guida dell'OMS.

Nel secondo capitolo si sofferma l'attenzione sul ruolo dell'insegnante nell'educazione e nello sviluppo del bambino, in particolare per gli effetti che la sua influenza può produrre da un punto di vista cognitivo, emotivo e sociale. Il docente, infatti, è una delle principali figure di riferimento per i piccoli e, proprio per questo motivo, può stimolare lo sviluppo di una sana identità e di una buona immagine di sé. Per permettere tutto ciò, però, deve essere consapevole di sé e del suo ruolo e formato opportunamente.

Il terzo capitolo si concentra sulla ricerca. In un primo momento si presenta il progetto pilota "*Educare per (ri)conoscersi*", descrivendo il campione e la procedura utilizzata. Successivamente, il focus viene spostato sui dati specifici dello studio oggetto del presente elaborato e si discutono i risultati conseguiti. Infine, vengono illustrati i punti di forza e di debolezza della ricerca e i possibili sviluppi futuri.

Nel quarto capitolo viene offerta un'ipotesi di intervento da realizzare in prospettiva olistica a scuola, prevedendo il coinvolgimento di più soggetti (insegnanti, genitori, professionisti esterni). Si descrivono nello specifico le attività da proporre in sezione, dove sarà ampio l'utilizzo di un potente strumento di comunicazione, l'albo illustrato.

CAPITOLO 1 – EDUCAZIONE SESSUALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Numerose ricerche svolte a livello nazionale e internazionale dimostrano l'importanza di promuovere l'educazione sessuale e all'affettività fin dalla prima infanzia. Essa, infatti, comporterebbe diversi vantaggi, tra cui uno sviluppo sessuale e identitario sano, l'adozione di comportamenti sicuri e responsabili e la presa di decisioni autonome, oltre ad essere un efficace strumento di prevenzione da abusi e violenze. Gli insegnanti ricoprono un ruolo cruciale nell'attuazione e nella diffusione delle conoscenze relative alla sessualità, ma è sempre necessario condividere questa responsabilità educativa con i genitori ed instaurare con essi uno stretto rapporto di collaborazione.

1.1. Cosa significa educare alla sessualità nell'età prescolare

Realizzare programmi di educazione sessuale a scuola non è un compito semplice, considerando che ad oggi gli insegnanti non sono sufficientemente formati, ci sono poche risorse a disposizione e si incontrano ancora molte resistenze nell'affrontare la tematica con i piccoli. Tuttavia, i docenti hanno la possibilità di consultare alcune fonti da cui possono trarre informazioni e ricevere un valido supporto; tra queste si ricorda, in particolare, il documento "Standard per l'Educazione Sessuale in Europa". Questo è stato redatto nel 2010, su iniziativa dell'Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS e del Centro Federale per l'Educazione alla Salute (BZgA) di Colonia, con la collaborazione di 19 esperti del settore. L'idea cardine riguarda il fatto che i bambini e le bambine di oggi saranno coloro che costituiranno la società del domani e solo se sono posti fin da subito nelle condizioni di poter conoscere la sessualità, riusciranno a sviluppare un'attitudine positiva e responsabile verso se stessi e gli altri. L'obiettivo è incrementare un'educazione sessuale olistica, che consiste nel fornire informazioni scientificamente corrette su tutti i vari aspetti della sessualità, sviluppando le competenze necessarie per valutare eventuali rischi e favorendo atteggiamenti consapevoli e aperti all'altro.

Secondo il documento, educazione sessuale significa "*apprendere relativamente agli aspetti cognitivi, emotivi, sociali, relazionali e fisici della sessualità*" (OMS & BZgA, 2010, p.20). L'approccio inizia dall'infanzia, per poi continuare in adolescenza e

in età adulta con l'obiettivo di sostenere lo sviluppo sessuale dei bambini e delle bambine, sviluppando il loro empowerment, fornendo informazioni e competenze al fine di vivere in modo appagante, sicuro e responsabile la propria sessualità, oltre ad intrattenere relazioni gratificanti e ad attuare atteggiamenti rispettosi della salute e del benessere sessuali propri e altrui. I piccoli, compiendo scelte consapevoli, assicurano migliore qualità alla propria vita e al tempo stesso contribuiscono a formare società eque e solidali. Un aspetto fondamentale riguarda il fatto che l'educazione sessuale deve essere adeguata all'età e, soprattutto, si suggerisce di affrontare la sessualità con un approccio diverso, positivo, non orientato ai problemi o ai rischi (che vanno comunque affrontati e non trascurati), ma evidenziandone le potenzialità.

Altra definizione di educazione sessuale è offerta dall'IPPF, importante organizzazione non governativa nel campo della salute sessuale e riproduttiva:

“L'educazione sessuale estensiva (CSE) 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. È necessario offrire ai giovani l'opportunità di acquisire life skills essenziali e di sviluppare atteggiamenti e valori positivi” (IPPF, 2010, p.6).

Un ulteriore documento di riferimento è l'“International Technical Guidance on Sexuality Education” realizzata dall'UNESCO dove si offre una definizione più specifica di CSE:

“L'educazione sessuale completa (CSE) è un processo di insegnamento e apprendimento riguardante gli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità. Ha lo scopo di fornire ai bambini e ai giovani conoscenze, abilità, attitudini e valori che consentiranno loro di: realizzare la loro salute, il loro benessere e la loro dignità; sviluppare relazioni sociali e sessuali rispettose; acquisire consapevolezza di come le loro scelte influenzano il proprio benessere e quello degli altri; e comprendere e garantire la tutela dei propri diritti per tutta la vita.” (UNESCO, 2018, p.16).

Infine, la CSE viene descritta da diverse agenzie delle Nazioni Unite come “approccio adeguato all'età e culturalmente rilevante per insegnare la sessualità e le relazioni fornendo informazioni scientificamente accurate, realistiche e non giudicanti”

(Kaidbey & Engelman, 2017, p.179). La definizione è stata ampliata successivamente dal Fondo delle Nazioni Unite per la popolazione (UNFPA) che ha sottolineato il focus su diritti umani, genere e abilità di vita, invece che concentrarsi solamente sull'evitare gravidanze indesiderate e malattie sessualmente trasmissibili.

In tutte le citazioni riportate si può cogliere l'approccio olistico con cui si suggerisce di affrontare l'educazione sessuale, trattando i vari aspetti della sessualità e ponendosi come obiettivo lo sviluppo di un atteggiamento positivo, sicuro, rispettoso e responsabile verso se stessi e gli altri.

Perché trattare l'educazione sessuale a scuola?

Gli Standard per l'Educazione Sessuale in Europa (2010) propongono alcune ragioni per le quali insegnare educazione sessuale:

- La sessualità è una componente centrale dell'essere umano, in quanto tutti siamo esseri sessuali e abbiamo un potenziale sessuale;
- Gli esseri umani hanno diritto ad essere informati, diritto che viene citato anche nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia del 1989;
- L'educazione sessuale informale non è adeguata alla società moderna: i genitori, i familiari e le altre fonti informali di informazione sono importanti, ma il loro contributo non è sufficiente perché spesso non possiedono le conoscenze necessarie o, talvolta, sono i giovani a non sentirsi a proprio agio e a scegliere di rivolgersi altrove;
- I bambini e i ragazzi sono esposti a molte nuove fonti di informazione (Internet, social media...) che spesso, però, si rivelano distorte, irrealistiche e degradanti;
- Oggi risulta necessario promuovere la salute sessuale e riproduttiva, prevenendo i possibili rischi legati alla sessualità (gravidanze indesiderate, malattie sessualmente trasmissibili, abusi sessuali, violenze di genere...).

Oltre a queste motivazioni, si ricorda che l'educazione all'affettività e alla sessualità: favorisce la conoscenza del proprio e altrui corpo, consente la costruzione del sé e la rappresentazione dell'altro, permette di creare relazioni basate su rispetto e reciprocità, incrementa la comprensione del concetto di consenso ed evita lo sviluppo di modelli relazionali errati e stereotipati.

È importante sottolineare che i programmi di educazione sessuale non hanno come effetto un aumento dell'attività sessuale tra i giovanissimi, come alcuni potrebbero pensare. Al contrario, è stato dimostrato da alcune ricerche che le conseguenze sono: rapporti sessuali non precoci, minor tasso di gravidanze indesiderate, minore trasmissione di MST e maggior utilizzo di metodi contraccettivi (Jankovi et al., 2013).

Il percorso di educazione all'affettività e alla sessualità, che può durare per l'intera vita, ha bisogno di basi solide, che vanno gettate molto presto, ancora prima dell'età scolare.

1.1.1. L'importanza di un'educazione precoce

Spesso l'educazione sessuale, se viene affrontata, ha inizio durante la scuola primaria o secondaria. Il documento dell'OMS sostiene, invece, che i primi approcci dovrebbero essere favoriti fin dalla nascita: *“I neonati apprendono il valore e il piacere del contatto fisico, del calore umano e dell'intimità. Ben presto imparano cosa è “pulito” e cosa è “sporco” e in seguito imparano la differenza tra maschi e femmine e tra persone amiche e sconosciuti. [...] a partire dalla nascita i genitori mandano ai bambini messaggi inerenti il corpo e l'intimità. Detto in altri termini, stanno facendo educazione sessuale”* (OMS & BZgA, 2010, p. 13).

Dunque, si può affermare che il bambino è un essere sessuale già alla nascita (anche se in modalità diversa rispetto all'adolescente o all'adulto) e il suo sviluppo sessuale avviene attraverso diverse fasi, a partire dalla gravidanza e continuando per tutta la vita. Gli atteggiamenti nei confronti del genere e della sessualità si formano molto presto, per poi consolidarsi nella fase della pubertà e dell'adolescenza. I bambini e le bambine devono capire al più presto che alcune modalità con cui potrebbero essere toccati sono sbagliate e, allo stesso tempo, devono imparare a rispettare il corpo dell'altro. L'educazione sessuale dovrebbe proporre determinati argomenti prima che l'alunno raggiunga lo stadio evolutivo corrispondente in modo tale da prepararlo alle trasformazioni imminenti. I piccoli, infatti, iniziano un processo di scoperta da soli o con i coetanei, spesso in contesti di gioco; si costruiscono dei valori grazie alle informazioni ricevute da genitori, da altri educatori o dai media, scoprono il loro corpo, capiscono cosa piace e cosa non piace, costruiscono relazioni e maturano così

determinati atteggiamenti imparando a comprendere i comportamenti propri e altrui (OMS & BZgA, 2010).

Nello specifico, durante i primi sei anni di vita i bambini riducono gradualmente la loro dipendenza dalle figure di riferimento e diventano più consapevoli del proprio corpo. Fin da subito provano delle sensazioni sessuali. In particolare, a 2-3 anni scoprono che i maschi sono diversi dalle femmine, inizia l'esplorazione del corpo tramite masturbazione e autostimolazione e sono curiosi di vedere il corpo dei loro coetanei dello stesso sesso o di quello opposto (è il caso del famoso "gioco del dottore"). È una fase di sperimentazione, dove emergono tante curiosità e ben presto arrivano le prime domande rivolte ai genitori. Verso i 3 anni iniziano a capire che gli adulti non parlano facilmente di questi argomenti e quindi li sfidano e li mettono alla prova. I piccoli, poi, cominciano a distaccarsi dal proprio punto di vista, considerando anche quello altrui, sviluppano abilità verbali e nuove forme di espressione per poi arrivare ad accrescere il senso di vergogna e di pudore. Alla scuola primaria i bambini tendono a confrontarsi di più con i coetanei e meno con gli adulti e sono ricorrenti giochi a sfondo sessuale, soprattutto tra i maschi, poiché vi è forte curiosità di scoprire il corpo (e in particolare i genitali) proprio e altrui. Durante la preadolescenza e l'adolescenza la conoscenza degli organi sessuali diventa più approfondita, si ricerca una propria identità sociale, morale e psicologica, si consolida l'immagine di sé e aumentano le capacità intellettuali, favorendo momenti di riflessione e di introspezione. Lo sviluppo sessuale ricopre un ruolo importante durante questa fascia di età, le differenze tra maschi e femmine diventano più evidenti, si ricercano amicizie dello stesso sesso, ma al tempo stesso iniziano le aperture verso il sesso opposto fino ad arrivare alla maturazione e alla consapevolezza del proprio orientamento sessuale e delle proprie preferenze (Bianchi & Di Giovanni, 2005; Camaioni & Di Blasio, 2007; OMS & BZgA, 2010).

L'educazione sessuale, intesa in modo olistico e utile non solo per trasmettere informazioni, ma soprattutto per sviluppare competenze di vario genere, comincia fin da subito, prima attraverso messaggi non verbali che poi lasciano spazio gradualmente a messaggi verbali. È un tipo di educazione, quindi, che viene fornita in modo costante, anche se spesso inconsapevolmente. Ad esempio, i genitori offrono un modello di relazione in base a come si comportano l'uno con l'altro, i loro atteggiamenti danno

informazioni implicite sui ruoli di genere, sulla sessualità e sulle emozioni (OMS & BZgA, 2010).

Un prototipo di programma che si può replicare è quello indonesiano (ispirato a sua volta ad uno olandese) che descrivono Kaidbey & Engelman (2017) e chiamato “You and Me”. Questo è rivolto a bambini di 4-6 anni e ai genitori, si discute di argomenti quali il proprio corpo, la differenza di genere, sentimenti ed emozioni utilizzando giochi, bambole e fumetti e facendo lezione anche all’aperto.

Anche Ozgun & Capri (2021) sostengono che già dalla prima infanzia nasce un interesse verso il proprio corpo e soprattutto per i genitali ed è in questo periodo che emergono molteplici domande sul genere o sulla nascita. È importante che gli adulti reagiscano alla curiosità dei piccoli fornendo risposte adeguate in modo tale da favorire un sano sviluppo sessuale. In particolare, poiché l’educazione sessuale è un processo permanente, non è solo la famiglia ad avere un ruolo incisivo, ma anche la scuola deve intervenire per permettere ad ogni alunno/a di crearsi una sana identità sessuale. Per esempio, è stata svolta una ricerca dagli autori sopra citati in Turchia, precisamente nella città di Izmir, considerando un campione di 58 bambini (29 nel gruppo sperimentale e 29 nel gruppo di controllo) di età compresa tra i 60 e i 72 mesi. Al primo gruppo è stato proposto un programma di educazione sessuale con lo scopo di aumentare le conoscenze sulla sessualità, sostenere lo sviluppo sessuale e fornire competenze necessarie per prevenire gli abusi infantili. I risultati hanno rivelato una differenza significativa nei punteggi del post-test, dimostrando l’efficacia dell’intervento che era stato svolto nel gruppo sperimentale. Inoltre, alcune misurazioni di follow-up hanno dimostrato un effetto duraturo del programma anche in seguito all’esperimento (Ozgun & Capri, 2021).

Dunque, madri e padri rivestono sicuramente un ruolo cruciale, ma conta molto anche l’ambiente in cui il bambino vive quotidianamente e, di conseguenza, l’influenza dei coetanei, della scuola, della comunità e degli insegnanti. Questo tipo di educazione “spontanea” e informale può essere integrato con una modalità più attiva e formale in modo tale che gli argomenti inerenti alla sessualità vengano normalizzati, offrendo risposte appropriate ai bambini e alle bambine e trasmettendo un’idea positiva della sessualità (OMS & BZgA, 2010).

1.1.2. Come attuare l'educazione sessuale a scuola

All'educazione sessuale dovrebbe essere riservato uno spazio specifico all'interno del programma curricolare in modo da poterla attuare pienamente. Per essere realmente efficace, dovrebbe basarsi su alcuni principi fondamentali:

- 1) Essere adeguata all'età, sensibile alla cultura, alla società di appartenenza e al genere;
- 2) Fondarsi sui diritti umani;
- 3) Avere alla base un concetto olistico di benessere;
- 4) Poggiarsi sui principi di equità di genere, autodeterminazione e accettazione della diversità;
- 5) Iniziare fin dalla nascita;
- 6) Essere intesa come un contributo verso una società giusta e solidale, attraverso l'empowerment delle persone e delle comunità;
- 7) Basarsi su informazioni scientificamente accurate (OMS & BZgA, 2010).

Gli obiettivi a cui si punta tramite un percorso di educazione sessuale a scuola sono i seguenti:

- 1) Creare un clima sociale di tolleranza, apertura e rispetto;
- 2) Rispettare la diversità sessuale e le differenze di genere;
- 3) Compiere scelte informate, consapevoli e responsabili;
- 4) Sviluppare consapevolezza e conoscenza del corpo umano;
- 5) Maturare come esseri sessuali, ossia imparare a esprimere sentimenti e bisogni, vivere con piacere la sessualità e sviluppare la propria identità sessuale;
- 6) Acquisire informazioni corrette e adeguate sui vari aspetti della sessualità;
- 7) Sviluppare le competenze necessarie per gestire i diversi aspetti della sessualità;
- 8) Acquisire informazioni sulle modalità di accesso ai servizi di consulenza e sanitari;
- 9) Riflettere sulla sessualità al fine di maturare la propria opinione critica;

- 10) Instaurare relazioni paritarie basate su comprensione reciproca e rispetto per i bisogni e i confini propri e altrui;
- 11) Comunicare rispetto a sessualità/emozioni/relazioni utilizzando un linguaggio adatto (OMS & BZgA, 2010).

Ma come si può lavorare per raggiungere questi risultati? Le Linee Guida elaborate dall'OMS (2010) ricordano che è fondamentale mantenere un atteggiamento positivo, creando un clima di fiducia e di rispetto reciproco dove ognuno può sentirsi al sicuro, stabilendo delle regole condivise e ricorrendo a metodi diversi per poter coinvolgere le varie personalità presenti in classe e stimolare i diversi sistemi sensoriali. Un requisito fondamentale è la partecipazione dei bambini e delle bambine che dovrebbero diventare protagonisti assumendo un ruolo attivo e non passivo, così da poter mantenere il focus sui loro bisogni. Il metodo migliore risulta essere, quindi, quello interattivo, ponendo al centro una comunicazione efficace e il ruolo dell'insegnante come facilitatore.

L'educazione sessuale, inoltre, non deve essere racchiusa in un solo momento, ma è costante e ricorrente e *“si basa sul concetto che lo sviluppo della sessualità è un processo che dura tutta la vita [...] non è un evento singolo, bensì è basato su un progetto/processo e risponde alle mutevoli situazioni di vita degli allievi”* (OMS & BZgA, 2010, p.30). Gli argomenti, tuttavia, devono essere adeguati all'età, ossia le varie informazioni si ripresenteranno nel tempo ma saranno fornite rispettando lo stadio evolutivo e la crescita del bambino.

Per realizzare tutto ciò, è necessaria una strutturazione multisettoriale, quindi una stretta collaborazione con partner interni ed esterni alla scuola e un insegnamento multidisciplinare che coinvolga diverse materie scolastiche. L'educazione sessuale deve poi essere contestualizzata, facendo riferimento all'ambiente di vita, alle esperienze e alle caratteristiche personali degli allievi. Fondamentale è la collaborazione con i genitori, che devono essere informati di ciò che verrà trattato e sono tenuti ad esprimere desideri e preoccupazioni, ma anche con la comunità ricca di servizi (come, ad esempio, quelli sanitari e di consulenza) che meritano di essere conosciuti poiché possono offrire un grande sostegno. Infine, è importante che durante tutto il percorso sia presente una profonda sensibilità al genere (OMS & BZgA, 2010).

La matrice per la fascia 4-6 anni

Uno strumento efficace che può aiutare concretamente il lavoro dell'insegnante è offerto dalle Linee guida dell'OMS (2010). Nella seconda parte del documento, infatti, viene presentata una matrice che offre gli argomenti di educazione sessuale da trattare nelle diverse fasce d'età corrispondenti alle varie fasi evolutive (0-4 anni, 4-6 anni, 6-9 anni, 9-12 anni, 12-15 anni, + 15 anni). È un riferimento che viene offerto ai formatori, ma si presta ad essere flessibile per adattarsi alle specifiche esigenze presenti in classe. Vengono presentate otto categorie tematiche principali:

- 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.

Nelle prime fasce d'età verranno trattati i concetti basilari dei vari argomenti, mentre nelle fasi successive le informazioni verranno riprese, arricchite e consolidate proprio per rispettare l'idea dell'adeguatezza rispetto all'età e del processo di sviluppo sessuale come continuo e dinamico. Inoltre, ogni categoria tematica viene specificata ulteriormente attraverso una divisione tra conoscenze/informazioni (i dati di fatto che vengono trasmessi agli alunni), competenze (capacità di mettere in atto comportamenti appropriati) e atteggiamenti (opinioni e valori interiorizzati che guidano il comportamento) (OMS & BZgA, 2010).

Si presenta di seguito la matrice per la fascia di età 4-6 anni (*Figura 1 e Figura 2*), essendo quella su cui è centrato il progetto di ricerca del presente elaborato di tesi.

4-6	Informazione trasmettere informazioni su	Competenze Mettere i bambini in grado di	Atteggiamenti Aiutare i bambini a sviluppare
Il corpo umano e lo sviluppo	<ul style="list-style-type: none"> tutte le parti del corpo e le loro funzioni diversi corpi e diversi sessi igiene del corpo <i>differenze nel corpo e nello sviluppo in relazione all'età</i> 	<ul style="list-style-type: none"> chiamare le parti del corpo con il loro nome eseguire le pratiche igieniche (lavarci ogni parte del corpo) riconoscere le differenze corporee esprimere bisogni e desideri <i>riconoscere il proprio e altrui bisogno di privacy</i> 	<ul style="list-style-type: none"> un'identità di genere positiva un'immagine positiva del corpo e di sé: autostima rispetto per le differenze rispetto per l'equità di genere
Fertilità e riproduzione	<ul style="list-style-type: none"> miti sulla riproduzione (ad es. in alcuni paesi si racconta ai bambini che i neonati sono "portati dalla cicogna") vita: gravidanza, nascita e neonati; fine vita basi della riproduzione umana 	<ul style="list-style-type: none"> parlare di questi argomenti utilizzando il lessico corretto 	<ul style="list-style-type: none"> <i>rispetto delle differenze: alcune persone hanno figli, altre no</i>
Sessualità	<ul style="list-style-type: none"> gioia e piacere nel toccare il proprio corpo; masturbazione infantile scoperta del proprio corpo e dei propri genitali <i>il significato e l'espressione della sessualità (ad esempio l'espressione di sentimenti di amore)</i> <i>linguaggio sessuale appropriato</i> <i>sensazioni legate alla sessualità (vicinanza, piacere, eccitazione) come componenti della gamma di sensazioni umane (devono essere positive; non devono includere la coercizione o il far del male)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> parlare di argomenti inerenti la sessualità (competenze comunicative) consolidare la propria identità di genere <i>utilizzare il linguaggio sessuale in modo non offensivo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> un'immagine positiva del corpo rispetto per gli altri
Emozioni /affetti	<ul style="list-style-type: none"> gelosia, rabbia, aggressività, delusione amicizia e amore verso persone dello stesso sesso <i>differenza tra amicizia e amore</i> <i>amori segreti, primo amore (infatuazioni e "cotte", amore non ricambiato)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> gestire le delusioni esprimere e comunicare le proprie emozioni, i propri desideri e i propri bisogni <i>gestire il proprio e altrui bisogno di privacy</i> <i>chiamare i propri sentimenti con il nome corretto</i> 	<ul style="list-style-type: none"> la convinzione che i sentimenti di amore (in quanto appartenenti alla gamma delle emozioni) sono naturali l'opinione che la propria esperienza e l'espressione delle proprie emozioni sono giuste e importanti (attribuire valore ai propri sentimenti)

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

Figura 1: Matrice fascia 4-6 anni, parte 1 (OMS & BZgA, 2010, p. 40).

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"> amicizia relazioni con persone dello stesso sesso tipi diversi di relazioni (familiari) diverse concezioni di famiglia 	<ul style="list-style-type: none"> rapportarsi l'un l'altro, con i familiari e gli amici in modo appropriato convivere in famiglie basate sul rispetto reciproco costruire e mantenere relazioni 	<ul style="list-style-type: none"> accettazione delle diversità rispetto dei diversi stili di vita
Sessualità, salute e benessere	<ul style="list-style-type: none"> buone e cattive esperienze con il proprio corpo/cosa dà una buona sensazione? (ascolta il tuo corpo) se l'esperienza /la sensazione non è buona non si deve sempre accondiscendere 	<ul style="list-style-type: none"> fidarsi del proprio istinto e mettere in pratica il modello dei tre passi (dire no, andare via, parlare con una persona di fiducia) raggiungere sensazioni di benessere 	<ul style="list-style-type: none"> la convinzione che spetta a loro decidere la consapevolezza dei rischi apprezzamento per il proprio corpo la consapevolezza che è giusto chiedere aiuto
Sessualità e diritti	<ul style="list-style-type: none"> l'abuso; alcune persone non sono buone, si fingono gentili ma possono essere violente i propri diritti (compresi il diritto all'informazione e il diritto di essere protetti) la responsabilità degli adulti rispetto alla sicurezza dei bambini 	<ul style="list-style-type: none"> fare domande rivolgersi ad una persona di fiducia in caso di problemi esprimere bisogni e desideri 	<ul style="list-style-type: none"> la convinzione "Il mio corpo appartiene a me" la consapevolezza dei propri diritti
Influenze sociali e culturali sulla sessualità (valori/norme)	<ul style="list-style-type: none"> differenze di genere, differenze culturali e differenze legate all'età valori e norme cambiano da paese a paese e di cultura in cultura tutti i sentimenti sono giusti, ma non sono giuste tutte le azioni intraprese sulla spinta di quegli stessi sentimenti norme sociali e norme e valori culturali 	<ul style="list-style-type: none"> riconoscere e affrontare le differenze nei valori rispettare le norme sociali e culturali discutere delle differenze 	<ul style="list-style-type: none"> comportamenti socialmente responsabili un atteggiamento aperto e non giudicante accettazione dell'uguaglianza dei diritti rispetto per le differenti norme inerenti la sessualità rispetto per il corpo proprio e altrui

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

Figura 2: Matrice fascia 4-6 anni, parte 2 (OMS & BZgA, 2010, p.41).

1.2. Educazione sessuale a livello internazionale e nazionale

In questo paragrafo l'obiettivo è quello di mostrare al lettore come l'educazione sessuale viene considerata e trattata nello scenario internazionale e nazionale. Verrà offerta una panoramica prima a livello mondiale, concentrandosi sull'approccio orientato all'astinenza sostenuto dagli USA, poi a livello europeo, focalizzandosi sul caso dei Paesi Bassi che promuovono un'educazione sessuale completa, fino ad arrivare all'Italia, dove attualmente non esiste ancora una legge che rende obbligatori percorsi inerenti alla sessualità e all'affettività.

1.2.1. La situazione nel mondo

Come affermato nel documento dell'OMS (2010), i programmi di educazione sessuale possono essere racchiusi in tre categorie:

- 1) Programmi basati sull'astinenza dai rapporti sessuali prima del matrimonio, conosciuti come "*how to say no*" o "*abstinence only*";
- 2) Programmi che propongono l'astinenza come scelta possibile, ma rivolgono attenzione anche alla contraccezione e alle pratiche sessuali sicure. Si parla quindi di "*educazione sessuale estensiva*";
- 3) Programmi simili al punto 2, ma che evidenziano la prospettiva della crescita e dell'evoluzione personale, facendo riferimento all'"*educazione sessuale olistica*".

Da un recente rapporto dell'UNESCO si può notare che la maggior parte dei paesi si sta avvicinando al concetto di CSE, ossia di educazione sessuale estensiva. Si punta principalmente all'inserimento o all'aggiornamento della CSE nel curriculum nazionale, alla formazione degli insegnanti e alla diffusione di modalità contraccettive. Ad esempio, in America Latina e nei Caraibi si riscontravano tassi di gravidanza tra ragazze adolescenti molto alti. È stato quindi avviato dal 2008 un piano di "Educazione alla prevenzione" basato sul collegamento tra il lavoro in classe e quello svolto dai servizi. Nel 2015, si è giunti a definire i diritti sessuali intesi come "*il diritto ad una vita sessuale piena e sicura, così come il diritto di prendere decisioni libere, informate, volontarie e responsabili sulla sessualità, l'orientamento sessuale e l'identità di genere*" (Kaidbey & Engelman, 2017, p.187). Nel 2013, i ministri di alcuni governi

dell’Africa orientale e meridionale hanno approvato una dichiarazione che sosteneva che anche i loro giovani avevano bisogno di accesso alla CSE e ai servizi.

La situazione è ben diversa in Africa centrale e occidentale, così come in Medio Oriente dove pochissimi paesi promuovono programmi di educazione sessuale. Qui vige una forte opposizione e soprattutto nelle zone più povere sono alti i tassi di gravidanze precoci, violenze di genere e mortalità causata dal parto o da aborti svolti in maniera inadeguata. In Asia e nel Pacifico la situazione varia molto in base al paese, anche se rimangono radicate opinioni conservatrici. Su ventotto paesi coinvolti in un’analisi dell’UNESCO, infatti, meno della metà possiede un programma di educazione sessuale a partire dalla scuola primaria. La violenza legata al genere che dilaga in queste zone, tuttavia, ha spinto alcune regioni a rafforzare i programmi (Kaidbey & Engelman, 2017).

Il caso degli Stati Uniti

A livello mondiale, una tra le situazioni più significative per quanto concerne l’educazione sessuale è quella degli Stati Uniti. Qui è prevalente un’educazione all’astinenza (programmi di tipo 1 o 2), che inizia dalla scuola media e continua alle superiori. Quello che si utilizza è un metodo conservatore che si basa su un concetto fondante secondo cui *“tutti i tipi di attività sessuale dovrebbero essere evitati fino al matrimonio e l’astinenza è l’unico metodo garantito ed efficace per prevenire gravidanze e infezioni a trasmissione sessuale”* (Filippini, 2016, p.7). Questi programmi puntano a risultati tangibili (età posticipata del primo rapporto, meno partner sessuali, minor frequenza di rapporti) e si focalizzano sugli effetti comportamentali, con un’educazione centrata sulla risoluzione di problemi. Negli USA si promuove, quindi, l’astinenza come unica modalità di prevenzione efficace al 100% e come scelta di vita sana e sicura. Questo metodo, tuttavia, non si rivela così efficace tanto che gli Stati Uniti, rispetto ai paesi europei, presentano un elevato numero di nascite da donne di età compresa tra i 15 e i 19 anni. A volte si richiede alle proprie figlie di fare voto di castità fino al matrimonio, ma è irrealistico pensare che questa promessa venga mantenuta (Filippini, 2016). Così, basandosi sul terrorismo psicologico, evitando di affrontare l’argomento e iniziando il percorso di educazione sessuale troppo tardi, si rischia

l'effetto contrario rispetto a quello desiderato, ottenendo un elevato tasso di gravidanze precoci o indesiderate e di malattie sessualmente trasmissibili.

Come evidenzia De Melker (2015), tuttavia, esiste qualche eccezione: a Chicago si richiedono almeno 300 minuti all'anno di educazione sessuale rivolta a bambini dalla scuola dell'infanzia fino alla quarta elementare e almeno il doppio del tempo per gli studenti più grandi; nella contea di Broward in Florida è stato stabilito che almeno una volta all'anno in ogni classe si devono dedicare alcune ore all'educazione sessuale, affrontando temi quali il sexting, l'immagine corporea e i social media. Inoltre, Schneider & Hirsch (2020) riportano altri due casi: quello della California dove nel 2015 è stato approvato l'Healthy Youth Act, che richiede alle scuole di insegnare CSE dagli 11 anni, con possibilità di iniziare anche prima e quello di New York, che ha imposto dal 2011 l'educazione sessuale nelle scuole. Oltre al ruolo del governo negli USA è rilevante il sostegno di alcune fondazioni private che finanziano iniziative legate alla sessualità.

1.2.2. La situazione in Europa

Parker et al. (2009) tracciano una panoramica della situazione inerente all'educazione sessuale presente in 26 paesi europei. Ciò che si evidenzia, come riportato anche nel documento "Standard per l'Educazione Sessuale in Europa" (2010), è una differenza accentuata tra Europa occidentale, dove l'educazione sessuale ha iniziato ad emergere in modo più significativo tra il 1970 e il 1980, e Europa centrale e orientale, zona in cui l'attenzione alla sessualità è meno presente. Si nota, quindi, una situazione molto eterogenea, caratterizzata da una scarsa influenza reciproca tra le varie regioni.

I paesi più sviluppati per quanto concerne il tema della sessualità (tra cui Finlandia, Germania, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Norvegia, Svezia) sono contraddistinti da: educazione sessuale obbligatoria a scuola (anche se pochi prevedono percorsi già a partire dalla scuola dell'infanzia), collaborazione con ONG, associazioni o servizi socio-sanitari, standard minimi da raggiungere definiti solitamente dal Ministero dell'Istruzione o della Salute e trattazione di temi emotivi/psicologici/sociali e non solo legati all'anatomia/biologia. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, i programmi di educazione sessuale sono comunque inadeguati o incompleti.

Nei paesi meno interessati al tema (per esempio Bulgaria, Cipro, Lettonia, Lituania, Polonia), invece, mancano totalmente o parzialmente dei percorsi legati alla sessualità, si evidenziano forti discrepanze tra zone urbane e zone rurali, sono presenti poche risorse e poco tempo a disposizione da dedicare a questo tema, è carente la formazione degli insegnanti e prevalgono spesso idee conservatrici o si incontrano forti difficoltà ed opposizioni a causa della diversità culturale (in particolare dove ci sono alti tassi di immigrazione) o dell'influenza della Chiesa cattolica.

I contenuti dei curricula di educazione sessuale variano molto in base ai paesi ed è raro che vengano integrati in discipline diverse rispetto alla biologia. Inoltre, in Europa orientale spesso si parla di “Educazione alla vita familiare”, con enfasi sugli aspetti riproduttivi e sulla struttura sociale. Si nota, quindi, una mancanza di attenzione rispetto agli aspetti emotivi e psicologici. Il metodo più utilizzato è sicuramente l'insegnamento tradizionale e formale, ricorrendo talvolta all'educazione tra pari, ma in realtà è stato dimostrato che l'approccio più proficuo è quello interattivo. Di solito i formatori sono gli insegnanti, anche se a volte vengono coinvolti volontari e ONG, mentre gli operatori sanitari sono poco presenti (tranne per esempio in Ungheria, dove ci si affida agli infermieri), così come le visite alle strutture socio-sanitarie sono poco frequenti. Per quanto riguarda i materiali e le modalità si spazia tra video, immagini, mass media, teatro e Internet.

Secondo Parker et al. (2009) per una diffusione dell'educazione sessuale più omogenea ed efficace è necessario ricorrere ad alcune strategie: conciliare idee politiche e religiose, cooperare tra paesi, incrementare la normativa e le linee guida a livello nazionale, sfruttare i media e sostenere i programmi di educazione sessuale a livello sia politico che economico.

La situazione in alcuni paesi europei, quali Svezia, Germania e Francia, è in contrasto rispetto a quella che caratterizza gli Stati Uniti, poiché prevale un approccio positivo alla sessualità e lo sviluppo sessuale è considerato una parte normale e sana della vita di ogni persona. Ad esempio, in Svezia l'educazione sessuale è obbligatoria dal 1955, inizia già dalla scuola dell'infanzia e si basa su quattro principi fondamentali: *“nessuna persona dovrebbe essere usata come mezzo di gratificazione sessuale di un'altra, nessuno dovrebbe essere costretto ad avere rapporti sessuali, i rapporti più soddisfacenti derivano da una sana relazione [...] ed è un dovere essere leali in ogni*

relazione” (Filippini, 2016, p.11). L’obiettivo principale è fornire delle risposte ai giovani e promuovere il senso di responsabilità e il rispetto per l’altro, anche con il supporto di cliniche specializzate. In Germania i programmi di educazione sessuale devono essere adatti all’età, con lo scopo di trasmettere informazioni non solo sull’anatomia o sulle possibili malattie, ma anche sull’identità personale, sulle relazioni o sul genere. Inoltre, si offrono gratuitamente metodi contraccettivi a donne di età inferiore a 20 anni. Una situazione simile è presente anche in Francia. In questi paesi si predilige un’educazione sessuale completa, che si oppone a quella basata sull’astinenza. Da alcune ricerche (Lindberg & Maddow-Zimet, 2012; Kohler, Manhart & Lafferty, 2008) riportate da Filippini (2016), è emerso che la CSE consente un’età più avanzata della prima esperienza sessuale, maggiore utilizzo di metodi contraccettivi, relazioni più sane, ridotto rischio di gravidanze indesiderate o precoci e minor contrazione di malattie sessualmente trasmissibili.

Il caso dei Paesi Bassi

Il paese europeo che più degli altri testimonia l’efficacia dell’educazione sessuale completa è quello dei Paesi Bassi. Qui i curricula sulla sessualità sono obbligatori dal 1993 a partire dall’infanzia e si affrontano argomenti quali lo sviluppo sessuale, la gravidanza, le MST, l’orientamento sessuale, l’omofobia, le relazioni e il rispetto per l’altro. Gli insegnanti sono formati e si parte dalle domande degli studenti incoraggiando una discussione collettiva e aperta. L’obiettivo è permettere ai ragazzi di vivere la sessualità positivamente e in sicurezza e fare in modo che possano prendere decisioni adeguate, consapevoli e responsabili. Per tale motivo, si mira a trasmettere informazioni accurate anche a genitori, cliniche, medici di base e media, per far sì che si crei un’influenza positiva (Parker et al., 2009; Filippini, 2016).

Si punta ad un approccio sessuale graduale, che parte dal primo bacio fino ad arrivare al primo rapporto sessuale. Gli adolescenti olandesi arrivano così a considerare il sesso “*non come una pulsione incontrollabile, ma come un’espressione di intimità in una diversità di comportamenti*” (van der Doef & Reinders, 2018, p.133). Si parte da quelli per cui ci si sente pronti e poi si passa gradualmente ai successivi, che sono sempre più intimi, ma i precedenti possono comunque rimanere e ripetersi con lo stesso o un nuovo partner. Questo approccio porta con sé numerosi vantaggi: si impara ad

esprimere i propri limiti e desideri, a dire “no” se non ci si sente pronti e si evidenziano comportamenti sessuali meno rischiosi.

La differenza principale dei Paesi Bassi rispetto agli altri paesi risiede nel fatto che gli adulti accettano i giovani come esseri sessuali e mantengono un atteggiamento di apertura e di dialogo costruttivo. La società olandese supporta, attraverso leggi e regolamenti, i diritti umani e sessuali, non tollera le discriminazioni e garantisce l'accesso ai servizi sanitari e contraccettivi, permettendo ai giovani di vivere la sessualità in maniera sicura, consensuale e piacevole. Il punto centrale di questo tipo di approccio è che il sesso non viene visto come un problema, non si enfatizzano rischi e malattie e non ci si basa sul controllo dei giovani o sulla privazione, ma sul supporto, sulla fiducia, sulla responsabilità personale, sul rispetto dell'altro, sulla prevenzione, sul fornire informazioni corrette e adatte all'età e sugli aspetti positivi della sessualità e dell'affettività (van der Doef & Reinders, 2018).

Un caso particolare, segnalato da De Melker (2015), è quello di Utrecht dove si svolge la settimana della “Febbre Primaverile” a scuola, una settimana dedicata a lezioni di educazione sessuale con approcci diversi e adatti alle varie età, a partire già dai 4 anni. Ad esempio, gli alunni di 8 anni affrontano argomenti come l'immagine di sé e gli stereotipi di genere, mentre a 11 anni si inizia già a riflettere sull'orientamento sessuale, sulla contraccezione, sulle MST, su abusi e violenze sessuali. L'idea fondante è che la sessualità è un concetto che va oltre i rapporti sessuali e il sesso in senso stretto, è un processo spontaneo e naturale che tutti sperimentano nel corso della propria vita e anche i piccoli hanno il diritto di ricevere informazioni affidabili sul tema. Occuparsi di salute sessuale non significa solo prevenire malattie e gravidanze indesiderate, ma sviluppare la capacità di esprimere e gestire emozioni e sentimenti, di assumersi le proprie responsabilità e di prendere decisioni consapevoli e sicure. Di conseguenza, si punta a dialoghi aperti che partono dalle idee degli alunni e si affrontano temi quali l'amore, le relazioni, la diversità sessuale e il consenso. Con i bambini di 7 anni, per esempio, si può discutere del tipo di intimità che ci fa sentire bene e di quale invece no, si lavora sulla consapevolezza del corpo attraverso il disegno e si impara a denominare correttamente le varie parti, compresi i genitali, i quali è giusto che vengano chiamati con il loro nome (pene e vulva/vagina) e non con nomignoli vari. Inoltre, si affrontano diversi tipi di famiglia, si impara il significato reale di amicizia e si inizia a capire da

dove provengono i bambini. Con gli undicenni si possono avviare discussioni su possibili scenari che vengono presentati (ad esempio “un amico ti mostra immagini pornografiche, ma tu ti senti a disagio, come reagisci?” oppure “un bambino o una bambina ti dà un bacio, ma tu non hai voglia di riceverlo, come ti comporti?”) o si può utilizzare la “Scatola delle domande” dove gli studenti inseriscono domande anonime che successivamente verranno affrontate in classe. L’educazione sessuale supporta, in questo senso, lo sviluppo della propria identità, la formazione dei ruoli di genere e la capacità di esprimere i propri desideri e i propri limiti (De Melker, 2015).

1.2.3. La situazione in Italia

In Italia la Chiesa cattolica e il Vaticano hanno una forte influenza, anche sulle decisioni politiche e sociali. Prevalgono atteggiamenti tradizionali, moralistici e conservatori e l’educazione sessuale è un tema molto dibattuto e controverso (Parker et al., 2009). Molti ritengono che il ruolo educativo legato a questo tema appartenga alla famiglia, mentre altri pensano che affrontare l’argomento conduca i giovani a pratiche sessuali precoci. I ragazzi generalmente faticano a parlare di questi temi con i genitori poiché vengono considerati un tabù, madri/padri e figli provano disagio e vergogna e così si ricorre a Internet, da cui si ricava spesso un’idea distorta della sessualità e delle relazioni.

Nello stato italiano non ci sono leggi ufficiali sul tema, anche se dal 1975 sono state avanzate diverse proposte: la legge 405/75 ha istituito i consultori familiari, incaricandoli di divulgare informazioni in materia di salute sessuale e riproduttiva; alcune leggi degli anni ’90 hanno puntato alla prevenzione dell’infezione da HIV e hanno promosso l’educazione alla salute nelle scuole; nei primi anni 2000 l’attività affettiva e sessuale è stata inclusa nella convivenza civile; le leggi del 2013 si sono concentrate sulla lotta alla violenza di genere e sulla formazione dei docenti in materia di educazione all’affettività, rispetto delle diversità e pari opportunità; infine, la legge 107/2015 ha promosso l’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione alla violenza di genere e di tutte le discriminazioni (Marmocchi et al., 2018).

Purtroppo, nessuna delle leggi proposte ha trovato effettiva attuazione e l’Italia rimane ad oggi uno degli ultimi sei paesi europei (con Bulgaria, Cipro, Lituania, Polonia e Romania) nei quali l’educazione sessuale non è ancora stata resa obbligatoria.

Nel 1991, tuttavia, è stato stabilito che l'argomento dovesse essere inglobato nelle lezioni di biologia. Il metodo di insegnamento utilizzato è formale e tradizionale e l'offerta è spesso inadeguata, con ampie differenze tra nord e sud. Esistono comunque delle eccezioni: in Emilia Romagna, per esempio, dal 2013 viene attuato il progetto "W l'amore" che ha l'obiettivo di promuovere benessere e competenze nella sfera sessuale e affettiva e coinvolge i ragazzi della classe terza della scuola secondaria di primo grado (Marmocchi et al., 2018).

Molto recentemente, in seguito al caso di femminicidio di Giulia Cecchettin che ha avuto un forte impatto sui media e sull'opinione pubblica, è stato presentato un disegno di legge per contrastare la violenza di genere all'interno del quale si fa riferimento all'educazione sessuale a scuola. La deputata Stefania Ascari del Movimento 5 Stelle ha proposto l'introduzione dell'educazione affettiva e sessuale nel primo e nel secondo ciclo di istruzione oltre che nei corsi di studio universitari, con l'obiettivo di formare alle emozioni e alle relazioni sane. Il 22 novembre 2023, il Ministro dell'Istruzione Giuseppe Valditara ha presentato il progetto per introdurre l'"Educazione alle relazioni" nelle scuole. Esso consiste in trenta ore annue, da svolgere nel doposcuola e su base volontaria, rivolte agli studenti della scuola secondaria di secondo grado per far prendere consapevolezza dei propri comportamenti e delle eventuali conseguenze. Queste proposte sicuramente testimoniano dei tentativi di progressione per lo stato italiano per quanto riguarda l'ambito della sessualità e dell'affettività, ma rimangono ancora piuttosto limitati.

1.3. Educazione sessuale come strategia preventiva

Oltre al caso di Giulia Cecchettin, che più di altri ha smosso l'opinione pubblica e i media, sono molti i fatti di cronaca italiani che si potrebbero citare e che riguardano abusi, violenze sessuali o di genere. Tra i più recenti si ricordano lo stupro di gruppo a Palermo, avvenuto a luglio 2023 o l'omicidio di Vanessa Ballan, uccisa a coltellate mentre era incinta del secondo figlio a dicembre 2023. Inoltre, uscendo dal panorama nazionale, la situazione non si diversifica molto. Da un sondaggio svolto negli Stati Uniti nel 2010/2012 e riportato da Smith et al. (2017) è emerso che circa una donna su tre e un uomo su sei hanno sperimentato una qualche forma di violenza sessuale (SV) nella loro vita, con alte percentuali in età giovanile, tenendo conto che la SV è definita

come *“un atto sessuale commesso contro qualcuno senza il libero consenso di quella persona”* (Schneider & Hirsch, 2020, p.439). Queste vicende e questi dati testimoniano la necessità di implementare e di attuare con maggiore efficacia e costanza dei programmi di prevenzione primaria. Ciò implica il bisogno di concentrare l’attenzione sui fattori di rischio e di intervenire su di essi prima che si concretizzino e provochino comportamenti violenti, spostando il focus dalla vittima all’autore della violenza (Harvey et al., 2007). Prevenire la SV è fondamentale anche per ragioni di salute pubblica, poiché subire un’esperienza di questo genere ha diverse conseguenze a breve e lungo termine, sia a livello fisico che psicologico: gravidanze indesiderate, trasmissione di malattie sessuali, dolori cronici, emicranie, complicazioni ginecologiche, lesioni genitali, disturbi gastrointestinali, stato di shock, ansia, isolamento, senso di colpa o vergogna, depressione, disturbi da stress post-traumatico fino ad arrivare al suicidio.

Nation et al. (2003) hanno identificato nove caratteristiche di una prevenzione efficace:

- completezza;
- vari metodi di insegnamento;
- tempi sufficienti per l’apprendimento;
- fondamento teorico;
- creazione di relazioni positive;
- programmazione completa e adeguata all’età;
- rilevanza socioculturale;
- valutazione dei risultati;
- personale ben formato.

Schneider & Hirsch (2020) ritengono che i programmi di educazione sessuale completa, basati su degli standard nazionali (NSES – National Sexuality Education Standards, 2012), siano funzionali poiché rispettano le caratteristiche di una prevenzione efficace in misura superiore rispetto ad altri che invece non soddisfano le nove qualità. Gli autori sostengono l’importanza di intervenire sui fattori di rischio che possono essere raggruppati in quattro categorie: sesso e genere, abuso sui minori che *“inizia quando l’atto sessuale serve a soddisfare il proprio piacere”* (Marti & Wermuth, 2010, p.65), comportamento sessuale e intelligenza socio-emotiva. Ad esempio,

riguardo la prima categoria, si può discutere con i bambini dei comportamenti che ci si aspetta da maschi e femmine, giungendo agli stereotipi di genere e all'importanza del rispetto per l'altro. Per prevenire gli abusi è necessario imparare i nomi corretti delle parti del corpo ed essere consapevoli che ognuno ha il diritto di dire "no" in qualunque momento e in qualsiasi situazione se non vuole essere toccato. Per ridurre i fattori di rischio compresi nella terza categoria si punta sulla contraccezione e sull'importanza del consenso e del rispetto dei confini altrui. Infine, in riferimento al quarto gruppo di fattori, è utile lavorare sull'espressione dei sentimenti e delle emozioni, sulle modalità di comunicazione, sullo sviluppo di empatia e sul controllo dei propri comportamenti.

Sempre secondo Schneider & Hirsch (2020), la prevenzione deve iniziare già dalla scuola dell'infanzia, perché è proprio in questo periodo che iniziano a formarsi i fattori di rischio, per poi consolidarsi nelle età successive. Tre sono i motivi principali per cui attuare precocemente un programma di educazione sessuale: prevenire gli abusi infantili, evitare l'assimilazione degli stereotipi di genere che si trasmettono tramite interazioni sociali quotidiane, raggiungere le persone prima che si instaurino comportamenti e pensieri violenti, dunque agire prima dell'adolescenza e dell'età adulta, perché in alcuni casi potrebbe essere troppo tardi. La prevenzione primaria deve poi essere associata a strategie di prevenzione secondaria e terziaria, che aiutano, ad esempio, ad evitare recidive o che sostengono le vittime di violenza, come nel caso delle case rifugio. Le misure preventive, quindi, *“dovrebbero essere parte integrante dell'operato di tutte le agenzie educative, ossia della famiglia, della scuola e del tempo libero, ed essere applicate dalla prima infanzia [...] La prevenzione dell'abuso sessuale ha bisogno del contributo di adulti che fungano da modelli. I genitori non sono gli unici responsabili: tutte le persone che hanno a che fare con i bambini condividono questa responsabilità. In linea di massima vale il seguente principio: non è mai troppo presto per prevenire la violenza sessuale”* (Marti & Wermuth, 2010, p.85).

L'educazione sessuale, dunque, è una componente centrale della prevenzione. Se i bambini sapranno dare un nome ai loro genitali, per esempio, potranno riferire più facilmente un abuso subito o, essendo consapevoli del proprio valore e avendo un buon rapporto con il proprio corpo, verranno manipolati meno facilmente e al tempo stesso avranno più rispetto dell'altra persona e dei confini imposti. Affinchè l'educazione alla sessualità e all'affettività diventi un'importante strategia preventiva, è necessaria la

collaborazione tra tutti i soggetti che si occupano dell'accudimento del bambino e, in particolare, tra scuola e famiglia.

1.4. La collaborazione con i genitori

Ancora oggi non capita molto frequentemente che i ragazzi si aprano a confidenze inerenti al mondo del sesso con i propri genitori e questi ultimi faticano a rispondere alle curiosità innocenti dei bambini e delle bambine. I giovani, quindi, ricorrono al mondo online per avere maggiori informazioni. Oggi i media hanno una grande influenza sullo sviluppo sessuale degli adolescenti, ma il facile accesso a materiali pornografici, a canzoni a sfondo sessuale, a cartoni animati ricchi di stereotipi di genere può causare non pochi problemi. Gli adolescenti si ritrovano così a confrontarsi con messaggi scorretti, confusi, ambigui, contrastanti, che spesso mostrano un lato negativo e oscuro della sessualità. Per tale motivo, risulta necessario definire e attuare dei programmi di educazione sessuale. Come suggeriscono le Linee guida dell'OMS (2010), per fare ciò è fondamentale coinvolgere madri e padri dei bambini e delle bambine e instaurare con essi una forte collaborazione. Ciò è necessario da un lato per ottenere il loro sostegno, che spesso giunge spontaneo perché non si sentono all'altezza o provano imbarazzo nell'affrontare l'argomento, e dall'altro lato per garantire un'ottima integrazione tra educazione informale e formale.

I genitori dovrebbero diventare partner degli educatori creando un profondo rapporto di cooperazione. Essi, infatti, svolgono un ruolo cruciale nella promozione e nella tutela della salute dei propri figli e solitamente esercitano una certa influenza soprattutto su aspetti psicologici e sociali. Una comunicazione aperta ed efficace sulla sessualità tra genitore e figlio può influenzare positivamente gli atteggiamenti di quest'ultimo, giungendo ad uno sviluppo sessuale sano, ad un comportamento responsabile e sicuro e alla capacità di prendere decisioni autonome (Jankovi et al., 2013). Gli insegnanti che promuovono un programma di educazione sessuale, quindi, devono sempre tener conto di madri e padri, presentando accuratamente il progetto educativo, spiegando gli argomenti che saranno trattati, gli obiettivi da raggiungere, i benefici potenziali e le modalità di lavoro e considerando eventuali obiezioni o preoccupazioni.

Da alcune ricerche svolte a livello internazionale emerge una generale accettazione e approvazione dei genitori per i programmi di educazione sessuale tenuti a scuola, purché vengano fornite informazioni corrette, aggiornate e adeguate all'età e allo sviluppo del/della proprio/a figlio/a.

Jankovi et al. (2013) descrivono i risultati di uno studio del 2010 tenuto nella città di Rijeka in Croazia: la maggior parte degli intervistati sostiene che la fascia 11-15 anni sia la migliore per trattare argomenti inerenti alla sessualità, tranne per quanto riguarda la “differenza tra genitali maschili e femminili” che andrebbe insegnata nella fascia 6-11 anni. Le madri, inoltre, a differenza dei padri, vorrebbero che alcuni temi (come la pubertà o le mestruazioni) fossero trattati prima; mentre i genitori di entrambi i sessi concordano sugli argomenti da non trattare poiché considerati inappropriati: piacere sessuale, masturbazione, pornografia e prostituzione.

McKay et al. (2014) riportano una ricerca svolta nell'Ontario, una provincia del Canada. Qui la maggior parte dei genitori ritiene che l'educazione sessuale dovrebbe essere fornita a scuola a partire circa dagli 11 anni, mentre una minoranza sostiene che dovrebbe iniziare prima. Madri e padri riconoscono come possibili educatori sessuali solo se stessi, medici o infermieri e gli insegnanti, mentre non considerano fonti attendibili i libri di narrativa, i coetanei, Internet e i social media. Gli argomenti da trattare a cui viene attribuita una certa rilevanza sono: pubertà, astinenza, metodi contraccettivi, malattie sessualmente trasmissibili, capacità comunicative, relazioni sane, orientamento sessuale, alfabetizzazione mediatica. Inoltre, la gran parte dei genitori, ma soprattutto delle madri, si sente a suo agio a parlare di sessualità con i propri figli e pensa di avere le competenze adatte.

In Austria la collaborazione con i genitori è ufficialmente richiesta. Depauli & Plaute (2018) illustrano i risultati di uno studio svolto proprio in questo paese e volto ad indagare gli atteggiamenti, le obiezioni e le aspettative di madri e padri riguardo all'educazione sessuale nella scuola primaria. Emerge un senso di approvazione e accettazione generale e le critiche o i commenti negativi rappresentano una minoranza assoluta. I temi che si considerano più rilevanti sono “fondamenti biologici – il corpo umano”, “igiene corporea” e “responsabilità degli adulti per la sicurezza dei bambini”, mentre a quest'età sono ritenuti meno importanti argomenti quali la contraccezione o la gravidanza. I genitori, inoltre, richiedono di essere informati su ciò che viene trattato a

scuola e desiderano un loro coinvolgimento attivo; ciò consentirebbe di ascoltarli e di mitigare ansie e preoccupazioni. Si notano, inoltre, delle differenze di genere: le madri considerano l'educazione sessuale più importante rispetto ai padri e questi ultimi hanno differenziato le loro valutazioni in base al sesso del proprio figlio.

Kee-Jiar & Shih-Hui (2020) hanno svolto una revisione della letteratura a livello mondiale (29 studi totali tra Nord America, Europa, Africa, Australia) da cui sono emersi i seguenti punti fondamentali, che in parte riprendono quanto già descritto sopra:

- la stragrande maggioranza dei genitori ha mostrato un atteggiamento positivo nei confronti dell'educazione sessuale e ne ha sostenuto l'implementazione sia a casa che a scuola. Una minoranza, tuttavia, ha mostrato atteggiamenti ostili o preoccupazioni per eventuali rapporti sessuali precoci;
- la maggior parte ritiene che i programmi sulla sessualità dovrebbero iniziare dalla scuola media o dalla scuola elementare, mentre una forte minoranza pensa che si possa cominciare dalla scuola dell'infanzia. È fondamentale, comunque, che i contenuti siano adeguati all'età;
- gli insegnanti, insieme ai genitori e seguiti da medici/infermieri sono considerati i più competenti al fine di insegnare educazione sessuale. In particolare, le madri si sentono più a proprio agio e più competenti nel parlare di sessualità rispetto ai padri e sono più favorevoli ad un approccio alla sessualità precoce;
- molti genitori si mostrano disponibili ad assumere un ruolo partecipativo nell'educazione sessuale dei propri figli, ma la gran parte conduce raramente o mai delle discussioni relative alla sessualità a casa. I motivi principali sono i seguenti: disagio provato, mancanza di conoscenze, convinzioni religiose e culturali, bambino considerato troppo piccolo, ruolo educativo affidato alla scuola, mancanza di interesse.

Nonostante l'atteggiamento dei genitori sia generalmente favorevole, può succedere che si incontrino delle resistenze o delle ostilità. A volte, infatti, gli insegnanti riferiscono che il fattore genitoriale rappresenta un ostacolo nell'attuazione dei programmi di educazione sessuale e l'efficacia del percorso risulta così limitata. In questo caso, prima ancora di lavorare con i bambini e con le bambine, è necessario dedicare del tempo alle mamme e ai papà, creando dei momenti di discussione, di

formazione e di condivisione. Da alcune ricerche, infatti, è emerso che i genitori aventi una certa familiarità con i percorsi di educazione sessuale hanno maggiori probabilità di mostrare un atteggiamento favorevole nei confronti della diffusione di informazioni sulla sessualità tra i giovani e i giovanissimi (Kee-Jiar & Shih-Hui, 2020).

Un caso particolare è quello dei Paesi Bassi, riportato da De Melker (2015). Qui le scuole organizzano delle serate per i genitori con l'obiettivo di fornire degli strumenti per parlare di sessualità con i propri figli. In questi momenti di conversazione è importante partire sempre dagli stimoli che provengono dai piccoli e mantenere un dialogo aperto e costante. Inoltre, si raccomanda di evitare di rimproverare o punire i bambini e le bambine se vengono colti in azioni poco adeguate al contesto (per esempio se si toccano i genitali in pubblico); in questi casi non bisogna neanche reagire con un atteggiamento evitante e far finta di non accorgersi di ciò che sta succedendo, ma è utile affrontare la situazione e spiegare quando e come è appropriato quel comportamento e quando invece non lo è. I genitori, per esempio, *“dovrebbero spiegare che i genitali sono parti speciali del proprio corpo, che toccarli fa sentire bene, ma che questo dovrebbe essere fatto da soli e non in pubblico proprio perché è una cosa speciale”* (Ozgun & Capri, 2021, p.2).

Concludendo, dunque, si può ribadire che il percorso di educazione sessuale svolto a scuola è fondamentale, ma deve sempre essere connesso e integrato a quanto viene vissuto a casa dall'alunno o dall'alunna. Insegnanti e genitori condividono una grande responsabilità educativa anche per quanto riguarda il tema della sessualità, perciò sono tenuti ad instaurare una forte collaborazione per consentire il raggiungimento dell'obiettivo primario, ossia il benessere e il pieno sviluppo del/della bambino/a.

CAPITOLO 2 – L’INSEGNANTE COME PROMOTORE DI SVILUPPO E AGENTE EDUCATIVO

Se il primo capitolo era incentrato sull’importanza di educare alla sessualità fin dalla scuola dell’infanzia, il focus viene spostato ora sullo sviluppo del bambino, sulla sua educazione e sull’importante ruolo che l’insegnante riveste in questi processi. Il docente, infatti, è una delle figure di riferimento con cui i piccoli instaurano un legame di attaccamento e che dovrebbe promuovere la formazione di un’identità sana e positiva, anche attraverso l’educazione all’affettività e alla sessualità. Ogni insegnante, oltre a possedere una formazione adeguata, dovrebbe porsi come obiettivo primario il benessere e il pieno sviluppo del bambino o della bambina, tenendo conto del loro processo di crescita e agendo in modo tale da favorire la creazione di una buona immagine di sé.

2.1. Educazione e sviluppo nella prima infanzia

Oggi i bambini e le bambine non vanno a scuola solo per imparare a leggere e a scrivere e le istituzioni scolastiche hanno il compito non solo di istruire, ma anche di educare (Intarti & Simorangkir, 2023). Il termine “educare” deriva dal latino “*educĕre*”, ossia “trarre fuori, aiutare a far emergere ciò che è nascosto”. Educazione, quindi, non è sinonimo di istruzione, di addestramento o di puro accudimento, è un concetto che va oltre e che parte dal presupposto secondo cui in ogni bambino/bambina c’è già qualcosa che, attraverso i giusti stimoli e tramite l’intervento dell’adulto, può essere “tirato fuori” (Iori, 2018).

La relazione diventa il fondamento dell’esperienza educativa, in quanto è una dimensione costitutiva dell’essere umano. L’Essere-Con, infatti, “*esprime un bisogno profondo che, se soddisfatto, getta le basi per una vita piena di relazioni soddisfacenti, contribuisce allo sviluppo di competenze legate ai compiti evolutivi e di competenze adulte, alla fiducia e all’autoregolazione, e perfino alla salute fisica. Quando il bisogno è insoddisfatto, Essere-Con diviene “Essere-Senza”, priva il bambino non solo di un legame umano necessario in questa fase così importante della sua vita, ma anche della capacità di crescere senza costrizioni, in modo sano nelle relazioni future e nella vita adulta*” (Powell et al., 2016, p.67). In particolare, la relazione educativa è caratterizzata

da alcuni tratti: asimmetria tra educatore ed educando, reciprocità perché chi educa viene al tempo stesso educato e fiducia. L'adulto è chiamato ad attuare un'educazione autentica, che non si basa su trasmissione delle informazioni, ricezione passiva, autoritarismo e adultocentrismo, ma enfatizza la soggettività del bambino, i suoi bisogni ed interessi e lo rende protagonista attivo (Milan, 2002).

L'educazione è particolarmente importante durante l'età evolutiva, quando si verificano rapidi cambiamenti nello sviluppo, dovuti sia a fattori innati, sia all'interazione del bambino con l'ambiente. In particolare, nei primi mille giorni di vita, il sistema nervoso centrale (SNC) subisce grandi trasformazioni, essendo questo un cosiddetto periodo critico, ossia una *“finestra temporale specifica durante la quale la plasticità cerebrale è maggiore e i circuiti neurali sono più sensibili all'ambiente esterno”* (Lucangeli & Vicari, 2019, p.28). La plasticità cerebrale viene intesa come la *“capacità del SNC di modificare la propria struttura, connettività e funzione in relazione all'attività, all'esperienza e all'apprendimento”* (ibidem).

Sia a casa che a scuola, quindi, è importante fornire stimoli ai bambini e alle bambine e attuare una forma di accudimento sensibile e responsiva, stabilendo interazioni sociali e fisiche adeguate, altrimenti si crea una condizione di deprivazione che può comportare effetti negativi e conseguenze anche a lungo termine. Stimolazioni adeguate e relazioni sane contribuiranno ad un percorso di crescita armonico e completo.

In questa sede si trattano gli aspetti dello sviluppo che più interessano ai fini della ricerca, ossia sviluppo cognitivo, emotivo e sociale, con particolare attenzione alla formazione dell'identità e dell'immagine di sé.

2.1.1. Cognizione ed emozione

Per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo nella prima infanzia, il contributo maggiore è stato dato da Jean Piaget, anche se il modello da lui proposto non è stato esente da critiche e altri autori hanno proposto alternative valide (ad esempio Vygotskij). Lo psicologo svizzero ha focalizzato la sua attenzione sull'interazione tra le capacità del bambino che maturano biologicamente (natura) e il rapporto interattivo con l'ambiente (cultura). L'autore considera il bambino come protagonista attivo del suo sviluppo e ritiene che egli apprenda tramite i processi di assimilazione (adatta un fatto

nuovo ad uno schema preesistente) e accomodamento (modifica ed amplia gli schemi preesistenti) (Smith et al., 2004).

Piaget ha elaborato un modello stadiale. La suddivisione tra le diverse fasi non deve essere però considerata in modo rigido, poiché ogni bambino ha un suo sviluppo individuale, che può essere caratterizzato da modalità e tempi diversi rispetto a quelli di un altro. Gli stadi sono quattro, ma quello che interessa maggiormente per il presente elaborato di tesi è il secondo, poiché include la fascia di età 3-6 anni:

- 1) STADIO SENSOMOTORIO (dalla nascita ai 18 mesi): il bambino, attraverso informazioni principalmente sensoriali e motorie, scopre le relazioni tra le sue azioni e le conseguenze che queste producono e inizia ad agire intenzionalmente. Questa fase si suddivide a sua volta in sei sottostadi;
- 2) STADIO PREOPERATORIO (dai 18 mesi ai 6/7 anni): è lo stadio del pensiero simbolico, dove maturano le rappresentazioni di oggetti non presenti e di azioni non ancora compiute. In questa fase si impara ad usare il linguaggio e a rappresentare gli oggetti con immagini e parole, che però non sono ancora organizzate logicamente. Inoltre, si classificano gli oggetti in base ad una sola caratteristica e dominano le impressioni visive. Questa è anche la fase sia del gioco simbolico, dove il bambino “fa finta che” e attribuisce ad un oggetto una funzione diversa da quella reale, sia dell’imitazione differita, che consiste nel riprodurre un’azione prodotta da altri dopo un certo intervallo di tempo da quando è stata percepita, dimostrando così di averla interiorizzata. Prima dei 6/7 anni, inoltre, prevalgono ancora il realismo, ossia si considera come unica realtà quella visibile e materiale, e il pensiero precausale o magico, ovvero il mondo interiore e quello esterno non vengono distinti. Siamo ancora nel periodo dell’egocentrismo, quindi il bambino fatica ad assumere il punto di vista altrui, pensando che tutti percepiscano il mondo come lui;
- 3) STADIO OPERATORIO CONCRETO (dai 6/7 agli 11 anni): il bambino inizia a pensare in modo logico oggetti ed eventi, classifica gli oggetti in base a più caratteristiche, può ordinarli in serie e acquisisce vari concetti, tra cui quello di reversibilità di un’operazione;

- 4) STADIO OPERATORIO FORMALE (dagli 11 anni in poi): in questa fase il bambino giunge a modi adulti di pensare ed è capace di ragionare logicamente, in termini astratti e deduttivi. Crea delle ipotesi e le sottopone a una verifica sistematica. (Smith et al., 2004; Vianello et al., 2015; Camaioni & Di Blasio, 2007).

Il sistema cognitivo, che comprende percezione, apprendimento, strategie inferenziali, elaborazione dell'informazione e problem solving non è separato dal sistema emotivo, dato da emozioni e aspetti motivazionali. Infatti, due parti del cervello (amigdala e complesso ippocampale) sono coinvolte contemporaneamente in processi cognitivi ed emotivi. In particolare, l'ippocampo, sede dei ricordi a lungo termine, è collegato con l'amigdala e il sistema limbico, sedi dell'origine delle emozioni. Ciò spiega perché i ricordi hanno una dimensione emotiva e rimangono più impresse in memoria quelle informazioni legate a sensazioni molto intense. Dunque, le emozioni giocano un ruolo fondamentale nei processi cognitivi e il loro legame è bidirezionale. Si parla di *warm cognition* e di *cold cognition*. La prima consiste in un ragionamento guidato dallo stato emotivo e consente un processo automatico, rapido e affettivo. La seconda è connessa all'elaborazione (più lenta e controllata) delle informazioni indipendenti dalle emozioni e permette un'analisi più logica e critica per giungere alla presa di decisioni (Lucangeli & Vicari, 2019).

L'"emozione" viene definita come un evento non previsto, non controllabile, che ha ripercussioni interne, provocando modificazioni psicofisiche o reazioni comportamentali (Vianello et al., 2015). Nelle prime settimane di vita i neonati accennano ad un sorriso, limitandosi a muovere le labbra, di solito in concomitanza con sensazioni piacevoli (per esempio quando vengono accarezzati); a un mese sorridono alla vista di un viso conosciuto o di un oggetto in movimento; tra i 2-3 mesi compare il sorriso sociale durante l'interazione con un'altra persona. Secondo la teoria differenziale, le emozioni si dividono tra primarie e secondarie. Le prime, presenti fin dalla nascita e comuni a tutti i mammiferi, sono gioia, tristezza, rabbia, paura, disgusto e sorpresa. Le seconde, più complesse e caratterizzanti l'essere umano, si sviluppano dopo il primo anno di vita (e fino ai 3 anni circa) e sono, ad esempio, senso di colpa, invidia, vergogna, orgoglio e imbarazzo (Berti & Bombi, 2005).

Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva consente di identificare e gestire le proprie emozioni e riconoscere quelle altrui e aumentare la capacità di adattamento. Inoltre, promuove il benessere psicologico e l'empatia ed è un fattore protettivo che favorisce processi di apprendimento positivi e successo scolastico. In tutto ciò la scuola e gli insegnanti rivestono un ruolo fondamentale, infatti sono chiamati a: stimolare lo sviluppo emotivo; ridurre le emozioni negative legate all'apprendimento come noia, ansia o paura; valorizzare la visione dell'errore come opportunità; insegnare strategie di autoregolazione; creare un ambiente positivo, accogliente e motivante; favorire il benessere del bambino, valorizzando le sue potenzialità (Lucangeli & Vicari, 2019).

2.1.2. Immagine di sé e identità

Per sviluppare una competenza sociale, il bambino deve comprendere che le persone, e anche se stesso, sono dotate di emozioni, stati interni, pensieri, intenzioni, che orientano il comportamento e le relazioni (Camaioni & Di Blasio, 2007).

Nei primi due anni di vita inizia la scoperta della propria realtà interna, ossia del proprio sé. Piaget sosteneva che ci fosse un'indifferenziazione tra sé e realtà esterna, ma molte ricerche recenti sullo sviluppo cognitivo hanno confutato quest'idea. Esisterebbe un sé presimbolico, presente già nel neonato, una sorta di esperienza di tipo intuitivo-affettivo che consente una prima distinzione tra sé e altro. Le esplorazioni del proprio corpo (tra cui i genitali) e del mondo fisico circostante rendono possibile una prima tappa essenziale nella costruzione del sé. Questo si completa con lo sviluppo di un sé interpersonale, che inizia dal secondo mese grazie alle interazioni con le altre persone e alla condivisione di esperienze e di emozioni. Fondamentale è anche il legame con le figure adulte di riferimento (Berti & Bombi, 2005).

La consapevolezza di sé inizia dai 15 mesi, a partire dal riconoscimento del proprio aspetto fisico (per esempio indicando la propria figura allo specchio o in fotografia). In seguito, i bambini imparano a dire il loro nome, ad utilizzare pronomi personali, a dire "mio" indicando i propri giocattoli, fino ad arrivare alla descrizione delle loro caratteristiche e alla distinzione del proprio sesso da quello degli altri (*Ibidem*). Tra i 3 e i 6 anni generalmente le auto descrizioni si focalizzano su aspetti concreti ed osservabili e mostrano una visione di sé priva di sfumature e irrealisticamente positiva, non vi è una valutazione globale né una differenziazione tra il

sé reale e il sé ideale. A partire dai 6 anni si descrivono anche tratti di personalità, disposizioni emotive e si offre una valutazione più realistica delle proprie competenze. Emerge così l'immagine di sé, ossia la percezione che una persona ha di se stessa e che include caratteristiche fisiche, tratti, emozioni e comportamenti che si auto attribuiscono al proprio sé.

La sessualità è una componente importante del sé, che incide su autostima, identità e influenza le relazioni con gli altri. Sul sé influiscono la vita sessuale della persona, nei suoi vari aspetti, e le concezioni sessuali, l'insieme dei valori, delle idee e degli atteggiamenti relativi al sesso. Il sé risente delle differenze sessuali e di genere, che sono sia biologiche che culturali. Già a 9-10 mesi si inizia a capire che le persone si suddividono in maschi e femmine. Ad un anno si presta maggiore attenzione ai coetanei dello stesso sesso. A 2-3 anni il bambino matura la propria identità di genere, riconoscendosi nella categoria "maschio" o "femmina". La stabilità del genere e quindi la consapevolezza che essere maschio o essere femmina è qualcosa che accompagna l'individuo per tutta la vita, si acquisisce verso i 4 anni. La costanza del genere, ossia l'idea che si rimane maschio o femmina a prescindere dalle circostanze e dalle apparenze, si raggiunge a 5-6 anni. Tra i 5 e gli 11 anni, inoltre, i bambini cercano informazioni sui ruoli e sugli stereotipi sessuali e le ricevono dalla famiglia, dalla scuola, dai coetanei e dai media (Bianchi & Di Giovanni, 2005; Camaioni & Di Blasio, 2007).

Dal primo anno di vita, inoltre, emergono i bisogni psicologici composti: fiducia, controllo, autostima e coesione del Sé. Una componente della coesione del Sé è l'identità, ossia *"l'insieme delle risposte alle domande <chi sono?>, che includono il riferimento alle proprie caratteristiche, competenze, ruoli sociali [...], aspirazioni, valori, appartenenza a gruppi sociali"* (Berti & Bombi, 2005, p.129).

Una delle quattro finalità della scuola dell'infanzia consiste proprio nel consolidare l'identità, che significa *"vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile. Vuol dire sperimentare diversi ruoli e forme di identità: quelle di figlio, alunno, compagno, maschio o femmina, abitante di un territorio, membro di un gruppo, appartenente a una comunità sempre più ampia e*

plurale, caratterizzata da valori comuni, abitudini, linguaggi, riti, ruoli” (D.M. 254/2012, p.16). Un percorso di educazione all’affettività e alla sessualità può aiutare a raggiungere questa finalità, stimolando il bambino allo sviluppo di una sana identità e ad un’immagine di sé positiva.

L’identità psico-sociale è *“la descrizione di sé che l’individuo ritiene centrale, che rappresenta per lui il nucleo della conoscenza di sé”* (Bianchi & Di Giovanni, 2005, p.334). Essa è:

- *stabile*: nell’identità si includono attributi che si considerano costanti nel tempo e nelle varie situazioni di vita, nonostante si verifichino dei cambiamenti inevitabili sul piano fisico, psicologico e sociale;
- *caratterizzante*: gli attributi dell’identità permettono di distinguere le persone le une dalle altre e di differenziare ognuno all’interno della società;
- *integrativa*: l’identità consente di conciliare e di dare un senso unitario ai diversi aspetti del sé emersi in vari contesti e momenti di vita;
- *investita positivamente*: generalmente si considera con soddisfazione e sentimenti positivi la descrizione in cui ci si identifica o, quantomeno, la si impara ad accettare.

La definizione della propria identità è un processo complesso, che dura tutta la vita, inizia già dall’infanzia e attraversa una fase particolarmente intensa durante l’adolescenza. Inoltre, si distingue tra identità sociale, data dall’identificazione in gruppi sociali di appartenenza, e identità personale, prodotta dalla riflessione sulla propria individualità (Bianchi & Di Giovanni, 2005).

Lo sviluppo della propria identità avviene anche grazie alle relazioni che il bambino instaura con le altre persone, in particolare con quelle che lo accudiscono, tra cui l’insegnante. *“Il tema dell’identità viene affrontato da sempre a partire dalla propria esperienza di attaccamento che prende il via dall’esordio di una relazione con un altro che si prende cura di noi, che ci accudisce, che interagisce con noi per favorire il nostro benessere”* (Belfiore & Talarico, 2018, p.383). Il prossimo paragrafo, quindi, sarà dedicato proprio al legame di attaccamento, fondamentale non solo tra figlio e genitore, ma anche tra alunno e insegnante.

2.2. La relazione bambino-adulto: il legame di attaccamento

Alcuni studi, tra cui quelli di Ainsworth (1978), hanno dimostrato che fin dalla nascita l'essere umano sviluppa una predisposizione ad entrare in relazione con gli altri e mostra una preferenza per le interazioni sociali. L'attaccamento è uno specifico aspetto della relazione tra bambino e uno o più adulti di riferimento e riguarda il bisogno del piccolo di sentirsi al sicuro e, dunque, di ricevere protezione, accudimento e conforto tramite il contatto fisico e la vicinanza. Questo legame, di cui ha trattato approfonditamente Bowlby (1989), si instaura soprattutto durante il primo anno di vita con lo scopo di mantenere contatto e vicinanza al caregiver, in modo tale da essere rassicurati nelle situazioni percepite come minacciose e poter così sviluppare una sicurezza interna. Nello specifico, dalla nascita fino ai 3 mesi vi è il periodo di pre-attaccamento durante il quale il neonato non distingue ancora le persone e agisce in maniera istintiva; dai 4 ai 6 mesi si parla di attaccamento in formazione e il piccolo discrimina una figura adulta in particolare; fino ai 2 anni poi si instaura l'attaccamento vero e proprio e inizia quindi la ricerca di vicinanza, il bisogno di una base sicura e la protesta alla separazione.

Di solito ogni bambino crea poche relazioni di attaccamento, che acquistano rilevanza soprattutto nei momenti di maggiore difficoltà o vulnerabilità dove sono più evidenti alcuni bisogni; ma una volta che l'adulto avrà soddisfatto questi ultimi, il piccolo ricercherà più autonomia e sarà più interessato all'ambiente e agli stimoli circostanti. L'obiettivo, infatti, è giungere ad un sano equilibrio tra attaccamento ed esplorazione e per poterlo raggiungere è importante che si instauri un attaccamento sicuro.

Come riportato da Ammaniti (2010), Ainsworth suddivide le relazioni di attaccamento in quattro tipi principali, studiati attraverso osservazioni e procedure sperimentali quali la Strange Situation. Questa si basa sull'analisi delle reazioni dei bambini di fronte ad una situazione di stress moderato, ma crescente nel tempo, che consente di attivare ed intensificare i comportamenti di attaccamento. Osservando e analizzando sia bambino che adulto, si riesce a valutare la qualità del legame. I modelli di attaccamento sono i seguenti e dipendono dalle varie figure di riferimento e dalla qualità delle cure ricevute:

- 1) **ATTACCAMENTO SICURO:** vi è un'alternanza positiva tra attaccamento ed esplorazione, il bambino manifesta dei segnali di mancanza del genitore in sua assenza, ma nel momento in cui lo rivede ricerca vicinanza e, una volta confortato, riprende la scoperta autonoma dell'ambiente. L'adulto è emotivamente disponibile, pronto ad intervenire, coglie i bisogni del piccolo (sensitivity) e sa rispondervi adeguatamente (responsivity);
- 2) **ATTACCAMENTO INSICURO-EVITANTE:** il bambino minimizza i segnali di attaccamento e reprime o falsifica le espressioni emozionali come strategia per evitare il rifiuto diretto. Non vi è la ricerca di vicinanza dopo la separazione, prevale l'attenzione all'esplorazione e apparentemente il piccolo è molto autonomo e indipendente. L'adulto solitamente manifesta avversione al contatto fisico, rigidità, rabbia e distacco;
- 3) **ATTACCAMENTO INSICURO-AMBIVALENTE/RESISTENTE:** il bambino massimizza i segnali di attaccamento nella speranza di ricevere risposta dal caregiver. Vi è forte angoscia da separazione, emozioni contrastanti (rabbia, desiderio di conforto e paura dell'abbandono), ricerca di contatto alternata a rabbia, rifiuto o passività, difficoltà di consolazione, poca esplorazione e forte dipendenza. L'adulto solitamente è incostante e imprevedibile;
- 4) **ATTACCAMENTO DISORGANIZZATO:** a differenza dei due modelli precedenti (2-3), è una strategia disfunzionale spesso associata a psicopatologia. È caratterizzato da comportamenti contraddittori e atipici, conflittuali e difficilmente interpretabili che non sono strategie adattive organizzate. Si contraddistingue principalmente per due fattori: disorientamento, ossia assenza di orientamento nell'ambiente circostante e disorganizzazione, ovvero una contraddizione nella pianificazione e nell'intenzionalità. Questo tipo di attaccamento è il risultato di traumi e abusi che portano ad una situazione di conflitto: il bambino cerca il caregiver per cercare conforto, ma al tempo stesso è l'adulto a incutere paura. Alcuni segnali tipici sono: movimenti incompleti o interrotti, stereotipie, immobilità, posture anomale, timore e preoccupazione (Ammaniti, 2010; Murray, 2015).

Per instaurare un buon legame di attaccamento l'adulto dovrebbe riflettere innanzitutto sul tipo di relazioni avute nella propria infanzia e poi sull'esperienza del bambino, in modo tale da riuscire a cogliere con precisione le sue emozioni e i suoi bisogni. Il caregiver dovrebbe, quindi, rispondervi con un accudimento sensibile, caratterizzato da consapevolezza, responsabilità, collaborazione e accettazione.

Il legame di attaccamento ha una forte influenza sulla vita di ognuno di noi, con degli effetti a lungo termine. Incide, infatti, sul modo di considerare se stessi e sulle relazioni che verranno costruite nell'arco della vita. Da alcuni studi è emerso, ad esempio, che i bambini con attaccamento sicuro stringono legami più profondi e duraturi, affrontano meglio situazioni problematiche e gestiscono più facilmente emozioni difficili, mostrando maggiori competenze sociali ed emotive (Murray, 2015). Inoltre, a livello scolastico, la sicurezza di questo legame sembra essere correlata a capacità di attenzione più elevate, persistenza ed efficacia nei compiti cognitivi, migliori abilità comunicative, difficoltà di apprendimento meno frequenti e maggior successo scolastico. Un attaccamento insicuro, invece, ha come conseguenza l'aumento di rischio di problemi comportamentali, internalizzanti ed esternalizzanti, oltre a comportare meno fiducia in se stessi, minore autonomia, poca capacità di problem solving e di adattamento (Commodari, 2012). Dunque, non è importante solo la qualità delle relazioni che si instaurano con le figure familiari, ma anche quella dei legami che si creano con le persone che hanno un ruolo educativo, come appunto gli insegnanti.

2.2.1. L'insegnante come figura di attaccamento

Di solito i piccoli tendono ad instaurare più di un legame di attaccamento con figure non necessariamente appartenenti alla famiglia, ma che si prendono cura di loro. Murray (2015) spiega che l'inserimento nella scuola dell'infanzia o, ancora prima, al nido non è un passaggio per nulla semplice. Scuola e famiglia devono collaborare per co-costruire un progetto educativo condiviso dove al centro si trova il bambino con i suoi bisogni ed interessi. È importante conoscere le routine familiari e creare dei collegamenti tra l'esperienza sperimentata a scuola e quella vissuta a casa. Il benessere dell'alunno in aula è garantito se: si mette in atto un accudimento sensibile e personalizzato, che tiene conto delle caratteristiche del singolo alunno; gli insegnanti ricevono una formazione adeguata e sono così in grado di rispondere adeguatamente

alle richieste dei piccoli; le istituzioni politiche garantiscono buona qualità dei servizi educativi e sostegno genitoriale.

Alcuni studi hanno dimostrato una correlazione tra le relazioni figlio-genitore e quelle alunno-insegnante. Questo tipo di legame ha un effetto determinante sugli apprendimenti a livello cognitivo, ma anche emotivo e sociale. Infatti, all'interno del contesto scolastico, l'alunno utilizza l'insegnante come base sicura da cui partire per esplorare l'ambiente e mettersi alla prova, ma a cui poter tornare per ricevere rassicurazione e conforto. Maggiore esplorazione comporta maggiore apprendimento e dunque maggiore successo scolastico. La sicurezza del legame con le proprie figure di riferimento risulta essere il fondamento del benessere socio-emotivo del bambino, che è uno dei presupposti per ottenere un buon rendimento. L'attaccamento, dunque, influenza il successo scolastico sia indirettamente, tramite la relazione con i genitori, che direttamente, attraverso il legame con l'insegnante (Commodari, 2013).

Howes & Ritchie (1999) hanno descritto quattro tipi di attaccamento alunno-insegnante, paralleli alle relazioni figlio-genitore:

- 1) SICURO: l'alunno ricerca e accetta il conforto del docente se si sente turbato e lo/la abbraccia spontaneamente. Condivide con lui/lei la propria attività e chiede aiuto in caso di bisogno. L'attaccamento è sicuro se l'insegnante si mostra disponibile con continuità, manifestando un atteggiamento coinvolgente e responsivo;
- 2) QUASI SICURO: si alternano comportamenti sicuri e atteggiamenti evitanti. Il bambino diffida del docente, ma si conforma alla classe in modo tale che non ci siano sospetti sulla sua reazione;
- 3) EVITANTE: l'alunno è interessato più ai materiali scolastici che all'insegnante o ai pari. Quando è turbato non cerca il docente o addirittura si allontana;
- 4) RESISTENTE: il piccolo si mostra irritabile senza una ragione apparente e molto impaziente.

Da uno studio condotto su 152 bambini/e frequentanti tre scuola dell'infanzia del Sud Italia è emerso che gli alunni con un attaccamento sicuro all'insegnante sviluppano maggiore prontezza scolastica, intesa come *“l'insieme delle abilità cognitive, sociali e comportamentali coinvolte nell'apprendimento scolastico [...] che forniscono le basi*

per lo sviluppo di abilità cognitive complesse e un adattamento positivo in classe” (Commodari, 2013, p.125). Inoltre, una valutazione precoce della qualità della relazione alunno-insegnante potrebbe aiutare a identificare fin da subito i bambini a rischio, migliorando la qualità del loro adattamento socio-emotivo e diminuendo la probabilità di sviluppo di difficoltà di apprendimento alla scuola primaria. Un attaccamento insicuro con il proprio docente, infatti, comporta minore esplorazione dell’ambiente scolastico, meno partecipazione e coinvolgimento nelle attività proposte e, di conseguenza, più difficoltà nello sviluppo delle abilità cognitive e comportamentali e minor successo scolastico.

L’insegnante, quindi, è chiamato ad instaurare relazioni di qualità con i propri alunni, basate su fiducia, rispetto dei bisogni personali, accoglienza ed empatia. Qualsiasi docente, tuttavia, non può svolgere adeguatamente il suo lavoro se non ha una buona consapevolezza di sé, dei propri pensieri/emozioni/atteggiamenti e, soprattutto, se non riceve una formazione opportuna. Questo concetto vale ancora di più nel caso in cui ci si assuma la responsabilità di intraprendere dei percorsi di educazione all’affettività e alla sessualità a scuola.

2.3. L’importanza di un insegnante consapevole e formato nel percorso di educazione alla sessualità

L’insegnante, essendo una delle principali figure di riferimento del bambino o della bambina, riveste un ruolo estremamente prezioso anche come educatore all’affettività e alla sessualità e ancora una volta può rappresentare un modello da seguire, soprattutto se riesce ad instaurare con i suoi alunni un attaccamento sicuro. Si ricorda che è importante che gli alunni possano trovare nei loro docenti delle figure educative sintoniche e responsive a cui possono rivolgere le loro domande e/o confrontarsi sui loro dubbi, poiché lasciare i bambini soli nell’esplorazione di tali aspetti può contribuire alla formazione di fragilità fino alla definizione di vere e proprie fattori di rischio per la salute psicofisica dell’individuo (Jankovi et al., 2013). Inoltre, si sottolinea che ogni docente, per poter formare i propri alunni, deve innanzitutto prendere consapevolezza delle proprie percezioni, delle competenze personali e degli atteggiamenti maturati a livello personale in tutti i campi e, in questo caso specifico, nei confronti della sessualità.

Intarti & Simorangkir (2023) descrivono uno studio svolto in una scuola dell'infanzia in Indonesia, paese con alti tassi di violenze su minori. Qui dal 2016 è stato proposto un programma di educazione sessuale focalizzato su: la propria identità, la cura di sé e dell'igiene del proprio corpo, il consenso e la prevenzione degli abusi. Gli autori ritengono che un ruolo chiave nell'attuazione di questo percorso sia rivestito dalla figura dell'insegnante, che deve porsi come modello e mentore dei bambini e delle bambine, progettando delle attività che siano adeguate all'età, lavorando sul piano cognitivo-affettivo-psicomotorio, utilizzando tecniche ludiche e collaborando con i genitori, che dovrebbero applicare a casa ciò che viene suggerito a scuola. Le difficoltà maggiori che hanno riscontrato i docenti in Indonesia hanno riguardato la lingua, i limiti materiali e il rapporto con i genitori, che spesso considerano il sesso un tabù. Si suggerisce di organizzare incontri con i genitori e di invitare a scuola medici o infermieri e, quindi, esperti esterni.

De Pauli & Plaute (2018) hanno svolto una ricerca nel 2015 in alcune scuole primarie austriache. L'obiettivo era quello di indagare gli atteggiamenti e le aspettative degli insegnanti sull'educazione sessuale. I risultati hanno dimostrato che in media si dedicano dieci ore all'anno a percorsi sulla sessualità e gli argomenti trattati con maggiore frequenza sono le emozioni, l'igiene corporea e lo sviluppo anatomico, mentre tutto ciò che riguarda il piacere nel toccare il proprio corpo o la contraccezione non viene quasi mai affrontato. Inoltre, il legame tra genere, migrazione, disabilità da un lato e sessualità dall'altro non viene percepito come rilevante. È emerso un accordo generale sull'importanza di svolgere educazione sessuale a scuola e sugli argomenti da trattare, purché il tutto si svolga in maniera adeguata all'età dei piccoli, proponendo i vari temi in modo graduale e continuo. La maggior parte degli insegnanti non ritiene essenziale il contributo degli alunni alla pianificazione delle lezioni e allo svolgimento di esse e anche la valutazione degli incontri da parte dei bambini e delle bambine viene poco considerata. Come spiegato nel documento dell'OMS (2010), invece, gli alunni dovrebbero essere protagonisti attivi durante le lezioni di educazione sessuale tanto che bisognerebbe partire sempre dagli stimoli che provengono proprio da loro. Gran parte dei docenti, poi, ritiene che la disponibilità di materiale didattico adeguato sia una condizione primaria per poter svolgere un buon lavoro, mentre non considera essenziale

la supervisione da parte di specialisti esterni quando in realtà il confronto con alcuni professionisti potrebbe risultare davvero proficuo.

Dalla ricerca sopra citata è emerso che la formazione degli insegnanti è una condizione di estrema importanza per poter offrire percorsi di educazione sessuale di buona qualità. Il docente deve essere consapevole delle caratteristiche della classe che ha di fronte e proporre i vari argomenti con modalità adeguate all'età dei bambini e al loro sviluppo individuale. In questo senso la vera sfida *“non risiede tanto nei contenuti, ma nella profondità e nell'abilità dell'insegnamento”* (Depauli & Plaute, 2018, p.523), detto in altri termini è più importante come si insegna rispetto a cosa si insegna.

Barr et al. (2014) indicano sette punti chiave di cui tener conto nella formazione degli insegnanti di educazione sessuale:

- 1) **DISPOSIZIONE PROFESSIONALE:** i docenti devono dimostrare impegno, motivazione e senso di autoefficacia;
- 2) **DIVERSITÀ ED EQUITÀ:** gli insegnanti devono rispettare le caratteristiche individuali, familiari e culturali di ogni alunno, che possono avere un'influenza nell'apprendimento;
- 3) **CONOSCENZA DEI CONTENUTI:** gli educatori sono tenuti ad aggiornare continuamente le proprie conoscenze relative agli aspetti biologici, sociali ed emotivi della sessualità;
- 4) **ETICA LEGALE E PROFESSIONALE:** gli insegnanti devono prendere decisioni e agire sulla base delle leggi nazionali, oltre a fare affidamento all'etica della professione docente;
- 5) **PIANIFICAZIONE:** i docenti programmano dei curricula di educazione sessuale adeguati all'età e allo sviluppo degli alunni, che rispecchino la diversità della comunità, nel rispetto degli standard e delle leggi nazionali;
- 6) **ATTUAZIONE:** gli educatori sono tenuti ad utilizzare una varietà di metodi utili ed efficaci per l'insegnamento dell'educazione alla sessualità;
- 7) **VALUTAZIONE:** gli insegnanti ricorrono a diverse strategie per valutare conoscenze, atteggiamenti e abilità degli alunni in materia di educazione sessuale.

Gli insegnanti, dunque, per poter attuare l'educazione sessuale a scuola hanno bisogno di essere formati e di aggiornarsi costantemente, oltre che di avere a

disposizione materiali adeguati, ma prima di tutto è fondamentale che possiedano una grande apertura mentale e una forte motivazione personale, ossia devono credere fortemente nei principi che trasmettono. Per questo esercitare pressioni su chi non si sente disposto a fornire educazione sessuale è una scelta vana, mentre risulta di assoluta importanza considerare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della sessualità, poiché saranno principalmente loro, insieme ai genitori, a fare da modello ai piccoli. Può essere utile, quindi, riflettere sulle proprie idee e richiedere la supervisione di professionisti esterni, che possono offrire i giusti stimoli e il supporto necessario. Infatti, *“per preparare i giovani ad una vita sessuale responsabile, appagante e gioiosa, è particolarmente importante che ci sia cooperazione e fiducia tra famiglia, scuola e specialisti”* (Depauli & Plaute, 2018, p.525).

CAPITOLO 3 – IL PROGETTO DI RICERCA

Nei capitoli precedenti si è sottolineata l'importanza di educare alla sessualità fin dalla prima infanzia, considerando l'insegnante come figura cruciale nello sviluppo di una buona immagine di sé e di una sana identità. Di seguito verrà descritto il progetto di ricerca intitolato “*Educare per (ri)conoscersi*” nel suo complesso. Successivamente, si presenterà lo studio oggetto del presente elaborato, trattando le ipotesi e i dati specifici. Infine, si discuteranno i risultati conseguiti.

3.1. La ricerca intervento “*Educare per (ri)conoscersi*”

Promuovere l'educazione sessuale fin dalla prima infanzia consente di sviluppare una sana identità, un'immagine positiva di sé e un generale senso di benessere nell'individuo che include diversi aspetti (fisici, cognitivi, emotivi, sociali). Oltre a ciò, l'approccio alla sessualità già dalla scuola dell'infanzia non deve essere considerato un tabù, ma anzi risulta un'ottima opportunità per prevenire futuri comportamenti disfunzionali nelle relazioni affettive e sessuali, che comporterebbero violenze e abusi (Schneider & Hirsch, 2020). È importante iniziare questi percorsi in età prescolare poiché questo è un periodo critico per lo sviluppo del bambino, in cui emergono forti curiosità che meritano di essere soddisfatte dalle figure adulte di riferimento (Alonso et al., 2023). L'insegnante riveste un ruolo cruciale in questo processo e, in quanto figura educativa, è chiamato a creare degli interventi che mirino al pieno sviluppo del bambino o della bambina e che rispondano ai loro bisogni (Commodari, 2013).

Sulla base di queste considerazioni, nel 2023 è stato proposto e realizzato un progetto di ricerca, all'interno del quale si colloca il presente elaborato di tesi. La ricerca pilota è stata intitolata “*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*” ed è stata ideata da un gruppo di ricerca composto da quattro studentesse del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova coordinate dalla Prof.ssa De Palo Francesca, responsabile del progetto, e dalla Dott.ssa Filippi Silvia, dottoranda in Psicologia e co-supervisor di ricerca. La ricerca intervento consiste in “*un'attività conoscitiva di analisi e di riflessione, che si svolge nella pratica, su un problema reale e precede un determinato intervento nella*

realtà” (Besozzi & Colombo, 2014, p.153). Essa è una procedura qualitativa che si discosta dalla ricerca sperimentale classica e ha come obiettivo principale lo sviluppo di trasformazioni e miglioramenti nelle capacità riflessive dei partecipanti e pone l’accento sul rapporto tra teoria e pratica.

L’obiettivo della ricerca consisteva nel raccogliere le testimonianze delle insegnanti di alcune scuole dell’infanzia del Veneto prima e dopo un incontro di formazione per indagare le loro idee e i loro atteggiamenti riguardo l’educazione sessuale nella prima infanzia. Inoltre, attraverso vari stimoli, si puntava a sviluppare un maggiore senso di consapevolezza riguardo all’importanza di iniziare percorsi di educazione alla sessualità già in tenera età, per consentire ai piccoli la formazione della propria identità e la maturazione di atteggiamenti rispettosi verso se stessi e gli altri.

Il lavoro è stato suddiviso in quattro fasi principali (reclutamento, rilevazione iniziale, intervento e rilevazione finale) che hanno occupato un periodo di tempo di circa sei mesi, da febbraio a luglio 2023. Inizialmente il gruppo di ricerca ha concordato obiettivi e modalità, dopodiché si è subito attivato per la ricerca del campione, contattando le istituzioni scolastiche principalmente tramite e-mail. Il reclutamento è avvenuto tra marzo e maggio, ottenendo complessivamente la partecipazione di 40 istituti comprensivi/scuole dell’infanzia paritarie delle province di Treviso, Padova e Vicenza. Tra la seconda metà di maggio e la prima metà di giugno ai partecipanti è stato chiesto di compilare un questionario per rilevare le conoscenze e gli atteggiamenti iniziali nei confronti dell’educazione sessuale. Il gruppo di ricerca ha poi effettuato una prima analisi delle risposte per poter preparare al meglio l’incontro di formazione che si è tenuto in modalità online il 22 giugno 2023 dalle 17 alle 18.30. Infine, è stato somministrato un secondo questionario per indagare i cambiamenti avvenuti.

3.1.1. Partecipanti

I partecipanti sono stati reclutati contattando diversi istituti comprensivi/scuole dell'infanzia paritarie di diverse province del Veneto. Il gruppo di ricerca ha provato a raggiungere anche alcune persone fuori regione (sempre rimanendo sul piano nazionale), ma senza trovare un riscontro positivo. Anche in ambito regionale, da gran parte delle scuole o non è stata data una risposta oppure è stato ottenuto un esito negativo per svariate motivazioni (poco interesse o timore/ostilità per l'argomento, mancanza di tempo, periodo dell'anno scolastico già ricco di impegni). Si sottolinea che il requisito necessario e fondamentale per partecipare alla ricerca era l'appartenenza alla categoria degli/delle insegnanti della scuola dell'infanzia, perciò i partecipanti non sono stati scelti casualmente. Inoltre, circa un terzo di coloro che erano stati raggiunti per la somministrazione del primo questionario, non ha compilato il secondo, rimanendo così escluso dal gruppo considerato valido.

Il campione finale è risultato composto da 42 insegnanti, tutte di genere femminile, di età compresa tra i 21 e i 60 anni (il 42,9% si colloca nella fascia 41-50 anni, il 23,8% nella fascia 21-30 anni, il 23,8% nella fascia 51-60 anni e il 9,5% nella fascia 31-40 anni). Per quanto riguarda il titolo di studio il 52,4% possiede il diploma superiore, il 35,7% una laurea magistrale (con eventuale dottorato o master) e l'11,9% una laurea triennale. Il 33,3% del campione lavora da meno di 10 anni nel mondo della scuola, il 31% da 21-30 anni, il 19% da 10-20 anni e il 16,7% da 31-40 anni. Inoltre, la maggior parte del campione lavora in provincia di Treviso (66,7%), mentre il restante si divide tra Padova (19%) e Vicenza (14,3%). Il 52,4% delle partecipanti ha dichiarato di avere figli/e, mentre il 47,6% ha affermato il contrario. Infine, la maggior parte (69%) ritiene di appartenere alla classe socio-economica media, il 21,4% alla classe medio-bassa, il 7,1% alla classe medio-alta e il 2,4% alla classe bassa.

Tabella 1*Caratteristiche socio-demografiche del campione*

Variable	Level	Counts	Total	Proportion	P			
Età	21-30	10	42	0.238	< .001			
	31-40	4		0.095	< .001			
	41-50	18		0.429	0.441			
	51-60	10		0.238	< .001			
Genere	Donna	42	42	1.000	< .001			
Educazione	Laurea	15	42	0.357	0.088			
	magistrale/dottorato/master							
	Laurea triennale					5	0.119	< .001
	Licenza superiore					22	0.524	0.878
Figli	1	22	42	0.524	0.878			
	2	20				0.476	0.878	
Anni di insegnamento	10-20 anni	8	42	0.190	<.001			
	21-30 anni	13				0.310	0.020	
	31-40 anni	7				0.167	<.001	
	< 10 anni	14				0.333	0.044	
Provincia	Padova	8	42	0.190	<.001			
	Treviso	28				0.667	0.044	
	Vicenza	6				0.143	<.001	
Status socio-economico	Classe bassa	1	42	0.024	<.001			
	Classe media	29				0.690	0.020	
	Classe medio-alta	3				0.071	<.001	
	Classe medio-bassa	9				0.214	<.001	

Nello studio della demografica del campione, sono stati posti due quesiti facoltativi riguardanti l'orientamento politico e la religiosità. Nel primo si chiedeva alle partecipanti di collocarsi su una scala da 1 a 10 (in cui 1=estrema sinistra, 5=centro e 10=estrema destra), mentre nel secondo si richiedeva di indicare su una scala da 1 a 7 (in cui 1= per niente religioso/a e 7=estremamente) quanto ognuno si ritenesse una persona religiosa. Questi dati sono stati usati come variabili di controllo.

Tabella 2*Statistiche descrittive del campione (variabili continue)*

	Orientamento politico	Religiosità
Validi	30	38
Mancanti	16	8
Media	3.700	4.447
Deviazione standard	1.685	1.639
Minimo	0.000	1.000
Massimo	6.000	7.000

3.1.2. Procedura e strumenti

La ricerca si articola in tre fasi principali: questionario pre-intervento, intervento e questionario post-intervento. L'indagine è stata svolta rispettando l'anonimato e tutelando la riservatezza dei dati personali delle partecipanti. Inoltre, è stata approvata dal Comitato Etico della ricerca psicologica dell'Università degli Studi di Padova.

Questionario pre-intervento

Dopo aver reclutato il campione, è stato distribuito tramite e-mail o Whatsapp il link di un questionario online (Allegato 1), con l'obiettivo di indagare conoscenze e atteggiamenti delle insegnanti della scuola dell'infanzia nell'ambito dell'educazione sessuale e all'affettività. Per la creazione e la pubblicazione dello strumento è stata utilizzata la piattaforma Qualtrics, che ha consentito un accesso semplice e veloce alle partecipanti, sia da computer che da smartphone, oltre che una diffusione più rapida. Nella parte iniziale è stato spiegato lo scopo della ricerca ed è stato chiesto di leggere ed accettare il consenso informato. Successivamente, le partecipanti hanno proceduto alla compilazione del questionario, che ha richiesto circa 10 minuti. È stato indicato un periodo preciso per poter rispondere ai quesiti, tra la seconda metà di maggio e la prima metà di giugno 2023. Si informa che, dopo alcune compilazioni, è stato richiesto di rendere facoltativi due item della sezione sociodemografica, ossia quelli inerenti all'orientamento politico e religioso e quindi il questionario è stato modificato in itinere.

Intervento

Una volta chiusa la possibilità di compilazione dei questionari iniziali, il 22 giugno 2023 si è tenuto un training di formazione online della durata di circa un'ora e mezza (17-18.30). L'incontro era obbligatorio per chiunque avesse compilato il primo questionario, ma è stato registrato dando così la possibilità di recuperare le informazioni date anche a chi era stato impossibilitato a partecipare. L'obiettivo del training è stato quello di stimolare la riflessione delle insegnanti sul tema dell'educazione sessuale nella prima infanzia, oltre che di fornire suggerimenti teorico-pratici per promuovere un'educazione più consapevole ed efficace per gli alunni. La trasmissione dei contenuti è stata supportata da una presentazione interattiva (Allegato 2) realizzata tramite la piattaforma *Canva*; sono stati inseriti immagini, video, spunti teorici e materiali pratici per supportare le insegnanti. Durante l'incontro sono intervenute due professioniste: la Prof.ssa De Palo Francesca e la ginecologa/sessuologa Chiara Gregori che ha fornito un esempio accattivante di lettura del suo libro *“La sessualità spiegata ai bambini e alle bambine di ieri, oggi e domani”*.

Questionario post-intervento

In seguito all'intervento è stata aperta la compilazione del questionario finale (Allegato 1), la cui struttura era simile a quella del questionario iniziale, ma con opportune modifiche apportate al fine di indagare gli eventuali cambiamenti avvenuti nelle conoscenze e negli atteggiamenti delle insegnanti riguardo l'educazione alla sessualità e all'affettività nella scuola dell'infanzia. Ci si è avvalsi anche in questo caso della piattaforma Qualtrics. Dopo aver letto gli obiettivi della ricerca e aver accettato il consenso informato, le partecipanti hanno risposto ai quesiti impiegando circa 10 minuti. La possibilità di compilazione del questionario finale è rimasta valida fino alla prima metà di luglio 2023.

In un secondo momento, sono state confrontate le risposte del questionario iniziale e di quello finale, osservando le variazioni nelle medie delle variabili tra tempo 0 (T0) e tempo 1 (T1).

3.2. *Il progetto di tesi: lo studio*

Il presente studio è parte integrante della ricerca intervento descritta sopra. Si propone, in particolare, di indagare la relazione tra la sessualità del/della bambino/a e lo sviluppo dell'immagine di sé e l'importanza del ruolo di un insegnante competente nel fornire educazione sessuale alla scuola dell'infanzia.

Per tutte le informazioni riguardanti i partecipanti, la procedura e gli strumenti utilizzati si rimanda ai paragrafi precedenti. Di seguito verranno descritte le ipotesi specifiche dello studio in oggetto.

Ipotesi di ricerca

Nel presente studio si prevede:

- Una maggiore consapevolezza del legame tra lo sviluppo dell'identità positiva del/della bambino/a e la scoperta della propria sessualità tra T0 e T1 (IPOTESI 1);
- Una maggiore importanza attribuita al ruolo dell'insegnante nel processo di sviluppo della personalità degli alunni e di maturazione di un'immagine positiva di sé tra T0 e T1 (IPOTESI 2);
- Una maggiore percezione di competenza personale nel fornire conoscenze di educazione sessuale a scuola tra T0 e T1 (IPOTESI 3);
- Una maggiore percezione di competenza personale nel gestire situazioni legate alla sessualità a scuola tra T0 e T1 (IPOTESI 4).

3.2.1. *Misure*

Caratteristiche sociodemografiche

La prima sezione di entrambi i questionari è stata utilizzata per rilevare i dati socio-demografici delle partecipanti: genere, età, titolo di studio, classe socioeconomica, presenza o meno di figli/e, anni di insegnamento, provincia del Veneto e istituto scolastico in cui si insegna. Sono state raccolte informazioni anche sull'orientamento politico e sulla religiosità, ossia sulle due variabili di controllo (vedi paragrafo 3.1.1).

Nel progetto di ricerca “*Educare per (ri)conoscersi*” sono state misurate diverse variabili, non prese in considerazione in questo elaborato:

- conoscenza ed eventuale consultazione del documento europeo di riferimento;
- quanto si ritiene adatto e importante insegnare alcuni argomenti inerenti alla sessualità nella scuola dell’infanzia;
- grado di accordo con l’affermazione secondo cui l’educazione sessuale dovrebbe essere insegnata alla scuola dell’infanzia;
- importanza di avviare percorsi di educazione sessuale fin dalla scuola dell’infanzia;
- frequenza di trattazione dei temi inerenti all’educazione sessuale a scuola;
- preoccupazione legata alla possibile reazione contraria dei genitori;
- emozioni negative ed emozioni positive legate alla sessualità.

Qui di seguito, invece, ci si focalizzerà sulle quattro variabili protagoniste del presente studio.

1) Correlazione tra sviluppo identitario del/della bambino/a e sessualità

Per misurare la variabile “*Correlazione tra sviluppo identitario del/della bambino/a e sessualità*” è stato utilizzato un item singolo in cui si richiedeva di valutare su una scala da 1 a 7 (in cui 1=per nulla d’accordo e 7=estremamente d’accordo) il grado di accordo con l’affermazione “*Lo sviluppo dell’identità positiva di bambini e bambine è strettamente correlata alla scoperta della loro sessualità*”, esprimendo quindi il proprio parere sull’eventuale correlazione tra lo sviluppo di un’identità positiva e la scoperta della propria sessualità.

2) Centralità del ruolo dell’insegnante

Per misurare la variabile “*Centralità del ruolo dell’insegnante*” è stato usato un item singolo in cui veniva chiesto di indicare su una scala da 1 a 7 (in cui 1=per nulla centrale e 7=estremamente centrale) quanto si considera centrale il proprio ruolo di insegnante nel processo di sviluppo della personalità dei bambini e di maturazione di un’immagine positiva di sé.

3) Conoscenze per insegnare educazione sessuale

Per misurare la variabile “*Conoscenze per insegnare educazione sessuale*” è stato utilizzato un item singolo in cui si richiedeva di valutare su una scala da 1 a 7 (in cui 1=per niente e 7=moltissimo) quanto si ritiene di possedere le conoscenze adeguate per fornire educazione sessuale ai/alle bambini/e della scuola dell’infanzia.

4) Gestire situazioni legate alla sessualità

Per misurare la variabile “*Gestire situazioni legate alla sessualità*” è stato usato un item singolo in cui veniva richiesto di indicare su una scala da 1 a 7 (in cui 1=per niente e 7=moltissimo) quanto si pensa di avere le conoscenze adeguate per gestire situazioni legate alla sessualità con bambini/e della scuola dell’infanzia.

Per l’analisi delle misure è stato effettuato un T-Test appaiato in cui sono state inserite le quattro variabili sopra descritte come variabili dipendenti e, in un secondo momento, è stato eseguito un confronto tra il Tempo 0 (T0) e il Tempo 1 (T1) sui punteggi di ciascuna variabile.

3.3. Risultati complessivi – “Educare per (ri)conoscersi”

In riferimento al progetto di ricerca “*Educare per (ri)conoscersi*” si può affermare, osservando i risultati ottenuti, che l’intervento di formazione ha avuto un esito complessivamente positivo. Infatti, nello studio della gran parte delle variabili si riscontra una variazione significativa dei punteggi tra T0 (somministrazione del primo questionario) e T1 (rilevazione finale tramite il secondo questionario). In particolare,

- è aumentata la percezione di importanza attribuita all'educazione sessuale;
- è aumentata l'importanza attribuita al ruolo dell'insegnante (si rimanda al paragrafo 3.4);
- è aumentata l’importanza attribuita all’avvio di percorsi di educazione sessuale già a partire dalla scuola dell’infanzia;
- diminuiscono le emozioni negative legate al fatto di affrontare la sessualità con i bambini e aumentano quelle positive;
- aumenta la percezione di possedere le conoscenze adeguate per insegnare educazione sessuale (si rimanda al paragrafo 3.4);

- aumenta la percezione di essere in grado di gestire situazioni legate alla sessualità dei/delle bambini/e (si rimanda al paragrafo 3.4).

Dall'analisi di alcune variabili, tuttavia, si nota che l'atteggiamento nei confronti di percorsi sulla sessualità già in tenera età non è del tutto aperto e positivo, ma permangono alcune incertezze e ostilità. Ad esempio, la percezione che l'educazione sessuale sia adatta a bambini della scuola dell'infanzia è rimasta invariata nel post-intervento o risultano ancora piuttosto elevate le preoccupazioni delle docenti riguardo le reazioni contrarie dei genitori. Tutto ciò testimonia i sentimenti e le opinioni controverse presenti al giorno d'oggi nei confronti dell'educazione sessuale, soprattutto se si tratta di percorsi che iniziano in età prescolare.

3.4. Risultati specifici – Il progetto di tesi

Si analizzano e si discutono ora i risultati delle quattro variabili protagoniste dello studio in oggetto, mentre gli esiti citati nel paragrafo precedente saranno trattati nello specifico in altri tre lavori di tesi.

3.4.1. Analisi dei dati

L'ipotesi 1 “maggiore consapevolezza del legame tra lo sviluppo dell'identità positiva del bambino e la scoperta della propria sessualità” non risulta essere supportata dai dati, in quanto non emerge una variazione significativa dei punteggi tra primo e secondo questionario. Dunque, in seguito all'intervento, non si osserva un cambiamento rilevante riguardo all'idea secondo cui esiste una correlazione tra sviluppo identitario del/della bambino/a e la scoperta della propria sessualità (vedi *Grafico 1* $\rightarrow t = -1.77, df = 41, p = 0.084, Cohen's d = -0.27$).

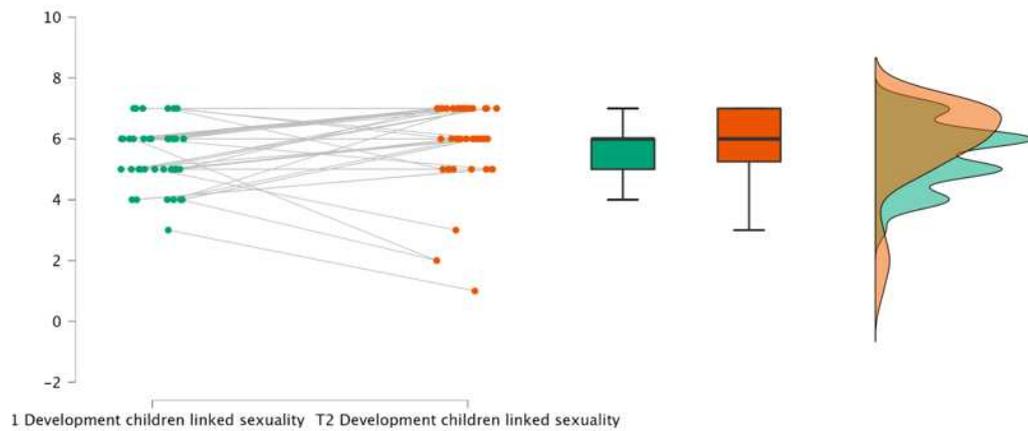


Grafico 1

Variazione dei punteggi tra T0 e T1 sulla variabile “correlazione tra sviluppo identitario del/della bambino/a e sessualità”

La seconda ipotesi “maggiore importanza attribuita al ruolo dell’insegnante nel processo di sviluppo della personalità degli alunni e di maturazione di un’immagine positiva di sé” è invece supportata dai dati, poiché si osserva un cambiamento dei punteggi tra rilevazione pre-intervento e rilevazione post-intervento. In seguito alla formazione, quindi, vi è un’attribuzione maggiore di importanza alla figura dell’insegnante come colui/colei che stimola lo sviluppo di una buona immagine di sé (vedi *Grafico 2* → $t = -2.68$, $df = 41$, $p = 0.011$, *Cohen’s d* = -0.41).

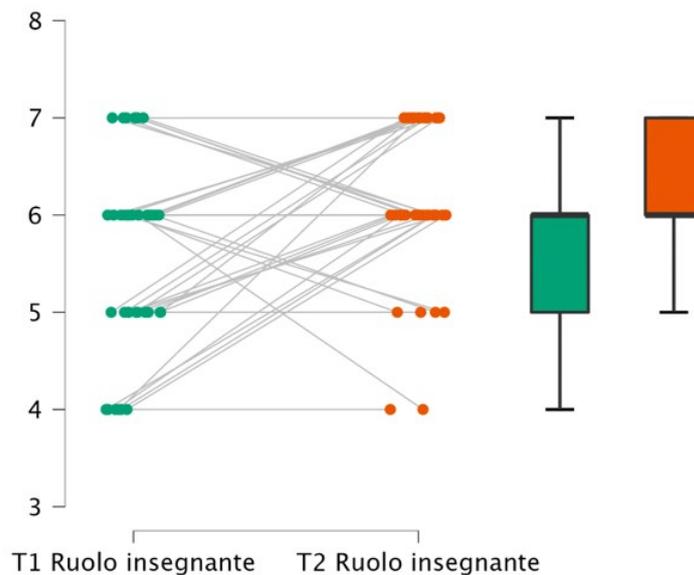


Grafico 2

Variazione dei punteggi tra T0 e T1 sulla variabile “centralità del ruolo dell’insegnante”

L'ipotesi 3 “maggiore percezione di competenza personale nel fornire conoscenze di educazione sessuale a scuola” risulta supportata dai dati, in quanto emerge una variazione significativa dei punteggi tra questionario iniziale e questionario finale. In seguito alla formazione, è fortemente aumentata tra le partecipanti la sensazione di essere in grado di insegnare educazione sessuale (vedi *Grafico 3* → $t = -7.80$, $df = 41$, $p = <.001$, *Cohen's d* = -1.20).

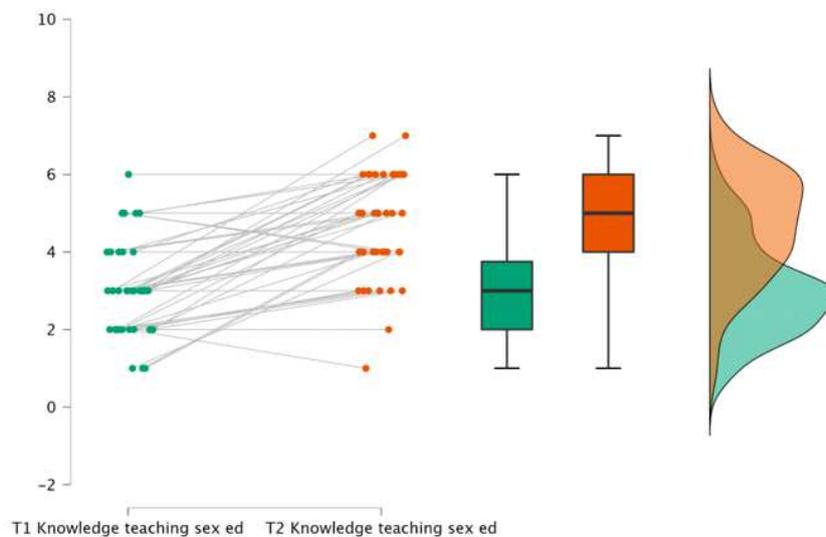


Grafico 3

Variazione dei punteggi tra T0 e T1 sulla variabile “conoscenze per insegnare educazione sessuale”

La quarta ipotesi “maggiore percezione di competenza personale nel gestire situazioni legate alla sessualità a scuola” è supportata dai dati, poiché si nota un cambiamento importante dei punteggi tra primo e secondo questionario. Dopo l'intervento, le partecipanti si sono sentite molto più competenti nella gestione di situazioni connesse alla sessualità (vedi *Grafico 4* → $t = -8.54$, $df = 41$, $p = <.001$, *Cohen's d* = -1.39).

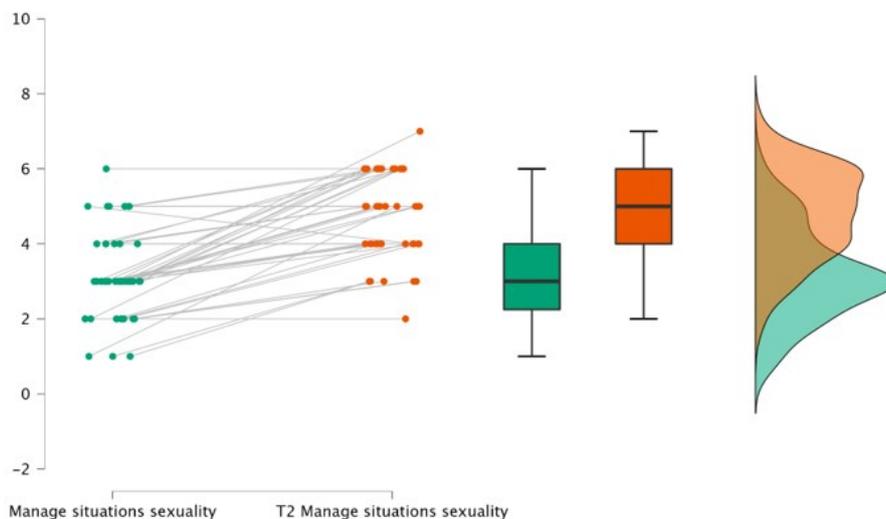


Grafico 4

Variazione dei punteggi tra T0 e T1 sulla variabile “gestire situazioni legate alla sessualità”

3.4.2. Discussione e interpretazione dei dati

Dall’analisi dei dati riportata nel paragrafo precedente e dai grafici, si può notare che l’intervento, nel complesso, ha avuto esito positivo. Su quattro variabili considerate, infatti, tre sono state confermate dai dati, ossia si è registrata una variazione significativa dei punteggi tra T0 (questionario iniziale) e T1 (questionario finale).

L’ipotesi 1 “maggiore consapevolezza del legame tra lo sviluppo dell’identità positiva del bambino e la scoperta della propria sessualità” è l’unica che non ha trovato conferma nei dati. Tuttavia, si sottolinea che, rispondendo a questo item, la maggior parte delle partecipanti aveva dato dei punteggi alti (tra 5 e 6) già nella rilevazione pre-intervento, perciò nella rilevazione finale non è emerso un cambiamento rilevante. Questo può essere spiegato considerando che la partecipazione al progetto “*Educare per (ri)conoscersi*” era facoltativa e, quindi, gran parte delle componenti del campione probabilmente ha deciso di prender parte alla ricerca perché già interessata e sensibile all’argomento.

L’ipotesi 2 “maggiore importanza attribuita al ruolo dell’insegnante nel processo di sviluppo della personalità degli alunni e di maturazione di un’immagine positiva di sé” è stata confermata, anche se non in maniera lampante. Ciò è visibile dal fatto che diverse partecipanti, dopo la formazione, sono passate da un punteggio di 4 o 5 ad uno di 6 o 7. Questo dimostra che l’intervento ha reso più consapevoli le insegnanti di

quanto il loro ruolo sia fondamentale per i loro alunni, in quanto possono promuovere lo sviluppo di una sana identità e di un'immagine positiva di sé.

L'ipotesi 3 "maggiore percezione di competenza personale nel fornire conoscenze di educazione sessuale a scuola" è stata ampiamente confermata. Dalla situazione pre-intervento a quella post-intervento sono notevolmente diminuiti i punteggi bassi (1 e 2), mentre sono aumentati fortemente quelli da 4 a 6. Inoltre, se nel questionario iniziale non era stato indicato nessun 7, nel questionario finale questo è stato scelto da due partecipanti. Ciò indica che la formazione ha avuto grande successo. Uno degli obiettivi principali, infatti, era quello di incrementare le conoscenze delle insegnanti della scuola dell'infanzia sul tema dell'educazione sessuale in modo tale da poterle trasmettere agli/alle alunni/e e, dai risultati ottenuti, si può dichiarare che lo scopo è stato raggiunto.

L'ipotesi 4 "maggiore percezione di competenza personale nel gestire situazioni legate alla sessualità a scuola" è stata anch'essa confermata in modo evidente. Dalla rilevazione iniziale a quella finale si sono ridotti in maniera lampante i punteggi bassi (da 1 a 3), mentre sono ampiamente aumentati i punteggi alti (5 e 6). Anche in questo caso, come per l'ipotesi 3, si osserva che la formazione ha avuto esito positivo, permettendo alle insegnanti di sentirsi più competenti nella gestione di situazioni legate alla sessualità. L'intervento, infatti, oltre ad indagare gli atteggiamenti delle docenti, mirava anche a fornire loro un supporto e degli stimoli teorico-pratici che potessero fungere da sostegno nel lavoro concreto a scuola.

Nel complesso, dunque, nonostante l'educazione sessuale in tenera età sia ancora un tema controverso e a cui spesso si reagisce con resistenze e ostilità, si può affermare che l'intervento è stato efficace e ha consentito alle insegnanti di sviluppare maggiore consapevolezza e di sentirsi più sicure e competenti.

3.5. Punti di forza, limiti e sviluppi futuri

Punti di forza della ricerca

I risultati evidenziano l'efficacia complessiva dell'intervento di formazione. La ricerca ha contribuito ad aumentare il grado di importanza attribuita all'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia e le partecipanti sono diventate più consapevoli del loro ruolo educativo, il quale incide in modo significativo sullo sviluppo dell'identità del/della bambino/a e sulla propria immagine di sé. Inoltre, le insegnanti si sono sentite

più sicure e competenti, sia per quel che riguarda le conoscenze da trasmettere agli alunni, sia per la capacità di gestione di particolari situazioni che possono verificarsi in sezione.

Un ulteriore punto di forza della ricerca risiede nella sua possibilità di ampliamento. Il campo dell'educazione all'affettività e alla sessualità nella prima infanzia, infatti, ad oggi è ancora poco esplorato. Il progetto presentato in questo elaborato, quindi, potrebbe essere un punto di partenza per ulteriori sviluppi.

Limiti della ricerca

La ricerca è caratterizzata da un numero di partecipanti piuttosto ridotto. Il campione finale, infatti, è risultato composto da 42 persone. Purtroppo, sono emerse delle difficoltà nella fase di reclutamento: alcuni istituti hanno rifiutato la proposta perché già oberati di impegni nei mesi di maggio/giugno, altre scuole si sono mostrate ostili all'argomento o addirittura non hanno nemmeno risposto alle e-mail. Inoltre, si precisa che, anche se le istituzioni scolastiche approvavano il progetto, ogni singola/o insegnante aveva la libertà di decidere se parteciparvi oppure no. Molti hanno deciso di declinare l'offerta sostenendo di non avere tempo a disposizione o di non essere interessati al tema. Oltretutto, alcuni tra coloro che hanno deciso di prender parte al progetto hanno compilato il questionario iniziale, ma non quello finale, venendo così automaticamente esclusi dal campione complessivo. Il numero di partecipanti ristretto, quindi, può essere giustificato considerando che: il progetto è stato proposto nel periodo finale dell'anno scolastico, che già di per sé è ricco di stress e di impegni istituzionali; l'incontro di formazione è stato reso fruibile in modalità sia sincrona che asincrona, ma così facendo probabilmente qualcuno si è dimenticato della presenza del video da visionare e della successiva compilazione del questionario finale. Per le eventuali ricerche future, dunque, sarà utile tener conto di questi aspetti e trovare soluzioni alternative (cambiare periodo dell'anno scolastico, rendere obbligatoria la formazione sincrona...).

Un fattore da sottolineare è la partecipazione volontaria delle insegnanti. Ciò significa che chi ha aderito al progetto probabilmente era già abbastanza motivato e sensibile all'argomento, mentre il lavoro più arduo bisognerebbe attuarlo con chi si mostra dubbioso o resistente di fronte alla tematica dell'educazione sessuale nella prima

infanzia. In questo caso, sarebbe utile che gli istituti organizzassero dei corsi obbligatori o che quantomeno proponessero degli incontri che potrebbero rientrare nelle 8 ore di formazione e aggiornamento annuali previste per tutti i docenti. L'intento non è quello di persuadere o imporre un'idea diversa, ma semplicemente di dar modo di conoscere e di valutare un punto di vista alternativo, rispettando la totale libertà di pensiero di ogni individuo. L'azione delle scuole è assolutamente necessaria, ma non sufficiente. Serve, infatti, un cambiamento dall'alto, a partire dalle organizzazioni governative europee e nazionali e dalla normativa; l'educazione sessuale e all'affettività dovrebbe essere resa obbligatoria in tutti gli Stati, compresa l'Italia.

Possibili sviluppi futuri

L'intervento rivolto alle docenti presentato in questo elaborato può essere un punto di partenza per numerosi sviluppi futuri. Innanzitutto, si potrebbe ripetere la ricerca reclutando un campione più grande in modo tale da ridurre la probabilità di errore e poter riflettere sulla base di dati più consistenti. Sarebbe utile anche somministrare un questionario alle insegnanti che hanno partecipato alla formazione, per valutarne l'efficacia a distanza di tempo e per indagare le conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti attuali nei confronti dell'educazione sessuale. Inoltre, si potrebbe estendere la proposta coinvolgendo, in un primo momento, i genitori e, successivamente, i bambini e le bambine. Questo permetterebbe di lavorare in prospettiva olistica e di realizzare un percorso completo ed efficace, sia a casa che a scuola. L'educazione all'affettività e alla sessualità si trasformerebbe così da tabù a parte normale e spontanea della vita quotidiana di ognuno di noi.

CAPITOLO 4 – IPOTESI DI INTERVENTO A SCUOLA

In quest'ultimo capitolo si suggerisce un ipotetico progetto sull'educazione sessuale che potrebbe essere attuato in una scuola dell'infanzia. L'ipotesi fa riferimento a plessi inclusi in istituti comprensivi, essendo questi sempre più diffusi, ma nulla esclude l'attuazione in scuole paritarie o private. Inoltre, si precisa l'intento di lavorare in prospettiva olistica, coinvolgendo bambini, insegnanti, genitori e figure professionali (psicologi/ginecologi/sessuologi). Il focus è comunque sul lavoro in sezione, dove i protagonisti sono i docenti, ma soprattutto gli alunni. L'albo illustrato è uno degli strumenti maggiormente utilizzati nelle attività proposte, in quanto potente mezzo di comunicazione con i piccoli.

4.1. La partecipazione di bambini, insegnanti, genitori e professionisti

Famiglia e scuola, secondo l'ottica di Brofenbrenner (2002), sono i due microsistemi più significativi per il bambino. L'analisi del mesosistema, ossia delle interconnessioni presenti tra queste due realtà, consente di rilevare le eventuali criticità e di trovare possibili soluzioni tenendo sempre a mente i bisogni del minore. Tra famiglia e scuola, infatti, si crea un rapporto di interdipendenza e il bambino si trova al centro di una continua dialettica tra i due sistemi. Ognuna delle due parti, quindi, deve riconoscere e accettare il contributo dell'altra, attuando un modello educativo condiviso, integrato e orientato a finalità comuni.

Alcuni genitori mostrano atteggiamenti di resistenza e di svalutazione nei confronti del ruolo educativo dei docenti. Considerano, infatti, la scuola come un luogo puramente didattico e tralasciano tutti gli aspetti legati allo sviluppo socio-emotivo che potrebbero trovare spazio all'interno delle mura scolastiche. I due sistemi, scuola e famiglia, arrivano così a chiudersi, a prendere le distanze l'uno dall'altro, non riuscendo a comunicare adeguatamente e a focalizzare l'attenzione sui bisogni del bambino. Questo meccanismo non solo riduce la possibilità di incontro e di condivisione, ma pone il minore in una condizione difficile. L'alunno "*subisce un processo di triangolazione*" nel quale viene sollecitato e investito dalle difese di genitori e

insegnanti di cui è chiamato a regolarne la conflittualità” (Giannotti & Filosofi, 2018, p.428). Le conseguenze sono: presa di decisioni non autonoma, richieste non in linea con il proprio sviluppo evolutivo e con le competenze raggiunte, inibizione degli stati affettivi e maggiori rischi per l’adattamento. È estremamente importante, quindi, garantire una buona comunicazione e un’alleanza educativa tra genitori e insegnanti per offrire al bambino un contesto di sicurezza che tenga conto dei suoi bisogni e che permetta di operare nella sua zona di sviluppo prossimale definita come “ *la distanza che intercorre tra un livello di sviluppo presente in un determinato momento, e quindi attuale, raggiunto in autonomia dall’apprendente, e il livello raggiungibile con il supporto o la collaborazione di altri (pari o adulti), e quindi di sviluppo potenziale.*” (Nigris & Agrusti, 2021, pag. 9).

Per questo motivo si propone un ipotetico percorso sull’educazione sessuale che prevede il coinvolgimento anche dei genitori, che sono chiamati al confronto con i docenti e alla libera espressione dei loro dubbi e delle loro preoccupazioni, in modo tale da giungere ad una proposta educativa condivisa. Nelle possibili diatribe tra famiglia e scuola, è necessario tenere a mente che al centro c’è il bambino, è lui il protagonista, è lui il soggetto attivo dell’azione educativa. Al primo posto devono essere posti i suoi bisogni, al fine di consentire un pieno sviluppo della sua persona e delle sue potenzialità.

Nel processo di incontro/scontro tra genitori e insegnanti sul tema specifico dell’educazione sessuale, i professionisti esterni, quali psicologi/sessuologi/ginecologi, possono costituire un valido supporto. Essi hanno i mezzi per fornire conoscenze che aiutano a capire un po’ meglio la tematica, sciolgono eventuali dubbi e rassicurano chi mostra preoccupazione o scetticismo. Queste figure rappresentano anche una possibilità di confronto importante per i docenti. La supervisione, infatti, può aiutare gli insegnanti su diversi piani: permette di vedere un problema o una situazione difficile da un altro punto di vista, stimola la riflessione, sollecita cambiamenti o trasformazioni positive. Durante un percorso di supervisione si costituisce un’identità di gruppo tra i partecipanti, ci si sente parte di una comunità professionale, arrivando a creare la cosiddetta comunità di pratica che può contribuire a “*dare vita a nuovi legami e a un rinnovato senso di responsabilità, che si esprime nella ricerca del bene comune legato strettamente al bene dell’educando*” (Benetton, 2022, p.36).

4.2. Ipotesi progettuale in prospettiva olistica

L'educazione sessuale a scuola, come già specificato nel capitolo 1, non deve rappresentare un momento sporadico ed isolato, ma deve essere fornita costantemente, durante tutto l'anno scolastico e dovrebbe divenire parte di ogni disciplina. Ad esempio, se si ha a che fare con bambini molto piccoli, durante il momento del cambio pannolino si possono nominare le parti del corpo utilizzando un lessico corretto. O ancora, se un alunno/a riferisce che un compagno gli/le ha toccato i genitali o gli/le ha dato un bacio senza il suo permesso si può aprire una discussione per far riflettere sull'importanza del consenso. Questo discorso non vale solo a scuola, ma anche a casa, come spiegano De Melker (2015) e Ozgun & Capri (2021). È importante che i genitori rispondano in maniera accogliente e aperta alle domande dei/delle propri/e figli/e e che spieghino quando è opportuno attuare alcuni comportamenti (per esempio toccarsi i genitali) e quando invece è meglio evitare, senza suscitare nessun senso di colpa e senza creare imbarazzo e disagio.

Tenendo conto di questa premessa, si propone di seguito un ipotetico progetto più "specifico" da attuare nel contesto della scuola dell'infanzia in un tempo relativamente breve. Si contestualizza l'intervento nel territorio di Montebelluna (TV), dove sono presenti due istituti comprensivi, ognuno comprendente più scuole dell'infanzia e dove vi è la possibilità di creare reti con l'ULSS 2 o di instaurare rapporti di collaborazione con figure professionali private (psicologi/ginecologi). Si ipotizza il coinvolgimento dei quattro plessi di infanzia dell'istituto comprensivo "Rita Levi Montalcini". Si sottolinea, però, che questa è solamente un'ipotesi e che quindi nulla impedisce di attuare questo progetto in un altro contesto.

Fasi del progetto

Il progetto può essere suddiviso in cinque fasi principali:

1. **FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI:** i docenti dei vari plessi di infanzia dell'istituto si riuniscono e assistono ad una formazione tenuta dalle figure professionali. Inoltre, si assumono la responsabilità di leggere autonomamente il documento dell'OMS (Standard per l'Educazione Sessuale in Europa, 2010);
2. **TEAM DOCENTI:** gli insegnanti delle scuole dell'infanzia dell'IC si incontrano per uno scambio di idee sulle informazioni ricevute e per decidere in modo

- condiviso gli obiettivi e le attività su cui lavorare con i propri alunni. Lo stile è quello del peer-tutoring, attraverso il quale si incrementano e si condividono le conoscenze e si attua un sostegno reciproco;
3. **MEETING CON I GENITORI:** in ogni singolo plesso si organizza un incontro tra genitori e insegnanti in stile circle time per condividere l'importanza di fare educazione sessuale già a partire dalla prima infanzia. Si concordano gli argomenti che verranno affrontati e le relative modalità. Inoltre, si accolgono eventuali preoccupazioni e se ne discute insieme;
 4. **ATTIVITÀ IN SEZIONE:** in questa fase gli insegnanti tengono alcune lezioni specifiche nelle proprie sezioni. Si precisa che è possibile richiedere la partecipazione degli esperti esterni qualora si ritenesse opportuna la loro presenza e/o è possibile prevedere qualche momento riservato alla consulenza o alla supervisione degli insegnanti durante tutto il percorso. Verranno affrontate quattro tematiche principali, ovvero il corpo e l'identità, gli stereotipi di genere, la riproduzione e il consenso. Si rimanda alla tabella di progettazione (paragrafo 4.3.2.) per le attività specifiche;
 5. **CONCLUSIONI:** si organizza un incontro tra docenti, genitori e professionisti per un confronto finale sull'andamento e sugli esiti del percorso. È possibile proporre anche la compilazione di un questionario per gli insegnanti e per i genitori, in modo tale da avere un riscontro più efficace e per riflettere sui dati raccolti. Infine, l'incontro sarà utile anche per ribadire l'importanza di continuare costantemente a fornire educazione sessuale sia a casa che a scuola.

4.3. *L'intervento "Mi scopro e ti conosco: un percorso per stare bene con me e con te"*

Dopo aver presentato brevemente l'ipotesi progettuale, si concentra ora l'attenzione sulla fase 4, ossia sull'intervento svolto dagli insegnanti in sezione.

L'intervento "*Mi scopro e ti conosco: un percorso per stare bene con me e con te*" è pensato per i bambini della sezione dei grandi della scuola dell'infanzia, quindi per alunni di 5 anni circa. Gli obiettivi principali, che tengono conto delle Linee guida elaborate dall'OMS (2010) ampiamente descritte nel capitolo 1, sono: sviluppare la propria identità, la conoscenza e la consapevolezza del proprio corpo e di quello altrui;

incrementare le conoscenze riguardanti aspetti biologici; esprimere bisogni ed emozioni; rispettare se stessi e gli altri. Leggendo le Indicazioni Nazionali del 2012, aggiornate poi nel 2018 (D.M. 254/2012 & N.M. 3645/2018), si apprende che la scuola dell'infanzia ha quattro finalità principali, a cui si ricollegano gli obiettivi dell'intervento:

- 1) consolidare l'*identità*, ossia “*vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile. Vuol dire sperimentare diversi ruoli e forme di identità*” (D.M. 254/2012, p.16);
- 2) sviluppare l'*autonomia* che significa “*avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; provare soddisfazione nel fare da sé e saper chiedere aiuto o poter esprimere insoddisfazione e frustrazione elaborando progressivamente risposte e strategie; esprimere sentimenti ed emozioni; partecipare alle decisioni esprimendo opinioni, imparando ad operare scelte e ad assumere comportamenti e atteggiamenti sempre più consapevoli*” (*Ibidem*);
- 3) acquisire *competenze* (ad esempio, esplorare, fare domande, riflettere sull'esperienza, ascoltare, raccontare, rappresentare...);
- 4) accrescere un senso di *cittadinanza*, ovvero “*scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; [...] implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri*” (*Ibidem*).

Nella Raccomandazione del Consiglio Europeo (2018), inoltre, si sottolinea l'importanza di sviluppare fin da piccoli alcune competenze chiave, utili per il pieno sviluppo della persona e per un apprendimento permanente. Tra le otto competenze indicate (alfabetica funzionale; multilinguistica; matematica e di base in scienze e tecnologie; digitale; personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; sociale e civica in materia di cittadinanza; imprenditoriale; in materia di consapevolezza ed espressione culturali) in questa sede quella più rilevante risulta essere la “*competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare*”. Essa comprende la capacità di

riflettere su di sé, di saper stare con gli altri, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di prendere decisioni consapevoli, di superare i pregiudizi, di manifestare tolleranza ed empatia, di comprendere il punto di vista altrui e di creare relazioni improntate su fiducia e rispetto.

Alla scuola dell'infanzia, poi, si fa riferimento ai campi di esperienza che rappresentano *“un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri”* (D.M. 254/2012, p.18). Essi in totale sono cinque: il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni, colori; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo. L'intervento in sezione farà riferimento, in modo particolare, a tre di questi, anche se i confini non sono mai del tutto netti ed è possibile che, mentre ci si focalizza su uno di essi, in realtà si scopre che si sta lavorando anche su altri. All'interno dei cinque campi di esperienza si collocano anche i traguardi per lo sviluppo delle competenze, che indicano quali conoscenze/abilità/competenze dovrebbe aver raggiunto ogni alunno/a al termine dei tre anni di scuola dell'infanzia.

Durante il percorso, della durata di quattro settimane, è importante dedicare il giusto tempo all'osservazione costante degli alunni in quanto *“una buona valutazione può agire positivamente [...] quand'essa è profondamente integrata nel processo d'insegnamento/apprendimento e non solo il suo momento finale”* (Grion, Aquario & Restiglian, 2019, p.81).

Si suggerisce di partire sempre dalle preconoscenze dei piccoli e dagli stimoli, dalle curiosità e dalle domande provenienti da loro. Inoltre, l'insegnante deve fungere da facilitatore e da mediatore, guidando gli alunni nel processo di scoperta della sessualità e fornendo un'impalcatura che sostenga la loro esperienza (*scaffolding*). Questo sostegno, che verrà rimosso gradualmente, deve essere adatto al livello del bambino, aiutandolo a progredire in modo costante e a sviluppare nuove abilità (Murray, 2015). L'approccio metodologico prevalente è quello attivo che consente al bambino di apprendere attraverso la propria attività e di riflettere, oltre a fare scoperte e risolvere problemi in modo autonomo. Non è escluso, tuttavia, un approccio interrogativo, che attraverso domande stimolo aiuta a far emergere le conoscenze degli alunni (Messina & De Rossi, 2015). Si predilige una didattica ludica e laboratoriale, offrendo ampio spazio ad attività esperienziali, che sostengono l'apprendimento e la

motivazione. Le tecniche prevalenti sono: brainstorming, Cooperative Learning, apprendimento per scoperta e spiegazione. Ampio spazio è dedicato anche al circle time, che valorizza il supporto reciproco, aiuta a migliorare la consapevolezza di sé, la vicinanza emotiva e la comunicazione in aula (Francescato et al., 1998). Infine, l'albo illustrato è uno strumento che caratterizza ogni fase dell'intervento in sezione e che quindi collega tutto il percorso come un filo invisibile. Nel paragrafo successivo ci si soffermerà proprio sul picturebook e sul suo forte potenziale educativo.

4.3.1. L'albo illustrato: un potente mezzo di comunicazione

L'albo illustrato consente un incontro unico e assolutamente personale con il lettore. È *“testo, illustrazioni, total design; un prodotto manifatturiero e un articolo commerciale; un documento sociale, culturale e storico e, soprattutto, un'esperienza per il bambino”* (Bader, 1976, p.1). È una forma d'arte che associa illustrazioni e testo scritto, ossia comunicazione visiva e verbale ed offre infinite possibilità ad un pubblico di tutte le età.

La narrazione iconica riveste un ruolo cruciale, infatti le immagini diventano il veicolo per la fruizione dell'intero libro. Le illustrazioni, però, non vanno considerate come un'appendice figurativa al testo o l'occasione da cogliere per un momento di pausa. Esse permettono una “lettura parallela” a quella del testo scritto, sfruttando un linguaggio diverso, ma offrendo moltissimi spunti educativi e riflessivi (Farnè, 2002). Inoltre, bisogna tener conto del fatto che le immagini spesso rimangono più impresse nella memoria dei bambini e, quindi, hanno la possibilità di sortire un effetto maggiore. A differenza di quanto spesso si pensa, non è detto che il linguaggio visivo sia più semplice e spontaneo rispetto a quello verbale e la lettura di un testo iconico può comportare diversi problemi di comprensione (Cardarello, 2004). Per questo è importante stimolare nei piccoli lo sviluppo della visual literacy, ossia dell'alfabetizzazione visiva. L'alunno diventa così un osservatore critico e attento, in grado non solo di decodificare le immagini, ma soprattutto di trarre messaggi e significati profondi da esse. Questa capacità è composta da due parti: una innata e spontanea e l'altra intellettuale ed educabile; l'adulto funge da mediatore per colmare eventuali lacune e la metodologia più efficace è quella ludica e laboratoriale.

L'immagine può assumere diverse funzioni, ma lavora sempre a livello sia cognitivo che emotivo.

Il picturebook ha un forte potenziale letterario, estetico ed educativo: consente un dialogo aperto con il lettore, insegna a guardare con meraviglia tutti gli aspetti materiali e immateriali del mondo e permette di ricercare il senso delle cose e i significati più profondi dell'esperienza umana, lasciando ampio spazio all'interpretazione personale di chi legge. Un incontro precoce ed adeguato con l'albo aumenta l'interesse per la lettura e pone le basi per la formazione di un lettore motivato, competente e critico. Il picturebook può essere impiegato anche con i bambini perché si presta a diversi utilizzi: si può sfogliare, manipolare, esplorare, può essere un punto di partenza per raccontare altre storie e per riflettere su se stessi, sugli altri e sul mondo. L'albo, quindi, non è un punto di arrivo, ma un punto di partenza e il contributo del lettore diventa fondamentale.

La fruizione del picturebook stimola diverse competenze sia cognitive che affettive. L'albo ha grande valenza educativa e pedagogica e, in particolare, consente di:

- aumentare il bagaglio lessicale e padroneggiare una pluralità di linguaggi;
- fare esercizio di memoria e di fatica;
- imparare ad organizzare il pensiero e a produrre discorsi che seguono un filo logico;
- porsi delle domande e trovare delle possibili risposte, ricercare il senso delle cose e conoscere il mondo, in modo divertente e libero, ma consapevole;
- educare al pensiero critico e divergente;
- incrementare curiosità, fantasia e senso del bello e capire che la parola può essere interpretata in modo soggettivo;
- sviluppare la propria identità, accrescere maturità emotiva e consapevolezza di sé.

La narrazione favorisce anche una relazione intersoggettiva autentica e intensa. Il contenuto dell'albo, infatti, non viene semplicemente trasmesso, ma è co-costruito nella relazione adulto-bambino. Da un lato, chi legge crea un contesto fortemente connotato da un punto di vista emozionale, dall'altro chi ascolta si abitua ad un piacere dilatato nel tempo, che va in contrasto con la gratificazione immediata (Barsotti, 2023). Si crea così un vissuto rassicurante che permette successivi processi di emancipazione. Infatti, *“grazie alle pratiche di cura evolute e incrementate nella relazione narrativa, i bambini*

conquistano ed elaborano alcune competenze che, sviluppate grazie alla familiarità con le narrazioni, divengono risorse culturali e intellettuali utilizzabili ben oltre l'ambito narrativo e letterario, e diventeranno prerogative del loro modo di pensare, rappresentare, comunicare. Si tratta di conquiste metacognitive fondamentali per costruire pensiero, conoscenza, identità” (Campagnaro & Dallari, 2013, p. 36).

Al giorno d'oggi si assiste ad un'accelerazione della maturità biologica e sessuale e, al tempo stesso, ad un ritardo della maturazione socio-affettiva. Dunque, è necessario un intervento non tanto nel campo dell'istruzione sessuale, ma in quello dell'educazione sentimentale, emozionale e relazionale, a cui dovrebbe dare ampio contributo anche la letteratura per l'infanzia, al fine di garantire uno sviluppo della personalità più armonico. Nonostante si possa pensare che alcuni argomenti siano difficili e delicati, sarà compito dello scrittore trattarli nella maniera più adeguata, tenendo conto delle caratteristiche del destinatario, e dell'educatore proporli nel giusto momento, per rispondere alle curiosità dei piccoli e fornire informazioni corrette (Nobile, 2017). In particolare, durante la lettura, è utile che l'insegnante soffermi l'attenzione sulle immagini e guidi gli alunni tramite domande guida, facilitandone la comprensione.

Gli albi che verranno utilizzati nell'intervento in sezione, riguardanti nello specifico l'educazione sessuale e all'affettività, vengono presentati nella tabella seguente.

Tabella 3

Albi illustrati sull'educazione sessuale e all'affettività

TITOLO	CONTENUTO
<i>Così sei fatto tu, Una storia in rima per spiegare le differenze tra maschi e femmine</i> (Pellai, 2015)	Maschi e femmine si differenziano da un punto di vista anatomico, ma non solo. In questa storia, Martino e Caterina sono bambini cresciuti in una famiglia dove hanno sempre potuto esprimere serenamente la propria identità di genere e alla fine anche il nonno Giampiero riconoscerà la bellezza di un mondo dove ogni persona viene considerata come unica e speciale. N.B.: all'interno dell'albo sono presenti diverse attività per scoprire e confrontare il mondo maschile e femminile.

<p><i>La nudità che male fa?</i> (Hanie & Risari, 2021)</p>	<p>Tutti i corpi, di ogni forma, colore ed età sono meravigliosi a modo loro e si trasformano nel tempo. Ogni corpo ha le sue caratteristiche uniche ed irripetibili ed appartiene a sé.</p>
<p><i>Il mestiere più bello del mondo</i> (Degl’Innocenti & Carabelli, 2021)</p>	<p>Marco fa delle richieste particolari per il suo compleanno. Tutti vorrebbero regalargli dei giochi “da maschio” e desiderano per il suo futuro dei lavori “da maschio”. Ma lui non si arrende e richiede una bambola, un libro di fiabe, un passeggino... perché da grande vuole diventare un bravissimo papà!</p>
<p><i>Col cavolo la cicogna!</i> <i>Raccontare ai bambini tutta la verità su amore e sessualità</i> (Pellai & Calaba, 2019)</p>	<p>Attraverso il racconto di Alice, si scopre il passaggio dall’innamoramento, al concepimento, fino ad arrivare alla nascita attraversando le varie fasi della gravidanza e ricordando le differenze tra il corpo maschile e quello femminile.</p> <p>N.B.: all’interno dell’albo vengono proposte diverse attività che implicano anche il coinvolgimento dei genitori e quindi si può suggerire di svolgerle a casa con la propria famiglia.</p>
<p><i>La sessualità spiegata ai bambini e alle bambine di ieri, oggi e domani</i> (Gregori & Criveller, 2022)</p>	<p>Un libro per spiegare la sessualità ai piccoli in modo semplice ed efficace, attraverso delle illustrazioni delicate e veritiere. Dalla differenza tra corpo maschile e femminile, allo sviluppo, alla riproduzione, fino ad arrivare al concetto di piacere e di consenso. Un percorso sulla sessualità per rispondere con dolcezza, ma allo stesso tempo con correttezza scientifica, alle domande dei bambini.</p>
<p><i>Dai un bacio a chi vuoi tu!</i> <i>Impara il rispetto dei confini personali, tuoi e degli altri</i> (Brian & Filosa, 2020)</p>	<p>Un fumetto che spiega in maniera semplice e chiara l’importanza del rispetto delle differenze e dei confini, propri e altrui. Dall’imparare a comunicare i propri bisogni, al capire di chi ci si può fidare, al come chiedere aiuto, al diritto di cambiare idea o di vestirci come più ci piace senza che questo implichi messaggi secondari. Un albo per sviluppare nei piccoli il rispetto per sé e per gli altri e per aiutarli ad instaurare relazioni sane.</p>

Si specifica che ogni albo verrà inserito in una particolare fase della progettazione, ma molti di essi, in realtà, si prestano ad essere utilizzati in più momenti, considerato che affrontano svariate tematiche.

4.3.2. Progettazione delle attività in sezione

Qui di seguito si presenta una tabella dove si possono reperire tutte le informazioni principali dell'intervento da proporre in sezione, già accennate nel paragrafo 4.3. La progettazione fa riferimento al modello "a ritroso" di Wiggins & Mctighe (2004), che rappresenta un'innovazione in quanto non si inizia dalla pianificazione delle attività come spesso accade, ma dagli obiettivi da raggiungere.

Tabella 4

Progettazione per le attività in sezione

Titolo	"Mi scopro e ti conosco: un percorso per stare bene con me e con te"
Destinatari	Bambini della sezione dei grandi della scuola dell'infanzia (5 anni)
Competenze chiave (dalla Raccomandazione del Consiglio Europeo, 2018)	Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
Campi di esperienza	<ul style="list-style-type: none">○ Il sé e l'altro○ Il corpo e il movimento○ I discorsi e le parole
Traguardi per lo sviluppo delle competenze (tratti dalle Indicazioni Nazionali, 2012)	<ul style="list-style-type: none">● Sviluppa il senso dell'<i>identità</i> personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato;● Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le <i>differenze sessuali e di sviluppo</i> e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione;● Riconosce il proprio <i>corpo</i>, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento;● Sa esprimere e comunicare agli altri <i>emozioni</i>, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.

<p>Obiettivi specifici (conoscenze e abilità)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare una sana identità personale e un'immagine di sé positiva; • Conoscere come è fatto il proprio corpo e le differenze tra maschio e femmina; • Combattere i pregiudizi; • Maturare le prime conoscenze su riproduzione/gravidanza; • Esprimere bisogni ed emozioni; • Affermare le proprie volontà; • Rispettare il volere altrui.
<p>Contenuti</p>	<p>L'identità, la conoscenza del corpo, la differenza maschio/femmina, gli stereotipi di genere, la riproduzione, la gravidanza, il consenso, il rispetto per l'altro</p>
<p>Tempistiche</p>	<p>Quattro settimane (nel mese di marzo), uno o più incontri a settimana. Le tempistiche sono flessibili, si valuta progressivamente tenendo conto della risposta degli alunni.</p>
<p>Materiali</p>	<p>Albi illustrati, specchio, fogli di carta, colori, matite, gomme, cartelloni, giocattoli, scatole, foto, schede con immagini, emoticon</p>
<p>Metodologia</p>	<p>Attiva, ludica e laboratoriale</p>
<p>Attività</p>	<p>SETTIMANA 1: MASCHIO VS FEMMINA, CHI SONO IO E CHI SEI TU?</p> <p><u>Conoscenza del corpo, identità e immagine di sé</u></p> <p>L'insegnante legge l'albo "Così sei fatto tu, Una storia in rima per spiegare le differenze tra maschi e femmine" di Pellai (2015) (Figura 3).</p> <div data-bbox="742 1480 1177 1910" data-label="Image"> </div> <p>Figura 3: albo illustrato sulla differenza tra maschio e femmina (settimana 1)</p> <p>Ogni alunno disegna la sagoma del proprio corpo sdraiandosi</p>

a terra su grandi fogli, si guarda allo specchio e rappresenta le varie parti, pensando anche a quelle che sono coperte dai vestiti. Poi, su stimolo del docente, le indica (compresi i genitali) e le nomina utilizzando un lessico corretto.

In piccolo gruppo si discute delle differenze tra maschio e femmina.

Successivamente viene letto un secondo albo: “*La nudità che male fa?*” di Hanie e Risari (2021) (Figura 4) dove si celebrano corpi di ogni tipo, colore ed età, sottolineando come ognuno di noi possieda un corpo unico.



Figura 4: albo illustrato per il lavoro sull'identità (settimana 1)

Segue un circle time dove ci si confronta sulle idee emerse nel piccolo gruppo, si guidano gli alunni a scoprire che ci sono differenze anche tra persone dello stesso sesso e non solo fisiche (esempio: M. ha i capelli scuri e G. ha i capelli chiari), ma anche legate a caratteristiche personali (esempio: M. è bravo a giocare a calcio, G. preferisce il basket). Si possono rivolgere ai bambini domande quali: “Cosa ti piace di più di R.?” , “Per quale motivo sei felice quando passi del tempo con C.?” e così via. L’intento è di arrivare a capire, che nonostante abbiamo tutti qualcosa di diverso (non solo tra maschio-femmina, ma anche tra maschio-maschio o femmina-femmina), ognuno di noi possiede un’identità unica e irripetibile.

SETTIMANA 2: “IL BLU È PER I MASCHI E IL ROSA PER LE FEMMINE”, SIAMO SICURI?

Stereotipi di genere

Si parte dalla lettura dell’albo “*Il mestiere più bello del mondo*” di Degl’Innocenti e Carabelli (2021) (Figura 5).



Figura 5: albo illustrato sugli stereotipi di genere (settimana 2)

Si propone un'attività ludica: si dispongono a terra diversi giocattoli (dalle bambole ai lego, dalle costruzioni ai finti utensili da cucina...) e tre scatole. Si spiega agli alunni che ognuno dovrà scegliere un gioco e decidere se inserirlo nel "contenitore dei maschi", in quello "delle femmine" o in quello "di maschi e femmine".

Segue un circle time dove si guidano i bambini e le bambine a riflettere sulle scelte effettuate, fino ad arrivare a capire che non esistono giocattoli da maschio e giocattoli da femmina, ma che tutti sono assolutamente liberi di giocare con ciò che preferiscono.

Si può poi eventualmente allargare il discorso ai colori, ai lavori e così via.

SETTIMANA 3: COME NASCONO I BAMBINI?

Riproduzione e gravidanza

L'insegnante legge alcune parti selezionate del libro: "Col cavolo la cicogna! Raccontare ai bambini tutta la verità su amore e sessualità" di Pellai e Calaba (2019) (Figura 6).



Figura 6: albo illustrato su riproduzione e gravidanza (settimana 3)

Si chiede agli alunni di portare a scuola due foto: una della loro mamma in gravidanza e una loro di quando erano neonati. Si chiede di raccontare in piccolo gruppo ciò che sanno su come sono venuti al mondo. Se ne discute poi in grande gruppo, accogliendo le ipotesi di ciascuno. Successivamente, viene realizzato un cartellone con le foto di tutti i bambini.

Si procede con la lettura di alcune parti selezionate (inerenti riproduzione e sessualità) di un secondo albo: “*La sessualità spiegata ai bambini e alle bambine di ieri, oggi e domani*” di Gregori e Criveller (2022) (Figura 7). Attraverso questo albo, l’insegnante sarà chiamata ad offrire conoscenze corrette e adeguate sul tema della riproduzione e della gravidanza.

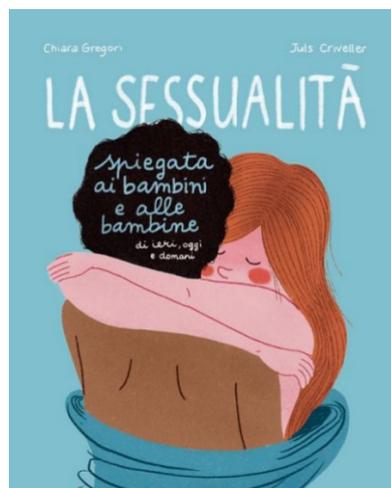


Figura 7: albo illustrato sulla sessualità (settimana 3)

In seguito, si forniscono ad ogni alunno delle immagini sul tema della gravidanza (dal concepimento alla nascita) e si chiede di ordinarle in sequenza.

N.B.: è possibile coinvolgere i genitori e proporre loro di raccontare ai bambini come sono stati i nove mesi di gravidanza, che emozioni hanno provato il giorno della nascita, cosa hanno pensato e così via.

SETTIMANA 4: QUANDO È SÌ E QUANDO È NO!

Consenso

Si parte dalla lettura dell'albo "Dai un bacio a chi vuoi tu! Impara il rispetto dei confini personali, tuoi e degli altri" di Brian e Filosa (2020) (Figura 8).



Figura 8: albo illustrato sul consenso (settimana 4)

Si distribuiscono delle emoticon ai bambini, rappresentanti diverse emozioni (😊 😍 😞 😡 😠). Si presenta un elenco di ipotetiche situazioni ("un compagno ti dà un abbraccio all'improvviso", "la mamma ti dà un bacio sul collo, ma a te dà fastidio", "vorresti giocare con un tuo amico, ma lui non ne ha voglia"...), e si chiede ad ogni bambino/a di alzare il foglio con l'emoticon che meglio rappresenterebbe il proprio stato d'animo riferito a quella determinata circostanza. Sempre utilizzando il circle time, si discute su cosa si prova quando qualcuno fa qualcosa senza esserne autorizzato, giungendo a capire che abbiamo sempre il diritto di dire di sì o di no e che soprattutto dobbiamo rispettare le volontà altrui. È importante far comprendere ai

	<p>piccoli che il proprio corpo e quello degli altri hanno un valore unico ed inestimabile e che non si può toccare/abbracciare/baciare nessuno senza permesso. Bisogna quindi abituare i bambini fin da piccoli ad utilizzare frasi quali: “Posso abbracciarti?”, “Ti fa piacere se ti do un bacino?”, “Ti va di giocare con me?”.</p> <p>Infine, si chiede agli alunni di disegnare una o più persone di fiducia, spiegando che è importante rivolgersi a queste per chiedere aiuto in caso di bisogno.</p>
<p>Modalità di valutazione</p>	<p>Osservazione costante e sistematica da parte dell’insegnante (utilizzando strumenti quali griglie di osservazione e diari di bordo) tenendo conto anche di impegno e partecipazione.</p>

CONCLUSIONI

È fondamentale educare alla sessualità e all'affettività fin dalla prima infanzia e, per raggiungere l'obiettivo, nelle scuole è richiesta la presenza di docenti formati, competenti, sensibili e aperti all'argomento, in grado di rispondere adeguatamente alle curiosità dei piccoli e di stimolare uno sviluppo armonico, agendo anche in chiave preventiva. Questa è l'idea che ha posto le fondamenta dell'indagine descritta nel presente elaborato.

Lo studio ha condotto, da un lato, ad un'assegnazione di valore più considerevole al ruolo dell'insegnante nel processo di sviluppo della personalità dei bambini e, dall'altro lato, ad una percezione di maggiore sicurezza e competenza personale nel fornire conoscenze agli alunni e nel gestire situazioni connesse alla sessualità a scuola. Tuttavia, il progetto pilota ha dimostrato che tra i docenti sono ancora diffuse ostilità e resistenze nei confronti di questa tematica così delicata e complessa. Ad esempio, alcuni si mostrano poco interessati all'argomento o rimangono dubbiosi sull'eventuale attuazione di un intervento in sezione. O ancora, sono frequenti le preoccupazioni per le reazioni contrarie dei genitori. Questi atteggiamenti rispecchiano la società odierna, dove la sessualità è una tematica ancora controversa, che suscita pensieri e sentimenti contrastanti. Da un lato i numerosi casi di cronaca nera rendono sempre più forte la consapevolezza del bisogno di educare i giovani alla sessualità e all'affettività, dall'altro lato rimane il timore di affrontare serenamente questo argomento con i più piccoli ed è ancora difficile l'attuazione di percorsi ben strutturati. Inoltre, la scuola si trova impreparata nel dover fronteggiare, allo stesso tempo, la necessità di istruire, impartendo nozioni agli alunni, e di educare, ponendo attenzione al loro sviluppo. Per di più, alcuni genitori faticano a riconoscere gli insegnanti come educatori e come figure di accompagnamento alla crescita dei propri figli, attribuendo loro un ruolo puramente didattico (Giannotti & Filosofi, 2018).

Si auspica, quindi, che il presente progetto di ricerca possa spronare a riflettere su un tema così dibattuto e solleciti l'indagine di un campo ancora poco esplorato, al fine di fornire conoscenze adeguate e abbattere i tabù tutt'oggi presenti. Per attuare un vero cambiamento esistono varie soluzioni, che implicano il coinvolgimento di più soggetti. Infatti, la formazione dei docenti e il lavoro che essi compiono in classe rappresentano

un punto cruciale, ma non sufficiente. È necessario offrire sostegni alla genitorialità e organizzare occasioni formative anche per le mamme e i papà. È utile curare la relazione educativa, rendendo le figure adulte più consapevoli dell'importanza del loro ruolo di accompagnamento alla crescita dei piccoli e, soprattutto, bisogna fondare il proprio lavoro, di genitore o di insegnante, sui bisogni del bambino, che diventa protagonista del suo percorso educativo. Al di là della famiglia e della scuola, è importante conciliare idee politiche e religiose, il cui scontro spesso determina una privazione di diritti, tra cui quelli sessuali. Si dovrebbe sollecitare la cooperazione tra paesi, prendendo come modello gli Stati dove sono diffusi percorsi di educazione sessuale completa (ad esempio i Paesi Bassi) e sostenendo i programmi sulla sessualità a livello sia politico che economico. Si potrebbero sfruttare positivamente i media per diffondere informazioni corrette e per raggiungere quei giovani che provano disagio nel porre domande ai propri adulti di riferimento (Parker et al., 2009). Inoltre, bisognerebbe potenziare le linee guida a livello nazionale e internazionale, incrementandone la conoscenza e, soprattutto, garantendone l'attuazione. Gli "Standard per l'Educazione Sessuale in Europa" dell'OMS, per esempio, esistono da quattordici anni, ma ancora oggi sono poche le persone che ne conoscono il contenuto e che lo mettono in pratica adeguatamente.

Interventi che coinvolgono genitori, insegnanti e bambini sono di assoluta rilevanza, ma da soli non possono produrre cambiamenti radicali. È necessaria un'azione dall'alto, che prenda avvio dalle politiche sociali e dalla normativa. Chi ci rappresenta a livello governativo è chiamato ad assumersi la responsabilità di prendere delle decisioni nette inerenti all'educazione sessuale, per porre fine a quella sensazione di confusione e di timore che contraddistingue ancora gran parte dei cittadini. Giunti nel 2024, infatti, percorsi di educazione alla sessualità e all'affettività dovrebbero essere garantiti e resi obbligatori in tutti gli Stati, compresa l'Italia.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Walls, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Alonso, R. A., Walsh, K., van Leent, L., & Moran, C. (2023). School-based relationships and sexuality education programmes in primary schools: contexts, mechanisms and outcomes. *Sex Education*.

Ammaniti, M. (2010). *Psicopatologia dello sviluppo. Modelli teorici e percorsi a rischio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bader, B. (1976). *American Picturebooks: from Noah's ark to the best within*. New York: Macmillan.

Barr, E. M., Goldfarb, E.S., Russell, S., Seabert, D., Wallen, M., & Wilson, K.L. (2014). Improving Sexuality Education: The Development of Teacher-preparation Standards. *Journal of School Health*, 84 (6), 396–415.

Barsotti, S. (2023). La narrazione come strumento di formazione: tra fiaba e albo illustrato. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 103-118.

Belfiore, R., & Talarico, A. (2018). Il circolo della sicurezza a scuola: genitori e insegnanti sicuri. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 380-395.

Benetton, M. (2022). The ethical and pedagogical competence of the teacher in personal training and building a community of practice. *Pedagogia oggi*, 1, 33-39.

Berti, A. E., & Bombi, A. S. (2005). *Corso di psicologia dello sviluppo. Dalla nascita all'adolescenza*. Bologna: il Mulino.

- Besozzi, E., & Colombo, M. (2014). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Milano: Guerini e Associati.
- Bianchi, A., & Di Giovanni, P. (2005). *Psicologia oggi*. Torino: Paravia.
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Brian, R., & Filosa, V. (2020). *Dai un bacio a chi vuoi tu! Impara il rispetto dei confini personali, tuoi e degli altri*. Milano: De Agostini.
- Brofenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Camaioni, L. & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Azzano San Paolo: Junior.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (1), 123-133.
- Degl'Innocenti, F., & Carabelli, F. (2021). *Il mestiere più bello del mondo*. Milano: La Margherita.
- 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.
- Farnè, R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.

Filippini, A. C. (2016). "Sexual Education: Abstinence-Only vs. Comprehensive Education". Honors Capstones. 1003.

Francescato, D., Putton, A. & Cudini, S. (1998). *Star bene insieme a scuola*. Roma: Carocci.

Giannotti, M., & Filosofi, F. (2018). Il bambino triangolato: l'attaccamento come ponte tra genitorialità e istituzione educativa per un nuovo spazio d'incontro. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 423-434.

Gregori, C., & Criveller, J. (2022). *La sessualità spiegata ai bambini e alle bambine di ieri, oggi e domani*. Padova: BeccoGiallo.

Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.

Hanie, R., & Risari, G. (2021). *La nudità che male fa?*. Pesaro e Urbino: Settenove.

Harvey, A., Garcia-Moreno, C., & Butchart, A. (2007). Primary pre-vention of intimate partner violence and sexual violence: Back-ground paper for WHO expert meeting. *World Health Organization*, 1–37.

Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251–268.

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.

Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

IPPF (2010). *Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE)*. Londra: IPPF Adolescents Team.

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*, 179-189.

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.

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 (4), 344-351.

Lindberg, L. D., & Maddow-Zimet, I. (2012). Consequences of Sex Education on Teen and Young Adult Sexual Behaviors and Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 51 (4), 332-338.

Lucangeli, D., & Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Firenze: Mondadori Università.

Marmocchi, P., Raffuzzi, L., & Strazzari, E. (2018). *Percorsi di educazione affettiva e sessuale per preadolescenti. Il progetto «W L'amore»*. Trento: Erickson.

Marti, C., & Wermuth, B. (2010). *Educazione sessuale nell'infanzia e prevenzione della violenza sessuale*. Berna: Fondazione Svizzera per la Protezione dell'Infanzia.

McKay, A., Byers, E.S., Voyer, S.D., Humphreys, T.P., & Markham, C. (2014). Ontario parents' opinions and attitudes towards sexual health education in the schools. *The Canadian Journal of human sexuality*, 23 (3), 159-166.

Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Milan, G. (2002). *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 Editore.

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., et al. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58, 449–456.

Nigris, E., & Agrusti, G. (a cura di). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano: Pearson.

Nobile, A. (2017). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: Editrice Morcelliana.

OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) Ufficio Regionale per l'Europa & BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung). (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, BZgA.

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.

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). *Così sei fatto tu. Una storia in rima per spiegare le differenze tra maschi e femmine*. Trento: Erickson.

Pellai A., & Calaba B. (2019). *Col cavolo la cicogna! Raccontare ai bambini tutta la verità su amore e sessualità*. Trento: Erickson.

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, B. (2016). *Il Circolo della sicurezza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

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.

Smith, E., Bem, D.J., Nolen-Hoeksema, S. (2004). *Fondamenti di psicologia*. Bologna: Zanichelli.

Smith, S. G., Chen, J., Basile, K. C., Gilbert, L. K., Merrick, M. T., Patel, N., et al. (2017). *The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey (NISVS): 2010-2012 State Report*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.

UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura) (2018). *International Technical Guidance on Sexuality Education – An Evidence-informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators*. Parigi: Autore.

Van der Doef, S., & Reinders, J. (2018). Stepwise sexual development of adolescents: the Dutch approach to sexuality education. *Nat Rev Urol*, 15, 133-134.

Vianello, R., Gini, G., Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Torino: UTET Università.

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

NORMATIVA

D.M. 254/2012 “Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione” MIUR.

Nota Ministeriale n. 3645 del 1° marzo 2018. Indicazioni Nazionali e nuovi scenari.

Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente.

SITOGRAFIA

De Melker, S. (2015). The Case for Starting Sex Education in Kindergarten. *PBS Newshour*. Retrieved January 22, 2024, from <http://www.pbs.org/newshour/updates/spring-fever/>

ALLEGATI

Allegato 1 – il progetto di ricerca

I materiali relativi al progetto di ricerca descritto in questo elaborato di tesi sono visibili su Open Science Framework. Per accedervi collegarsi al seguente link:
https://osf.io/s79j8/?view_only=f1f637546d934441bc990d27bf678ab

Allegato 2 – presentazione utilizzata durante la formazione online

È accessibile al seguente link la presentazione realizzata con *Canva* e utilizzata durante l'incontro di formazione online rivolto alle insegnanti della scuola dell'infanzia.

https://www.canva.com/design/DAFjn19X3Eg/yG2aONEe_b6hJvg1PdZx8Q/edit?utm_content=DAFjn19X3Eg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



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

MONTEBELLUNA... IN POESIA
Percorso sul testo poetico in una classe quarta primaria

Relatore: Giuliana De Vecchi

Laureanda: Silvia Santolin

Matricola: 1202297

Anno accademico: 2022/2023

DATI STUDENTESSA

Cognome e nome: Santolin Silvia

Matricola: 1202297

Indirizzo: Via Martinella 11/A, Montebelluna (TV)

Telefono: 3486690298

E-mail: silvia.santolin@studenti.unipd.it



DATI ISTITUZIONE SCOLASTICA

Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto Maria Ausiliatrice

Indirizzo: Via Risorgimento, 113, Montebelluna (TV)

Telefono: 042322186

Fax: 0423602983

E-mail: segreteria@imamontebelluna.it

URL: <https://imamontebelluna.it/>

Dirigente Scolastico: Franchini Simonetta

Plesso: Scuola Primaria

Telefono plesso: 0423 22064

Tutor del tirocinante: Morellato Francesca

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
1. CONTESTUALIZZO L'INTERVENTO DIDATTICO.....	2
1.1 Da dove giunge la scelta di lavorare sul testo poetico?.....	2
1.2 Il contesto in cui ho svolto Tirocinio.....	2
1.2.1 L'Istituto "Maria Ausiliatrice" di Montebelluna.....	3
1.2.2 La classe Quarta A.....	4
1.3 Quali strumenti ho utilizzato per osservare, documentare e valutare?.....	6
1.4 Le basi teorico-normative dell'intervento.....	7
1.4.1 Riferimenti normativi.....	7
1.4.2 Riferimenti teorici.....	8
2. MONTEBELLUNA... IN POESIA.....	10
2.1 La situazione di partenza.....	10
2.2 Progettazione del percorso poetico.....	11
2.2.1 Format di progettazione.....	12
2.3 Piccoli poeti montebellunesi!.....	15
2.3.1 Fasi di apprendimento.....	16
2.4 Valutiamoci!.....	20
2.4.1 Tabella di valutazione complessiva.....	21
2.4.2 Autovalutazione degli alunni.....	23
3. RIFLETTO COME FUTURA INSEGNANTE.....	25
3.1 Punti di forza e di debolezza del mio intervento.....	25
3.2 Cosa ho imparato in questi anni di Tirocinio?.....	26
3.3 Qual è la metafora che racchiude il mio percorso?.....	28
3.4 Aspettative e timori per il lavoro che mi aspetta.....	28
RIFERIMENTI.....	30
ALLEGATI.....	32
Allegato 1 – Autovalutazione iniziale degli alunni.....	32
Allegato 2 – Autovalutazione finale degli alunni.....	33

INTRODUZIONE

Ho intitolato la mia Relazione finale di Tirocinio “Montebelluna... in poesia” perché riflette i due focus principali di questo elaborato: il testo poetico, oggetto del mio intervento didattico in una classe quarta Primaria, e il legame con il territorio montebellunese che emergerà soprattutto nel compito autentico e che esprime a pieno il punto di vista sistemico richiesto nell'ultimo anno di Tirocinio.

Nella prima parte della Relazione si presenteranno le ragioni relative alla scelta del tema, si analizzerà il contesto in cui ho svolto il Tirocinio, descrivendo i punti salienti del plesso “IMA di Montebelluna” e la classe Quarta A. Inoltre, si elencheranno gli strumenti utilizzati per osservare, documentare e valutare, oltre ad esplicitare i principali riferimenti normativi e teorici. Nel secondo capitolo si descriverà la progettazione delle 30 ore in aula, in seguito ad una breve analisi della situazione di partenza della classe, per poi passare alla presentazione della conduzione dell'intervento soffermandosi sulle fasi di apprendimento. Oltre a ciò, si riferiranno le principali modalità utilizzate per la valutazione e l'autovalutazione. Nella parte finale dell'elaborato acquisteranno maggiore spazio le riflessioni personali: verranno trattati i punti di forza e di debolezza dell'intervento, si espliciteranno le competenze personali e professionali sviluppate nel corso degli anni, si illustrerà la metafora che racchiude il percorso svolto e, infine, verranno condivise le aspettative e i timori per il futuro.

1. CONTESTUALIZZO L'INTERVENTO DIDATTICO

1.1 Da dove giunge la scelta di lavorare sul testo poetico?

L'intervento didattico che ho svolto durante il quinto anno di Tirocinio si è focalizzato sul testo poetico. L'obiettivo era fare in modo che gli alunni, di quarta Primaria, giungessero a produrre un testo seguendo le tre fasi principali del processo di scrittura (pianificazione/trascrizione/revisione) e utilizzando correttamente gli elementi formali di questa tipologia testuale (versi/strofe, rime, figure retoriche). L'idea è stata concordata con la mia Tutor che insegna Italiano, Storia e Scienze. Inizialmente avevamo pensato ad un progetto scientifico sull'orto, ma considerando il tempo a disposizione e la stagione (invernale) sfavorevole abbiamo optato per un percorso diverso. Gli alunni non avevano mai avuto modo di studiare nello specifico il testo poetico, ma si erano sempre mostrati curiosi a riguardo, dunque la Tutor mi ha proposto di utilizzare le 30 ore a disposizione per affrontare questo argomento. Inoltre, poiché i bambini mostravano ancora difficoltà ad ascoltarsi reciprocamente e a rispettare il turno di parola, si è deciso di ricorrere frequentemente al lavoro di gruppo.

Le motivazioni per la scelta del tema dell'intervento, tuttavia, sono state anche di carattere personale: negli anni di Tirocinio precedenti mi sono sempre focalizzata su "Matematica" sia perché le mie Tutor insegnavano questa materia sia perché avendo frequentato il "Liceo Scientifico" mi sentivo più sicura e competente in questo ambito. Considerando, però, che a breve sarò un'Insegnante a tutti gli effetti e dovrò essere pronta per affrontare qualsiasi argomento, ho voluto fortemente mettermi in gioco anche nel campo umanistico.

1.2 Il contesto in cui ho svolto Tirocinio

Per l'ultimo anno di Tirocinio ho deciso di cambiare Istituto rispetto a quello che mi aveva ospitata nei tre anni precedenti. Durante la quarta annualità, infatti, ho iniziato a sentire il desiderio di vivere nuove esperienze in altri ambienti, di conoscere

realtà alternative e persone diverse. Quindi, cercando tra gli Istituti del mio territorio, sono stata colpita da una scuola paritaria che appariva molto innovativa e che avrebbe potuto fornirmi maggiori stimoli formativi.

1.2.1 L'Istituto "Maria Ausiliatrice" di Montebelluna



Figura 1: Istituto Maria Ausiliatrice

L'Istituto in cui ho svolto il Tirocinio del 5° anno è il "Maria Ausiliatrice" di Montebelluna, Scuola Primaria paritaria di ispirazione salesiana che, come si evince dal PTOF, fonda la sua azione su alcuni principi basilari tra cui si ricordano: centralità dell'alunno e del suo benessere emotivo, partecipazione, educazione alla cittadinanza, sviluppo integrale del soggetto in formazione, rete scuola/famiglia/comunità. In particolare, i soggetti protagonisti dell'IMA affermano: *"desideriamo un percorso di solidarietà, cooperazione e crescita.*

Questo cammino però va intrapreso con il supporto di tutti: Scuola, Famiglia, Comunità. Ci pensiamo come ambiente relazionale, nel quale sentimenti ed emozioni corrono di pari passo con apprendimenti e valutazioni. Crediamo in una scuola come "Cittadina attiva" nella società con uno sguardo al mondo e al tempo stesso un'operatività nel territorio che la circonda. Vogliamo che i nostri alunni e le nostre alunne siano felici, portatori di uno sguardo positivo su sé stessi, gli altri e la realtà". La Scuola punta ad una metodologia laboratoriale e ad un utilizzo maggiore di strumenti digitali; le priorità principali su cui lavorare sono i risultati scolastici e lo sviluppo delle soft skills. Leggendo il RAV, poi, si apprende che le problematiche più rilevanti sono relative agli alti costi da sostenere, al turn-over degli Insegnanti, alla poca collaborazione di alcune famiglie e alla difficoltà a valorizzare le eccellenze a causa dell'impegno richiesto dalle frequenti situazioni di disagio.

L'Istituto presenta un ampio cortile, un salone, una biblioteca, due aule LIM, un'aula informatica e una palestra. Per agevolare i genitori l'orario è a "tempo pieno" distribuito su cinque giorni settimanali con il sabato libero; sono previste 28 ore curricolari più due opzionali, di cui una utile per svolgere i compiti e una dove i bambini hanno modo di frequentare un laboratorio di inglese con una docente madre-lingua proveniente dalla "Oxford School of English" di Montebelluna. Inoltre, si offrono servizi di pre/post-scuola e la struttura dell'IMA viene utilizzata anche per accogliere alcuni studenti della Scuola Secondaria di Primo Grado in orario pomeridiano. Oltre a ciò, si richiede l'utilizzo di un'uniforme (pantaloni, maglietta, felpa) per valorizzare l'appartenenza alla comunità scolastica.

Nel sito dell'Istituto (<https://imamontebelluna.it/>), infine, si cita il territorio di Montebelluna che ha avuto un ruolo importante nel compito autentico del mio progetto: *"cittadina di 30.000 abitanti [in provincia di Treviso], ha conosciuto un rapido processo di crescita economica attirando un certo numero di immigrati. Attualmente la crisi economica tocca anche il nostro territorio, con le conseguenze che ne derivano: disoccupazione, famiglie in difficoltà, povertà diffusa e non sempre dichiarata."*

1.2.2 La classe Quarta A

Riguardo l'ambiente di apprendimento si può affermare che l'aula della Quarta A è luminosa, decorata con cartelloni e carte geografiche; i banchi sono disposti a coppie ed è presente la cattedra ma la Docente non sta mai seduta, bensì gira tra i banchi così come è rappresentato in "Quando la scuola cambia" di Vittorio De Seta dove *"l'insegnante è sempre in mezzo ai bambini, non in cattedra, intento a creare connessioni e progressioni mentali, a suscitare riflessioni critiche, a mettere in ordine le idee degli scolari [...] con un ruolo animativo e mai giudicante."* (Alfieri, 2019, p.113).

La classe Quarta A dell'IMA di Montebelluna è composta da 20 alunni di diversa estrazione sociale e culturale, alcuni dei quali si sono inseriti nel gruppo in anni successivi al primo. In particolare, una bambina è più grande degli altri perché ha frequentato una Scuola dell'Infanzia steineriana mentre due alunni sono un anno più



Figura 2: Classe Quarta A

giovani. Sono presenti diverse storie familiari delicate e qualche bambino/a manifesta difficoltà di apprendimento, ma sono evidenti grandi progressi avvenuti nel corso degli anni (ad esempio, inizialmente un'alunna non parlava con nessuno o altri presentavano problemi comportamentali in seguito risolti). In generale, i piccoli si mostrano molto curiosi ed entusiasti, rivolgono continue domande all'Insegnante, sono bramosi di ottenere nuove informazioni e si supportano reciprocamente; tuttavia, durante i primi mesi di osservazione, ho notato che alcuni faticavano ancora ad ascoltare i compagni, a mantenere

l'attenzione e a rispettare i turni di parola.

L'Insegnante sostiene un apprendimento basato sulla scoperta dei concetti, rivolgendo domande stimolo, evitando la trasmissione passiva degli argomenti e optando per un uso differenziato di metodologie e strumenti. Richiama le conoscenze precedenti, rivolge più volte le stesse domande ad alunni diversi per focalizzare le idee principali e ridurre il carico di studio a casa, lascia spazio all'errore e alla risoluzione autonoma dei problemi, scrive poco alla lavagna e preferisce dettare lavorando in ottica interdisciplinare. Si percepisce, inoltre, che ha molta cura dell'aspetto relazionale, osserva continuamente ogni bambino, assiste chi ha più bisogno ed evidenzia l'importanza di rispettare e di aiutare i compagni creando un clima sereno. Infine, sollecita gli alunni a riflettere sui propri comportamenti e li stimola ad esprimere le proprie emozioni.

1.3 Quali strumenti ho utilizzato per osservare, documentare e valutare?

L'osservazione dei primi mesi si è rivelata utile per analizzare il contesto-classe, ma soprattutto per conoscere meglio gli alunni, per prendere consapevolezza delle loro caratteristiche peculiari, delle loro difficoltà e dei loro bisogni.

Gli strumenti che ho utilizzato sono stati i seguenti: una check-list per analizzare meglio l'ambiente aula/cortile per individuare gli spazi e i materiali di cui potevo disporre; alcune griglie create appositamente durante gli incontri di Tirocinio Indiretto e riadattate in base alle mie esigenze attraverso cui ho esaminato, ad esempio, la relazione Insegnante-alunni. Per quanto riguarda la documentazione ho fatto riferimento ad annotazioni carta e penna, alla raccolta di documenti scolastici e dei prodotti degli alunni (prevalentemente poesie), a foto scattate in aula e, soprattutto, all'utilizzo del diario di bordo che ho compilato di volta in volta subito dopo essere stata in classe o in seguito ad ogni lezione durante l'intervento. A mio parere, il diario è uno strumento molto funzionale perché consente di riflettere, portando l'osservazione ad un piano più approfondito, di effettuare dei collegamenti agli studi effettuati nei vari insegnamenti del Corso e di acquisire maggiore consapevolezza sui propri punti di forza e di debolezza.

Inoltre, sono stati rilevanti due tipi di autovalutazione: la mia per la quale mi sono servita della griglia di osservazione delle lezioni di Lerida Cisotto adattata alle mie esigenze e quella degli alunni svolta tramite compilazione di alcuni questionari (vedi Allegati 1 e 2). Un altro strumento basilare è stato la rubrica di valutazione che *“rappresenta un dispositivo utile agli insegnanti poiché supporta il processo per “disgregare” compiti complessi in componenti più semplici e identificabili, permettendo, di tenere traccia dei progressi e di riconoscere i livelli di padronanza delle diverse dimensioni della competenza”* (Grion, Aquario & Restiglian, 2019, p.103). In particolare, la rubrica co-costruita in classe ha fornito un feedback sia ai bambini in merito alle competenze acquisite, sia a me in quanto Insegnante mettendo in evidenza le possibili difficoltà e gli eventuali aggiustamenti da apporre alla progettazione. Per altre

informazioni relative alla valutazione si rimanda al paragrafo 2.4.

1.4 Le basi teorico-normative dell'intervento

La progettazione del mio intervento didattico è stata supportata da alcuni riferimenti teorico-normativi che verranno riportati nei sottoparagrafi sottostanti. Fin dal terzo anno di Tirocinio, infatti, ho imparato quanto sia importante il supporto della teoria che permette di rendere più fondate le proprie idee e maggiormente avvalorate le tesi sostenute.

1.4.1 Riferimenti normativi

L'obiettivo principale del mio intervento didattico era quello di rendere i bambini capaci di scrivere un testo poetico rispettando le fasi di scrittura. Proprio a questo si rivolgono le Indicazioni Nazionali (2012) dove si riporta che *“la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'auto-correzione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito”* (Indicazioni Nazionali, 2012, p.44).

Per quanto riguarda la normativa europea, il riferimento principale è la *“Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018”* che espone le competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il mio intervento didattico si rivolge in modo specifico alla *Competenza alfabetica funzionale* che *“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. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica.”* (Raccomandazione del Consiglio, 2018, p.8).

1.4.2 Riferimenti teorici

Il modello alla base del processo di scrittura che pone le fondamenta del mio intervento è quello di Hayes e Flower del 1980, ampiamente descritto da Cisotto (2006). Gli elementi basilari sono:

- ambiente del compito (argomento, scopo, destinatario...);
- memoria a lungo termine (conoscenze dichiarative e procedurali);
- fase di composizione con tre processi: PIANIFICAZIONE composta da generazione delle idee, organizzazione e definizione degli obiettivi, TRASCRIZIONE come fase esecutiva dove si compiono scelte relative ad aspetti strumentali e testuali e REVISIONE in cui rientrano rilettura, valutazione e correzione;
- monitor che garantisce unitarietà.

Il tipo di testo su cui hanno lavorato gli alunni è stato, come già accennato, quello poetico, in quanto *“le poesie producono nei bambini qualcosa di importante: il senso del ritmo, il fascino dei suoni, il possesso di un misterioso talismano linguistico, che può stimolare una creatività più libera”* (Vitella, Grotto & Cortiana, 2018, p.110).

Come ricorda Cortiana (2022), gli studi scientifici su questa tipologia testuale e sulle sue applicazioni in campo didattico sono piuttosto rari. Le ricerche a livello internazionale si soffermano soprattutto sulla ricezione del testo poetico, senza considerare che è molto importante lavorare anche sulla produzione. In Italia sono state sperimentate alcune esperienze didattiche basate su un approccio laboratoriale, dove gli obiettivi prevalenti sono: suscitare la risposta emotiva del lettore, favorire la comprensione di filastrocche e poesie e, in ultima istanza, allenare alla produzione scritta. In particolare, le proposte di scrittura spesso mettono in primo piano l'aspetto semantico e prevedono operazioni di astrazione e metaforizzazione, mentre non viene richiesto di inventare versi che rispettino una linea ritmica, elemento fondamentale del testo poetico.

Tra i contributi scientifici più rilevanti riguardo la composizione di poesie vi è quello di Hanauer (2011). Egli individua tre momenti principali che costituiscono il processo di scrittura del testo poetico:

- fase di IDEAZIONE: suddivisibile in due sottofasi, ossia l'attivazione (la "spinta" a scrivere) e la scoperta di significati impliciti;
- fase di TRASFORMAZIONE, che consiste nella rielaborazione del testo rimuovendo tutto ciò che non è essenziale, nel passaggio da un linguaggio denotativo a uno connotativo e nella creazione di in una struttura ritmica;
- fase di FINALIZZAZIONE, che corrisponde alla decisione dello scrittore di terminare il testo, per presentarlo ad altri.

A scuola è utile puntare soprattutto sulla prima fase e, infatti, durante le proposte di composizione scritta del mio intervento, ho sempre sottolineato l'importanza di raccogliere e organizzare le idee prima di iniziare a scrivere.

Cortiana (2022) ritiene che si debba puntare maggiormente sulla redazione di testi poetici in forma ritmica, poiché *"gli alunni possono trovare nel ritmo e nel suono una facilitazione procedurale per comporre i versi, lasciandosi trasportare nel mondo della poesia e delle sue regole; [...] il ritmo è presente in noi, nel nostro corpo, da quando siamo nel ventre materno [...]. Questa innata propensione al ritmo suggerisce un approccio diverso al testo poetico, in cui gli alunni possono avvertire la familiarità della poesia, comprendere che conta non solo ciò che viene detto, che la metrica rappresenta l'insieme di regole con cui è possibile giocare e, infine, divertirsi per imparare a comporre dei versi"* (Cortiana & Beghetto, 2022, p.132). Proprio per questo motivo, nel percorso "Montebelluna...in poesia" è stato dato ampio spazio alla scrittura di testi poetici in versi, oltre che all'acquisizione di alcune figure di suono (onomatopee e parole onomatopeiche).

In classe ho proposto più volte la co-costruzione di poesie tramite il Cooperative Learning attraverso cui, come sostiene De Rossi (2019), i bambini si supportano a vicenda e arricchiscono i loro apprendimenti. Cisotto (2006) ritiene che la

collaborazione tra pari abbia effetti positivi sull'apprendimento dei processi di scrittura perché consente una gestione distribuita del carico cognitivo: si scambiano idee, emergono meglio i sottoprocessi della pianificazione, il confronto consente di rallentare l'immediatezza esecutiva e nella revisione si pone più attenzione al rispetto degli obiettivi comunicativi.

Infine, si ricorda che nel processo di scrittura sono fondamentali le variabili motivazionali: *"l'insegnante deve assumere un ruolo di facilitatore procedurale e di scaffolding motivazionale"* (Cisotto, 2015, p. 18) per sviluppare nei bambini un'attitudine positiva e un interesse autentico per la pratica scritta.

2. MONTEBELLUNA... IN POESIA

2.1 La situazione di partenza

Come già accennato sopra, la scelta di lavorare sul testo poetico è nata considerando la quasi totale inesperienza degli alunni con questa tipologia testuale, alcune piccole difficoltà nell'attuazione del processo di scrittura e l'incostanza nel rispetto dei turni di parola.

Durante l'osservazione in classe ho svolto alcune rilevazioni, tra le quali due risultano a mio parere più significative:

- 1) un'autovalutazione iniziale degli alunni (vedi Allegato 1) per la quale ho preso spunto dal testo *"Scrivere testi in 9 mosse"* di Cisotto (2015) → le aspettative sono state confermate: chi di solito era più vivace e faticava ad ascoltare/rispettare il turno di parola ha dimostrato di averne una relativa consapevolezza e un'alunna molto insicura ha fornito delle risposte nelle quali emerge una "sottostima di sé". In generale le conoscenze sul testo poetico erano scarse; tuttavia, le fasi di scrittura sembravano nel complesso abbastanza rispettate. Inoltre, risulta interessante il fatto che la maggior parte considerasse molto importanti i giudizi dell'Insegnante e che più alunni hanno affermato che

un testo è buono solo se è lungo; infine, il tempo a disposizione preoccupava diversi bambini.

- 2) una valutazione delle preconoscenze specifiche sul testo poetico basata su un compito iniziale ("prova a scrivere una breve poesia su un tema a scelta, così come riesci") → in questo caso mi sono servita di alcuni indicatori basati sulla rubrica di valutazione e ho compreso che: diversi alunni sapevano già scrivere in versi/strofe, la maggior parte era in grado di produrre frasi in rima, ma quasi tutti non conoscevano le figure retoriche. I testi prodotti erano complessivamente di buon livello, ricchi di idee originali, possedevano una buona musicalità e presentavano un lessico spesso vario.

Ciò che è emerso dalle rilevazioni effettuate, quindi, era la necessità di lavorare in maniera generale sul testo poetico (e sul rispetto delle fasi di scrittura) e in modo più specifico sulle figure retoriche.

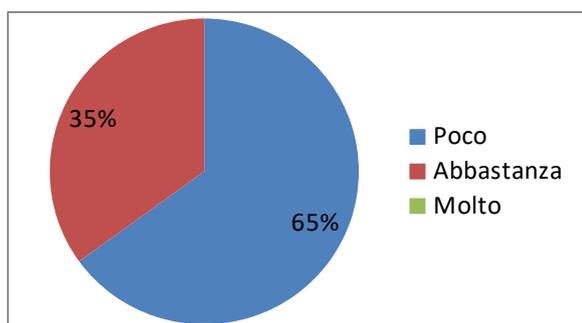


Figura 3: Dall'autovalutazione degli alunni → "So cos'è una similitudine o una metafora"

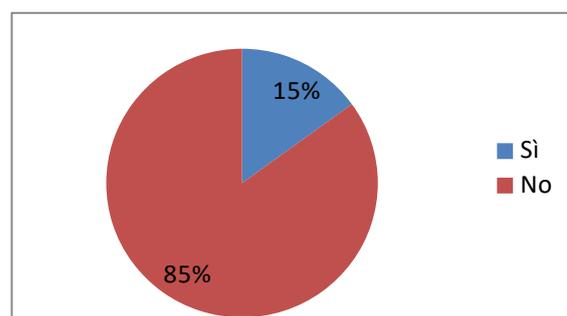


Figura 4: Dalla valutazione delle preconoscenze → "Conosce alcune figure retoriche"

2.2 Progettazione del percorso poetico

Il modello di progettazione che ho seguito è stato quello "a ritroso" di Wiggins & Mctighe (2004), che rappresenta un'innovazione in quanto non si inizia dalla pianificazione delle attività come spesso accade, ma dagli obiettivi da raggiungere. Nella tabella sottostante sono presenti le informazioni principali relative al progetto

dell'intervento didattico: dai traguardi/obiettivi alle modalità di valutazione fino alla pianificazione delle lezioni.

2.2.1 Format di progettazione

FASE 1: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
Titolo → Piccoli poeti montebellunesi
Competenza chiave → Competenza alfabetica funzionale
Disciplina di riferimento → Italiano
Traguardi per lo sviluppo delle competenze → Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre
Obiettivi di apprendimento → Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi, poesie)
Situazione di partenza e bisogni formativi → Vedi paragrafo 2.2
Situazione problema → domande-stimolo per lanciare l'argomento: "Che cos'è una poesia?", "Cosa significa scrivere in rima?", "Avete mai sentito parlare di figure retoriche?", "Quali passaggi fate quando scrivete?", "Quali sono i vostri luoghi del cuore di Montebelluna?"
Conoscenze e abilità → <u>Conoscenze</u> : le fasi di scrittura, il testo poetico e i suoi elementi (strofe/versi, rime, figure retoriche)
<u>Abilità</u> : scrive un testo poetico completo dei suoi elementi rispettando le fasi di scrittura

Rubrica di valutazione

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI ACQUISIZIONE
Capacità di produrre un testo	Utilizzo di un modello per la produzione testuale	Pianifica il testo prima di scriverlo Scrive il testo correttamente	L'alunno pianifica in modo preciso il testo, lo scrive correttamente e lo rivede apportando	L'alunno pianifica il testo, scrive in modo generale e corretto e lo rivede apportando alcune modifiche in	L'alunno segue le tre fasi di scrittura (pianificazione, trascrizione, revisione) in modo autonomo in	L'alunno segue le tre fasi di scrittura (pianificazione, trascrizione, revisione) solo in situazioni

		Rivede il testo prima di consegnarlo	modifiche significative. Lavora autonomamente in varie situazioni.	modo autonomo, anche in situazioni non note.	situazioni note, anche se commette qualche errore.	note e se supportato dall'insegnante.
Conoscenza di elementi specifici del testo	Conoscenza e utilizzo di una particolare tipologia testuale (testo poetico)	Conosce le caratteristiche formali del testo poetico (strofe/versi, rime, figure retoriche)	L'alunno scrive poesie complete di strofe/versi/rime autonomamente in varie situazioni. Riconosce con precisione e propone la maggior parte delle figure retoriche studiate.	L'alunno scrive poesie con strofe/versi/rime in modo autonomo, anche in situazioni non note. Riconosce e propone varie figure retoriche, anche se non sempre con continuità.	L'alunno scrive poesie con strofe/versi/rime autonomamente in situazioni note. Riconosce e propone alcune figure retoriche anche se con qualche difficoltà e in maniera discontinua.	L'alunno scrive poesie con strofe/versi/rime solo se supportato dall'insegnante. Sa riconoscere e proporre alcune figure retoriche solo se sollecitato.
Relazione	Capacità di lavorare in gruppo	Ascolta le opinioni dei compagni Rispetta il turno di parola	L'alunno ascolta e rispetta pienamente le opinioni dei compagni. Esprime in modo positivo e autonomo le sue idee rispettando totalmente il turno di parola.	L'alunno generalmente ascolta e rispetta le idee dei compagni. Esprime adeguatamente le proprie opinioni rispettando quasi sempre il turno di parola.	L'alunno ascolta e rispetta le opinioni dei compagni anche se in modo discontinuo. Esprime le sue idee rispettando discretamente il turno di parola.	L'alunno ascolta e rispetta le opinioni dei compagni solo se supportato. Esprime le proprie idee rispettando il proprio turno solo se sollecitato dall'insegnante.

FASE 2: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito autentico → Il compito verrà presentato nel seguente modo:

“Il comune di Montebelluna ha indetto un concorso di scrittura: provate a comporre in piccolo gruppo una poesia su un luogo per voi speciale di Montebelluna. Tutte le poesie verranno presentate davanti all’Assessore all’Istruzione che decreterà i vincitori.”

Modalità di rilevazione degli apprendimenti → Vedi paragrafo 2.5

FASE 3: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Ambiente di apprendimento → Aula, cortile, luoghi di Montebelluna

Materiali → Quaderni, fogli, penne, colori, LIM, lavagna in ardesia, gessetti, libro di testo, schede varie

Fasi	Tempi	Contenuti	Attività
Fase 1	1 ore	Rilevazione preconcoscenze e motivazione	Struttura di Kagan (think, pair, share) per rilevare le preconcoscenze sul testo poetico, lettura di una poesia per attivare la motivazione
Fase 2	4 ore	Fasi di scrittura	Scrittura di un testo rispettando le fasi di pianificazione/trascrizione/revisione
Fase 3	10 ore	Acquisizione delle caratteristiche formali del testo poetico	Spiegazione con diverse modalità del testo poetico e dei suoi elementi formali (strofe/versi, rime (baciata e alternata), figure retoriche (similitudine, metafora, personificazione, onomatopea...))
Fase 4	5 ore	Co-costruzione della rubrica valutativa ed esercitazione sulla scrittura di testi poetici	Costruzione di una rubrica condivisa (utile anche per il compito autentico) e scrittura di poesie in gruppo
Fase 5	8 ore	Applicazione delle conoscenze e legame con la territorialità	Compito autentico: passeggiata per i luoghi di Montebelluna, redazione della poesia in piccolo gruppo (ogni gruppo sceglie un luogo del cuore), lettura del prodotto finale ai compagni e visita al Comune per presentare le poesie
Fase 6	2 ore	Verifica di conoscenze/abilità e autovalutazione	Test finale per verificare conoscenze e abilità sul testo poetico; scrittura di

			una poesia a tema libero singolarmente per effettuare un confronto con la rilevazione iniziale; ricompilazione del questionario autovalutativo.
--	--	--	---

2.3 *Piccoli poeti montebellunesi!*

L'intervento didattico è stato svolto dal 9 febbraio 2023 al 30 marzo 2023, con la durata di circa due ore a incontro, per un totale di 30 ore. L'approccio metodologico prevalente è stato quello attivo tramite cui *"l'allievo apprende attraverso la propria attività, scopre in maniera autonoma, è posto di fronte al problema"* (Messina & De Rossi, 2015, p.137); tuttavia, non sono stati esclusi l'approccio interrogativo, dove per mezzo di domande stimolo si astrae la conoscenza dal bambino e quello permissivo che sviluppa l'autonomia e l'autoregolazione. Inoltre, ci tengo a precisare che in tutte le lezioni ho cercato di coinvolgere l'intera classe, rivolgendo attenzione in particolare agli alunni che presentavano maggiori difficoltà, lavorando in ottica inclusiva.

In generale sono riuscita a svolgere quasi tutti gli incontri così come li avevo descritti nel Format di progettazione, apportando solo qualche piccola modifica:

- nella fase iniziale di rilevazione delle preconoscenze ho utilizzato il Brainstorming al posto della Struttura di Kagan (think, pair, share) per una questione di tempistiche;
- ho preferito affrontare prima le caratteristiche formali del testo poetico e in un secondo momento le fasi di scrittura perché, dalle rilevazioni eseguite, la conoscenza di queste ultime era già abbastanza consolidata;
- non vi è stata la spiegazione della personificazione poiché l'apprendimento di similitudine, metafora e onomatopea ha richiesto più tempo del previsto e, dunque, ho preferito puntare sulla qualità invece che sulla quantità.

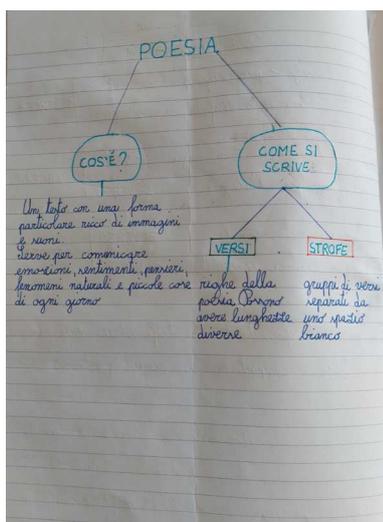


Figura 6: Poesia - strofe e versi

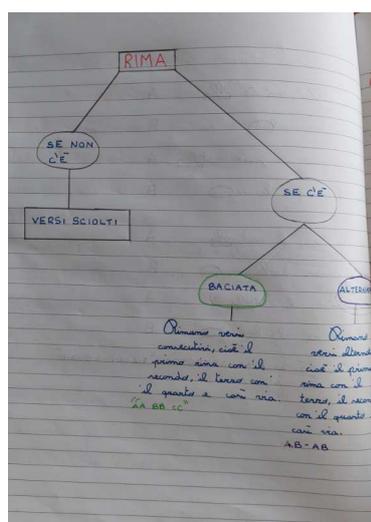


Figura 7: Rime



Figura 8: Onomatopoeie in cortile

In un secondo momento, sono state affrontate le fasi del processo di scrittura (pianificazione, trascrizione, revisione) ed è stata co-costruita una rubrica di valutazione condivisa.

AFFERMAZIONI			
Ho pensato a più idee prima di scrivere			
Ho organizzato le idee prima di scrivere			
Sono stato/a attento/a a scrivere correttamente			
Ho riletto la poesia più volte, correggendola			
Ho scritto la poesia usando strofe e versi			
Ho usato uno o più tipi di rima			
Ho usato una o più immagini poetiche			
Ho usato uno o più giochi di suono			
Ho ascoltato le opinioni dei miei compagni			
Ho rispettato il mio turno per parlare			

Figura 9: Rubrica di valutazione condivisa

3. **FASE DI APPLICAZIONE** → Gli alunni, divisi in gruppi da quattro, hanno scritto una poesia sulla loro scuola tenendo conto delle fasi di scrittura, delle caratteristiche formali del testo poetico e consultando la rubrica condivisa.



Figura 10: Poesie in gruppo

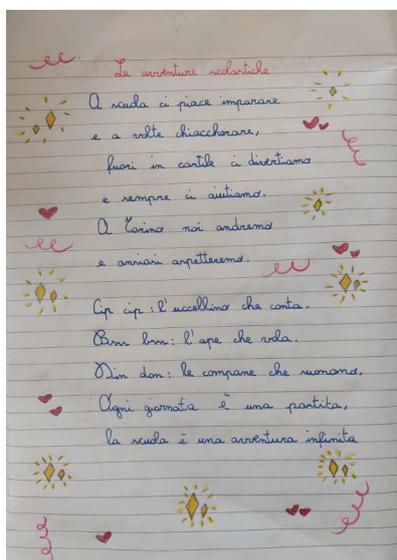


Figura 11: Poesia: le avventure scolastiche

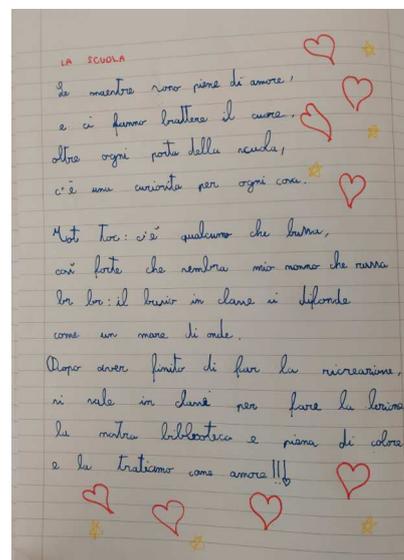


Figura 12: Poesia: la scuola

4. **FASE DI TRASFERIMENTO IN CONTESTO REALE** → Il compito autentico ha richiesto agli alunni di scrivere, in gruppo, delle poesie su alcuni luoghi caratteristici di Montebelluna (tradotta, museo, bioparco, parco Manin, piazza). Inizialmente è stata fatta una passeggiata per osservare dal vivo i diversi luoghi, poi si è passati alla scrittura dei testi poetici (rispettando le fasi di ideazione/trascrizione/revisione) e alla redazione dei libretti. Questi ultimi sono stati portati all'Assessore all'Istruzione di Montebelluna durante l'incontro in Comune. A tal proposito, si è deciso di creare, oltre al fascicolo di poesie di Montebelluna, anche un altro con la raccolta di quelle sulla scuola.



Figura 13: Passeggiata per i luoghi di Montebelluna

SCHEDA OSSERVATIVA

NOME E COGNOME:	
GRUPPO:	
COSA MI PIACE DI QUESTO LUOGO:	
COSA NON MI PIACE DI QUESTO LUOGO:	
COSA MI RICORDA QUESTO LUOGO:	
PAROLE CHE USEREI PER DESCRIVERE QUESTO LUOGO:	
QUALI SUONI SENTO:	

Figura 14: Scheda osservativa per la passeggiata



Figura 15: Disegni per i libretti



Figura 16: Libretti di poesie



Figura 17: Incontro con l'Assessore all'Istruzione di Montebelluna



Figura 18: Uscita in Comune

5. **FASE DI VERIFICA** → Nell'ultima fase è stata proposta una prova di verifica per testare le conoscenze apprese su tutti gli argomenti affrontati riguardanti il testo poetico. Inoltre, ogni bambino ha prodotto una poesia singolarmente, in modo tale da confrontarla con quella scritta a inizio percorso e vedere i progressi avvenuti. Gli alunni hanno poi ricompilato la scheda di autovalutazione (vedi Allegato 2), al fine di notare i cambiamenti nel tempo.



Figura 19: Pensierini per gli alunni

Infine, ho consegnato alcuni pensierini alla Tutor e ai bambini.

2.4 *Valutiamoci!*

Dall'inizio alla fine del mio intervento ho cercato di attuare la valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché i dati rilevati sono utilizzati per adattare l'insegnamento ai bisogni degli alunni, modificando le attività in base a ciò che è stato osservato, come ricordano le Linee Guida di dicembre 2020.

I progressi dei bambini sono stati accertati in diversi modi e in momenti differenti poiché *“una buona valutazione può agire positivamente [...] quand'essa è profondamente integrata nel processo d'insegnamento/apprendimento e non solo il suo momento finale”* (Grion, Aquario & Restiglian, 2019, p.81). Dunque, ho utilizzato le seguenti modalità:

- Prova iniziale (scrivere una poesia);
- Brainstorming;
- Osservazione in itinere;
- Questionari autovalutativi (iniziali e finali);
- Compito autentico;
- Prova oggettiva (test finale su conoscenze e abilità);
- Prova finale (scrivere una poesia).

Grazie a queste rilevazioni diversificate ho raccolto i dati e li ho inseriti in una tabella in modo tale da poterli interpretare e giungere ad una valutazione finale complessiva che tenesse conto di tutti gli aspetti (conoscenze/abilità, capacità relazionali, impegno e partecipazione).

2.4.1 Tabella di valutazione complessiva

ALUNNO/ ALUNNA	OSSERVAZIONI IN ITINERE	PROVA FINALE	POESIA SINGOLA	COMPITO AUTENTICO	VALUTAZIONE FINALE
B. B.	Molto attiva ed entusiasta, in gruppo ascolta e propone le proprie idee	31/32	Strofe/versi, rima baciata (non sempre), parola onomatopeica	Forte partecipazion e ed impegno	AVANZATO
B. A.	Partecipa se sollecitato, cerca di dare un proprio contributo in gruppo	22/32	Strofe/versi, rima baciata	Qualche difficoltà, ma cerca di dare il proprio contributo	BASE
B. V.	Molto attiva ed entusiasta, in gruppo cerca di mediare	26/32	Strofe/versi, rima baciata, similitudine	Forte partecipazion e ed impegno	AVANZATO
C. M. V.	Attiva se sollecitata, in gruppo cerca di dare il proprio contributo	28,5/32	Strofe/versi, rima baciata (non sempre)	Propone le proprie idee anche se con qualche difficoltà	INTERMEDIO
D. B. P.	Spesso va richiamata l'attenzione, dimentica il materiale/i compiti, in gruppo cerca di dare il proprio contributo, ma spesso tende a lavorare individualmente	23,5/32	Strofe/versi, rima baciata (non sempre)	Contribuisce poco al lavoro, ma se sollecitato offre qualche idea	BASE
F. E.	Molto attiva ed entusiasta, in gruppo tende a prendere il comando, ma ascolta le idee altrui	25/32	Strofe/versi, rima baciata	Forte partecipazion e ed impegno	AVANZATO
G. A.	Attiva ed entusiasta, molto precisa, in gruppo supporta le sue idee con fermezza	32/32	Strofe/versi, rima baciata, similitudine, parole onomatopeiche	Forte partecipazion e ed impegno	AVANZATO
G. F.	Molto attivo ed entusiasta, in gruppo ascolta le idee altrui e propone le proprie	31/32	Strofe/versi, rima baciata, similitudine	Contribuisce attivamente offrendo i propri punti di forza	AVANZATO
I. I.	Cerca di essere partecipe anche se con un po' di insicurezza, in gruppo ha	22/32	Strofe/versi, rima baciata (non sempre)	Qualche difficoltà, ma cerca di dare	BASE

	difficoltà ad affermare le proprie idee			il proprio contributo	
L. I.	Partecipa se sollecitato, in gruppo ascolta le idee altrui, mentre ha difficoltà ad esprimere le proprie	29,5/32	Strofe/versi, rima alternata, onomatopee, similitudine	Qualche difficoltà, ma cerca di dare il proprio contributo	INTERMEDIO
R. M.	Molto attiva ed entusiasta, tende a prendere il comando della situazione, ma ascolta le proposte altrui	31,5/32	Versi (no strofe), rima baciata	Forte partecipazione e impegno	AVANZATO
S. B.	Molto precisa, attiva ed entusiasta, in gruppo funge da mediatrice	32/32	Strofe/versi, rima alternata + baciata, similitudine	Forte partecipazione e impegno	AVANZATO
S. K.	Partecipa se sollecitata, a volte va richiamata l'attenzione, in gruppo ascolta le idee degli altri, ma ha difficoltà ad esprimere le proprie	22/32	Strofe ma non versi, rima baciata (non sempre)	Qualche difficoltà, ma cerca di dare il proprio contributo	BASE
T. M.	Attivo ed entusiasta, in gruppo esprime le proprie idee e ascolta quelle altrui	31/32	Strofe/versi, rima baciata (non sempre), onomatopee + parole onomatopeiche	Partecipa attivamente offrendo i propri punti di forza	AVANZATO
T. V.	Attivo ed entusiasta, in gruppo ascolta le idee altrui e cerca di dare il proprio contributo	25/32	Strofe/versi, rima baciata, onomatopea	Partecipa attivamente anche se con qualche difficoltà	INTERMEDIO
T. M.	Attivo ed entusiasta, in gruppo ha qualche difficoltà ad ascoltare e ad accettare le idee altrui	25,5/32	Strofe/versi, rima baciata, similitudine, onomatopea	Contribuisce con i propri punti di forza anche se ha qualche difficoltà con il gruppo	INTERMEDIO
T. A.	Partecipa se sollecitata, in gruppo cerca di dare il proprio contributo	19/32	Strofe/versi, rima baciata	Qualche difficoltà, ma cerca di dare il proprio contributo	BASE
T. S.	Molto attiva ed entusiasta, a volte va richiamata l'attenzione, in	23/32	Strofe/versi, rima baciata (non sempre), onomatopee	Forte partecipazione e impegno	INTERMEDIO

	gruppo ascolta le idee altrui e propone le proprie				
Z. O.	Poco attiva e partecipa a causa di difficoltà personali, ascolta molto e in gruppo ristretto riesce a esprimersi più facilmente	17/32	Strofe/versi, rima baciata, parole onomatopoeiche	Cerca di dare il proprio contributo anche se con qualche difficoltà	INTERMEDIO
Z. S.	Partecipa se sollecitato, in gruppo cerca di dare il suo contributo nonostante alcune difficoltà di apprendimento	19/32	Versi ma non strofe, rima baciata (non sempre), similitudine	Qualche difficoltà, ma prova a offrire il proprio contributo	BASE

Al termine degli incontri e considerando un totale di 20 alunni, 8 risultano collocati nel livello avanzato, 6 nel livello intermedio e 6 nel livello base. Sono soddisfatta del percorso svolto soprattutto perché quasi tutti hanno sempre mostrato grande entusiasmo, partecipazione, impegno, curiosità e voglia di apprendere, in particolare durante la realizzazione del compito autentico. Dalla prova di verifica strutturata è emerso che le difficoltà maggiori riguardano ancora l'individuazione delle metafore, distinguendole dalle similitudini o la tendenza a scambiare onomatopee con parole onomatopoeiche. Inoltre, un aspetto che ho notato in più bambini è la poca attenzione alla lettura delle consegne: alcuni, infatti, non hanno completato interamente gli esercizi perché hanno letto frettolosamente le indicazioni date e questo ha comportato un punteggio più basso. Nonostante ciò, le conoscenze e le abilità basilari riguardanti il testo poetico sono state acquisite da tutti gli alunni, come hanno confermato anche i testi poetici che sono stati prodotti singolarmente.

2.4.2 Autovalutazione degli alunni

Dall'autovalutazione finale degli alunni (vedi Allegato 2) sono emerse informazioni interessanti. I dati riguardanti l'atteggiamento nei confronti della scrittura sono rimasti abbastanza stabili (ad esempio, si attribuisce molta importanza al giudizio dell'Insegnante o al tempo a disposizione per scrivere); questo probabilmente perché ci vuole molto tempo per modificare atteggiamenti radicati e le ore a disposizione per

l'intervento erano limitate. Anche in riferimento alle fasi di scrittura la situazione è rimasta prevalentemente costante (con qualche piccolo miglioramento) e questo è spiegato dal fatto che il processo era già stato acquisito abbastanza bene da quasi tutti gli alunni. Riguardo la competenza relazionale le differenze rispetto all'autovalutazione iniziale non sono molto rilevanti perché anche questo è un aspetto su cui bisognerebbe lavorare quotidianamente tutto l'anno e dove i progressi si possono notare sul lungo periodo; emerge comunque una maggiore consapevolezza relativa alla difficoltà di rispettare il proprio turno per parlare. Il cambiamento maggiore, però, ha riguardato la competenza poetica dei bambini, che oltretutto era l'obiettivo principale su cui si è lavorato nel corso delle 30 ore di intervento. Qualche piccola differenza si può riscontrare sulle voci "Mi piace leggere/scrivere poesie" e "So scrivere alcune frasi in rima", ma i progressi più significativi hanno riguardato "So cosa sono versi e strofe di una poesia" e "So cos'è una similitudine o una metafora". Considerando che dalle rilevazioni iniziali era emersa la necessità di lavorare in maniera mirata sulle figure retoriche, si può affermare che i risultati sono soddisfacenti, confermati anche dalle varie prove svolte in classe.



Figura 20: Autovalutazione iniziale - versi e strofe

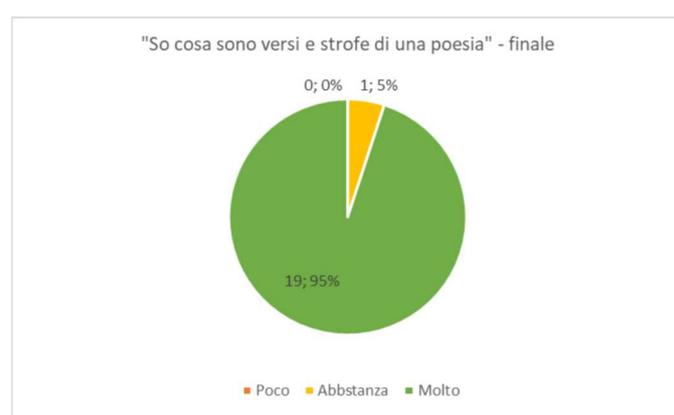


Figura 21: Autovalutazione finale - versi e strofe

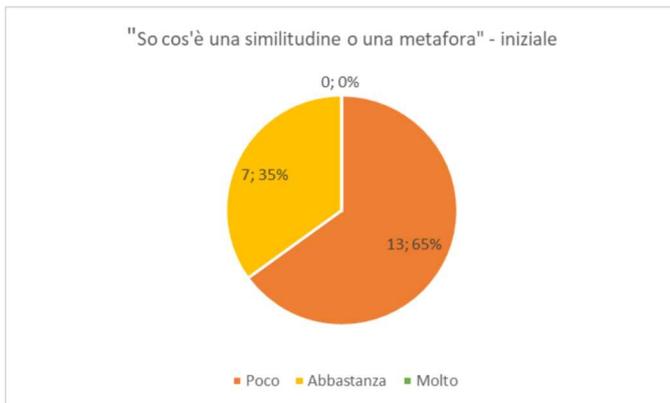


Figura 22: Autovalutazione iniziale - figure retoriche

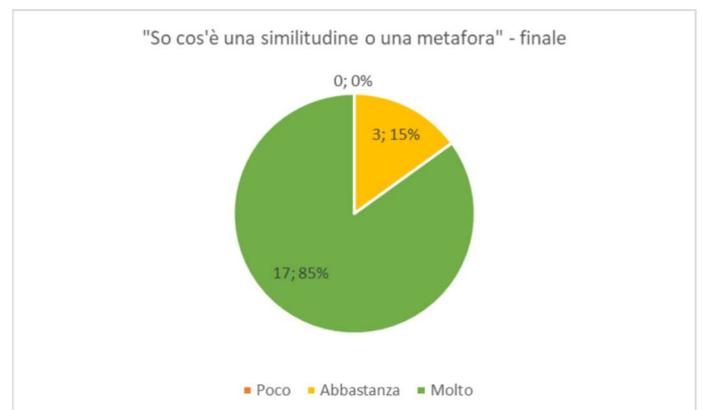


Figura 23: Autovalutazione finale - figure retoriche

In generale, il percorso proposto è stato apprezzato dai piccoli: la maggior parte ha affermato di aver imparato molto ed è emerso grande entusiasmo per i lavori di gruppo (in particolare per il compito autentico legato al territorio di Montebelluna), mentre le onomatopее risultano uno degli argomenti più ostici. Gli alunni, infine, hanno suggerito qualche attività da poter svolgere in futuro: gare di invenzione di rime, scrittura di poesie sulle maestre o lettura di testi di poeti famosi.

3. RIFLETTO COME FUTURA INSEGNANTE

3.1 Punti di forza e di debolezza del mio intervento

La grande eterogeneità della classe è stata un punto a favore per il mio intervento poichè personalmente ritengo sia stimolante avere a che fare con diversi livelli di competenza, in quanto aiuta nel lavoro di gruppo dove ognuno può mettere in gioco le sue capacità e consente di operare sulla zona di sviluppo prossimale di cui parla Vygotskij intesa come "distanza che intercorre tra un livello di sviluppo presente in un determinato momento, e quindi attuale, raggiunto in autonomia dall'apprendente, e il livello raggiungibile con il supporto o la collaborazione di altri (studenti o insegnanti), e quindi di sviluppo potenziale." (Nigris & Agrusti, 2021, pag. 9). L'Istituto in cui ho

svolto Tirocinio ha rappresentato un altro grande vantaggio, poiché è caratterizzato da un ambiente molto innovativo, con personale giovane e formato che punta al benessere dei bambini e alla relazione educativa più che alla performance. Tale contesto ha permesso di organizzare uscite didattiche senza troppe difficoltà burocratiche consentendomi di proporre un compito autentico sfidante, motivante e ancorato alla realtà. In particolare, quest'ultimo aspetto è stato facilitato dal fatto che la Scuola collaborava già attivamente con il Comune di Montebelluna oltre che con altri enti creando una rete proficua e offrendo agli alunni ricche opportunità formative.

Un punto a sfavore, a mio parere, può essere rappresentato dalle poche ore avute a disposizione per conoscere i bambini (essendo una classe di un Istituto nuovo rispetto alle precedenti annualità di Tirocinio). Per ovviare a tale problema, tuttavia, ho chiesto maggiori informazioni alla Tutor sulle storie personali e sulle caratteristiche degli alunni e ho cercato di volta in volta, soprattutto passando tra i banchi durante i lavori di gruppo, di approfondire la conoscenza con ciascuno. Così facendo, ho scoperto che la personalità di ogni bambino ha mille sfumature e ci vuole il giusto tempo perché queste emergano.

3.2 Cosa ho imparato in questi anni di Tirocinio?

Nel corso di questi quattro anni di Tirocinio e, in particolare, durante l'ultima annualità, ritengo di aver maturato diverse competenze e di aver raggiunto obiettivi importanti migliorando diversi aspetti. Ho acquisito molta più fiducia nelle mie capacità di Insegnante sviluppando maggiore sicurezza nella progettazione e nella conduzione di interventi didattici, ma anche nella gestione dei rapporti interpersonali e nella riflessione in ottica professionalizzante. Tuttavia, ci sono alcuni settori come, ad esempio, le conoscenze teoriche, la documentazione e la valutazione, in cui, nonostante i grandi passi in avanti, credo ci siano ancora margini di miglioramento. A questo proposito, penso che nel momento in cui sarò un'Insegnante a tutti gli effetti e maturerò una certa esperienza in classe, noterò forti progressi anche in questi ambiti che al momento considero "più deboli" rispetto ad altri.

Durante i primi anni di Tirocinio entravo in classe portandomi sulle spalle un bagaglio di insicurezze e preoccupazioni, soprattutto legate alla paura di non riuscire a farmi ascoltare, di non essere in grado di gestire la classe, di non organizzare perfettamente il setting o di non rispettare i tempi prefissati. Giunta al quinto anno, posso dire che ogni volta che entro in classe sono abbastanza tranquilla, sicura, felice di condividere con gli alunni anche i possibili problemi che possono emergere. Questo percorso ha aiutato molto anche la mia crescita personale e non solo professionale; tendo ad essere una persona piuttosto precisa e perfezionista, ma grazie a questo lavoro ho imparato ad essere molto più flessibile, mantenendo sempre delle buone capacità organizzative, ma sapendo anche improvvisare e sfruttando positivamente gli imprevisti.

Nel corso del tempo ho affinato le mie competenze comunicative e relazionali. I rapporti con le Tutor (sia di Tirocinio Diretto che Indiretto) sono sempre stati molto positivi, di stima e di supporto e anche con le compagne del gruppo di Treviso si è creato un bel legame, favorito soprattutto dal fatto di essere tornate in presenza in seguito alla pandemia e dai diversi lavori di gruppo svolti. Inoltre, con gli alunni sono riuscita a sviluppare relazioni di fiducia e sono sempre stata accolta con grande entusiasmo e curiosità; oggi, in classe, rivolgo molta più attenzione agli aspetti relazionali e sono in grado di offrire un supporto nella gestione dei conflitti tra pari.

In questi anni in cui ho esplorato il mondo della Scuola, ho notato che purtroppo i ritmi sono sempre molto frenetici e si richiede ai piccoli di essere costantemente produttivi, si punta spesso ad un perfezionismo quasi estremo quando invece i bambini (ma anche gli adulti) avrebbero bisogno di tempi lunghi e distesi composti anche di momenti di sana noia, in accordo con la cosiddetta "pedagogia della lumaca". Mi piace dedicare del tempo ad ascoltare gli alunni e a discutere con loro, poiché noto che hanno un forte desiderio e bisogno di far sentire la loro voce perciò, come sostiene la maestra Foschi in "Quando la scuola cambia", per l'Insegnante "*non è importante parlare, è importante ascoltare*" (Alfieri, 2019, p.119). A tal proposito, uno dei miei obiettivi da futura Docente è quello di dedicare una mezz'ora alla settimana al circle

time per discutere dei problemi della classe e permettere ai piccoli di esprimere le loro emozioni e le loro preoccupazioni; questa tecnica, infatti, valorizza il supporto reciproco, aiuta a migliorare la consapevolezza di sé, la vicinanza emotiva e la comunicazione in aula, come ricordano Francescato e colleghi (1998).

3.3 Qual è la metafora che racchiude il mio percorso?

“Dal seme, al fiore, al frutto” è la metafora che racchiude il mio percorso di Tirocinio e al tempo stesso rappresenta il mio cammino futuro. Nell’immagine è raffigurato il processo di maturazione di una fragola e questo simboleggia tre aspetti:

1. Il processo di crescita di me in quanto Insegnante → passo dopo passo, formandomi e accumulando esperienza, mi sto avvicinando alle fragole più rosse e mature, ma c’è ancora molta strada da percorrere;
2. Il percorso di formazione di me in quanto persona → prima di essere un’Insegnante sono una persona e in questi anni ho avuto modo di crescere molto dal punto di vista umano, di scoprire aspetti inediti della mia personalità e di attenuare alcuni lati spigolosi del mio carattere;
3. Il processo di sviluppo e di apprendimento che hanno vissuto e che vivranno i miei alunni → essere un’Insegnante significa accompagnare e sostenere i bambini nella loro crescita e nella formazione della loro identità e, nonostante sia un compito davvero arduo, sono pronta a farlo.



Figura 24: "Dal seme, al fiore, al frutto" - metafora

3.4 Aspettative e timori per il lavoro che mi aspetta

L’esperienza di Tirocinio di questi quattro anni mi ha dato la prova definitiva che il percorso che ho intrapreso nel 2018, in seguito ad un periodo difficile e pieno di dubbi,

è quello giusto per me e il lavoro che sarò chiamata a svolgere tra pochi mesi sarà quello che più mi gratificherà. Inoltre, ho confermato la mia preferenza per la Scuola Primaria rispetto alla Scuola dell'Infanzia, poiché mi offre più stimoli e maggiori soddisfazioni, nonostante l'esperienza di Tirocinio all'Infanzia al terzo anno sia stata positiva.

La paura di non essere all'altezza una volta entrata in classe rimane sempre dietro l'angolo, così come la preoccupazione per il rapporto con i genitori o il timore di non riuscire a tirare fuori il meglio da ogni bambino. Nonostante ciò, non vedo l'ora di poter mettere in pratica ciò che ho imparato, di fare esperienza e di condividere la quotidianità con i miei piccoli.

Per concludere, qui sotto si possono vedere alcuni dei pensieroini che mi hanno fatto recapitare i miei alunni alla fine di questo ultimo anno di Tirocinio. Le loro parole mi hanno commossa e mi hanno fatto capire, o meglio confermare, che il mio successo in quanto Insegnante non è e non sarà determinato dal punteggio di una verifica o dal giudizio a fine anno, ma è dato da questo, dall'aver lasciato un segno nelle vite di questi bambini. Anche se questo segno dovesse essere lasciato solo su pochi di loro, anche solo su uno.

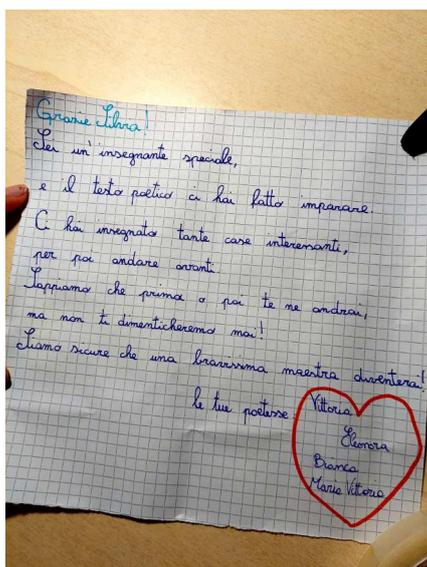


Figura 25: Pensierini degli alunni 1

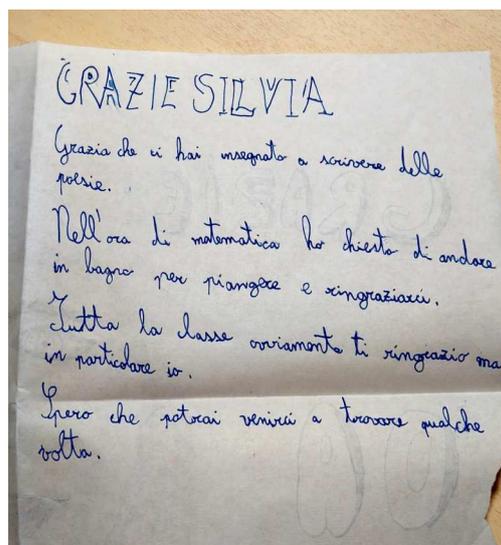


Figura 26: Pensierini degli alunni 2

RIFERIMENTI

BIBLIOGRAFIA:

- Alfieri, P. (Ed.) (2019). *Immagini dei nostri maestri*. Roma: Armando Editore.
- Bacchi, L., & Mercuri, A.M. (2022). *Storie, lampi e scintille. Scrivere per accendere le idee*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., & Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Cortiana, P., & Beghetto, P. (2022). Imparare a scrivere poesie a scuola: una sfida impossibile?. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 2, 129-143.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Francescato, D., Putton, A., & Cudini, S. (1998). *Star bene insieme a scuola*. Roma: Carocci.
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
- Hanauer, D.I. (2011). The scientific study of poetic writing. *Scientific Study of Literature*, Vol. 1, Issue 1, pp. 79-87.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (a cura di). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano: Pearson.
- Seregini, P. (2022). *Storie, lampi e scintille. Leggere per accendere le idee*. Milano-Torino: Pearson Italia.

Vitella, M., Grotto, V., & Cortiana, P. (2018). *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*. Padova: CLEUP.

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

FONTI NORMATIVE:

D.M. 254/2012 Indicazioni Nazionali per il curricolo

O.M. 172 del 4 dicembre 2020

Raccomandazione del Consiglio Europeo, 2018

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA (documenti relativi all'IMA di Montebelluna):

Progettazione di plesso (della Scuola Primaria "IMA Montebelluna")

P.T.O.F. (2022-2025)

RAV (2022-2025)

ALLEGATI

Nelle tabelle sottostanti i numeri riportati indicano quanti alunni hanno fornito quella determinata risposta. Le prime affermazioni si riferiscono all'**atteggiamento** nei confronti della scrittura e al rispetto delle fasi di processo (**pianificazione**, **trascrizione**, **revisione**), il blocco centrale è relativo al **testo poetico**, mentre l'ultima parte fa riferimento alla **competenza relazionale**.

Allegato 1 – Autovalutazione iniziale degli alunni

AFFERMAZIONI	MOLTO	ABBASTANZA	POCO
Mi piace scrivere e penso di essere portato/a per la scrittura	5	11	4
Per me sono importanti i giudizi dell'insegnante sui testi che scrivo	18	1	1
Penso di aver scritto un buon testo solo se scrivo tanto	3	11	6
Mi preoccupa il tempo a disposizione per scrivere	3	11	6
Prima di iniziare a scrivere penso a molte idee	15	5	0
Prima di scrivere preparo un piano di lavoro (cosa scrivo prima? Cosa dopo? Come ordino i miei pensieri?)	9	10	1
Scrivo subito quello che mi viene in mente	2	4	14
Se non mi vengono in mente idee, rinuncio e non scrivo	0	2	18
Mentre scrivo sto attento/a a non fare errori (grammatica, punteggiatura,...)	12	8	0
Cerco di scrivere in modo ordinato e comprensibile	13	7	0
Di solito scrivo prima una brutta copia del testo	12	8	0
Appena finisco di scrivere il testo non lo modifico più	0	4	16
Dopo aver scritto il testo lo rileggo più volte e correggo gli errori	15	5	0
Mi piace leggere/scrivere poesie	7	12	1
So cosa sono versi e strofe di una poesia	1	10	9
So scrivere alcune frasi in rima	4	14	2
So cos'è una similitudine o una metafora	0	7	13
Mi piace lavorare in gruppo con i miei compagni	13	7	0

So ascoltare i miei compagni mentre parlano	12	7	1
So aspettare il mio turno per parlare	12	8	0

Allegato 2 – Autovalutazione finale degli alunni

AFFERMAZIONI	MOLTO	ABBASTANZA	POCO
Mi piace scrivere e penso di essere portato/a per la scrittura	6	10	4
Per me sono importanti i giudizi dell'insegnante sui testi che scrivo	18	2	0
Penso di aver scritto un buon testo solo se scrivo tanto	1	9	10
Mi preoccupa il tempo a disposizione per scrivere	3	9	8
Prima di iniziare a scrivere penso a molte idee	13	7	1
Prima di scrivere preparo un piano di lavoro (cosa scrivo prima? Cosa dopo? Come ordino i miei pensieri?)	9	9	2
Scrivo subito quello che mi viene in mente	1	7	12
Se non mi vengono in mente idee, rinuncio e non scrivo	0	1	19
Mentre scrivo sto attento/a a non fare errori (grammatica, punteggiatura,...)	10	10	0
Cerco di scrivere in modo ordinato e comprensibile	15	5	0
Di solito scrivo prima una brutta copia del testo	15	3	2
Appena finisco di scrivere il testo non lo modifico più	1	6	13
Dopo aver scritto il testo lo rileggo più volte e correggo gli errori	11	9	0
Mi piace leggere/scrivere poesie	11	6	3
So cosa sono versi e strofe di una poesia	19	1	0
So scrivere alcune frasi in rima	9	10	1
So cos'è una similitudine o una metafora	17	3	0
Mi piace lavorare in gruppo con i miei compagni	12	8	0
So ascoltare i miei compagni mentre parlano	15	5	1
So aspettare il mio turno per parlare	8	11	1