

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia Pedagogia e
Psicologia Applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA
Sede di Padova

TESI DI LAUREA

Morte: fine o inizio di un cammino?
Death Education

Relatrice: **MIRCA BENETTON**

Studentessa: **LUCIA SCORTEGAGNA**

Matricola: **1204235**

Anno accademico: 2022/2023

Morte: fine o inizio di un cammino?

Death Education

A Te, farfalla.

Sommario

PREFAZIONE	7
ABSTRACT	10
CAPITOLO 1 : QUADRO TEORICO	11
1.1 La morte	11
1.2 The Terror Management Theory.....	13
1.3 Persona: Portatrice di diritto	15
1.4 Da Ariès... ..	16
1.5 ...a Korczak.....	18
1.6. Tanatologia.....	22
1.7 Il lutto	26
CAPITOLO 2: AMBITO EDUCATIVO	29
2.1 Death talk	29
2.2 Death Education	30
2.3 La morte negli albi illustrati	32
2.4 La morte nei film d’animazione	33
2.5 Death education a scuola	35
2.5.1 Non ho più paura.....	36
2.6 Paura della Death Education	41
CAPITOLO 3: IL QUESTIONARIO	42
3.1 Campione di riferimento	42
3.2 Metodologia di ricerca	42
3.3. I risultati dell’indagine	43

3.3.1 Raccolta dati personali	43
3.3.2 Conoscenza della Death Education	45
3.3.3 Disponibilità e motivazioni ad intraprendere un percorso di DeEd.	52
CAPITOLO 4 : CONCLUSIONE	55
4.1 Riflessioni	55
4.2 Morte: inizio di un cammino	56
4.3 A te, farfalla	56
RINGRAZIAMENTI	58
BIBLIOGRAFIA	59
LIBRI	59
TRADUZIONI.....	61
INTERNET, SOFTWARE E MULTIMEDIA.....	61
ALLEGATI	63
Allegato 1 : Link e Domande del questionario	63

PREFAZIONE

La vita è imprevedibile. Oggi una persona cara c'è, domani non c'è più.

Inevitabile.

Può accadere con preavviso... o così... come un fulmine a ciel sereno.

La vita dà, ma anche toglie... senza un "perché", senza un "ma".

Crudeltà? Ingiustizia? O semplicemente l'inizio di un nuovo cammino?

Domande che ho iniziato a pormi quando un dì di maggio una piccola grande parte di me se n'è andata. Una nuova vita interrotta inspiegabilmente. Tutto procedeva bene, niente faceva presagire una conseguenza così devastante. Ma la natura ha fatto il suo corso. Mia figlia è morta durante il parto. Tornare indietro non si può.

Era il 2019.

Ero al primo anno del mio percorso universitario, tante novità erano sopraggiunte a sconvolgere la mia vita, sarei diventata madre e nel giro di pochi anni sarei diventata anche un'insegnante. Poi il buio, la disperazione più totale, i progetti che si infrangono, il subentrare della depressione, la resilienza, l'accettazione della dura realtà, la rinascita, un nuovo inizio... una nuova vita.

La mia tesi è un percorso che prende spunto dalla mia esperienza personale e narra tutti gli *step* che ho affrontato per giungere alla conclusione a cui sono arrivata oggi. Il mio obiettivo, infatti, è di promuovere la conoscenza e la realizzazione di percorsi sull'educazione alla morte nelle scuole di ogni ordine e grado. Per questo ho deciso di creare un questionario, attraverso *Google Moduli*, che mi permetta di scoprire il pensiero degli insegnanti e educatori riguardo la loro disponibilità ad affrontare questo tema. L'idea originale era di creare un questionario anche per i genitori degli alunni per scoprire il loro punto di vista ed ampliare la mia ricerca, ma dato che ho riscontrato molte resistenze solo per la divulgazione del questionario rivolta agli insegnanti, con dispiacere ho optato per l'analisi esclusiva del pensiero di quest'ultimi.

È giusto parlare di morte?

Secondo me sì, anche se questo argomento può spaventare o trovare rigide resistenze nella società in cui viviamo, è comunque una parte integrante del naturale ciclo della vita. Negli ultimi 5 anni mi sono documentata e ho fatto ricerche su questo tema, realizzando che alla fine non è proprio la morte che terrorizza, ma è la paura della morte ad impietrire le persone. Da sempre l'uomo ha paura di tutto ciò che è ignoto e che non riesce a comprendere. Se si lascia spazio al non detto e al non compreso, si possono sviluppare angosce e paure molto forti.

Insegnare ad affrontare la morte significa preparare a comprendere il significato della vita, la quale è un bene prezioso da coltivare e che vale la pena di essere vissuto. Si è alla perenne ricerca di dare un senso a ciò che accade nella propria esistenza e quando il senso apparentemente non c'è, si sprofonda in uno stato di non accettazione, dove emozioni quali rabbia e disperazione prendono il sopravvento. Con questo mio elaborato vorrei accompagnare il lettore in un viaggio interiore che accomuna ognuno di noi perché, prima o poi, ogni individuo vivrà l'esperienza diretta della perdita di una persona cara o della morte di un animale domestico a cui ci si era particolarmente affezionati.

E come fare a sopravvivere a questo dolore?

L'assenza è la causa primaria del malessere. L'accettazione dell'assenza, invece, è il primo passo per riprendere in mano la propria vita e ritrovare il benessere.

Ma come accettare tutto questo vuoto, tutto questo dolore?

Intraprendendo un percorso basato sul dialogo. Condividendo le nostre paure, le nostre emozioni, ma soprattutto osservando l'accaduto da diversi punti di vista. La morte è la fine di tutto? O è l'inizio di un nuovo cammino di cui non ci è dato sapere molto? Gli esseri viventi nascono, vivono, si riproducono e muoiono: è il ciclo della vita. La morte è una tappa naturale del nostro percorso sulla Terra, di conseguenza perché averne paura? Perché non parlarne? Perché rifiutarla?

La nostra mente è uno strumento potentissimo perché in un attimo ci permette di toccare il cielo con un dito e di assaporare momenti di gioia indescrivibili, ma altre volte ci ferisce talmente tanto che ci sembra di non avere nessun'altra "via d'uscita". Ma non siamo sempre noi a decidere come affrontare il problema? "A testa alta" o "con la coda fra le gambe"? A voi la scelta.

ABSTRACT

La morte è un evento naturale. Purtroppo, abbiamo imparato a occultare questa fase inevitabile della nostra vita per provare meno dolore e di conseguenza viviamo in un perenne stato di terrore e ansia che la morte possa un giorno raggiungerci. Educarci alla morte, quindi *ex-ducere* (tirar fuori) ciò che in cuor nostro già sappiamo, ci dona la possibilità di prendere consapevolezza della fragilità della nostra esistenza e del valore che possiamo attribuirle. Nei primi due capitoli dell'elaborato vengono affrontati i temi dell'elaborazione del lutto, dei vari studi sulla morte, del significato della vita, della morte come un diritto fondamentale e dell'importanza della *death education* già nella prima infanzia. Da queste riflessioni nasce la volontà di avvicinare i bambini al tema della morte e di rompere questo silenzio, di conseguenza gli insegnanti possono essere dei buoni mediatori nella promozione dell'educazione alla morte, intesa come un inno alla vita e ai ricordi. Ma gli insegnanti cosa ne pensano? Saranno disposti ad affrontare un tema così delicato? Attraverso un questionario ho raccolto i loro pensieri, le loro preoccupazioni e la loro eventuale disponibilità. La morte è quindi la fine di tutto, dove ogni cosa scivola nell'oblio? O è solo l'inizio di un nuovo cammino di crescita interiore e di consapevolezza?

Death is a natural event. Unfortunately, to feel less pain we've learned to hide this unavoidable moment of our life. Consequently, we live in a never-ending state of panic and anxiety that death will reach us all one day. Death education (*ex-ducere*, bringing out what we already know) gives us a chance to realize our existence's fragility and the worth we can give it. Mourning processes, various studies about death, the meaning of life, death as a fundamental right and the importance of Death Education from early childhood, are the themes that will be addressed in the first two chapters of this thesis. From these reflections, was born the will to bring the child a little closer to the topic of death and to break this silence. But could teachers be good mediators in promoting Death Education, understood as a hymn to life and memories? What do teachers think about it? Are they willing to bring on such a delicate topic? Through a questionnaire, I gathered their thoughts, their worries and their possible availability. Is death the end of everything then? Will everything go to oblivion? Or will it be the beginning of a new journey about growth and awareness?

CAPITOLO 1 : QUADRO TEORICO

1.1 La morte

La morte spaventa. Ecco perché questa parola è sempre stata difficile da pronunciare: è fonte di turbamento, di paura e di terrore. Nel vocabolario Treccani viene definita come la cessazione delle funzioni vitali di un organismo vivente. È quindi l'estinzione dell'individualità corporea, irreversibile e permanente.

È il distacco involontario dai propri cari, è l'immagine di un corpo in decomposizione, è dolore e sofferenza. Ma la morte è davvero così tremenda e dolorosa? Non si prova dolore solo quando si è vivi, proprio perché si esiste, e il fatto di esistere è condizione necessaria per vivere la sofferenza? È la paura della morte, percepita come "fine", a traumatizzare le persone?

Socrate affermava che la morte è la totale assenza del dolore. Non provoca alcuna sofferenza in quando sostiene che la morte è un sonno eterno. Ma quando una persona muore, lascia un vuoto immenso nella vita sociale in cui essa era inserita. La cosiddetta perdita crea una mancanza, un senso di abbandono e di solitudine in chi resta, tale da influenzare negativamente il proseguire sereno della sua vita. Il motivo principale è che l'uomo è impotente di fronte a quest'evento e da secoli cerca il modo per riuscire a sfuggirne.

Da sempre l'essere umano cerca di dare un senso alla perdita e in particolare a quella scomparsa che ritiene assoluta, come è quella causata dalla morte: le persone non sanno più come gestire questo momento tanto importante quanto abissale, nascondendo l'evidenza del fatto che siamo comunque destinati a morire (Testoni, 2018).

Questo processo di negazione ha origine nel 1900, parallelamente al progresso della scienza e della medicina che hanno caratterizzato l'innalzamento della speranza di vita delle persone. Certamente quell'orribile momento è stato posticipato, ma la morte prima o poi abbraccia tutti.

Nessuno escluso.

Ines Testoni (2022) afferma che l'Occidente ha costruito progressivamente uno scenario capace di eclissare la presenza della morte come evento concreto, per allestire la sua rappresentazione all'interno di un immaginario, funzionale alla

rimozione collettiva. Attraverso il nichilismo, dal latino *nihil* ovvero nulla, la filosofia ha già fatto i conti con la morte intesa come declino nel nulla e caduta dei valori, ma ciò che la filosofia può mettere a disposizione della psicologia è la consapevolezza di come la sofferenza che precede la morte sia un prezioso periodo di passaggio. Per quanto, infatti, esso sia caratterizzato da dolore, si tratta comunque di una fase in cui è possibile prepararsi al distacco perché è necessario: non esiste alcun nulla che possa annientare ciò che è (Testoni, 2018). In breve, la morte è una tappa fondamentale dell'esistenza, come altrettanto lo sono la nascita e soprattutto la vita. Sigmund Freud (1976) affermava che:

“Sopportare la vita: questo è pur sempre il primo dovere d'ogni vivente. L'illusione perde ogni valore che ci intralcia in questo compito. Ricordiamo il vecchio adagio: *Si vis pacem, para bellum*. Se vuoi conservare la pace, preparati alla guerra. Sarebbe ora di modificarlo così: *si vis vitam, para mortem*. Se vuoi accettare la vita, disponiti ad accettare la morte” (Freud, 1976, p.148).

Accettazione. Una parola che associata alla morte genera orrore, angoscia e tormento. Chi se ne va ha finito di soffrire, ma per chi resta è l'inizio di un atroce calvario, se non si ritrova la forza di accompagnare al distacco inevitabile. Abbiamo dovuto abbandonare le buone pratiche di accompagnamento al fine vita per mandare i malati a curarsi, fino alla morte, in luoghi protetti, specializzati, governati da professionisti determinati a lottare contro la malattia, ma che del malato spesso conoscono ben poco. L'ospedale è il luogo di cura per eccellenza, ma è anche il luogo dell'occultamento della morte (Testoni, 2018).

Nel suo libro *Il grande libro della morte: Miti e riti dalla preistoria ai cyborg* (2021), Testoni continua dicendo che è importante essere consapevoli di dover accettare l'impossibilità della scienza e della tecnica di sconfiggere la morte perché prima o poi tutti probabilmente moriremo di una malattia che la medicina non può tenere a bada per sempre. Oggigiorno, nella cultura occidentale contemporanea, gli effetti devastanti della censura della morte sfociano nella pretesa di ottenere dalla medicina un rimedio a tutte le malattie e nel caso questo non avvenga, e qualcuno muoia, sia lecito cercare sempre il colpevole e farsi rimborsare per la perdita subita. Di conseguenza nasce un effetto anti

scientifico e disastroso per la comunità e per il sistema sanitario: la medicina difensiva (MD), dove il medico curante si preoccupa maggiormente di evitare conseguenze giudiziarie spiacevoli, invece di anteporre il benessere del paziente stesso. L'essere umano sta "perdendo la bussola", terrorizzato dall'idea della morte e assetato di ricchezza durante la propria vita, giungendo a dimenticare ciò che è veramente importante, ciò che si può considerare come l'unico antidoto contro la paura della morte: la solidarietà, la vicinanza, la relazione con i prossimi più cari.

1.2 The Terror Management Theory

La paura della morte è sfociata in una "chiusura cognitiva" da parte dell'uomo, il quale nega l'evidenza del fatto che ogni essere vivente è mortale. La Teoria della gestione del terrore, ovvero *Terror Management Theory* (TMT), afferma che la tendenza dell'uomo a evitare tutto ciò che gli ricorda di essere mortale è una difesa necessaria per vivere (Testoni, 2015). Ognuno di noi è consapevole che presto o tardi verrà raggiunto dalla morte e proprio per questo motivo si sente costantemente minacciato da essa. Lorenzo Varriano, psicologo clinico e autore di svariati articoli a tema neuroscientifico, nel suo articolo *Teoria della gestione del terrore: la paura ci spinge ad agire* (2021) afferma che in questa teoria il termine «terrore» debba essere inteso come «terrore esistenziale» o più semplicemente come «ansia esistenziale».

Questa teoria si basa su due premesse in particolare:

- la rappresentazione letterale, riferita al contenuto ontologico, ovvero relativa alla convinzione del mantenimento della propria identità da parte del soggetto, dopo la morte.
- la rappresentazione simbolica, legata all'idea di sopravvivenza alla morte grazie al ricordo degli altri (Testoni, 2015).

Il suo fondamento corrisponde interamente alla teoria darwiniana, la quale stabilisce che l'uomo è una specie animale, ossia materia vivente destinata a soccombere totalmente (Goldenberg, Pyszczynski, Greenberg e Solomon,

2000). La teoria propone che la predisposizione biologica alla sopravvivenza, che condividiamo con gli animali, ha il potere di creare un'ansia opprimente negli esseri umani poiché diventano consapevoli della loro natura vulnerabile e mortale: sappiamo che alla fine non sopravviveremo e che la nostra esistenza potrebbe terminare in qualsiasi momento a causa di una serie di pericoli fuori dal nostro controllo. Fortunatamente, piuttosto che vivere sotto il peso schiacciante di un'angoscia legata alla morte, la maggior parte delle persone sviluppa modi di ridurre al minimo la possibilità di sperimentare tale terrore esistenziale. Infatti, le persone continuano a credere in un mondo che per loro ha senso, in cui giocano un ruolo importante (Maxfield, Pyszczynski, Greenberg, 2014).

Infatti, secondo la TMT, l'uomo sviluppa il significato come difesa contro l'angoscia della morte. Poiché l'essere umano è terrorizzato dal pensiero della non esistenza, esso sviluppa un pensiero divergente, sottolineando il fatto che ogni individuo è un essere speciale, significativo e resistente, in un mondo pregno di significato (Hill, 2020). L'immortalità è uno dei cardini più importanti che intervengono nella costruzione di difese contro l'angoscia della morte (Testoni, 2015).

Clara E. Hill continua affermando che sopravviviamo alla minaccia esistenziale e alla relativa ansia del sapere che potremmo morire in qualsiasi momento, vedendoci come esseri duraturi in un mondo permanente e pieno di simboli. Dalla nascita in poi, siamo socializzati in una visione del mondo che ci dice che siamo esseri significativi e che abbiamo delle identità, le quali vivranno al di là delle nostre morti fisiche grazie ai segni apparentemente permanenti che abbiamo creato nel mondo: bambini, memoriali, creazioni artistiche, realizzazioni nel mondo degli affari e della scienza, e così via. Quindi operiamo con la nostra più profonda angoscia finché non crediamo che stiamo contribuendo in modo duraturo e rilevante a un mondo significativo e permanente. Quando questa visione di noi stessi e del mondo è minacciata, proviamo ansia e ci difendiamo da tali minacce riaffermando il nostro valore e quello dei nostri gruppi, rafforzando la nostra fede nel mondo significativo in cui crediamo (Hill, 2020).

Sull'influenza del terrore della morte e sulla necessità di costruirne un significato interviene anche Yalom (2016), la cui teoria parla di angoscia della

morte, solitudine e isolamento come preoccupazioni che devono essere affrontate prima di preoccuparsi del significato personale della vita. Di fronte all'evidenza che ogni essere vivente prima o poi morirà, egli afferma che si debba creare una ragione per vivere, uno scopo nella vita. Ecco perché le persone affrontano l'angoscia della morte sviluppando difese sull'essere speciali.

1.3 Persona: Portatrice di diritto

Ognuno di noi è speciale, è unico ed irripetibile. Ognuno di noi è anche portatore di diritti e merita rispetto. Ognuno di noi, nella società in cui vive, è riconosciuto come una "persona", cioè un essere dotato di una propria identità, interiorità e dignità. E proprio per vivere una vita in armonia e serenità in relazione con gli altri, trovando quindi il significato dell'esistenza, che l'uomo ha bisogno di "creare ordine" e introdurre delle norme sociali nella comunità che possano prevenire ed evitare spiacevoli episodi. Effettuando un breve *excursus* storico nel Novecento, si può notare come l'essere umano abbia fortemente combattuto (e stia tuttora combattendo) per far valere i propri diritti ed essere quindi riconosciuto e considerato dalla società, lasciando un'impronta del loro passaggio su questa terra. Si pensino ad esempio a Rosa Parks e a Martin Luther King, esponenti principali della battaglia contro la segregazione razziale e attivisti a favore del movimento per i diritti civili in America; a Mahatma Gandhi, simbolo della lotta per l'indipendenza attraverso la pratica della non-violenza in India; a Nelson Mandela, leader anti *apartheid* (leggi razziali) in Africa; oppure si pensi anche alla conquista del suffragio universale femminile, ottenuto grazie alla caparbia e resistenza delle suffragette in tutta Europa; o ancora a Frida Kahlo, simbolo della lotta contro gli stereotipi e inno alla diversità, quindi all'identità personale, in Messico. Molte altre persone sono diventate icone di un cambiamento, ma in particolare vorrei soffermarmi su due figure fondamentali per il processo di riconoscimento del bambino come cittadino: Philippe Ariès e Henryk Goldszmit, meglio conosciuto come Janusz Korczak. La mia tesi, infatti, è sì incentrata sul tema della morte, intesa dalla società odierna come un tabù e un argomento ostile, quindi da evitare, ma è

indirizzata anche verso la figura del bambino, visto come persona portatrice di diritti, capace di poter comprendere ed affrontare questo tema così rifiutato dall'adulto.

1.4 Da Ariès...

“Il processo di riconoscimento del bambino come persona avviene mediante un lento, secolare trapasso storico, culturale e sociale, ideale e materiale, scandito da traguardi di rilievo [...]” (Toffano, 2007, p.27). Questo cambio di prospettiva nella visione dell'infanzia sfocerà, attraverso il raggiungimento di tre traguardi, nell'identificazione del bambino quale cittadino che esiste non tanto perché considerato come futuro adulto, ma come bambino stesso.

Il primo traguardo illustrato da Toffano è l'annuncio evangelico, il messaggio per il quale il bambino non è più *res* (“cosa”), ma “persona”. L'*in-fante* (il non-parlante) è persona (*pròsopon*: maschera nel teatro greco, voce che risuona): colui che NON parla diviene colui che parla.

Il secondo traguardo riguarda il sentimento dell'infanzia, espressione coniata da Philippe Ariès tra il XVI e il XVII secolo che sottolinea il riconoscimento di alcuni tratti peculiari e caratteristiche di questa fase della vita. Cambia il modo di guardare ai bambini: non più bambini “bonsai”, ma germogli. Non più adulti in miniatura, ma bambini.

L'ultimo traguardo evidenzia l'età dei diritti, forte rivoluzione nata dopo l'orrore e lo sterminio ingiustificato che le due guerre mondiali hanno generato tra le varie popolazioni. Sempre Toffano illustra il contributo di Papisca (1998) il quale dona una definizione di diritti umani quali norme giuridico - costituzionali delle fondamentali esigenze materiali e spirituali della persona umana, le quali sono riconoscibili e inerenti alla primaria dignità umana.

Nel 1948 venne creato un importante documento: la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, suddivisa in 30 articoli che elencano i vari diritti e doveri dell'uomo, in generale. Anche se per un determinato periodo nell'Ottocento si giunse ad un misconoscimento dell'infanzia, tanto che Neil Postman (2005) parlò di scomparsa dell'infanzia in quanto i bambini venivano ancora visti come

“mini-adulti” e quindi il processo di adultizzazione continuava a svilupparsi, nel Novecento vennero formulate delle carte a favore del riconoscimento dell’infanzia, le quali sono:

- *La Dichiarazione di Ginevra* del 1924, composta da 5 principi fondamentali e caratterizzata da un approccio connotato dal valore di protezione, in quanto i bambini diventano oggetto di tutela e destinatari di doveri di protezione.
- *La Dichiarazione dei diritti dei bambini* del 1959, suddivisa in 10 articoli anch’essi basati principalmente sul valore della protezione dei bambini, quali esseri bisognosi di affetto e di sicurezza, vulnerabili e dipendenti dagli adulti.
- *La Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia* del 1989 (o *Convenzione di New York*), tuttora considerata la pietra miliare a salvaguardia del riconoscimento della soggettività infantile e adolescenziale. È composta da cinquantaquattro articoli e presenta un approccio connotato dai valori di protezione e promozione, nonché di attivazione e partecipazione.

Queste carte sono gli effetti del lungo processo di riconoscimento del bambino come persona e cittadino: da semplice “oggetto” bisognoso di tutela, egli è giunto ad essere considerato “soggetto” portatore di diritti, assumendo quindi un ruolo attivo e non più passivo, protagonista indiscutibile della propria vita. L’adulto osserva e comprende l’infanzia con atteggiamento di protezione e promozione, cambia il mondo *per* e *con* i bambini, guida e tutela il bambino in una partecipazione comune nelle varie scelte della vita: bambini e adulti insieme.

“È tanto utile per gli adulti essere in contatto con i bambini quanto per i bambini essere in contatto con gli adulti. Le cose sui bambini le impariamo soltanto dai bambini. La nostra comprensione di noi stessi è enormemente impoverita se non siamo in contatto con l’infanzia. [...] Sospetto che i bambini abbiano una parte altrettanto importante nella crescita e nello sviluppo degli adulti come noi l’abbiamo nella loro” (Laing, 2000, p. 25)

In queste frasi Laing vuole evidenziare la grande importanza che si cela dietro alla reciprocità educativa tra adulto-bambino poiché entrambi possono ricoprire il ruolo di insegnante e di allievo: il bambino può insegnare all'adulto ad osservare il mondo attraverso occhi nuovi, pieni di meraviglia; l'adulto invece può guidare il bambino nella comprensione di eventuali situazioni o eventi. In breve, "il maestro" può nascondersi dietro chiunque o dietro qualunque cosa, anche la più insospettabile.

"Un bambino ha piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie, ma non per questo ha piccole idee. Le idee dei bambini a volte sono grandissime, divertono i grandi, fanno spalancare la bocca e dire: "Ah" (Alemagna, 2008, p. 6).

Quindi mi chiedo, se il bambino è una persona capace di comprendere e di sorprendere, portatrice di diritti, perché non ha il diritto di affrontare un tema così delicato ed evitato qual è la morte?

1.5 ...a Korczak

Ed ecco che questo mio quesito trova un sostegno nei primi anni del Novecento, dove la relazione maestro/allievo viene ampiamente alimentata dalla pratica quotidiana e dall'agire concreto del medico, pedagogo e scrittore Janusz Korczak. Uomo rivoluzionario e riformatore fondò la *Casa degli Orfani* e la *Nostra Casa*, due orfanotrofi autogestiti direttamente dai bambini, per i quali Korczak aveva grande rispetto: li ascoltava e donava loro la possibilità e la libertà di potersi esprimere.

Come afferma Macinai nel suo manuale *Pedagogia e diritti dei bambini*, la missione di Korczak si è focalizzata su tre principi fondamentali.

Il primo principio è *il diritto ad essere preso sul serio*, il quale coinvolge la capacità dell'adulto di concedere importanza alle difficoltà e agli ostacoli che il bambino sperimenta nella sua esperienza della realtà. Non è corretto distinguere adulti e bambini, relegando questi ultimi a una dimensione

esistenziale definita “infantile”; ma sarebbe più giusto sostenere che entrambi sono essere umani con esperienze diverse, atteggiamenti diversi e reazioni diverse di fronte agli eventi della vita quotidiana. Le preoccupazioni dei bambini non devono essere sminuite dagli adulti, così come le loro occupazioni non devono essere prese con leggerezza o peggio con ironia, altrimenti si corre il rischio di cadere nella mancanza di rispetto e di non cogliere gli sforzi e la fatica impiegata nell’esercizio dell’intelligenza del bambino.

“L’adulto educatore non può permettersi di sorridere degli errori del bambino, delle sue incertezze e delle sue paure: lo sforzo più difficile che deve compiere è quello di abbassarsi, inginocchiandosi, al livello del bambino e guardarlo negli occhi mentre ascolta le sue domande e ad esse risponde, senza usare l’autorità o lo scherno, ma prendendo molto sul serio il bisogno da cui esse sorgono.” (Macinai, 2013, p. 98 - 99).

Il secondo principio è il *diritto ad essere ascoltato*, ovvero dare la possibilità al bambino il diritto di partecipare alla relazione, esprimendo il proprio punto di vista. È necessario quindi restituire il diritto di parola al bambino, dove l’adulto è disponibile al dialogo, è attento e predisposto all’ascolto, è pronto ad accogliere i pensieri e i sentimenti di questa piccola, grande persona. Il diritto ad essere ascoltato è in stretto legame con il diritto ad essere preso sul serio, in quanto essere preso sul serio, in ambito pedagogico, significa ascoltare la voce del bambino e cogliere i bisogni che si celano dietro alle semplici parole. Secondo Korczak, è errato ritenere che dolore, felicità, preoccupazioni, speranze, delusioni, ansie e curiosità acquistino intensità solo con l’ingresso del bambino nell’età adulta: l’infanzia non è la semplice manifestazione esteriore dell’immaturità del bambino! Di conseguenza sminuire l’importanza delle sue esperienze è una profonda mancanza di rispetto. L’educatore ha il compito di concedere serietà alle parole del bambino, ovvero permettergli la facoltà di fare domande e la possibilità di ricevere risposte.

“È impossibile evitare gli errori che derivano [...] dal rapporto tradizionale con i bambini visti quali come esseri inferiori, irresponsabili, ridicoli nella loro ingenuità e inesperienza. Se tratterai con superiorità, in tono canzonatorio o protettivo le loro preoccupazioni, i loro desideri, le loro domande, ferirai sempre qualche bambino. Il bambino ha il diritto di esigere rispetto per i suoi dispiaceri anche se si tratta di una

perdita di un sassolino, rispetto per i suoi desideri anche se si tratta solamente di fare una passeggiata senza paltò quando fuori c'è il gelo, rispetto per la domanda apparentemente senza senso. [...] Sai perché in un giorno caldissimo un ragazzo voleva prendere il mantello? Perché aveva una brutta toppa nella calza all'altezza del ginocchio e nel giardino c'era una ragazza che lui adorava...

Ti manca il tempo; non puoi sempre vigilare, riflettere, ricercare i motivi nascosti di un desiderio manifestamente assurdo; non puoi sempre penetrare negli inesplorati territori della logica, della fantasia, della ricerca di verità infantili; non puoi sempre accondiscendere alle sue tendenze e ai suoi gusti. Commetterai tutti questi errori, perché non commette sbagli soltanto chi non fa nulla." (Korczak, 2018, p. 190).

Quindi per Korczak, la relazione bambino-adulto è incentrata sul dialogo, sull'ascolto reciproco: l'adulto deve innalzarsi fino all'altezza dei sentimenti del bambino e avvicinarsi in punta di piedi: deve fare tutto ciò per non ferirlo e per portargli il rispetto dovuto.

Il terzo e ultimo principio è il *diritto alla propria morte*, inteso sia come eccesso di protezione sia come morte del bambino irreali.

Nel primo caso Korczak si rivolge agli adulti invitandoli a non cadere vittime nell'eccesso di protezione e invitandoli a mettere il bambino nella condizione di poter fare liberamente esperienza della vita e del mondo. L'adulto non deve intromettersi, non deve rimuovere gli ostacoli per prevenire esperienze dolorose, ma deve lasciarlo cadere, lasciarlo sbagliare. Il bambino ha il diritto di fare errori e di farsi male poiché solo così potrà prendere coscienza della realtà circostante... solo così potrà crescere. L'eccessiva protezione del bambino è il risultato del processo di privatizzazione dell'infanzia in cui è fortemente presente l'ansia di eccessiva protezione dell'adulto verso il bambino, il quale diventa puro oggetto di possesso e di dominio. Ma il bambino dev'essere aiutato a crescere, deve cadere per apprendere a camminare autonomamente, dev'essere libero di sbagliare per poter conquistare la propria indipendenza.

Nel secondo caso, invece, Korczak invita l'adulto a correre dei rischi in educazione e lo invita a provocare la morte dell'idea di infanzia che esiste nella cultura tradizionale: il bambino reale possiede un volto d'angelo, la virtù dell'innocenza, della purezza, della fragilità e della bontà; ma possiede anche

tratti maligni e bestiali dell'istinto, dell'irrazionale, del peccato e della cattiveria. Solo dopo aver cambiato sguardo su questa duplice interpretazione dell'infanzia, l'educatore potrà incontrare il bambino reale, soggetto umano nella sua unicità individuale e nella sua irriducibile complessità. Con il diritto alla propria morte, Korczak pone anche l'accento sul concetto del dire tutto, ma proprio tutto al bambino.

Se egli è considerato una persona capace di comprendere, perché nascondergli gli eventi, le informazioni? Solo perché noi adulti abbiamo la presunzione di sapere già cosa sia meglio per lui?

Condivido pienamente questo pensiero e proprio su di esso fondo le basi della mia tesi: secondo me è corretto non nascondere niente al bambino, ma informarlo della vita, in ogni sua più piccola sfumatura... è giusto parlargli della morte.

“Ma cosa c'era da spaventarsi tanto? A un bambino si può dire tutto, tutto; mi ha sempre colpito pensare a quanto i grandi, i padri e le madri, conoscano male i bambini, i loro stessi figli. Ai bambini non va nascosto nulla, con la scusa che sono piccoli e che è presto per loro sapere le cose. Che pensiero triste e sventurato! E i bambini stessi avvertono benissimo che i loro padri li considerano troppo piccoli e pensano che non capiscano niente, mentre, invece, capiscono tutto. I grandi non sanno che, persino nella questione più difficile, un bambino può dare un consiglio di straordinaria importanza” (Dostoevskij, 2013, p. 103).

“Per timore che la morte possa strapparci il bambino, strappiamo il bambino alla vita; per impedire che muoia non lo lasciamo vivere” (Korczak, 2018, p. 59). Queste parole citate da Korczak hanno fatto sollevare in me diverse domande: perché abbiamo così paura della morte? Perché la neghiamo al mondo? Sappiamo che esiste, ma allo stesso tempo la allontaniamo, la nascondiamo... non ne parliamo. Perché?

1.6 Tanatologia

La morte è una parte della vita stessa, è protagonista del ciclo della vita di ogni essere vivente...

ma è la fine o l'inizio di un nuovo cammino?

Elisabeth Kübler-Ross ha cercato di rispondere a questa domanda. Psichiatra svizzera e fondatrice della psicotanatologia, è considerata una nota esponente dei *Death Studies*, gli studi sulla morte. Con il termine tanatologia psicologica (o psicotanatologia) s'intende lo studio della morte dal punto di vista psicologico e culturale e si riferisce al sostegno psicologico davanti alla morte, sia per i pazienti terminali che per i loro parenti. L'accompagnamento alla morte e l'elaborazione del lutto sono tappe fondamentali per poter superare un trauma mortale e riprendere in mano la propria vita. Nel 1970 Elisabeth Kübler Ross ha studiato l'elaborazione del lutto nel suo lavoro con i malati terminali attraverso colloqui ed osservazioni cliniche, individuando cinque fasi:

- *negazione/rifiuto* (non è possibile!),
- *rabbia* (perché proprio a me?),
- *patteggiamento* (salviamo il salvabile),
- *depressione* (non sarà più come prima),
- *accettazione* (mettiamoci l'anima in pace).

Quando un individuo perde una persona cara, sperimenta quindi la perdita, o gli viene diagnosticata una malattia grave, cioè cade in una sorta di incubo da cui è impossibile uscirne vivo, egli intraprende un percorso interiore pieno di sofferenza e dolore. Solo il tempo sarà in grado di cicatrizzare la ferita per poi giungere ad uno stadio di accoglienza e accettazione. Personalmente mi sono avvicinata allo studio della morte quando ho perso la piccola bambina che portavo in grembo e ho potuto vivere in prima persona tutti e cinque gli stadi del morire. Ognuno di noi prima o poi affronterà questo percorso e Kübler-Ross evidenzia e promuove fortemente il fatto che tutti, ma proprio tutti, attraverseranno i medesimi stadi.

Tutto ha inizio con una notizia *shock*: la morte di una persona cara o la consapevolezza che la propria morte è imminente. Questa novità inizialmente

viene *negata*, si rifiuta, è un evento incomprensibile, quasi impossibile. Il sentimento di vuoto e l'assenza che la morte crea, sono inaccettabili e il nostro organismo attua un meccanismo di difesa per cui la negazione del fatto accaduto è l'unica via per soffrire meno. Si piange, si urla, ci si dispera.

Con il passare del tempo la *negazione* evolve in *rabbia*, un'ira incontenibile: "Perché a me? Che cosa ho fatto di male per meritarmi questo?". Si ricerca un *capro espiatorio*, si "scarica" la colpa su qualcuno o su qualcosa: esplosioni di violenza vengono sprigionate dal proprio corpo. Si realizza che non si possono cambiare gli eventi, che non si può tornare indietro.

Ed ecco che subentra il terzo stadio, il *patteggiamento o contrattazione*, dove la volontà di reagire e di "andare avanti" si alterna a momenti di disperazione più totale. Sembra di essere sulle montagne russe. Inizia il periodo di "alti e bassi", momenti in cui il dolore è sopportabile dove si ritrova un po' di serenità e momenti di grande turbamento e frustrazione.

Si continua la discesa. La felicità sembra un ricordo: è lontana. Questo stadio, la *depressione*, è il più buio e tenebroso, ma anche quello più veritiero in cui la persona sofferente giunge all'elaborazione totale del lutto e alla comprensione della perdita o della malattia: "la persona non c'è più; a breve non ci sarò più". È un momento orribile, è una viva morte interiore, è forte e molto potente. Si inizia a prendere atto di ciò che non è più, la stanchezza è sempre più presente, si è tristi, si è irrequieti. La verità fa male.

Infine la sofferenza si attenua, il tempo sta eseguendo il suo lavoro, lo shock è un ricordo, si accetta ciò che è adesso e che ormai non è più. L'ultimo stadio, *l'accettazione*, è il più difficile perché si guarda in faccia la realtà e per poi prepararsi a tornare a vivere. Sfortunatamente non sempre si giunge a questo momento senza disturbi o sintomi particolari; a volte è più facile rimanere nello stato depressivo per non affrontare di petto la realtà, vivendo in un continuo malessere, come se il dolore fosse l'unico legame che rimane con la persona defunta. Niente è come prima, ma la vita continua: si ritorna a sorridere, ad essere felici, a convivere con un'assenza più sostenibile. Fa ancora male, ma è un dolore più lieve, più consapevole, più maturo.

L'accettazione, quindi, è la tappa necessaria per poter sopravvivere al dolore e per poter riprendere in mano le redini della propria vita. Il percorso, come abbiamo visto, è abbastanza lungo e tortuoso, ma come afferma Kübler Ross, morire è un processo umano tanto quanto nascere e l'uomo deve iniziare a guardare la vita con occhi diversi poiché siamo stati creati per una vita molto semplice, bella e meravigliosa.

Cinque anni fa, le parole di Elisabeth, che riporto qui di seguito, hanno scosso molto il mio essere e mi hanno permesso di osservare la vita con occhi nuovi. Credo in ciò che dice, il cambio di prospettiva è possibile:

“Tutte le avversità che si affrontano nella vita, tutte le difficoltà e le tribolazioni, tutti gli incubi e le perdite, la maggior parte della gente li considera una maledizione, una punizione divina, qualcosa di negativo. Se solo vi accorgete che nulla di ciò che vi capita è negativo... E intendo proprio nulla. Tutte le difficoltà e le tribolazioni, le perdite più grandi, le cose che vi fanno dire: “Se lo avessi saputo, non sarei mai stato in grado di farcela”, sono doni per voi. [...] È un'opportunità a voi offerta per crescere. [...] Non crescerete se ve ne state seduti in un bel giardino fiorito e qualcuno vi serve cibo abbondante su un vassoio d'argento. Crescerete invece se siete malati, se soffrite, se vivete delle perdite, e se non nascondete la testa sotto la sabbia, ma accogliete al contrario la sofferenza e imparate ad accettare che non si tratta di una maledizione o di una punizione, bensì di un dono offerto a voi con uno scopo molto, molto preciso” (Kübler Ross, 2017, p. 31).

Sono sempre stata dell'idea che nulla avviene per caso: c'è sempre un motivo nascosto per cui una vita ne incontra un'altra, c'è sempre qualcosa da imparare! Nulla nella vita è una coincidenza. A mio avviso, la via che lascerà un segno indelebile nella vita di ciascuno di noi, per permetterci di crescere ed imparare qualcosa, è proprio la via della sofferenza e del dolore perché tramite un forte conflitto interiore possiamo comprendere che ciò che avviene, avviene per un fine, uno scopo (ben nascosto aggiungerei) ma pur sempre un fine.

Kübler Ross si è interrogata anche su questo argomento ed è giunta alla conclusione che il suo vero lavoro è dire alla gente che *la morte non esiste*. Ci invita ad entrare in contatto con il nostro io interiore e ad imparare a non avere paura: tutto in questa vita ha uno scopo positivo. Dobbiamo liberarci dalla negatività che ci circonda e dobbiamo iniziare a considerare la vita una sfida, un

terreno di prova delle nostre risorse e dei nostri punti di forza interiori. Siamo noi a creare il nostro stesso inferno o il nostro stesso paradiso come conseguenza del modo in cui viviamo. La vita è un arco di tempo molto breve, è importantissimo perché siamo qui per uno scopo molto speciale che è nostro ed esclusivamente nostro.

Se viviamo bene non dovremmo preoccuparci della morte e vivere bene significa *imparare ad amare*. Un essere che comprende che l'amore, il vero amore, non ha pretese e non ha "se", sarà in grado di portare a compimento il proprio destino nel corso della sua esistenza. Alla perdita di un genitore la dott.ssa Ross invita l'umanità a ricordare che

"[...] l'unica cosa che vive per sempre è l'AMORE. Perciò amatevi l'un l'altro ADESSO, perché non sappiamo mai per quanto tempo avremo la fortuna della presenza di coloro che ci hanno dato la VITA [...]. Tutto può essere sopportabile, quando c'è l'AMORE" (Kübler Ross, 2017, p 93).

Partendo da queste sue parole possiamo concludere che l'amore è un sentimento molto forte e potente. Amiamoci l'un l'altro *hic et nunc* (qui ed ora) perché non ci è dato sapere per quanto tempo vivremo. Già Seneca nel 50 d.C. scriveva:

"Voi vivete come se foste destinati a vivere per sempre, non vi viene mai in mente la vostra fragilità, non pensate a quanto tempo è già trascorso; voi sprecate come attingendo a una botte piena ed abbondante mentre forse proprio quel giorno, che donate a qualcuno o a qualcosa, è l'ultimo della vostra vita. Di tutto avete timore, come mortali, di tutto avete brama, come se foste immortali. Sentirai molti che dicono: "A cinquant'anni mi ritirerò a vita privata. A sessant'anni mi dimetterò da ogni incarico." Ma chi prendi come garante di una vita così lunga? Chi permetterà che le cose procedano come tu le programmi? Non ti vergogni di riservare per te i rimasugli della tua vita e di destinare alla vera vita solo quel tempo che non può essere impiegato in nessun' altra attività? Come è tardi mettersi a vivere proprio quando è tempo di concludere la vita!" (Roncoroni, Gazich, Marinoni, Sada, 2015, p. 314).

Tic tac... Tic tac... Non sprechiamo tempo prezioso...la vita è breve!

1.7 Il lutto

Il tempo scorre inesorabilmente e velocemente ai nostri occhi. La vita frenetica che ci costruiamo ogni giorno non ci permette di avere del tempo per fermarci ed assaporare i bei momenti che potremmo trascorrere in compagnia delle persone a noi più care. Nel 2020 il *lock down* mondiale causato dall'emergenza sanitaria in difesa dal virus Covid-19 ci ha costretti a rallentare e a vivere momenti angoscianti di dolore, terrore e isolamento. C'è chi proprio in quei momenti ha perso per sempre una persona cara e non ha potuto né prendersene cura né tantomeno poterla salutare. Questo dolore lancinante di impotenza e smarrimento di fronte alla perdita di una persona amata viene identificato con il termine 'lutto'. La parola 'morte' è strettamente legata alla parola 'lutto' e la parola 'lutto' è intrecciata alle parole 'disperazione' e 'tempo'. Secondo le parole del *Dizionario di Psicologia* (Galimberti, 1997) il lutto è lo stato psicologico conseguente alla perdita di un oggetto significativo, che ha fatto parte integrante dell'esistenza. La perdita quindi può essere:

- di un oggetto esterno, come la morte di una persona, la separazione geografica, l'abbandono di un luogo;
- di un oggetto interno, come il chiudersi di una prospettiva, la perdita della propria immagine sociale, un fallimento personale e simili.

Parola derivante dal latino *lugere* (piangere), il lutto presenta diversi gradi di sofferenza e il suo superamento, o non, è puramente soggettivo. Si dice che *il tempo guarisce ogni ferita*. Ma sarà davvero così? Basta aspettare pazientemente che il tempo scorra perché ci si possa sentire meglio dopo la morte di una persona significativa? Secondo me no.

L'utilizzo del verbo *guarire* a mio avviso non è quello più corretto. Io direi che il tempo cicatrizza ogni ferita. Ma la ferita c'è, è visibile. In alcuni casi però la cicatrice non si rimargina bene, ha solamente bisogno di più tempo per "guarire". L'amara verità è che il tempo non guarisce le ferite! Siamo sempre noi a decidere se vogliamo guarire o no, se vogliamo fare un cambio di prospettiva o no, se vogliamo vivere oppure no. A volte per rinascere bisogna un po' morire. Il tempo non guarisce le ferite; le ferite guariscono perché qualcuno sceglie di curarle (Sacchi, 2020).

Ma la cura, non appena si affronta una brutta notizia è lontana. Nel libro di Ines Testoni, *L'ultima nascita*, vi è un capitolo interamente dedicato al lutto e qui di seguito riporto una breve parte delle varie tipologie di lutto presenti nella psicologia clinica.

Il *lutto anticipatorio*, ad esempio, è lo stato psicologico di dolore molto intenso derivante dal *breaking bad news*, ovvero dalla comunicazione della cattiva notizia, intesa come l'evento che modifica in modo negativo e irreversibile le prospettive del futuro da parte di chi la riceve (Buckman, 2005; Testoni, 2011). Questa condizione psicologica è generata dalla piena consapevolezza dell'imminenza della morte (Testoni, 2015).

Il *lutto completo*, invece, ricorda molto il modello di Elisabeth Kübler-Ross e viene descritto da Bowlby (1980) in 4 fasi:

- *disperazione acuta*, contrassegnata da stordimento e incredulità;
- *bisogno di ritrovare il defunto*, caratterizzato da irrequietezza, intense preoccupazioni e un forte bisogno di ritrovare il defunto;
- *disorganizzazione*, la quale conduce alla chiusura in se stessi, alla perdita del senso della vita e a momenti di intenso, ma soprattutto doloroso, delirio;
- *riorganizzazione*, processo di interiorizzazione della scomparsa della persona e diminuzione del dolore.

Per superare e accogliere il lutto è quindi indispensabile e necessario vivere la collera e provare dolore, sia fisico che emotivo. Ma sfortunatamente esistono anche forme di lutto irrisolto, tra cui le principali sono il lutto complicato e il lutto traumatico.

Il *lutto complicato* è caratterizzato dalla tendenza alla cronicizzazione degli effetti invalidanti della perdita. I sintomi, infatti, comportano un disagio importante che limita la capacità di condurre una vita quotidiana normale. I sentimenti più frequenti provati durante il periodo del lutto sono i seguenti: tristezza, collera, confusione, incredulità, perdita del senso di identità,

solitudine, sensazione di svuotamento, pianto frequente e potente brama di ricongiungersi alla persona defunta.

Il lutto traumatico, invece, è quella condizione risultante da una morte sopraggiunta per cause improvvise e violente. Queste circostanze possono determinare un lutto prolungato nel tempo perché effettivamente non c'è stato alcun accompagnamento alla consapevolezza di una morte imminente. Già è difficile accettare la morte provocata da cause naturali (come ad esempio una malattia), molto più complessa è, invece, l'accettazione di perdite avvenute a causa di omicidi, suicidi, incidenti, disastri o guerre, proprio per la pesantezza dell'esperienza. Inoltre più la perdita è significativa, come ad esempio un familiare (genitore, coniuge, figlio, fratello, amico), più l'equilibrio del dolente viene compromesso (Testoni, 2015).

Infine il lutto si può definire concluso quando la persona sofferente accetta il cambiamento sia a livello intimo e interiore, sia a livello sociale. Avviene quindi quel processo di elaborazione positiva (*lutto integrato*) capace di attenuare il dolore fino alla completa interiorizzazione della perdita. Per giungere a tutto ciò è importante ricordare che durante il complesso percorso di elaborazione del lutto non si è, e non si deve, rimanere soli perché:

“Il lutto è un processo mentale di adattamento alla perdita che interessa l'individuo nella sua globalità e che richiede sempre un aiuto esterno per la sua risoluzione. Molte persone hanno la presunzione di dire: “io sono forte”, “io non ho bisogno di nessuno”, “non ho bisogno di essere aiutato”. In realtà l'essere umano ha bisogno dell'aiuto del gruppo di appartenenza per superare meglio le varie fasi del lutto. Chi vive il lutto ha bisogno che il suo stato sia socialmente riconosciuto” (Ardis, Marcuccio, Caruso, 2016, p. 82).

CAPITOLO 2: AMBITO EDUCATIVO

2.1 Death talk

Come abbiamo potuto constatare, la morte è un argomento difficile da affrontare ed esternare. Spesso infatti si utilizzano metafore o altre espressioni per evitare di pronunciare la parola “morto/a”, in modo tale da allontanare dal nostro pensiero il fatto che la morte è irreversibile e che la persona defunta non tornerà mai più. “Gli studiosi del campo definiscono *death talk* l’insieme delle espressioni linguistiche usate per parlare di morte, ed evidenziano come si usino una serie di espressioni indirette o parole vaghe, con la funzione di tenere a distanza di sicurezza la morte, celandone la realtà e talvolta finendo per spersonalizzarla” (Bormolini, Ghinassi, 2022, p. 17). Tra queste espressioni di occultamento della morte troviamo “è scomparso/a”, “ci ha lasciati”, “è venuto/a a mancare”, “è passato/a a miglior vita”, “non c’è più”. Inoltre si evita volentieri di menzionare il nome dei morti, i quali vengono di conseguenza identificati attraverso il grado di parentela (padre, madre, fratello, sorella, figlio/a..), per non rievocare il dolore legato alla loro perdita; tuttavia questa usanza può essere anche considerata come un mezzo per gestire l’elaborazione del lutto (Bormolini, Ghinassi, 2022). Avendo affrontato personalmente un evento traumatico e le conseguenti fasi dell’elaborazione del lutto, ho compreso quanto sia necessario parlare di morte, o meglio, educare alla morte. Infatti, ero completamente inerme e impreparata a questo “fulmine a ciel sereno”, ma quando poi mi ci sono trovata catapultata dentro, non con poche difficoltà, ho dovuto accettare e iniziare a convivere con quest’assenza. La *death talk* è stata la mia compagna di spiegazioni per diverso tempo, finché con l’aiuto di una psicologa ho imparato a dire una frase capace di “colpire” i miei interlocutori e allo stesso tempo “togliere” me stessa da un complicato blocco emotivo:

“Iris è morta”

È proprio davanti al fatto che dopo la morte di Iris io abbia faticato a pronunciare questa frase, grammaticalmente semplice ed esaustiva, che ho preso consapevolezza di aver bisogno di essere educata alla morte.

2.2 Death Education

La *Death education* (DeEd) viene intesa come l'insieme di "percorsi educativi che abbiano lo scopo di liberare la morte dall'occultamento messo in atto a più strati nella nostra società contemporanea" (Bormolini, Ghinassi, 2022, p. 76). La *DeEd*, quindi, è una modalità di insegnamento che affronta il tema della morte e si è formata all'interno dei *Death Studies* (DeSt), i quali sono studi che indagano le espressioni dell'incontro con la morte, analizzando il rapporto tra terrore e rimedio (Testoni, 2015). Questo modello operativo nasce negli anni Settanta negli Stati Uniti d'America grazie a un gruppo interdisciplinare di studio (*Death Awareness*) che ha fondato l'*Association for Death Education and Counselling* (ADEC). L'ADEC realizza da decenni ricerche che dimostrano come sia possibile elaborare anche in età evolutiva la consapevolezza di essere mortali, evidenziando come essere consapevoli dei propri limiti aiuti a progettare meglio la vita e a valorizzarla (Testoni, Floriani, 2018). Tramite la diffusione di tali percorsi informativi, infatti, è possibile riattivare il linguaggio intorno al morire e dare parola al senso della fine. La *DeEd* è una modalità educativa che implica l'accettazione della morte come normale e naturale conseguenza della vita poiché tutte le persone, cose o animali, hanno un inizio, uno sviluppo e una fine, quindi una nascita e una conseguente morte.

Infatti lo scopo dell'educazione alla morte è di favorire la consapevolezza del fine vita attraverso il dialogo, la spiegazione, la riflessione, ma soprattutto attraverso l'accettazione della perdita, cercando di abbattere tutte quelle resistenze che l'occultamento e il terrore della morte hanno eretto nel tempo nella nostra società. Quindi, la *Death Education* agisce in ambito di prevenzione e promozione della salute, e interessa tre livelli: la prevenzione primaria, secondaria e terziaria (Testoni, 2015).

La *prevenzione primaria*, si attua quando il problema della morte non è presente e non rappresenta un evento prossimo. Questa tipologia di prevenzione ha spesso luogo nel contesto familiare e anche scolastico, in quanto opera al fine di avvicinare gli individui, già fin dalla tenera età, al concetto di finitudine. Si crea dunque una *DeEd* che accompagni l'individuo nella scoperta della sua naturale conclusione. É quindi possibile rendere il soggetto attivo e partecipe grazie alla promozione di un confronto aperto che

utilizzi un linguaggio appropriato e capace di accompagnare le persone alla consapevolezza dei limiti del ciclo vitale.

La prevenzione secondaria, invece, è caratterizzata da un momento di preparazione alla perdita, ovvero quando la morte è annunciata o vicina, ed è spesso rivolta ai *caregivers informali*, cioè alle persone più vicine alla persona sofferente, i familiari. Questo livello viene attuato per supportare la persona a prendere consapevolezza di come vuole morire e come può accompagnare chi muore. Il sostegno al sofferente e ai familiari, però, non risulta sufficientemente efficace e la maggioranza si trova impreparata di fronte a questo momento infausto.

La prevenzione terziaria, infine, avviene quando l'evento luttuoso o traumatico è già stato esperito. Questo tipo di prevenzione interessa tutti i saperi e le modalità di elaborazione del lutto, da tutte le relazioni relative alla famiglia a quelle che coinvolgono l'intera comunità, al fine di accompagnare il sopravvissuto all'accettazione del nefasto e irreversibile momento, senza negare la vita vissuta insieme alla persona mancata. Ha quindi lo scopo di sostenere chi sta affrontando un lutto in modo che quest'ultimo non deragli verso situazioni patologiche.

Grazie anche alle modalità con cui i vari media trasmettono gratuitamente il tema della morte, l'evolversi di una situazione patologica e cronica è sempre in agguato. La nostra mortalità non viene presentata come un fatto naturale, ma del tutto eccezionale. Infatti le notizie maggiormente pubblicate riguardano crimini, catastrofi naturali o guerre, tanto da evidenziare che l'unica alternativa ammessa dai mass media è quella della morte spettacolare, mostrata in tutti i suoi aspetti più cruenti (Bormolini, Ghinassi, 2022). È come se la morte violenta fosse meno legata alla quotidianità, quindi meno reale e più lontana, “[...] è l'unico argomento rimasto intoccabile, perché ogni tipo di volgarità è ormai esibita quotidianamente, anche nelle istituzioni: violenza, crudeltà, abusi e un modo triste per mostrare la sessualità non sono più dei tabù” (Bormolini, Ghinassi, 2022, p. 11). La morte avviene ogni giorno sotto i nostri occhi, solo

che non ce ne accorgiamo perché non siamo stati abbastanza educati a ricercarla. Ma lei è sempre stata lì.

2.3 La morte negli albi illustrati

Fin da piccoli abbiamo potuto abbracciare la morte principalmente attraverso libri e film. I libri infatti possono aiutare soprattutto i bambini e i ragazzi ad attribuire significato agli eventi perché i giovani si pongono domande su tematiche profonde come il senso della vita, l'amicizia, l'amore, la giustizia la realtà, la diversità, il futuro e la morte (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018). Per quanto riguarda la letteratura e la conseguente realizzazione cinematografica, le fiabe e il fantasy ad esempio hanno uno schema ben preciso che prevede il trionfo del Bene contro il Male ed è presente, quindi, la morte o la sconfitta dell'antagonista. Negli ultimi anni ha avuto grande successo la saga di "Harry Potter" di J.K. Rowling, la quale inizia con la morte dei genitori di Harry e si conclude con una guerra tra buoni e cattivi che sfocia prima con la morte "apparente" del protagonista, poi con la morte definitiva dell'antagonista Voldemort e di alcuni personaggi buoni e cattivi.

Esistono anche veri e propri albi illustrati che trattano la morte di pieno petto, come "L'albero dei ricordi" di Britta Teckentrup, dove una volpe si addormenta per sempre in un bosco ricoperto di neve e là dove lei è spirata nascerà una piantina che diventerà la casa di molti suoi amici. L'albo "Caro nonno che non tornerai più" di Bruno Tognolini, invece, narra la storia di un bambino che ha perso il nonno e che prova diverse emozioni nel realizzare che non tornerà più. Alla fine nell'orto del nonno fioriranno i suoi fiori preferiti e capirà che il nonno non lo vede perché è dentro di lui. Un altro esempio di albo illustrato è "Non è facile piccolo scoiattolo" di Rosa Osuna e Elisa Ramón, che racconta la perdita della madre di un piccolo scoiattolo e le sue difficoltà ad accettare una cosa così incomprensibile. Il piccolo scoiattolo si arrabbia, si dispera e si sente solo, ma con l'aiuto del padre riuscirà a controllare le proprie emozioni, a elaborare il lutto e a tenere dentro sé il ricordo e gli insegnamenti della madre.

Come spiega Umberto Eco (2002), la letteratura, quindi, è un potente mezzo per la *DeEd* perché educa al fato e alla morte in quanto:

“la funzione dei racconti “immodificabili” è proprio questa: contro ogni nostro desiderio di cambiare il destino, ci fanno toccar con mano l’impossibilità di cambiarlo. E così facendo, qualsiasi vicenda raccontino, raccontano anche la nostra, e per questo li leggiamo e li amiamo. Della loro severa lezione “repressiva” abbiamo bisogno. La narrativa ipertestuale ci può educare alla libertà e alla creatività. È bene, ma non è tutto. I racconti “già fatti” ci insegnano anche a morire. Credo che questa educazione al Fato e alla morte sia una delle funzioni principali della letteratura” (Eco, 2002, p. 22).

2.4 La morte nei film d’animazione

Per quanto riguarda il film d’animazione, ognuno di noi ne avrà sicuramente guardato qualcuno in tv e molto probabilmente avrà osservato la morte di qualche personaggio, buono o cattivo. Si pensi alla storica morte di Mufasa, il padre di Simba ne “Il Re Leone”, oppure più recentemente ai genitori di Anna e Elsa in “Frozen” o ancora al maestro Oogway in “Kung Fu Panda”. In questi casi la morte ha abbracciato personaggi buoni, ma nelle storie rivolte ai bambini c’è sempre un antagonista (il cattivo), il quale viene sconfitto o definitivamente ucciso dal protagonista. Da quando ho deciso di educarmi alla morte ho iniziato ad osservare e a documentarmi su come essa venga affrontata nei vari film d’animazione e ho notato che può essere mostrata come:

- *una punizione*, cioè una morte cruda e violenta, ma “meritata”, in quanto giusta punizione per aver compiuto gesti maligni, come quella di Ursula ne “La Sirenetta” o Malefica in “La Bella Addormentata nel Bosco”;
- *un’ingiustizia*, come ad esempio la madre del cerbiatto Bambi nel film “Bambi”, dove lo spettatore deduce che la cerva sia stata uccisa da un cacciatore sia dallo sparo che si ode, sia dalla scomparsa della madre dalle scene e dal cucciolo lasciato in solitudine; altri esempi sono il nonno di Mirabelle in “Encanto” che si è sacrificato per salvare la sua famiglia e la lucciola Ray in “La Principessa e il Ranocchio”, che viene schiacciata dal cattivo.
- *una morte apparente*, ovvero quando il cattivo, ad esempio, cade da un dirupo o da un aereo, come il cacatua Miguel in “Rio” che si scopre alla fine che non è morto; oppure quando un personaggio buono “resuscita”

dopo un gesto d'amore, come il bacio del principe a Biancaneve in "Biancaneve e i sette nani", la dichiarazione d'amore di Belle in "La Bella e la Bestia", o ancora il sacrificio di Dimitri nel correre in soccorso ad Anastasia nell'omonimo film.

- *una morte immortale*, come ad esempio le innumerevoli disavventure di Will E. Coyote nel tentare di acciuffare Beep Beep (Road Runner). Egli viene schiacciato da massi enormi e incudini, si schianta a terra da diversi metri d'altezza, viene travolto da un treno, ecc... Tutte azioni divertenti che veicolano il messaggio che la morte è temporanea e non fa paura.
- *un ricordo e parte integrante del ciclo della vita*, come celebrato ne "Il Re Leone" tramite i dialoghi di Mufasa, Rafiki e Simba o come nel film "Up", i cui primi minuti riassumono la vita del Sig. Fredricksen trascorsa con sua moglie prima che lei muoia lasciandolo in solitudine, o ancora nel film "Coco", dove lo spettatore può fare un grande tuffo nel celebre *Dia de los muertos* messicano.

Ed è proprio nell'interpretazione della morte come naturale ciclo della vita che vorrei soffermarmi brevemente sul film d'animazione "Il Re Leone" (1994). Esso ci insegna ad accogliere la morte quale fattore indispensabile per il delicato equilibrio del cerchio della vita ed evento puramente naturale. Nel dialogo tra Mufasa e Simba al min 9:05 del film d'animazione, infatti, il padre dice:

"Il periodo di reggenza di un re sorge e tramonta come il sole. Un giorno, Simba, il sole tramonterà su tuo padre e sorgerà con te, come nuovo re. [...] Essere re vuol dire molto di più di fare quello che vuoi. [...] Tutto ciò che vedi coesiste grazie ad un delicato equilibrio. Come re devi capire questo equilibrio e rispettare tutte le creature, dalla piccola formica alla saltellante antilope. [...] Quando moriamo i nostri corpi diventano erba, e le antilopi mangiano erba. E così siamo tutti collegati nel grande cerchio della vita.¹"

Inoltre, il film è anche un invito a non dimenticare le proprie origini. "Hai dimenticato chi sei e così hai dimenticato anche me" dice lo Spirito di Mufasa a

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Ke-iyAJa8ck> (data ultima consultazione 11/02/2024)

Simba al min 1:06:50, Simba ha costantemente e inutilmente tentato di fuggire dal passato, ma il passato è una parte di noi e la persona defunta rimane viva in noi attraverso i ricordi e i suoi insegnamenti. “Lui vive in te”, dice infatti Rafiki a Simba al min 1:06:24 mentre guarda la sua immagine riflessa nello stagno. Ma le parole più incisive che il mandrillo dice al leone avvengono al min 1:08:04 quando Rafiki colpisce Simba in testa col suo bastone:

“Simba: Ahi! Che male! Perché mi hai colpito?”

Rafiki: Non ha importanza, ormai è passato. (risata)

Simba: Sì, ma continua a fare male!

Rafiki: Oh, sì, il passato può fare male, ma a mio modo di vedere, dal passato puoi scappare, oppure imparare qualcosa.²”

E qui Simba si abbassa ed evita il colpo di bastone che Rafiki stava per infliggergli nuovamente, dimostrando che dal passato si può veramente imparare qualcosa e che il ricordo è un fattore importante per vivere al meglio il presente.

Quindi la celebrazione della morte e il ricordo della persona defunta sono tappe fondamentali per affrontare la cosiddetta congiura del silenzio (Testoni, 2015) ovvero la tendenza ad occultare la morte, anche se ogni giorno tutti possiamo farne esperienza diretta o indiretta, bambini inclusi.

2.5 Death education a scuola

“La mancanza di una competenza, anche solo rituale, sul che cosa succede e come cambiano le relazioni quando qualcuno muore ha creato delle mitologie psicologiche stravaganti, come ad esempio quella secondo cui i bambini non sono in grado di capire che cosa significhi morire e se ne avessero notizia ne rimarrebbero traumatizzati. In realtà tutto dipende da come l’adulto introduce l’argomento e da come lo gestisce” (Testoni, Floriani, 2018, p. 7).

Gli studi sulla morte (*DeSt*) hanno evidenziato come quanto più si è affrontato il tema della morte già nella propria infanzia, tanto meno difficoltosa è la sua accettazione da adulti. “È stato infatti dimostrato che un’educazione alla morte

² <https://www.youtube.com/watch?v=sNjB0MPfxaM> (data ultima consultazione 11/02/2024)

nel contesto scolastico, se adeguatamente strutturata, può insegnare a gestire difficoltà emozionali relative alla perdita in genere, permettendo sia a bambini sia ad adolescenti di attivare strategie di *coping* e resilienza dinanzi alle difficoltà che inevitabilmente la vita impone” (Testoni, 2015, p. 13).

Di conseguenza l’adulto è chiamato ad essere una guida rassicurante, capace di comprendere le paure dei bambini, di rispondere alle loro domande e di guidarli nel riconoscimento e nell’autoregolazione delle proprie emozioni. La scoperta delle emozioni, infatti, diventa l’occasione di riflettere su se stessi e sulle relazioni che instauriamo con altre persone in quanto “è proprio a partire dalla reciprocità e dall’ascolto che la testimonianza di un pensiero proprio e personale acquista significato” (Testoni, Floriani, 2018, p. 10).

2.5.1 Non ho più paura

“*Non ho più paura*” è il titolo del volume curato da Ines Testoni e Maddalena Floriani che raccoglie un esempio di percorso sulla *Death Education*, realizzato nella Scuola dell’Infanzia comunale paritaria “Vittorino Chizzolini” di Ospitaletto (BS). Questo percorso educativo mira a riattivare il linguaggio intorno al tema della morte e del morire, con l’obiettivo di dare parola al senso di finitudine e di promuovere, quindi, il dialogo e la riflessione sulla morte nel contesto scolastico, ma anche familiare. È di fondamentale importanza, infatti, che i genitori vengano coinvolti in questi progetti poiché, ciò che sta alla base dei percorsi di *DeEd*, è una realtà educativa fortemente centrata sulla persona e attenta alla dimensione esistenziale degli studenti (Testoni, 2015).

Questo progetto ha l’intento di aiutare i bambini a diventare adulti maggiormente consapevoli dei propri limiti, capaci di esternare e dar voce ai propri vissuti, pensieri e sentimenti. Il percorso educativo “Non ho più paura” si articola in tre momenti: l’educazione emozionale, la comunicazione, la spiritualità.

1. *L’educazione emozionale* è il primo passo per dare la possibilità ai bambini di sviluppare la capacità di elaborare responsabilmente la sofferenza (Testoni, Floriani, 2018). Imparando a esprimere, riconoscere e capire accuratamente le

emozioni, il bambino ha la possibilità di usare tali conoscenze per autogovernarsi nel mondo sociale (Testoni, Floriani, 2018). Per costruire un buon bagaglio emotivo, quindi, la fase dell'educazione emozionale viene suddivisa in due parti: la prima riguarda soprattutto esperienze a livello corporeo e sensoriale, infatti, data la tenera età dei bambini, la sperimentazione delle emozioni avviene attraverso i sensi; la seconda, invece, presenta esperienze simboliche e riflessive, affinché le diverse modalità di riconoscimento delle proprie emozioni possano permettere al bambino di poterle rilevare e di conseguenza esplicitare. Le esperienze emotive, infatti, hanno lo scopo di stimolare lo sviluppo mentale e cognitivo del bambino perché le rappresentazioni mentali, che egli si crea delle emozioni proprie e altrui, favoriscono la capacità di considerare gli altri come soggetti diversi e autonomi (Testoni, Floriani, 2018).

Le attività proposte in questo percorso di *DeEd* abbracciano le emozioni attraverso:

- il movimento libero e con sottofondi musicali;
- la visione di immagini raffiguranti espressioni di volti e, di conseguenza, emozioni da riconoscere;
- situazioni da analizzare e da interpretare attraverso la messa in scena di racconti o fiabe;
- attività di riflessione e comprensione delle emozioni esperite e la loro polarità.

Nel volume "Non ho più paura" queste attività vengono illustrate in modo chiaro, ovvero di facile comprensione ed esecuzione. Vengono esposti i vari obiettivi di apprendimento che l'attività mira a stimolare e si trovano diversi approfondimenti teorici riguardo lo sviluppo del bambino a livello cognitivo, comportamentale, emozionale e comunicativo. Infine vengono riportati alcuni modelli iconici, quali *flashcards*, schede di verifica e disegni da poter fotocopiare ed utilizzare in classe.

2. Dopo questo intenso percorso di riconoscimento delle emozioni, il secondo *step* affronta la *gestione della paura della morte*. Infatti "I bambini sono, ora, in grado di riconoscere su di sé le emozioni negative causate da tale

avvenimento e anche in grado di condividerle con i compagni. Grazie alla condivisione possono trasformare un'emozione negativa in un vissuto positivo proprio perché condiviso e compreso" (Testoni, Floriani, 2018, p. 14). Il bambino, per cognizione innata, è a conoscenza dell'esistenza della morte e ne è incuriosito tanto quanto qualsiasi altro fenomeno naturale di cui egli possa fare esperienza. L'adulto, invece, ha la presunzione di sapere "cos'è meglio" per il bambino e, attraverso aforismi, metafore o semplicemente attraverso l'allontanamento dalla morte, crede di proteggerlo e di garantirgli una crescita serena.

“Se, però, non riceve alcuna spiegazione, nel momento in cui si trova a dover affrontare questa situazione, il bambino comprende che sta accadendo qualcosa di molto importante ma non riesce a coglierne il senso. In tal caso è comprensibile che il bambino si senta a disagio e lo esprima attraverso comportamenti anomali, come senso di agitazione diffusa, ansia, risvegli notturni, paura. L'adulto dovrebbe occuparsi di fornire al bambino strumenti e abilità cognitive che gli permettano di integrare il concetto di morte: per fare questo occorre partire dalla comunicazione” (Testoni, Floriani, 2018, p. 63).

La comunicazione, infatti, è un mezzo essenziale per poter permettere ai bambini di verbalizzare il loro pensiero e di esternare le proprie emozioni. In questo percorso di *DeEd* la parte dedicata alla comunicazione prevede inizialmente un'intervista finalizzata a far emergere le preconoscenze riguardo alla morte, per poi avviare una profonda riflessione interiore mediante immagini, disegni e dialoghi. In seguito, si approfondisce l'argomento scoprendo e sperimentando come la morte venga ricordata e celebrata nelle diverse tradizioni culturali del mondo, ad esempio *lo día de los muertos* in Messico o *Halloween* nei paesi anglosassoni, e non solo. Dunque, attraverso la lettura di ricette, filastrocche, la creazione di lanterne di zucca e disegni vari, si giunge alla commemorazione dei propri cari e all'abbellimento di un cero da portare al cimitero. Ed è qui che la famiglia viene invitata ad assumere un ruolo importante nel percorso di consapevolezza del bambino e ad essere parte attiva del progetto. Sia nell'atto di accompagnarlo al cimitero per deporre il cero sulla tomba di un caro defunto, sia nel racconto di qualche tassello significativo della storia biografica della persona morta, i genitori sono invitati ad essere

sinceri per infondere sicurezza a questa creatura bisognosa di risposte. Infine, dopo momenti di esposizione dei propri vissuti e di illustrazioni al riguardo, la seconda tappa si conclude con la lettura del libro “Il mare del cielo” di Cosetta Zanotti (figura 1) che porterà alla riflessione finale sul tema del ricordo perché, anche se una persona cara è morta, l'affetto che provava e che proviamo ancora per lei continuerà a essere indissolubile. Per sempre.



Figura 1

Questo albo illustrato narra la storia del pesciolino Lino che viveva felice nel mare insieme alla sua famiglia e i suoi amici. Sapeva che quando qualcuno moriva sarebbe sopraggiunto il gabbiano del vento a trasportare il defunto in cielo, in quel luogo azzurro che tutti i pesci chiamavano “il mare del cielo”. Un giorno il padre di Lino morì e la mamma spiegò che il papà, anche se non poteva essere visto, avrebbe continuato a volergli bene. Poi Lino scovò in cielo una nuova stella, apparsa improvvisamente, e pensò che fosse la stella di suo padre, il quale lo avrebbe guardato dal grande mare del cielo.

3. In conclusione, il percorso di presa di coscienza appena illustrato invita il bambino a far emergere la propria forza interiore, ovvero quella capacità nascosta in grado di far fronte alle difficoltà (Testoni, Floriani, 2018). L'ultimo step, infatti, riguarda il concetto di *spiritualità*, ovvero il sentirsi altro al di là del proprio confine corporeo. “Scoprendo la luce del proprio spirito, il bambino potrà sviluppare una forza interiore che gli permetterà di stare bene con se stesso, potrà attingervi nei momenti di difficoltà e trovarvi, successivamente, le risposte alle grandi domande della vita” (Testoni, Floriani, 2018, p.101). L'educazione spirituale viene affrontata mediante differenti attività ludiche e motorie, focalizzate a stimolare la riflessione sulla propria identità e a esaltare l'unicità del bambino in mezzo alla diversità di tutti gli altri. Imparare a riconoscersi a livello esteriore, infatti, dona la possibilità di iniziare a identificare se stesso. Dopo quest'analisi esteriore ci si immerge in un mondo profondo mediante la metafora del sottomarino e della luce che esso utilizza per poter spostarsi nel buio degli abissi, alla scoperta delle differenze

personali interiori. La riflessione viene stimolata attraverso le seguenti domande guida:

“Il cuore batte, ma si vede il battito?”

“Il cervello pensa, ma si vede il pensiero?”

“La pancia mi fa male, ma si vede il dolore?”

“Ci sono altre cose che non si possono vedere?”

(Testoni, Floriani, 2018, p.109)

L'ultima attività dell'educazione spirituale prevede la realizzazione di una scultura di gesso, simbolo dell'immagine bellissima che il bambino ha visualizzato durante la sua immersione con il sottomarino nelle attività precedenti. Quest'immagine interiore descrive l'emozione di felicità che i bambini hanno provato alla fine del percorso educativo di *DeEd*.

Infine, per verificare le competenze acquisite, i bambini sono invitati a rievocare le varie fasi del progetto di spiritualità e a prendere maggiore consapevolezza di cosa sia la morte e la spiritualità, attraverso l'ausilio di un palloncino al cui interno è stata inserita una piccola luce led. Questa luce è il simbolo della grande resilienza che si cela in ognuno di noi.

“Dentro di noi c'è la spiritualità che è come una luce, una cosa bella come quelle che abbiamo visto con l'immaginazione; una forza dentro di noi che ci aiuta sempre a trovare la felicità soprattutto nei momenti in cui siamo un po' tristi. Questa cosa bella va curata, custodita, fatta crescere. È bello fermarsi, come abbiamo fatto con questi giochi, ad ascoltare la forza e la felicità che abbiamo dentro” (Testoni, Floriani, 2018, p.123).

Fermarsi ad ascoltare la forza che abbiamo dentro.

Spero che questa frase possa raggiungere ognuno di noi e possa far emergere la parte più profonda del nostro io, perché la nostra luce interiore necessita di brillare. Sfortunatamente, a volte, questo gioiello viene trascurato, quasi dimenticato! Di conseguenza la paura aumenta e regna sovrana nell'essere umano: diventa talmente forte da non essere accolta ed elaborata nei vari contesti educativi.

2.6 Paura della Death Education

Purtroppo, la scuola è ancora incapace di proporre percorsi mirati all'elaborazione della perdita a causa della quasi totale mancanza di spazi di riflessione sul senso della vita. Essa, infatti, richiede agli insegnanti grande competenza e formazione sul tema della morte, ma soprattutto sensibilità e consapevolezza dei propri sentimenti e vissuti, nonché empatia per accogliere il dolore altrui e portarlo alla piena e consapevole somatizzazione. Per una buona *DeEd*, infatti, è necessario che l'insegnante sappia accogliere le fragilità di ogni studente, rispettando le altrui emozioni. "Il successo dell'elaborazione dipende dall'originaria capacità acquisita dal bambino di ricostruire il proprio mondo interiore facendo perno su se stesso e su ciò che permane di rassicurante. I gradi della sofferenza che la malattia determina nell'adulto dipendono dunque da come nell'infanzia egli ha saputo affrontare le perdite e sostenerle trovando punti stabili a cui aggrapparsi" (Testoni, 2015, p. 116). Per aiutare i bambini ad affrontare la tematica della morte e le sue tristi caratteristiche, è di fondamentale importanza accogliere tutte le loro emozioni, rassicurarli e parlare insieme degli insegnamenti che la persona defunta ci ha lasciato e che rimarranno per sempre un ricordo indelebile nella nostra memoria. L'insegnante è quindi chiamato a una formazione continua e profonda per poter gettare le basi di una futura autoregolazione psicologica ed emotiva dell'adulto di domani che si troverà ad elaborare un lutto. Ma in una società così resistente al dialogo con la morte, cosa ne penseranno gli insegnanti della *DeEd*? Saranno pronti ad accogliere questa opportunità di crescita e intraprendere questo cammino? Oppure saranno sopraffatti dalla *TMT*?

CAPITOLO 3: IL QUESTIONARIO

3.1 Campione di riferimento

Per poter promuovere un'apertura mentale e consapevolezza verso la *Death Education*, nonché supportare i bambini nella comprensione di questa fase naturale della vita, i primi ad essere educati devono essere proprio gli insegnanti e gli educatori. Queste figure professionali, infatti, accompagnano quotidianamente i bambini nella gestione delle loro emozioni e spesso si ritrovano a dover spiegare fatti di cronaca nera o a consolare qualche alunno per l'insorgere di un lutto. Di conseguenza, attraverso dei percorsi di *DeEd*, gli insegnanti hanno la possibilità di fortificare i propri alunni e renderli persone maggiormente resilienti nel tempo.

Ma gli insegnanti sono disponibili a intraprendere un percorso di educazione alla morte con gli studenti?

Da questa domanda è nata la mia ricerca: voglio conoscere cosa ne pensino gli insegnanti sulla *Death Education*. I docenti, infatti, sono gli attori che vivono quotidianamente la realtà scolastica e per poter comprendere se la scuola sia pronta ad intraprendere dei percorsi di *Death Education*, i loro atteggiamenti, le loro convinzioni e credenze sono proprio il punto di partenza della mia ricerca. Questi aspetti hanno uno stretto legame con i comportamenti istituzionali e didattici (Vannini, 2012) e meritano di essere presi in considerazione ed analizzati.

3.2 Metodologia di ricerca

Per rilevare il pensiero dei docenti riguardo la *DeEd* ho utilizzato il questionario, il quale si presta ad essere lo stile di ricerca descrittivo maggiormente utilizzato nella conduzione di uno studio relativo alle scienze sociali, essendo facilmente fruibile e divulgabile. Esso si presenta come una lista di domande (vedi allegato 1), create attraverso *Google Moduli*, mirate sia al rilevamento delle preconoscenze degli insegnanti riguardo alla *DeEd*, sia alla loro disponibilità di

effettuarla a scuola. Il questionario è costituito da 9 domande a risposta chiusa (sì/no), 3 domande a risposta multipla, 5 domande aperte, 2 domande con scala *likert*. Esso si può suddividere in 3 argomentazioni:

1. Raccolta dei dati personali (genere, età, titolo di studio, anni di insegnamento e ordine di scuola in cui si insegna);
2. Conoscenza della *Death Education*;
3. Disponibilità e motivazioni ad intraprendere un percorso di *DeEd*.

Per rispondere agli aspetti di ricerca appena citati ho deciso di procedere con uno stile di ricerca qualitativo, poiché questo metodo permette di sondare e analizzare in modo specifico e dettagliato le opinioni dei vari soggetti. Inoltre, essendo anonimo, il questionario consente al soggetto intervistato di esprimersi con maggiore libertà e senza avere dei criteri troppo rigidi per l'analisi.

La tipologia di indagine, invece, è di tipo osservativo e si presenta come uno strumento adatto per fotografare una tendenza, senza agire sulla realtà della pratica educativa. Infatti, un lavoro di tipo osservativo "è utile soprattutto quando si vogliono studiare le condotte e le condizioni che le suscitano, senza perturbare lo svolgimento naturale" (Coggi, Ricchiardi, 2005, p. 21).

3.3. I risultati dell'indagine

3.3.1 Raccolta dati personali

Siccome il tema delicato che espongo nel mio elaborato viene percepito come un tema terrificante, portatore di dolore e di angoscia, molte volte mi sono imbattuta in sguardi increduli, occhi sbarrati, sopracciglia aggrottate, sospiri e deglutizioni alla sola esternazione del titolo della mia tesi. Il linguaggio non verbale dei miei interlocutori manifestava spesso "parole" di dissenso. Questa disapprovazione l'ho riscontrata anche nella raccolta dei dati, in quanto la forte resistenza alla compilazione del questionario, nonché alla sua divulgazione, si sono dimostrati aspetti vincolanti per la mia ricerca. Infatti, il numero totale dei partecipanti è 85, la maggioranza dei quali è femmina, con il 94% (figura 2).

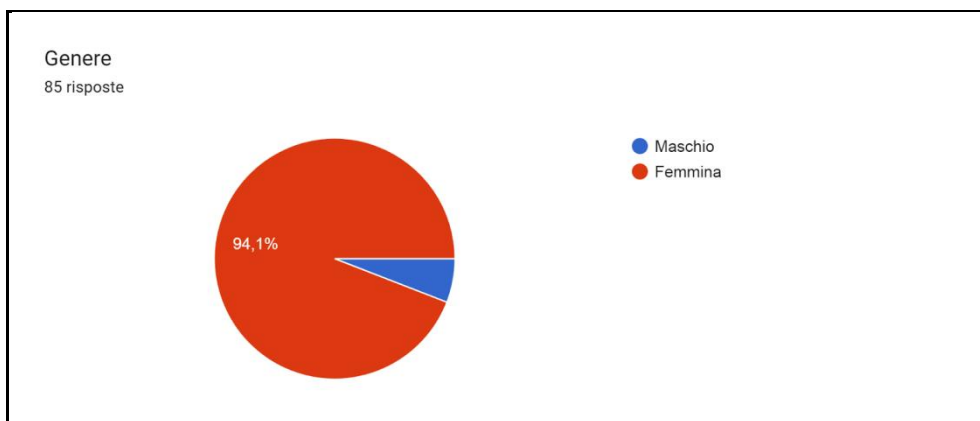


Figura 2

In seguito, è stato interessante scoprire che la maggior parte delle persone che hanno risposto al questionario si collocava nella fascia d'età 21-30 anni (figura 3). Inizialmente pensavo che avrei avuto maggior riscontro dagli over 30, quindi da insegnanti con un bagaglio di esperienza più ricco. Invece questi dati dimostrano che il tema della morte ha incuriosito principalmente un pubblico più giovane.

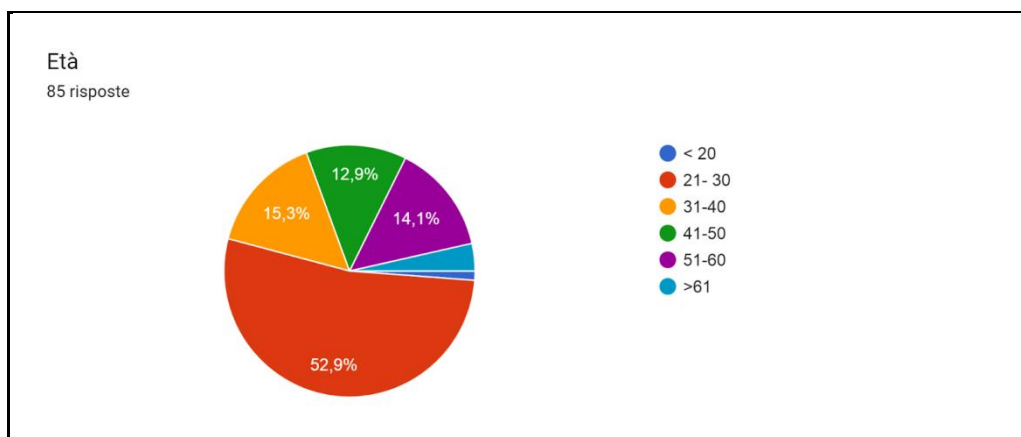


Figura 3

Successivamente ho chiesto il loro titolo di studio: il 42% è laureato, il 50% è diplomato, mentre l'8% dichiara di essere uno studente o laureando. Di conseguenza la maggioranza risulta possedere un diploma, con il totale del 58% dei partecipanti.

Essendo il questionario rivolto ad insegnanti ed educatori, la domanda successiva è stata: "Da quanti anni insegni?" (figura 4).

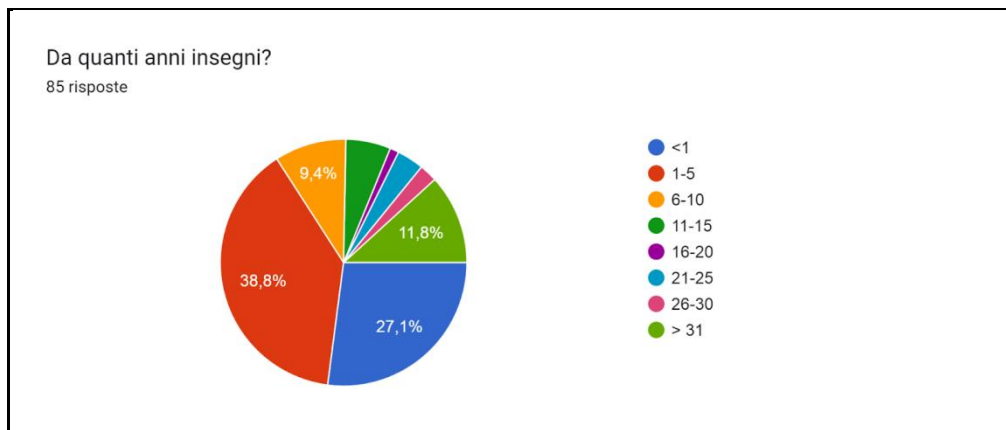


Figura 4

La maggioranza si insinua nella fascia 1-5 anni con un 39% (ho arrotondato per eccesso), seguita da un 27% per chi insegna da meno di un anno e da un 12% per chi insegna da più di 31 anni. Questi ultimi dati evidenziano che in totale il 66% dei docenti intervistati insegna da meno di 5 anni. Mentre alla domanda “In che plesso stai lavorando?” la maggioranza insegna nella Scuola Primaria (62%), seguita dalla Scuola dell’Infanzia (18%) e dal Nido (5%).

Questa serie di dati mi ha permesso di avere un quadro completo del campione di riferimento: la maggioranza degli intervistati sono giovani donne diplomate, con pochi anni di esperienza nell’insegnamento, principalmente nella Scuola primaria.

3.3.2 Conoscenza della Death Education

Dopo aver registrato queste informazioni ho formulato la domanda “Hai mai sentito parlare di *Death Education*, ovvero educazione alla morte?” in risposta chiusa, per ottenere un dato quantitativo (figura 5). Avendo personalmente conosciuto questo percorso educativo solo di recente, avevo immaginato che la maggioranza, per non dire la quasi totalità degli intervistati, fosse inconsapevole dell’esistenza della *DeEd*. Invece, ho dovuto ricredermi in quanto il divario tra il sì e il no è risultato minimo. Questo dato mi ha permesso di riflettere sul fatto che probabilmente il campione di riferimento, essendo per lo più giovane d’età, abbia avuto la possibilità di interfacciarsi all’educazione alla morte nei contesti universitari. I dati raccolti, infatti, vedono il 48% rispondere affermativamente e il 52% negativamente.

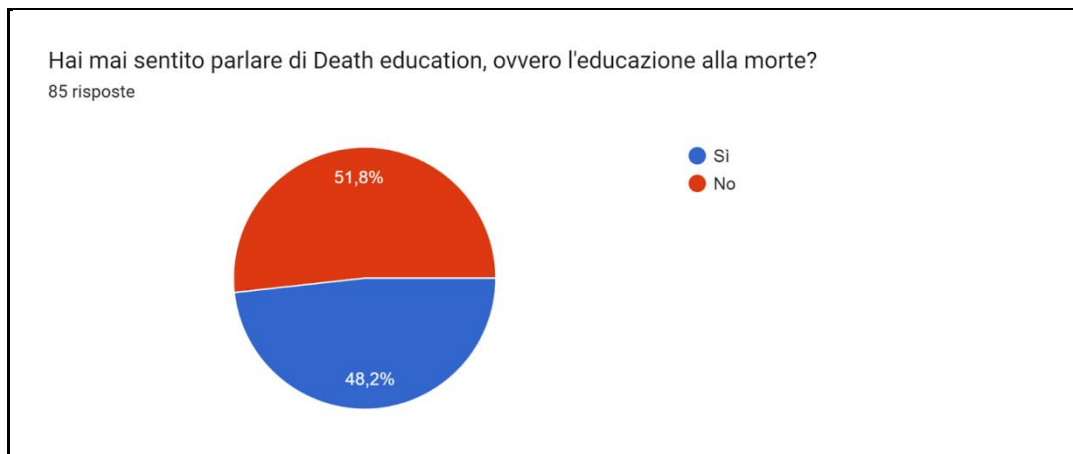


Figura 5

Da qui il mio questionario inizia a ramificarsi indagando il pensiero di come 41 insegnanti, i quali avevano già sentito parlare di educazione alla morte, siano venuti a conoscenza di questi percorsi educativi. Mediante una risposta a scelta multipla, infatti, ho chiesto dove avessero sentito parlare di *DeEd* (figura 6) e la prevalenza numerica ha risposto in un corso di formazione (61%); mentre il 22% ne ha sentito parlare da colleghi e il 19% all'università. Quest'ultimo dato non lo avevo inserito come una scelta e i partecipanti lo hanno aggiunto nella sezione "Altro". Il 17% e il 15%, invece, hanno incontrato la *DeEd* attraverso rispettivamente la navigazione sui social o articoli di riviste.

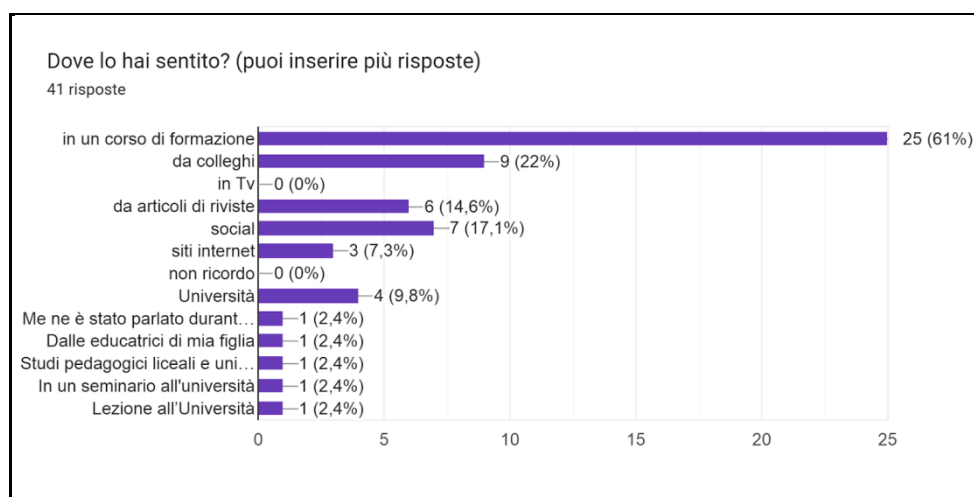


Figura 6

Sempre agli insegnanti che avevano già sentito parlare di *Death Education*, ho chiesto se l'avessero mai applicata, rilevando che solo 2 persone su 41 avevano già sperimentato questi percorsi (figura 7). Il 95% dei docenti, infatti,

dichiara di non averla mai messa in atto. Il passo successivo è stato approfondire questo 5% osservando sia la modalità e i tempi di esecuzione, che la classe o sezione in cui è stata applicata.

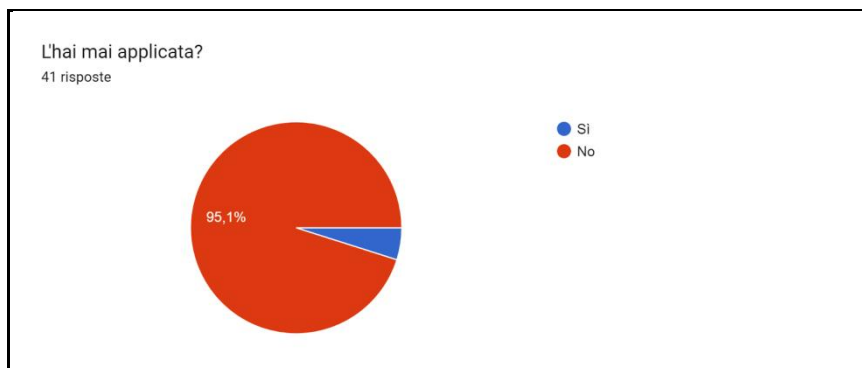


Figura 7

La prima persona che ha eseguito un percorso di *DeEd* a scuola dichiara di aver realizzato una tesi sperimentale sull'educazione alla morte attraverso l'utilizzo di albi illustrati. Ha coinvolto sia bambini del nido (2/3 anni), sia i grandi della scuola dell'infanzia (6 anni), per una durata di 5 mesi.

La seconda, invece, afferma di aver effettuato dei momenti di riflessione e *circle time* attraverso la lettura di albi illustrati con bambini di 3° primaria, per la durata di un mese.

Togliendo queste due persone alle 41 che hanno già sentito parlare di *DeEd*, ho chiesto alle rimanenti 39 se fossero disponibili a parlare di morte in classe o in sezione con i propri alunni (figura 8). L'85% ha risposto che sarebbe disponibile, mentre il restante 15% non sa. Interessante è stato scoprire che nessuno abbia risposto che non sarebbe disponibile, evidenziando la consapevolezza che la morte dovrebbe essere trattata a scuola.



Figura 8

In seguito, alla disponibilità dei docenti di parlare di morte con i propri alunni, ho voluto approfondirne la motivazione e quindi conoscere il pensiero degli insegnanti al riguardo. Ho cercato di raggruppare le risposte per temi riassumendo in questa tabella le affermazioni più significative (figura 9).

La morte è parte della vita	Gestione delle emozioni	Reazioni e dei genitori	Fragilità e preparazione personale
<p>La maggioranza dei docenti afferma che la morte è:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inevitabile; - delicata; - importante; - parte e ciclo della vita. <p>“È una tematica delicata ed essenziale negli esseri viventi, quindi i bambini hanno il diritto di poterne parlare e di comprendere la morte, anche per non vederla come qualcosa da evitare”.</p> <p>“Perché la morte fa parte della vita di tutti, e bisogna imparare a conoscerla fin da bambini, rimanendo in un ambiente protetto”.</p>	<p>“La morte educa alla gestione delle emozioni e permette di familiarizzare con il dolore”.</p> <p>“È un evento che accade nella vita quindi parlandone ci si può preparare ad avere degli strumenti per attraversare il lutto”.</p> <p>“Credo che educare alla morte permetta di gestire meglio il momento in cui ci si interfaccia e l’ansia che la precede”.</p>	<p>“Temo la reazione dei genitori”.</p> <p>“Non so se le risposte che so dare ai bambini siano corrette e se i genitori siano d’accordo con il parlarne senza la loro presenza!”.</p>	<p>“Non so se sono sufficientemente preparata ad affrontare l’argomento con loro, temo che i bambini possano avere reazioni che non saprei come gestire”.</p> <p>“Sono fragile anch’io dal punto di vista emotivo”.</p> <p>“Perché è un argomento che prima o poi tutti devono affrontare. Meglio arrivarci preparati”.</p>

Figura 9

La motivazione principale che ho riscontrato nella quasi totalità delle risposte risiede nella consapevolezza degli insegnanti del fatto che la morte faccia parte del ciclo della vita ed è quindi un passaggio inevitabile che merita di essere affrontato, non evitato! Dai loro pensieri emerge anche l'importanza di accompagnare i bambini alla conoscenza e al superamento di un lutto attraverso la gestione e il riconoscimento delle proprie emozioni. È giusto fornire loro degli strumenti adeguati all'elaborazione di un momento difficile qual è la morte.

Il 15% degli insegnanti, che non sanno se sarebbero disponibili a parlare di morte in classe, invece, esterna le proprie fragilità emotive o formative, nonché la preoccupazione di un'eventuale reazione negativa da parte dei genitori.

La domanda successiva è stata creata per avere un quadro più completo dei vari vissuti degli intervistati, in modo da contestualizzare approfonditamente le varie risposte. Ho chiesto loro, infatti, se avessero mai dovuto affrontare la morte di un alunno/a, di un collega o del personale ATA con i propri alunni (figura 10). L'81% degli insegnanti non ha mai dovuto affrontare l'argomento con i propri studenti, mentre il 19% sì.

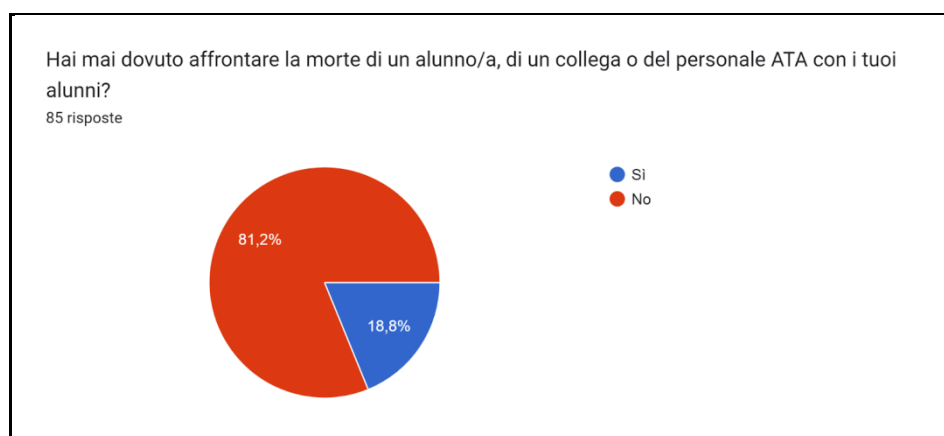


Figura 10

Successivamente, in base alla risposta affermativa o negativa alla domanda precedente, ho chiesto al 19% se si è sentito in grado di gestire la situazione, all'81% se si sentirebbe in grado di affrontare questo tragico evento con la classe. In entrambi i casi ho predisposto la scala *likert*, uno strumento attraverso il quale ho potuto osservare il giudizio dei docenti riguardo le loro

personali capacità o aspettative. Ho dato una scala valoriale, da 0 a 3, così identificata:

- 0 = per niente
- 1 = poco
- 2 = abbastanza
- 3 = molto

La metà dei docenti che ha affrontato il tema della morte con i propri alunni, perché essa è entrata nella loro classe, ha dichiarato di essersi sentita poco capace nella gestione della situazione. Il 44%, invece, si è percepito abbastanza in grado, a differenza di un 6% che si è sentito molto capace (figura 11).

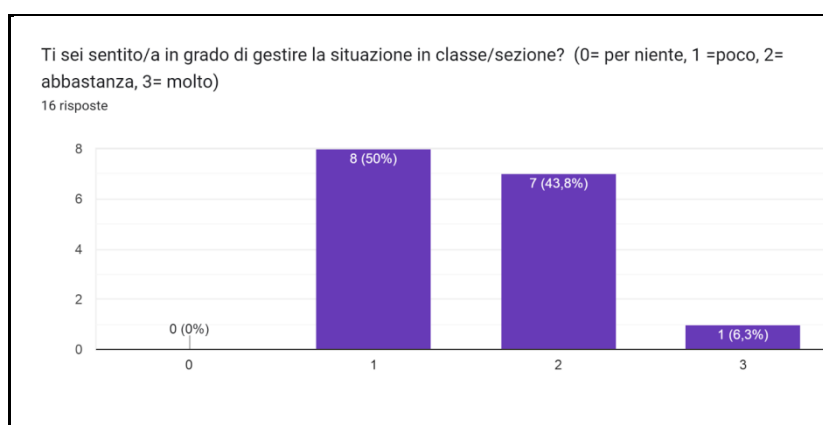


Figura 11

Nel complesso, il grafico ci dimostra che chi ha dovuto gestire un lutto con la propria classe si è dimostrato abbastanza equo tra chi si è sentito preparato e chi ha riscontrato qualche difficoltà.

Tuttavia, i docenti che non hanno dovuto affrontare il decesso di un compagno, un docente o del personale ATA, alla domanda "Ti sentiresti sufficientemente preparato/a?" (figura 12), hanno risposto con un "per niente" (25%) e "poco" (55%). Solo un 20% si ritiene abbastanza capace di gestire le domande e le emozioni che un lutto può creare.

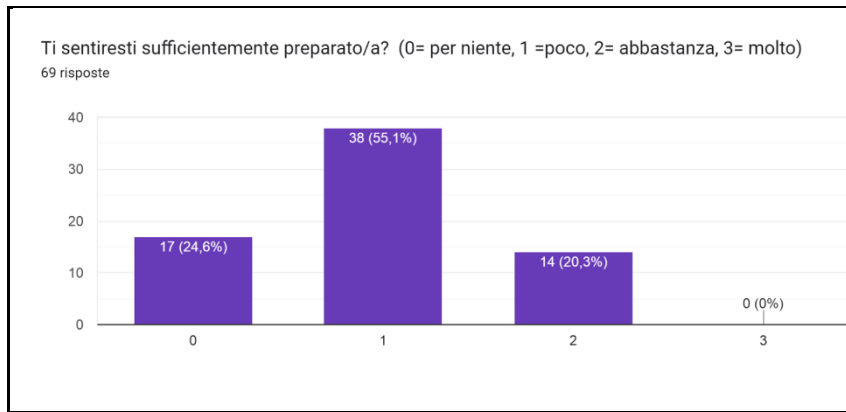


Figura 12

Con la domanda successiva ho voluto indagare la modalità che tutti i docenti reputano migliore per prepararsi alla gestione della morte e dell'elaborazione del lutto all'interno della classe. Il grafico (figura 13) mostra un pari merito del 73% alla partecipazione di corsi di formazione e di aggiornamento, nonché dal supporto e dalla presenza di psicologi o esperti in classe/sezione.

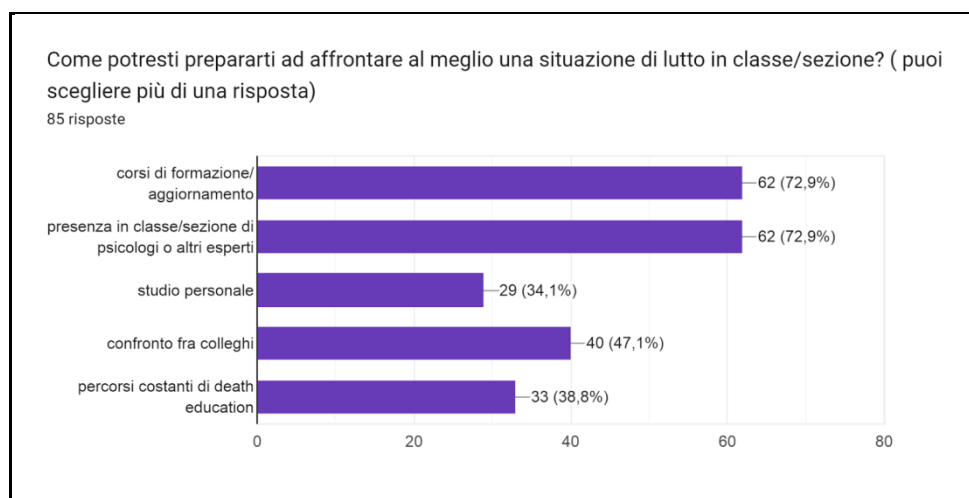


Figura 13

Il 47%, invece, reputa importante il confronto tra colleghi, seguito da percorsi costanti di *Death Education* (39%) e studio personale (34%). Da questo grafico si evince che la volontà di mettere in pratica veri e propri percorsi continuativi di educazione alla morte non è ancora prevalente nei pensieri dei docenti, in quanto risulta essere una voce che si posiziona al penultimo posto di scelta.

3.3.3 Disponibilità e motivazioni ad intraprendere un percorso di DeEd.

In conclusione, l'ultima parte del questionario si articola in due semplici domande:

- “Ti sentiresti in grado di affrontare o riaffrontare un percorso di *Death Education* in classe/sezione?” (figura 14)
- “Perché?”

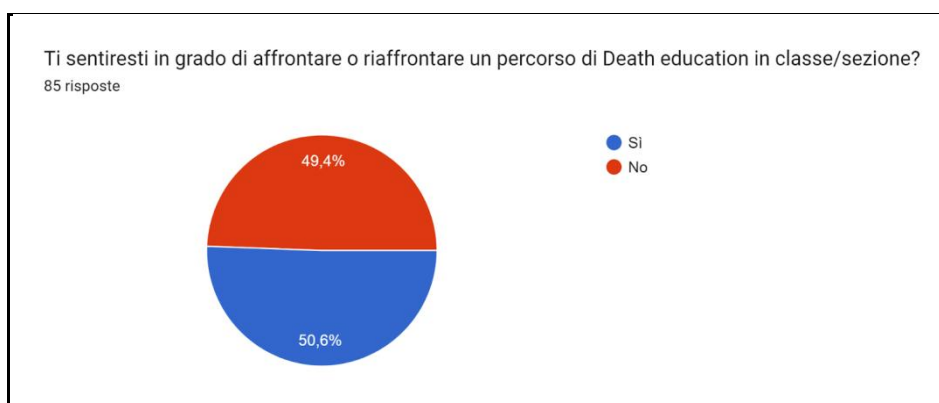


Figura 14

Dal grafico si nota che le 85 persone intervistate hanno un pensiero quasi equamente contrapposto, ma che presenta una leggera prevalenza nella volontà di affrontare un percorso di *DeEd*. Questi dati dimostrano che se la metà degli insegnanti è disposta a intraprendere un nuovo cammino di conoscenza e di elaborazione della morte, l'altra metà preferisce ancora evitarla. Per comprendere meglio le motivazioni principali delle loro opinioni e per una più facile osservazione dei dati raccolti, ho riassunto le varie considerazioni nella tabella seguente (figura 15) :

Perché SÌ	Perché NO
<p>I docenti affermano che:</p> <ul style="list-style-type: none"> • credono di poterla affrontare con esperti e con formazione/strumenti adeguati; • qualcuno deve prendersi la responsabilità di affrontare il tema della morte; • è giusto sensibilizzare ed educare i bambini; • è importante riprendere il contatto con questo tabù. 	<p>La maggioranza dichiara di non possedere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conoscenza; • competenze; • esperienza; • strumenti; • formazione; • preparazione; • forza necessaria per sostenere emozioni così forti; • sensibilità e dialettica adeguata.

Figura 15

Tuttavia, due risposte particolarmente personali hanno attirato la mia attenzione e meritano di essere citate integralmente:

Risposta 1:

“Credo sia importante perché mio fratello è venuto a mancare quando ero in quinta elementare (lui in seconda) e credo sarebbe stato utile anche a quei tempi che le maestre avessero saputo affrontare la tematica con i miei e i suoi compagni di classe.”

Da questo contributo, si deduce che la persona sia un docente con un certo bagaglio di esperienza, in quanto utilizza un arco temporale particolare: “anche a quei tempi”. Come a voler sottolineare che, se anche una volta gli insegnanti fossero stati adeguatamente preparati, probabilmente un percorso di *Death Education* avrebbe potuto fare la differenza. Infatti, la morte di una persona cara, un fratello in questo caso, diventa agli occhi di un bambino un avvenimento tragico e inaccettabile, se non accuratamente accompagnato nell’elaborazione.

Risposta 2:

“Perché mi sembra una cosa estremamente naturale e non si proteggono i bambini nascondendogli le cose brutte. A me non sono state nascoste e sono sempre andata a funerali di parenti fin da quando avevo 2 anni, sapendo cosa stavo vivendo. Vedo il positivo che riesco ad accettare l'inevitabilità della morte molto meglio di tutte le persone che conosco e la consapevolezza della caducità della vita mi aiuta a cercare un senso più profondo e a non sprecare le mie giornate/ la mia vita”.

Questa risposta è la testimonianza che, se un bambino fin da piccolo viene accompagnato ad accettare la morte, intesa come parte integrante e inevitabile della vita, esso potrà assaporare meglio ogni attimo della propria esistenza. Essa dimostra che l'infante è *capace di* comprendere, elaborare e vivere con la morte.

“Mi domando perché i bambini non si portino (più) ai funerali. Di solito, sento dire, perché si impressionano, per evitar loro un trauma, perché sono troppo piccoli per capire. Si mandano a casa da certi parenti per “distrarli”, poi si racconta che il nonno è partito per un lungo viaggio, o che è andato sulle nuvole. I bambini sono piccoli, ma non sono cretini. Se una persona che si ama parte per un viaggio ci si aspetta che telefoni, o che ci scriva. A volte si aspetta per anni, soffrendo dell'abbandono. Se è andato sulle nuvole o su una stella cosa ci è andato a fare, perché non ha avvertito, perché non torna a raccontare com'è, perché non posso andarci anche io?” (De Gregorio, 2016, p. 5)

I bambini fanno domande, sono curiosi, esigono risposte reali. Noi adulti abbiamo il dovere di essere sinceri e di accompagnarli in un percorso di elaborazione della morte, al fine di renderli consapevoli della caducità della vita.

CAPITOLO 4: CONCLUSIONE

4.1 Riflessioni

Le persone hanno bisogno di parlare di morte. Sentono il bisogno di condividere le proprie paure e i propri tormenti con qualcuno, anche se la società materialista e individualista di oggi sta censurando e relegando l'elaborazione della morte in una dimensione più intima, privata e soprattutto familiare. Il dialogo, la condivisione del dolore e l'appartenenza ad una comunità capace di comprendere e accettare la perdita di una persona cara, sono degli strumenti indispensabili per prevenire questo senso di solitudine e di frustrazione. Educare alla morte è una "metodologia" efficace per aiutare la persona sofferente ad affrontare e gestire le proprie paure. La scuola, come ambiente educativo, dovrebbe sensibilizzare e promuovere questi percorsi, affinché se ne possa parlare in modo maturo, ma soprattutto consapevole: la morte è inevitabile.

Dai dati raccolti è emerso che la volontà del cambiamento è nell'aria, ma la messa in pratica è ancora lontana, proprio perché non si investe né tempo né formazione per promuovere i benefici che i docenti e i genitori potrebbero raccogliere, se solo si avesse il coraggio di riprendere in mano la propria vita o, meglio, la propria morte. Nonostante la credenza diffusa che la morte sia un tabù e l'apparente idea che i docenti rifiutino di affrontare l'argomento perché troppo delicato, dal questionario si evince che la maggior parte degli intervistati riconosca l'importanza del tema della *Death Education* e che sia disponibile a intraprendere un percorso di crescita sia per se stessi che per i bambini.

Una partecipante al questionario, ad esempio, ha manifestato la volontà di intraprendere questi percorsi affermando che "una mia alunna ha da poco perso la madre e vorrei essere in grado di aiutarla". Dall'indagine risulta che questa docente non avesse mai sentito parlare della *DeEd* e spero vivamente che attraverso il mio tentativo di divulgazione, lei possa aver trovato un supporto al suo bisogno. Se grazie alla mia ricerca sono stata in grado di avvicinare anche solo una persona ai percorsi di educazione alla morte, il mio obiettivo di promozione della *DeEd* nelle scuole ha avuto una buona "fine".

4.2 Morte: inizio di un cammino

In conclusione, dopo aver analizzato profondamente le mie osservazioni e le mie ricerche, sono giunta alla formulazione di una risposta riguardo la mia domanda di tesi. Morte: fine o inizio di un cammino?

Dipende.

Non esiste risposta sbagliata. Non esiste risposta giusta.

Dipende dal soggetto sofferente. In quale stadio del lutto pensa di posizionarsi?

La persona è morta o sta morendo, quindi è finito tutto e possiamo sprofondare in un dolore infinito oppure è tramite la morte che si può iniziare a vedere la vita con occhi nuovi?

Personalmente ho preso una posizione ben precisa e per me la morte non è che l'inizio di un nuovo cammino perché:

- abbiamo bisogno di intraprendere un cammino di conoscenza e consapevolezza riguardo il tema della morte;
- dobbiamo imparare ad accogliere il lutto in tutte le sue sfumature;
- dobbiamo “tirar fuori” (*ex-ducere*) ciò che abbiamo occultato;
- dobbiamo essere informati sulla *death education!*

4.3 A te, farfalla

“Poi quando soffiano venti di tempesta nella vostra vita, considerateli un regalo che verrà ritenuto tale non in quel momento, ma forse a distanza di dieci o vent’anni. Perché vi daranno la forza e vi insegneranno lezioni che altrimenti non avreste mai appreso. Se venite gettati - simbolicamente parlando- in un bicchiere (come un sasso), dipenderà solo da voi se alla fine resterete lì schiacciati o riemergerete sotto forma di un raffinato e scintillante diamante” (Kübler Ross, 2017 p. 24).

A distanza di 5 anni, ho compreso che la morte di Iris mi ha fortificata e mi ha trasformata nel profondo. Nulla avviene per caso, mi ha accompagnata in questo percorso e mi ha indotto ad osservare la vita sotto un altro punto di vista. Perché procrastinare? Perché nascondersi dietro un grido di dolore? Perché non parlare di morte? La dea con la falce non va temuta, ma accolta.

È parte integrante del ciclo della vita: si nasce, si cresce, si muore. Proprio come la natura dimostra, durante queste fasi vitali, ci si trasforma. Una dimostrazione pratica è data proprio dalla metamorfosi della farfalla. Questo insetto viene rappresentato spesso nei manuali o nei siti in cui si tratta il tema della morte. La farfalla, infatti, è simbolo di rinascita, la sua vita inizia dalla morte del bruco.

Essa ha ricoperto un ruolo importante nel mio cammino di elaborazione del lutto in quanto, immaginando mia figlia come una farfalla, una notte, ispirata forse da lei, ho scritto una poesia:

A te, farfalla

Unione d'amore, speranza di vita.

Vuoto interiore, tristezza infinita.

Nessun colore, molto dolore.

Molto amore, nessun rancore.

Vola, vola in alto lassù;

mi manchi ma so

che anche tu sei quaggiù.

Spiega le ali, stammi vicino.

Vieni con me, inizia il cammino.

Quest'ultimo verso risuona come una lezione di vita. Solo oggi ne ho compreso appieno il significato: la morte non è che l'inizio di una nuova nascita. La fine di questo corso di laurea, non è che l'inizio della mia professione come insegnante.

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare innanzitutto la mia relatrice, la prof.ssa Mirca Benetton, che mi ha fatto scoprire il pensiero di Korczak e, di conseguenza, mi ha ispirata ad approfondire il tema della morte durante il corso di Pedagogia dell'infanzia, dell'adolescenza e diritti del bambino (a.a. 2018/2019). Un ringraziamento speciale va anche a tutti i miei professori e tutor di laboratori/tirocini di questi cinque anni, i quali hanno contribuito a gettare le fondamenta del mio percorso di crescita e rendermi la docente resiliente che sono oggi. Voglio ringraziare anche alcune mie compagne di corso, le quali hanno affrontato insieme a me i vari momenti di studio e di pazzia.

Un grazie di cuore va ai miei genitori e alle mie sorelle, che mi hanno sempre supportata e incoraggiata nei momenti di difficoltà. Grazie ai miei suoceri che mi hanno accolta nella loro famiglia e che mi hanno donato l'amore della mia vita. Ringrazio infinitamente mio marito per essere sempre stato al mio fianco, soprattutto nei momenti di buio totale, con la sua semplice e silenziosa presenza. Ringrazio la mia nuova luce, la mia seconda figlia, che ha scelto me come sua mamma per illuminare le giornate. Ringrazio me stessa per non aver mai mollato e per averci creduto sempre fino in fondo.

Infine, un enorme grazie a Iris, la mia bambina.

Tutto questo lo dedico a te.

Grazie, mia piccola, amata farfalla.

BIBLIOGRAFIA

LIBRI

- Ardis, S., Marcucci, M., Caruso, M. (2016). *Insegnanti smarriti, Guida alla gestione del lutto*. Raleigh: Aonia.
- Ariés, P. (2006). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza.
- Bormolini, G., Ghinassi, A. (2022). *Morte*. Padova: Messaggero Padova.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- De Gregorio, C. (2016). *Così è la vita. Imparare a dirsi addio*. Torino: Einaudi.
- Dostoevskij, F. (2013). *L'idiota*. Milano: Rizzoli.
- Eco, U. (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Freud S. (1976). *Opere vol. 8. 1915-1917*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Galimberti, U. (1999). *Psicologia*. Torino: Garzanti.
- Hill, C.E. (2020). *Psicoterapia del senso della vita. Una guida per le professioni d'aiuto*. Roma: Armando.
- Korczak, J. (2018). *Come amare il bambino*. Milano: Luni.
- Korczak, J. (2013). *Quando ridiventerò bambino*. Milano: Luni.
- Korczak, J. (2004). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni.
- Kubler-Ross, E. (2017). *Sulla vita dopo la morte*. Torino: Lindau.

Laing, R.D. (2000). *Conversando con i miei bambini*. Torino: Einaudi.

Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini*. Roma: Carocci.

Papisca, A. (1998). *Infrastruttura diritti umani per il sistema democratico*, in L. Struendo (a cura di), *Costituzione, diritti umani, garanzie. Forme non giurisdizionali di tutela e promozione*. Padova: Cedam.

Postman, N. (2005). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando.

Ramón, E., Osuna, R. (2020). *Non è facile piccolo scoiattolo*. Firenze: Kalandraka.

Roncoroni, A., Gazich, R., Marinoni, E., Sada, E. (2015). *Musa tenuis*. Milano: Mondadori.

Sacchi, E. M. (2020). *Corri il rischio di vivere felice*. Milano: FrancoAngeli.

Teckentrup, B. (2018). *L'albero dei ricordi*. Roma: Gallucci.

Testoni, I. (2021). *Il grande libro della morte: Miti e riti dalla preistoria ai cyborg*. Milano: Il Saggiatore.

Testoni, I., Floriani, M. (2018). *Non ho più paura. Un percorso di Death Education con i bambini*. Padova: Messaggero Padova.

Testoni, I. (2015). *L'ultima nascita. Psicologia del morire e Death education*. Torino: Bollati Boringhieri.

Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Tognolini, B. (2021). *Caro nonno che non tornerai più*. Roma: Gallucci.

Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Francoangeli.

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

Yalom, I. D. (2016). *Il senso della vita*. Vicenza: Neri pozza.

Zanotti, C. (2017). *Il mare del cielo*. Milano: San Paolo.

TRADUZIONI

Goldenberg, J.L., Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S. (2000). *Fleeing the body. A Terror Management Perspective on the Problem of Human Corporeality*, "Personality and Social Psychology Review"

INTERNET, SOFTWARE E MULTIMEDIA

Boldrin, P. (2018). La morte e l'eterno: intervista a Ines Testoni. *La chiave di Sophia*.

Retrieved 02/16/2024, from

<http://www.lachiavedisophia.com/blog/la-morte-e-leterno-intervista-a-ines-testoni/>

Gasperoni, L. (2011). Medicina difensiva. *Discorsivo. Millennial al potere*.

Retrieved 02/16/2024, from

<https://www.discorsivo.it/magazine/2011/10/20/medicina-difensiva/>

Giacometti, A. (2022). La morte non esiste più. *Il tascabile*. Retrieved

02/16/2024, from

<https://www.iltascabile.com/societa/morte-testoni/>

Maxfield, M., Pyszczynski, T., Greenberg J. (2014). Affrontare la Morte in Età Avanzata: alcune prospettive sulla gestione del terrore durante l'Invecchiamento. *The Inquisitive Mind*. Retrieved 02/16/2024, from

<https://it.in-mind.org/article/affrontare-la-morte-in-eta-avanzata-alcune-prospettive-sulla-gestione-del-terrore-durante>

Oliveri, V., Chiarini, G. (2021). Death Education (DeEd): l'educazione alla morte come esercizio di consapevolezza. Il COVID-19 evidenzia la nostra impreparazione al confronto con la morte. *State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche*. Retrieved 02/16/2024, from

<https://www.stateofmind.it/2021/04/death-education-covid19/>

So.Crem. (2019). La morte nei film d'animazione per bambini: 9 esempi. *So.Crem. Bologna. Società di cremazione*. Retrieved 02/16/2024, from

<https://www.socrem.bologna.it/news/la-morte-nei-film-per-bambini/>

Treccani (2024). Morte. *Treccani. Vocabolario online*. Retrieved 02/16/2024, from

<https://www.treccani.it/vocabolario/morte/>

Varriano, L. (2021). Teoria della gestione del terrore: la paura ci spinge ad agire. *Different*. Retrieved 02/16/2024, from

<https://www.thedifferentgroup.com/2021/01/06/teoria-della-gestione-del-terrore/#3>

Wikipedia. (2024). Elisabeth Kübler Ross. *Wikipedia, l'enciclopedia libera*. Retrieved 02/16/2024, from

https://it.wikipedia.org/wiki/Elisabeth_K%C3%BCbler_Ross

ALLEGATI

Allegato 1 : Link e Domande del questionario

<https://docs.google.com/forms/d/1vhkOGIUKm4IHolG2RD5uGtLCEBC6kJwWB6xyPNjauJg/edit>

Death Education

"Non prendere la vita troppo sul serio, tanto non ne uscirai vivo" (E. Hubbard)

Gentile docente,

Sono Lucia, una studentessa al 5[^] anno di Scienze della Formazione Primaria a Padova, e se ti è giunto questo questionario è perché sto raccogliendo informazioni per la realizzazione della mia tesi. L'argomento della mia ricerca ruota attorno al tema della morte e da tempo mi sono chiesta se fosse giusto parlarne a scuola con i bambini.

Per poter ottenere una risposta concreta ti invito a compilare questo sondaggio che resterà assolutamente anonimo.

Ti chiedo di essere sincero/a e trasparente affinché i dati statistici che rielaborerò possano rispecchiare al meglio la preparazione e la formazione generale degli insegnanti riguardo a questo tema delicato.

Per compilare il questionario ti bastano pochi minuti!

Ti ringrazio in anticipo

Si assicura che ai sensi del D.Lgs 196/2003 in materia di protezione di dati personali, le informazioni raccolte saranno trattate puramente a fini statistici.

1. Raccolta dati personali

Genere:

- Maschio
- Femmina
- Altro

Età:

- < 20
- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- > 61

Titolo di studio: (domanda aperta)

Da quanti anni insegni?:

- < 1
- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- > 31

Plesso in cui stai lavorando:

- Scuola dell'infanzia
- Scuola primaria (ex elementari)
- Scuola secondaria di primo grado (ex medie)
- Asilo nido
- Altro

2. Educazione alla morte / Death Education

La Death Education è un approccio educativo che accompagna il bambino nella gestione del dolore di un lutto, attraverso un percorso di riflessione sulla morte, intesa come fase inevitabile del ciclo vitale degli esseri viventi.

Hai mai sentito parlare di Death education, ovvero l'educazione alla morte?

- Sì
- No

Dove lo hai sentito? (puoi inserire più risposte)

- in un corso di formazione
- da colleghi
- in Tv
- da articoli di riviste
- social
- siti internet
- non ricordo
- Altro

L'hai mai applicata?

- Sì
- No

Come l'hai applicata? (es. Progetto "Non ho più paura" di Testoni e Floriani)

domanda aperta

Con che classe? (puoi inserire più risposte)

- Infanzia piccoli
- Infanzia medi
- Infanzia grandi
- 1° anno primaria
- 2° anno primaria
- 3° anno primaria
- 4° anno primaria
- 5° anno primaria
- 1° anno secondaria primo grado
- 2° anno secondaria primo grado
- 3° anno secondaria primo grado
- Altro

Per quanto tempo l'hai applicata? Indica se possibile un intervallo di tempo.

domanda aperta

Saresti disponibile a parlare di morte con la tua classe/sezione?

- Sì
- No
- Non so

Perché? (domanda aperta)

Hai mai dovuto affrontare la morte di un alunno/a, di un collega o del personale ATA con i tuoi alunni?

- Sì
- No

Ti sei sentito/a in grado di gestire la situazione in classe/sezione?

(0= per niente, 1 =poco, 2= abbastanza, 3= molto)

Ti sentiresti sufficientemente preparato/a?

(0= per niente, 1 =poco, 2= abbastanza, 3= molto)

Come potresti prepararti ad affrontare al meglio una situazione di lutto in classe/sezione? (puoi scegliere più di una risposta)

- corsi di formazione/aggiornamento
 - presenza in classe/sezione di psicologi o altri esperti
 - studio personale
 - confronto fra colleghi
 - percorsi costanti di death education
 - altro
-

3. Riflessione finale

Ti sentiresti in grado di affrontare o riaffrontare un percorso di Death education in classe/sezione?

- Sì
- No

Perché? (domanda aperta)



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

LEGGIAMO UNA FIABA

Percorso didattico di lettura espressiva
in una classe 2° primaria

Relatore: MICHELA GROTTTO

Laureanda: LUCIA SCORTEGAGNA

Matricola: 1204235

Anno accademico: 2022/2023

Indice

INTRODUZIONE.....	4
CAPITOLO 1: La mia metamorfosi.....	5
1.1 Il viaggio.....	5
1.2 Metafora.....	7
CAPITOLO 2: Lettura dell'intervento didattico.....	9
2.1 Motivazione e riferimenti teorici.....	9
Gocce di memoria.....	9
Il bisogno di storie e il piacere della lettura.....	9
2.2 Il mio habitat - descrizione istituto, classe, insegnanti e bambini.....	10
2.3 Il Brutto Anatroccolo.....	12
Organizzazione e il ruolo dell'insegnante.....	13
2.4 La fiaba.....	14
Pause attive e attività.....	17
Quaderno.....	18
2.5 Le prove di lettura.....	21
Imprevisto.....	23
2.6 La lettura davanti ai bambini dell'infanzia!.....	24
2.7 Feedback e valutazione in ottica trifocale.....	25
Valutazione.....	26
2.8 Inclusione.....	31
CAPITOLO 3: Riflessioni.....	33
3.1 IO - insegnante.....	33
3.2 IO - farfalla.....	34
BIBLIOGRAFIA.....	35
Libri.....	35
Inediti.....	36
Normativa.....	36
Sitografia.....	37
ALLEGATI.....	38
ALLEGATO 1 - Format di progettazione.....	38
ALLEGATO 2 - Schede ludiche.....	45
ALLEGATO 3 - Cos'ho imparato da questa storia?.....	46
ALLEGATO 4 - I disegni dei bambini.....	47
ALLEGATO 5 - Polo Soggettivo.....	48
ALLEGATO 6 - Polo oggettivo.....	49
ALLEGATO 7 - Prova di verifica.....	51

INTRODUZIONE

Il mio percorso di tirocinio è giunto al termine. Sono trascorsi intensi e meravigliosi anni di crescita personale e di formazione in ottica professionalizzante. Tuttavia non sempre è stato facile. Durante questi 5 anni universitari ho affrontato le fasi del lutto con la perdita di mia figlia e ho affrontato l'emergenza sanitaria dovuta al Covid; ho superato una "caduta" emotiva post-covid e ho vissuto una nuova gravidanza, questa volta giunta a buon fine. Quest'anno invece ho affrontato la fatica e il dispendio di energie che una minuscola creatura richiede, conciliandoli con il grande impegno destinato a questo corso di studi. Mi sono sentita come l'eroina di una fiaba che affronta ostacoli e peripezie per riconquistare lo stato di equilibrio perduto. Ma perché voglio raccontare la mia storia? Semplicemente perché "[...] raccontare storie distilla di senso l'esistenza: attraverso una fitta trama di parole che ci accompagna fin dalla culla, acquisiamo consapevolezza di noi stessi, degli altri, del mondo, della vita e della morte" (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018, pag 15). In breve, come la valutazione a scuola è orientata più al processo che al prodotto (Messina, De Rossi, 2015), così penso che per comprendere appieno il punto d'arrivo rappresentato da questa Relazione sia necessario conoscere il mio percorso di crescita e formazione ed il contesto in cui la mia identità di insegnante è maturata. Per mostrare tutto ciò, ho deciso che la metafora della metamorfosi mi accompagnerà nella narrazione. Più precisamente ho scelto la metamorfosi della farfalla perché è simbolo di rinascita.

Ed è proprio pensando al ciclo vitale della farfalla che ho sviluppato il primo capitolo della relazione, dove per ogni anno di tirocinio ho individuato un parallelismo con le fasi della farfalla (uovo, bruco, crisalide, farfalla).

Nel secondo capitolo, invece, viene illustrato il mio tirocinio diretto di quest'anno: un percorso di educazione alla lettura attraverso un viaggio nella fiaba de "Il Brutto Anatroccolo". L'obiettivo era di stimolare la lettura condivisa, effettuata per il puro piacere di leggere e di avvicinare i bambini al libro, in quanto le esperienze positive di educazione alla lettura favoriscono lo sviluppo del pensiero riflessivo e un atteggiamento critico verso la realtà oltre a offrire l'opportunità di imparare a conoscere le proprie emozioni e quelle altrui (Vitella, Grotto, Cortiana, 2012).

Infine il terzo capitolo espone l'idea che ho maturato di me stessa come insegnante: una persona resiliente che ha reagito di fronte alle difficoltà e che ora sta per chiudere una porta e spalancare un portone, consapevole di possedere un ricco bagaglio di esperienze, di conoscenze e di ostacoli superati.

Che il viaggio abbia inizio! Buona lettura.

CAPITOLO 1: La mia metamorfosi

1.1 Il viaggio

In questi anni ho scritto molte relazioni di tirocinio, progetti, unità didattiche di apprendimento (UDA), riflessioni personali e diari. Per redigere la Relazione ho consultato i vari elaborati da me prodotti e leggere le riflessioni che già effettuavo al primo anno, senza le conoscenze che possiedo oggi, ha evidenziato quanto la passione che provo per questo lavoro fosse già ben radicata nel mio essere e quanto alcune nozioni, che ho consolidato durante gli studi, fossero già innate dentro di me. Le esperienze vissute vicino ai bambini mi hanno spinto ad un costante approfondimento delle mie competenze, sia quelle istintive, sia quelle apprese “sul campo”, o come direbbe Dewey, per mezzo del *learning by doing* (Messina, De Rossi, 2015). In questi cinque anni di studio ho potuto intraprendere un percorso di crescita personale e professionale che mi ha permesso di ampliare gli orizzonti e acquisire nuove conoscenze, tali da rendermi, in qualità di docente, vero e proprio ambiente di apprendimento per il discente: un ambiente dinamico e adattabile ad ogni suo bisogno. “Gli insegnanti [...] costruiscono saperi teorici di contesto che interrogano la situazione, ipotizzano soluzioni, prefigurano sviluppi operativi, individuano strategie, sperimentano modificazioni, valutano i processi in atto e i risultati gradualmente conseguiti, pervenendo a determinazioni che assumono validità ed efficacia rispetto a quel problema specifico considerato” (Felisatti, Mazzucco, 2013). Infatti per produrre innovazione in risposta alla variabilità dei contesti sociali, culturali e formativi, l’insegnante necessita di costruire *habitus* professionali, sia solidi, in quanto vengono organizzati su strutture di competenze, sia flessibili, perché capaci di sviluppare processi permanenti di ricerca in risposta alle prospettive del cambiamento continuo. (Felisatti, Mazzucco, 2013). Ed è proprio dinanzi all’esigenza di superare i limiti di una condizione problematica che l’insegnante è chiamato ad un processo di riflessione permanente e di capacità critica e autocritica. Per questo, secondo i sei paradigmi dell’insegnamento elaborati da Paquay e Wagner (2006), mi sento affine al modello “l’esperto riflessivo”, in quanto ho maturato un “sapere esperienziale”, prima, durante e dopo una determinata problematica, che mi ha guidata nella fioritura di maggiori competenze. La formazione di un insegnante di qualità (Margiotta, 1999) è un percorso complesso e in continua evoluzione. Il modello TPACK ideato da Koehler e Mishra (2006) evidenzia in modo chiaro come la formazione di ciascun insegnante si presenti molto articolata in quanto “riguarda sette tipi di conoscenza: dalle tre forme base di conoscenza (CK - Content Knowledge, PK - Pedagogical Knowledge, TK - Technological Knowledge) alle loro progressive coniugazioni (PCK - Pedagogical Content Knowledge, TCK - Technological Content Knowledge, TPK - Technological Pedagogical Knowledge) fino a giungere alla

forma integrata di conoscenza che dovrebbe contraddistinguere l'insegnante della società attuale (TPACK –Technological Pedagogical And Content Knowledge), (Messina, De Rossi, 2015, pag 189). La conoscenza dell'insegnante, infatti, si fonda sia sulla conoscenza dei saperi disciplinari, sia sulla conoscenza pedagogica, tecnologica e metodologico-didattica (Messina, De Rossi, 2015). Come riporta il D.M 249/2010: "La formazione iniziale degli insegnanti [...] è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente". Riassumendo, l'insegnante deve essere competente in molteplici ambiti affinché possa garantire un buon supporto al discente durante il proprio percorso di apprendimento e di crescita personale. Questa consapevolezza mi ha spinto a compiere un ampio lavoro di formazione, ma anche un profondo percorso d'introspezione e di cambiamento.

Di seguito inserisco una tabella (fig.1) che riporta, per ciascun anno, i titoli dei progetti di tirocinio e delle relazioni, nonché un'immagine-simbolo che rievoca in me le esperienze vissute affinché quando penserò al mio percorso universitario e cercherò di discriminare il contenuto di ogni anno accademico, la mia mente farà riaffiorare quest'immagine e mi permetterà di creare collegamenti sia con i corsi sia con l'argomento dei progetti di tirocinio svolti. Questa tabella rappresenta per me il "senso" del mio percorso, in un'ottica di continuità e aggancio personale alle nozioni apprese durante questi anni.

A. a. 2019/2020		A.a. 2020/2021	
Titolo Progetto		Titolo Progetto	
COSA C'È NELLA TUA VALIGIA? - Riflessioni di accoglienza		SAREMO ALBERI – Crescita di piccoli semi	
Titolo Relazione		Titolo Relazione	
COS'HO MESSO NELLA MIA VALIGIA? - Tesori raccolti		SIAMO ALBERI – Fioritura di piccole piante	
A.a 2021/2022		A.a 2022/2023	
Titolo Progetto		Titolo Progetto	
ORGANIZZIAMO UNA FESTA		IL BRUTTO ANATROCCOLO	
Titolo Relazione		Titolo Relazione	
FESTEGGIAMO!		LEGGIAMO UNA FIABA – Percorso didattico di lettura espressiva in una classe 2° primaria	

Figura 1 – Tabella degli anni di tirocinio

1.2 Metafora

Utilizzando la metafora della metamorfosi della farfalla, il secondo anno mi sono sentita come se fossi rinchiusa in un uovo. Pareti strette, isolamento dal mondo esterno e incapacità di comunicazione sono solo alcune delle difficoltà emerse durante quei mesi. L'emergenza sanitaria dovuta al virus Covid-19 ha bloccato tutti i nostri movimenti (DPCM 23-02-2020), relegandoci fra le quattro mura di casa, davanti al computer. È nata così la DaD (Didattica a distanza) per mantenere i contatti con i propri alunni. Durante questa "chiusura forzata" ho lavorato molto, sia a trovare modalità diverse di insegnamento (ero insegnante di sostegno in una scuola primaria), sia ad osservare da lontano i plessi che mi avevano ospitato come tirocinante, seguendo il modello delle 5 aree del Sistema Scuola, dove "il primo passo dell'inserimento degli studenti nella realtà scolastica prevede l'esplorazione, l'osservazione e l'analisi dell'Istituto scolastico, rilevandone gli aspetti strutturali e organizzativi ai fini di conoscere come lo stesso sviluppa e governa l'azione di corrispondenza alle proprie finalità nel quadro dell'autonomia istituzionale" (Tonegato, 2018). L'osservazione a distanza non è stata semplice, ma mi ha permesso di confrontare due realtà diverse: l'IC dove lavoravo e l'IC di afferenza. Durante quel periodo intenso ho appreso l'importanza della relazione. La relazione educativa tra docente e discente permette di "dar vita a particolari momenti formativi, nei quali chi cresce possa sperimentare di fare realmente qualcosa per qualcuno [...]. Si tratta di realizzare esperienze di comunicazione del valore della dignità umana, e dei diritti fondamentali che in essa ineriscono, secondo modalità di accogliente e democratica condivisione, mediante le formidabili risorse, di traduzione del linguaggio infantile, della creazione artistica, della drammatizzazione, del gioco, della fiaba" (Toffano Martini, 2007, pag 74).

Se il secondo anno è stato complesso per via della chiusura delle scuole, il terzo anno è stato ancora peggio. È qui infatti che ho avuto un crollo emotivo e ho dovuto accettare il fatto che la mia mente non stava bene. A novembre 2020, al ritorno in classe dopo la DaD, facevo tirocinio alla scuola dell'infanzia e lavoravo alla primaria. Mi sono trovata in una realtà per me nuova, con indicazioni di gestione dell'emergenza sanitaria che mutavano anche ogni giorno e una collega di lavoro poco amichevole. Tutti questi impegni e cambiamenti, purtroppo, mi hanno portata ad uno stato di *overbooking* mentale, ovvero sono "andata in tilt" a causa delle troppe mansioni ed emozioni. Ecco perché la metafora del bruco evidenzia perfettamente quella mia sensazione di sentirmi come una larva, un essere invertebrato, incapace di compiere grandi azioni. Nel laboratorio del corso *Didattica e pedagogia dell'inclusione* abbiamo visto un film intitolato *Il circo della farfalla*, il quale mi ha fornito maggiore consapevolezza sul tema della resilienza, argomento anche del mio Microteaching, e quindi sul fatto che bisogna reagire alle difficoltà, sempre e comunque. Così come ho fatto finora.

Come il bruco provvede alla creazione del suo bozzolo per avviare la trasformazione al suo interno, diventando crisalide, così al quarto anno mi sono preparata per la metamorfosi che stava per giungere. La vita aveva deciso di farmi un dono e ad agosto 2022 sono diventata mamma. Durante l'attesa della nascita di mia figlia, ho concentrato tutte le mie energie nello studio e nel tirocinio. Il focus del quarto anno era dedicato all'inclusione e alla valutazione. Quest'ultima mi ha messa in difficoltà perché, durante il tirocinio, ho scoperto che non ero in grado di preparare verifiche adeguate agli alunni. Sebbene io avessi appreso durante il corso *Modelli e strumenti per la valutazione* che le prove di verifica debbano essere formulate in modo chiaro, univoco e di difficoltà graduale, quando ho creato la prova di verifica del compito autentico ho realizzato con grande dispiacere che non avevo rispettato due principi fondamentali: il principio di validità e il principio di affidabilità. Il primo riguarda l'estrapolazione dalle prestazioni degli alunni di aspetti osservabili e verificabili che hanno a che fare con la competenza indagata di base (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, pag 42); mentre il secondo principio "garantisce un basso livello di interpretabilità e quindi di soggettività da parte dei correttori" (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, pag 44). Sbagliando si impara e da questo errore ho imparato che mettere in pratica la teoria appresa non è di facile impresa. Così ho iniziato a riflettere sui miei sbagli, in modo da cercare di non commetterli nuovamente. Ho imparato che la valutazione è un'azione complessa, la quale necessita uno studio approfondito di costruzione, di rilevazione e altrettanto di interpretazione.

Anche il quinto anno è iniziato in modo turbolento. Mia figlia è nata e adesso le mie energie e il mio tempo sono in gran parte dedicate a lei. Durante la stesura della Relazione ho realizzato che, senza prestarci attenzione, un tema importante nella mia progettazione dell'intervento didattico è stata proprio la trasformazione. Ho raccontato la fiaba de *Il Brutto Anatroccolo* e un po' mi sono identificata in lui. Oggi non mi sento cigno, riprendendo la mia metafora direi che mi sento una farfalla che ha superato i diversi stadi del suo ciclo vitale e che adesso è pronta per spiccare il volo e guidare il lettore nel prossimo capitolo, alla scoperta del piacere della lettura.

CAPITOLO 2: Lettura dell'intervento didattico

2.1 Motivazione e riferimenti teorici

Il mio progetto si è focalizzato sull'incremento della capacità di lettura nei bambini, dato che, durante le ore di osservazione, avevo notato una difficoltà comune nel rispettare la punteggiatura e nel leggere in modo espressivo una storia.

Gocce di memoria

Vorrei condividere un piccolo frammento di vita personale che esplicita la grande motivazione che mi ha guidata nella realizzazione di questo progetto. Fin da piccola amavo leggere le storie alla mia sorellina, per aiutarla ad addormentarsi. Puntualmente mia madre mi sgridava perché dalla cucina ci sentiva ridere: infatti, invece di conciliarle il sonno, durante la lettura della storia i suoi occhi si spalancavano sempre di più, colmi di gioia e divertimento. Questo perché mi piaceva leggere in modo espressivo: ad ogni personaggio cambiavo il timbro della mia voce, gesticolavo, enfatizzavo i momenti importanti, creavo *suspance* per le azioni successive. In breve, portavo mia sorella con me in un viaggio fantastico ed emozionante all'interno del libro. Così, quando durante il mio tirocinio di quest'anno ho constatato che gli studenti avevano difficoltà nella lettura, ho deciso di far loro conoscere la lettrice che si cela dentro di me e che poteva costituire stimolo ed esempio all'evoluzione delle loro abilità.

Il bisogno di storie e il piacere della lettura

Durante il tirocinio, il manuale *Viaggio nel libro e dintorni* di Marilena Vitella, Vittorio Grotto e Paola Cortiana (2018) è stato un compagno di viaggio o meglio, citando Propp, il *donatore*, ovvero l'aiutante che prepara il protagonista fornendogli un mezzo magico per superare gli ostacoli (Cardarello, 2004). È stato grazie a questo libro che ho appreso quanto i bambini abbiano bisogno di storie e di quanto il piacere della lettura sia un fattore determinante per la comprensione e lo sviluppo linguistico del bambino. "La conoscenza del mondo e della vita è una conoscenza che viene attraverso una sorta di intuizione; ascoltando o leggendo una storia, ci immergiamo in altri mondi, proviamo a metterci nei panni dei personaggi, cerchiamo di capire quali emozioni e quali pensieri riempiono il cuore e la mente di persone diverse da noi" (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018, pag 16). È fondamentale quindi rivendicare l'importanza del piacere della lettura perché, se essa evoca un'esperienza emotiva piacevole nel piccolo lettore, diviene fonte motivazionale di apprendimento. Inoltre è essenziale che i bambini fin da piccoli, addirittura già nel grembo materno, facciano esperienza della lettura condivisa, ovvero la lettura del libro ad alta voce, da parte del genitore verso il bambino. Come ricorda

Lynne Murray “un’attività in cui il sostegno genitoriale sembra essere particolarmente utile per lo sviluppo di abilità linguistiche come quelle lessicali, ma anche di prealfabetizzazione, ossia di preparazione alla lettura e scrittura, è la lettura condivisa” (Murray, 2015, pag 214). I benefici di quest’attività, continua Murray, non solo sono comprovati dallo sviluppo di abilità linguistiche, cognitive e di prealfabetizzazione dei bambini, ma anche dall’approccio “dialogico” che essa possiede, in quanto la lettura condivisa diventa occasione per stare insieme, pervasa da vicinanza, calore, affetto, coinvolgimento emotivo e coltivazione dell’immaginazione del bambino. Un’esperienza piacevole per il bambino è caratterizzata sia da periodi prolungati di attenzione condivisa (che aumentano significativamente la capacità dei bambini di concentrarsi), sia dalla conversazione e condivisione del proprio pensiero sulle azioni, emozioni e intenzioni dei personaggi della storia. Tutto questo si può riassumere in una parola: identificazione. Inoltre, “leggere ai bambini diventa così una strada privilegiata per educare alla lettura se si ha cura di scegliere testi e organizzare e gestire narrazioni che immergano i bambini in atmosfere emozionanti, se li si lascia liberi di esprimere e condividere con compagni e adulti le loro fantasie e i loro sentimenti” (Cardarello, 2004, pag 13).

2.2 Il mio habitat - descrizione istituto, classe, insegnanti e bambini

Conoscere bene l’ambiente in cui si lavora è molto importante per sfruttare al meglio le risorse che esso possiede. Tutto il mio percorso di tirocinio, dal 2° anno ad oggi, si è svolto nello stesso Istituto Comprensivo, L’IC Schio 2 A. Fusinato di Schio (VI), e i plessi che mi hanno ospitata in questi anni sono stati la scuola dell’infanzia A. Rossi e la scuola primaria A. Rosmini. La *mission* dell’Istituto consiste nel formare persone in grado di pensare in maniera critica, capaci di agire autonomamente e responsabilmente, mentre la *vision* è un sistema formativo aperto e inclusivo, dialogante con l’ambiente e le famiglie (PTOF).

Il tirocinio di quest’anno si è svolto alla scuola primaria A. Rosmini e in ottica sistemica ha visto coinvolgere nel mio progetto anche la scuola dell’infanzia A. Rossi. Entrambi i plessi si presentano nello stesso stabile, in quanto la scuola primaria (fig.2) è situata al primo e secondo piano dell’edificio, la scuola dell’infanzia (fig.3) invece si trova al piano terra.



Figura 2 – Entrata al primo piano della scuola primaria A. Rosmini



Figura 3 – Entrata al piano terra della scuola dell’infanzia A. Rossi

La vicinanza verticale di questi due mondi mi ha spinto a progettare un intervento di tirocinio che potesse farli incontrare. Quindi ho deciso di cogliere questa opportunità e creare un percorso didattico che possa intrecciare le diverse esigenze di queste realtà.

Il modello delle 5 aree per leggere il Sistema Scuola (Tonegato, 2018) mi ha permesso di osservare la scuola primaria e la scuola dell'infanzia a 360°. Inoltre il fatto che abbia potuto vivere esperienze didattiche in entrambi i plessi ha facilitato l'organizzazione e l'interazione con il personale scolastico. Infatti ho potuto osservare ogni area del modello del Sistema Scuola (Tonegato, 2018) sia con gli occhi della tirocinante, sia con quelli dell'insegnante, poiché nel 2021 ho lavorato come insegnante di sostegno proprio nella scuola primaria A. Rosmini.

La classe dove ho svolto l'intervento didattico è una seconda primaria, composta da 13 bambini, 7 femmine e 6 maschi; una bimba presenta un lieve ritardo cognitivo e difficoltà legate alla situazione familiare; altri alunni presentano difficoltà di apprendimento e di autonomia operativa, oltre che di comportamento. Nel rispetto delle esigenze e dei bisogni specifici della classe, ho individuato i traguardi e obiettivi di apprendimento, come si evince dallo stralcio di format di progettazione (vedi allegato 1) del Project Work che riporto qui di seguito.

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

- Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.

-Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta che in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.

Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)

- Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.

Bisogni formativi e di apprendimento (in relazione al traguardo indicato)

I bambini necessitano di:

- leggere in modo espressivo, seguendo la punteggiatura.

- costruire frasi complete nelle risposte alle domande.

- conoscere e riconoscere sentimenti ed emozioni propri, nonché altrui, riferiti a quanto letto.

La mia tutor è una mia ex collega, nonché coordinatrice della scuola primaria e insegnante di Italiano e Storia. La classe si avvale anche del contributo di un'insegnante di sostegno, la quale affianca la bambina che presenta un lieve ritardo cognitivo. Le insegnanti condividono

un metodo di insegnamento di tipo laboratoriale e di apprendimento per scoperta, rendendo i bambini protagonisti attivi delle attività proposte e favorendo processi metacognitivi e autovalutativi. Durante le 10 ore di osservazione ho potuto rilevare l'approccio metodologico della mia tutor solo per un breve periodo di tempo e ho constatato che le risorse metodologiche maggiormente utilizzate sono state le lezioni frontali e partecipate, la conversazione, i lavori individuali e di gruppo; metodologie in linea con la progettazione dell'Istituto, la quale ha posto come obiettivo il conseguimento di competenze, promuovendo modalità didattiche differenti per un'offerta personalizzata che stimoli processi di apprendimento attivi ed autonomi (PTOF).

Nelle ore di tirocinio, l'approccio metodologico che ho privilegiato è stato di tipo interrogativo, "in cui l'insegnante ricorre alla 'maieutica', sviluppando un dialogo profondo; [...] le domande seguono un ordine che si sviluppa in una serie di tappe progressive e l'allievo è guidato dal ragionamento" (Messina, De Rossi, 2015, pag 137).

Infine in ottica sistemica e di continuità, i bambini della scuola dell'infanzia che sono stati coinvolti sono tutti i Grandi delle sezioni, circa una ventina. Le maestre dell'infanzia, invece, ho già avuto piacere di conoscerle quando ho svolto il mio tirocinio nella scuola dell'infanzia ed è stato emozionante ritrovarci e collaborare nuovamente insieme.

2.3 Il Brutto Anatroccolo

La scelta di proporre la fiaba di Andersen de *Il Brutto Anatroccolo* è nata dal fatto che durante i momenti di osservazione in classe, nel primo quadrimestre i bambini hanno affrontato un' UDA intitolata *Ognuno è diverso, ognuno è speciale*, che ha fatto emergere in me un'idea di lettura basata sul tema della diversità. Inoltre nel secondo quadrimestre avrebbero visionato delle favole tratte dal libro *Con la testa fra le favole* di Roberta Verità. Queste favole presentano una morale chiara e specifica e invitano i bambini a pensare sviluppando di conseguenza un pensiero critico e trasformando i pensieri negativi in pensieri positivi. I bambini, dunque, hanno fatto esperienza di lettura di due generi letterari differenti: la fiaba e la favola.

Per quanto riguarda la fiaba, Bettelheim (2013) afferma che per comprendere se stesso, il bambino deve essere aiutato a trarre un senso dal tumulto dei suoi sentimenti ed ha bisogno di idee sulla modalità di conferire ordine al suo mondo interiore. Egli necessita di un'educazione morale che gli indichi i vantaggi del comportamento morale attraverso quanto gli sembri ricco di significato. Bettelheim continua dicendo che i bambini ritrovano nelle fiabe la lotta fra il bene e il male e che sono rassicurati dalla consapevolezza che l'eroe buono trionferà sull'antagonista con un lieto fine. Infatti "nelle fiabe i bambini possono trovare conferma dell'ordine delle cose e una rassicurazione alle loro paure" (Vitella, Grotto,

Cortiana, 2018, pag 30). La fiaba è dunque una forma di narrazione radicata nella tradizione e risulta essere un vero e proprio ambiente di apprendimento per i bambini grazie anche allo schema ripetitivo della narrazione. Gli Autori rammentano, inoltre, lo schema di Propp che vede nella narrazione un canovaccio ricorrente. Questo alterna alla situazione iniziale, la rottura dell'equilibrio, le prove affrontate dall'eroe, l'acme della fiaba e il ristabilimento dell'equilibrio.

La favola, invece, è un testo narrativo fantastico più o meno breve, caratterizzato dalla presenza di animali antropomorfi come protagonisti, i quali impersonificano una particolare caratteristica umana (ad esempio la volpe è simbolo di furbizia, il leone di forza, ecc). La peculiarità principale della favola risiede nella sua funzione, in quanto è presente una morale alla fine del testo, la quale è l'insegnamento implicito o esplicito che il lettore può trarre dalla storia per affrontare al meglio la propria quotidianità, distinguendo il bene dal male, il vero dal falso, il giusto dall'errato (Verità, 2015).

La valenza della lettura di fiabe e favole ai bambini si cela nel fatto che esse vengono ritenute sia adatte a impartire insegnamenti morali, poiché rappresentano temi e problemi della vita, sia capaci di privilegiare l'inculturazione, veicolando valori e sentimenti della comunità di appartenenza e alimentando la fantasia, l'immaginazione e la creatività nel lettore (Cardarello, 2004). Attraverso la lettura e l'analisi della fiaba de *Il Brutto Anatroccolo* era mia intenzione trasmettere il piacere estetico dell'incontro con il testo, obiettivo principale di una prima educazione letteraria (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018). Come definisce Detti (2002) nel testo *Viaggio nel libro e dintorni* la lettura estetica o sensuale rappresenta il momento magico in cui il lettore si distacca dal mondo reale, dimenticando le proprie preoccupazioni per evadere in un mondo fantastico dove trova rifugio. Vi era inoltre anche l'obiettivo secondario ed implicito di far comprendere agli alunni il messaggio di Andersen, inteso come fiducia nelle potenzialità insite in ciascuno ed accettazione dell'altro oltre le apparenze.

Organizzazione e il ruolo dell'insegnante

Cisotto (2006) afferma che nell'ascoltare una storia, il piacere più sottile del bambino è forse quello di tenere l'adulto ostaggio della sua attenzione e complice della finzione letteraria solo per il tempo necessario alla lettura del racconto e all'incanto della parola. L'insegnante infatti ha il compito di incrementare un rapporto così incisivo tra competenza e piacevolezza, tale da far emergere nel piccolo lettore la voglia di lettura. Egli funge da mediatore, promotore del dialogo e della riflessione critica sul testo (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018).

Seguendo queste considerazioni, la modalità operativa del mio intervento didattico è stata organizzata nel modo seguente.

Nei primi incontri è stata letta e analizzata la fiaba; ogni lezione inizialmente è stata suddivisa in queste fasi:

- Lettura di parte della fiaba, ovvero lettura ad alta voce del testo prima da parte dell'insegnante, poi da parte dei bambini, con conseguente comprensione collettiva del brano attraverso delle domande guida, analisi del testo e riflessioni sulle vicende della storia. Per sintonizzare i bambini e instillare in loro curiosità, ad ogni incontro ho portato qualche oggetto (scatola, uovo, piuma...) che, come ricorda Damiano, funge da mediatore didattico e motivazionale poiché "il termine mediatore ci racconta di una cosa che si trova a metà strada tra il docente e gli alunni, in una collocazione spaziale intermedia" (Nigris, Teruggi, Zuccoli, 2021, pag 80). Inoltre ho alternato modalità di lettura diverse, come la lettura senza tener conto della punteggiatura, oppure esprimendo un'emozione particolare (tristezza, felicità, rabbia..).
- Pausa attiva, i bambini sono in 2° primaria e la loro attenzione è ancora discontinua, hanno anche necessità di movimento. Quindi tra la prima attività di lettura e la seconda di scrittura ho proposto una pausa attraverso giochi motori e imitazioni.
- Riconoscimento delle emozioni proprie e altrui, i bambini hanno risposto alle domande anticipatorie e di comprensione delle emozioni che sono emerse dal testo trattato, esprimendole tramite rappresentazione grafica. Altre domande, invece, erano più personali e hanno stimolato l'identificazione del bambino con il protagonista incentivando l'immaginazione e la creatività.

La seconda parte dell'intervento didattico, invece, si è focalizzata sulla lettura espressiva. Ad ogni bambino è stata consegnata una parte da leggere (più o meno lunga in base alle abilità del lettore) ed è stato richiesto di disegnarne la scena rappresentativa. Essendo tutti spezzoni diversi, ogni bambino doveva comprendere le informazioni principali presenti nel proprio pezzettino di storia per poterle poi rappresentare graficamente. Alla fine il compito autentico si è concretizzato nella lettura della propria parte davanti ai bambini dell'infanzia.

2.4 La fiaba

Era l'ultima ora del lunedì ed ero consapevole che sarei andata incontro ad un clima di stanchezza generale. Quindi per attivare e catturare l'attenzione dei bambini, ho proposto un'esperienza-stimolo comune, portando con me una scatola misteriosa. Prevedibilmente non appena i bambini l'hanno vista, mi hanno chiesto quasi all'unisono:

"Maestra? Cosa c'è nella scatola?"

C'erano 3 uova (fig. 4): una d'oca, una di gallina e una di gallina nana. Attraverso la tecnica della discussione (Messina, De Rossi, 2015) abbiamo iniziato a raccogliere informazioni analizzando le uova. Il mio ruolo di facilitatore della comunicazione mi ha permesso di guidare il dibattito evitando di fornire delle risposte alle loro domande, ma

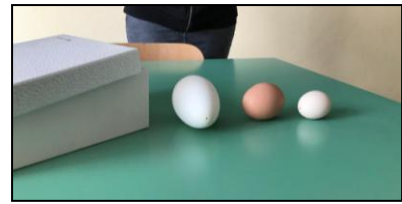


Figura 4 – Le uova diverse

cercando di farle emergere proprio dagli alunni (Messina, De Rossi, 2015). Ho prestato particolare attenzione al fatto che tutti potessero intervenire ed esternare il proprio pensiero, rispettando così il turno di parola. Parafrasando e rielaborando le considerazioni esplicitate dagli alunni, ovvero utilizzando la tecnica del rispecchiamento verbale (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018), ho aiutato i bambini ad articolare e a chiarire il loro pensiero, nonché ho mandato loro un chiaro segno che ciò che è stato detto, non solo è stato ascoltato, ma anche compreso. La tecnica dell'ascolto attivo è una competenza preziosa per docenti e genitori in quanto è motivo di partecipazione dei bambini in discussioni significative, essa comunica accettazione e rispetto per il contributo di ogni attore protagonista del confronto verbale (Gordon, 2001). Nella discussione, i bambini hanno evidenziato le differenze tra le uova, chi parlava delle dimensioni, chi del colore, chi del peso, chi della temperatura. Infatti un uovo era ancora caldo, ed era anche il più pesante. *“Probabilmente è appena stato portato via da mamma uccello che lo stava covando”* disse un bambino. *“Secondo me invece è cotto”* gli rispose una bambina. *“Ma queste uova sono di uccelli diversi, perché sono tutte diverse!”* esclamò il bambino più vivace. Ipotesi tutte valide, le quali mi hanno permesso di creare *suspance* e introdurre la prima parte della fiaba del brutto anatroccolo. Il format didattico che ho utilizzato per la parte di lettura e comprensione del testo è stata la lezione narrativa (Messina, De Rossi, 2015, pag 139): ho potuto affinare la capacità di lettura espressiva, il rispetto della punteggiatura, le abilità legate alla velocità di lettura e la formulazione di frasi complete.



Figura 5 – Le canne di bambù

Il brano del brutto anatroccolo è una versione semplificata, riadattata da me alle esigenze della classe, a partire dall'originale di Hans Christian Andersen (1843). Abbiamo letto e analizzato tutta la storia “a puntate” (come dicevano i bambini), infatti per 6 lezioni abbiamo alternato la lettura degli spezzoni della fiaba ad altre diverse attività, tra cui la compilazione di cruciverba, la drammatizzazione e le pause attive. Ogni volta che leggevamo una nuova puntata portavo un oggetto diverso per introdurre la parte della fiaba che avremmo affrontato, ai fini di stimolare l'immaginazione dei bambini. Ho mostrato agli alunni delle canne di bambù (fig. 5), delle piume (fig. 6) e un trattore giocattolo.



Figura 6 – Le piume d'oca

Le discussioni che abbiamo intrapreso con l'osservazione di questi oggetti hanno indotto i bambini a fare inferenze e a porsi domande. Le inferenze sono informazioni non contenute nel testo, ma prodotte dal nostro bagaglio di conoscenze, cioè nozioni generate dal processo di interazione tra testo e conoscenze personali del lettore (Cardarello, 2004, pag 36,37).

Ad ogni lezione chiedevo ai bambini di leggere una frase fino al punto. Attraverso l'utilizzo della Lim (lavagna interattiva multimediale) illustravo agli alunni i passaggi di analisi del testo che effettuavamo: con il colore rosso indicavamo i segni di punteggiatura, con altri colori cercavamo i personaggi della storia (fig. 7).

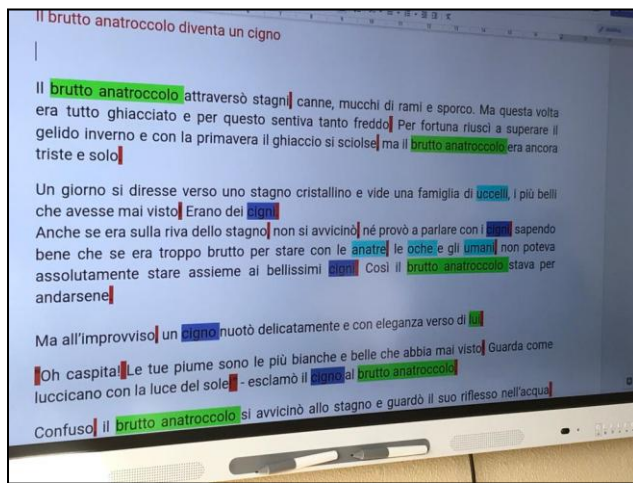


Figura 7 – Individuazione dei personaggi

I bambini così potevano osservare sia quanto i personaggi fossero ricorrenti all'interno di poche frasi, sia i punti precisi dove prendere respiro (punto, virgola) e i punti dove cambiare il timbro di voce (punto di domanda, punto esclamativo). Non abbiamo affrontato una dettagliata analisi del testo perché i bambini sono ancora piccoli, quindi ho deciso di focalizzarmi sulla punteggiatura e sull'individualizzazione dei personaggi della storia, elementi su cui ritenevo di dovermi soffermare.

È stato emozionante osservare i progressi che hanno fatto alcuni bambini nella lettura: se i primi incontri non leggevano seguendo la punteggiatura e faticavano a rimanere al segno, verso la fine della lettura della fiaba sapevano fermarsi al punto, leggere con maggiore enfasi e velocità. L'alunno B. in particolare mi ha colpita perché nei primi incontri non prestava minimamente attenzione alla punteggiatura, era abbastanza sbrigativo e la sua tonalità di lettura era piatta. Alla fine del progetto, invece, non solo si correggeva da solo se gli sfuggiva qualche punto o qualche virgola, ma riprendeva a leggere da capo la stessa frase, stavolta con maggiore espressività. Globalmente i bambini hanno partecipato in modo attivo e spontaneo alle attività proposte e alla fine della comprensione di ogni pezzetto di storia discutevamo insieme quale potesse essere il titolo più appropriato. È stato interessante osservare che all'inizio intervenivano i "soliti" bambini, ma che verso la fine delle lezioni la partecipazione era aumentata. Una dimensione della rubrica valutativa era proprio la partecipazione è posso affermare che 12 bambini su 13 hanno dimostrato maggior

coinvolgimento e attivazione. Un solo bambino non è riuscito a mettersi in gioco e a essere del tutto protagonista del suo processo di apprendimento.

Pause attive e attività

Per rendere più dinamiche le lezioni ho alternato momenti di lettura ad altre attività. Ho attuato delle pause attive quando i bambini manifestavano segni di stanchezza, proponendo loro uscite in corridoio simulando ad esempio la marcia di mamma anatra e i suoi anatroccoli (tutti in fila), oppure il sorvolo sulle campagne o ancora le immersioni nelle acque dello stagno. Abbiamo ricercato alla Lim varie informazioni, interrogandoci, ad esempio, su quale sia la differenza tra oca e anatra, com'è lo stagno, ecc.. (vedi fig. 8) e abbiamo completato delle schede ludiche, principalmente dei cruciverba (vedi allegato 2).

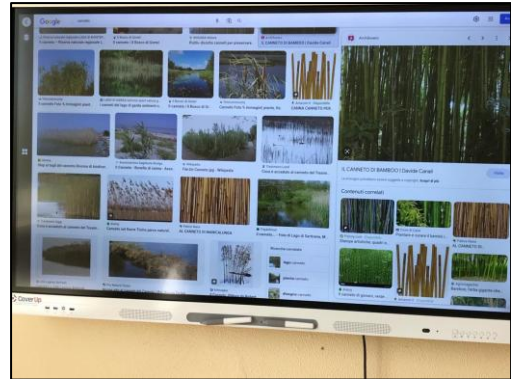


Figura 8 – Approfondimenti alla Lim

Per far comprendere l'importanza della lettura espressiva ai bambini ho proposto la drammatizzazione di un pezzo della storia. Secondo Damiano la drammatizzazione si colloca nella tipologia dei mediatori analogici, “i quali trasformano la realtà in contesti simulati che mantengono un rapporto di analogia con la realtà” (Castoldi, 2015, pag 43), stimolando quindi la capacità di immedesimazione fisica e “si caratterizzano per le possibilità che offrono di considerare la complessità dei fenomeni, anche sul piano relazionale ed emotivo, e di poter manipolare alcune variabili in funzione dell'apprendimento” (Ibidem).

Quindi ho formato due gruppi modificando il setting dell'aula, spostando e riunendo i banchi in due grandi isole. L'attività consisteva nella rilettura della parte del testo che avevamo precedentemente analizzato e diviso in due sequenze (fig. 9), per poi permettere al gruppo di operare in autonomia nell'individuazione dei personaggi delle sequenze. Queste parti narravano il momento in cui il brutto anatroccolo incontrava una famiglia di anatre e in seguito una famiglia di oche. La struttura narrativa delle sequenze era simile per la ridondanza di alcune frasi, ma differiva per la presenza di personaggi diversi: anatre e oche. Ogni alunno avrebbe interpretato un personaggio della sequenza e per

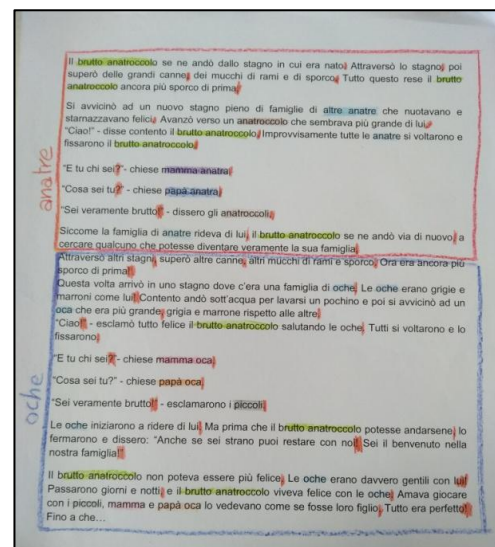


Figura 9 – Sequenze: il Brutto Anatroccolo incontra le anatre e le oche



Figura 10 – Le medaglie identificative

facilitare la suddivisione dei ruoli avevo realizzato delle medaglie identificative (fig. 10) affinché i bambini potessero “mettersi nei panni” del proprio personaggio. I piccoli attori hanno interpretato la propria parte con enfasi, concentrandosi sulle proprie battute. Mentre un gruppo diventava protagonista e si accingeva a rappresentare la storia al centro dell’aula, l’altro gruppo fungeva da spettatore. Poi i ruoli si sono invertiti. E’ stato interessante notare

l’impegno dei bambini-attori nella rappresentazione della fiaba e l’attenzione del gruppo-spettatore nell’osservare i compagni in azione.

Quaderno

Infine per lasciare agli alunni la testimonianza dei nostri incontri, abbiamo realizzato insieme un quaderno dove sono state inserite tutte le parti della storia con le nostre analisi le schede ludiche e i vari elaborati dei bambini (figure 11 e 12), tra cui le rappresentazioni grafiche e i loro pensieri in risposta alle domande stimolo. È stato dato ampio spazio al disegno in modo che tutti i bambini potessero comunicare i loro pensieri, anche la bambina



Figura 11 - La realizzazione della copertina del quaderno

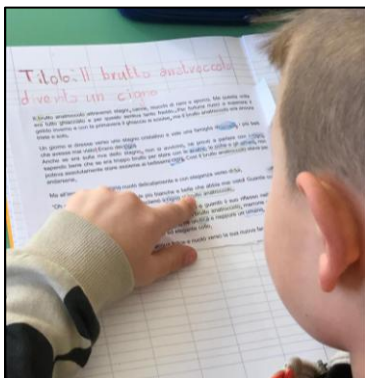


Figura 12 – Analisi dell’ultima parte della storia

che presentava difficoltà di scrittura o il bambino che non completava le risposte alle domande stimolo hanno potuto manifestare la propria opinione. Il disegno, infatti, è un *medium*, come ricorda Damiano, in qualità di mediatore iconico, esso offre la possibilità di condensare e organizzare l’informazione anche sul piano spaziale, incentivando un’analisi dei contenuti culturali (Castoldi, 2015, pag 43).

Nel nostro quaderno, dopo la lettura dell’ultima puntata, avevamo scoperto che il brutto anatroccolo era diventato un cigno bellissimo e come attività di defaticamento avevo proposto ai bambini di realizzare il proprio cigno (fig. 13), fornendo loro la testa del cigno e invitandoli a realizzare il corpo con la sagoma della propria mano.



Figura 13 – Il mio cigno

Così facendo, i bambini avevano già fatto esperienza dell'attività che avremmo proposto anche ai bambini dell'infanzia.

La prima domanda stimolo che ho proposto ai bambini dopo l'analisi della prima parte della fiaba è stata: *“Come continuerà la storia?”*. Così facendo ho invitato i bambini a produrre delle inferenze, più precisamente delle inferenze causali proattive, ovvero la formulazione di anticipazioni in base alla comprensione del testo e della previsione di ciò che potrebbe accadere (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018, pag 22). Dalle loro risposte ho riscontrato quanto sia stato difficile per i bambini inventare un prosieguo della storia. Le risposte della classe si possono dividere in due macro risposte: una parte ha detto *“Secondo me il brutto anatroccolo va allo stagno”*, mentre la maggioranza degli alunni ha risposto *“Secondo me mamma anatra avrebbe amato tutti allo stesso modo”* riprendendo quindi una parte del testo appena letto e che riporto qui di seguito.

Ma mamma anatra li fece aspettare promettendo a se stessa che avrebbe amato ogni anatroccolo allo stesso modo.

Al terzo giorno di attesa, alle prime luci dell'alba, il grosso uovo marrone iniziò a vibrare. Tremava e tremava e tutte le anatre guardavano con curiosità.

Poi improvvisamente: CRAAAAACK!!!!

Dal grosso uovo marrone sbucò la testa di un uccellino che non sembrava molto ad un anatroccolo. Il suo becco era un po' troppo lungo, le sue penne erano un po' troppo arruffate e la sua faccia era un po' troppo brutta!

Nonostante ciò, mamma anatra promise a se stessa che avrebbe amato ogni anatroccolo allo stesso modo.

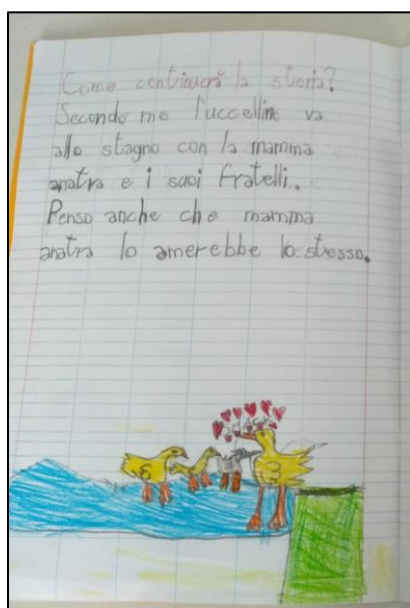


Figura 14 – Come continuerà la storia?

Una sola bambina ha inserito entrambe le risposte (fig. 14). Ognuno di loro ha poi accompagnato la propria risposta con una rappresentazione grafica. Ed è stato in questo momento che sono emerse domande quali: *“Come si disegna un'anatra?”* oppure *“Com'è fatto lo stagno?”*. Di conseguenza abbiamo fatto delle ricerche alla LIM scoprendo che l'anatra ha le zampe palmate, oppure che nello stagno oltre alle canne di bambù sono presenti anche le ninfee. I bambini erano molto curiosi, partecipi e coinvolti, osservavano le immagini reali nei dettagli e ad esempio hanno scoperto l'esistenza di diverse specie di anatre: alcune anatre presentano la testa verde e un “collare” bianco, altre sono marroni, altre ancora sono

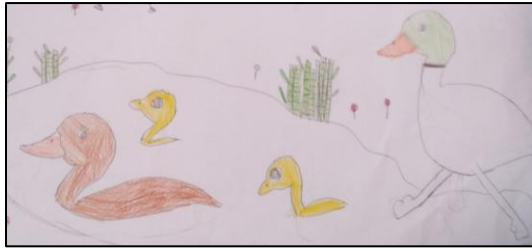


Figura 15 – Particolari delle anatre

bianche o gialle (fig 15).

Invece, quando abbiamo letto la puntata in cui il brutto anatroccolo se ne andò di casa perché era stato rifiutato da tutti gli animali dello stagno, in classe è calato un gelido silenzio. Erano tutti tristi e amareggiati. L'attività che avevo programmato per questo momento era focalizzata sul far

emergere i sentimenti dei bambini, i quali hanno risposto a due domande.

La prima diceva: *“Secondo te, come si è sentito il brutto anatroccolo?”*

Quasi tutta la classe ha dato la seguente risposta: *“Secondo me il brutto anatroccolo si è sentito triste”* (vedi fig. 16). Osservando che ciascun bambino aveva utilizzato l'aggettivo triste, ho chiesto loro di trovarne un ulteriore aggettivo per definire lo stato d'animo del brutto anatroccolo. Gli alunni, a seguito di precedenti letture condotte dalla tutor, avevano già potuto ampliare il loro lessico relativo all'emozione della tristezza.



Figura 16 – Grafico: lessico della tristezza

In questa attività hanno potuto rievocare qualche sinonimo:

5 bambini hanno utilizzato la parola 'desolato',

2 → giù di corda

3 → affranto

2 → infelice

1 → deluso

Infine solamente un bambino ha utilizzato un unico aggettivo, 'triste'.

La seconda domanda, invece, chiedeva: *“E tu? Quando ti sei sentito/a triste?”* (fig. 17).

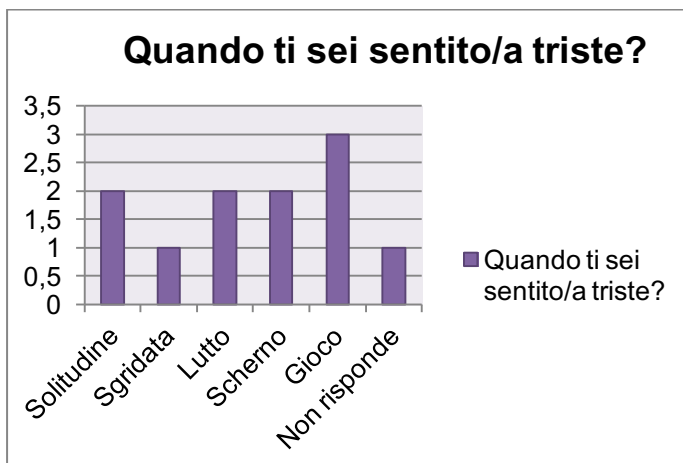


Figura 17 – Grafico: Quando ti sei sentito/a triste?

2 → *“Mi sono sentita triste quando non sono con la mia migliore amica”* (Solitudine).

1 → *“[...] quando mia mamma mi sgrida perché non ho fatto i compiti”* (Sgridata).

2 → *“[...] quando è morto il mio cane/ mia nonna”* (Lutto).

2 → *“[...] quando mi prendono in giro/ quando mi fanno i dispetti”* (Scherno).

3 → *“quando non posso guardare la TV/ giocare con il tablet o telefono”* (Gioco).

1 → Frase incompleta (Non risponde).

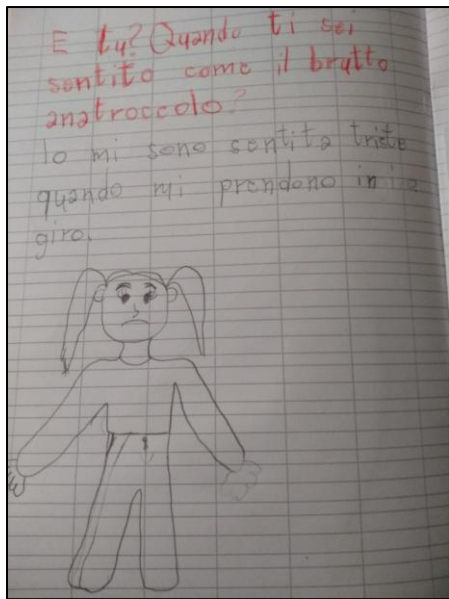


Figura 18 - Quando ti sei sentita come il brutto anatroccolo? – Risposta di G: Io mi sono sentita triste quando mi prendono in giro



Figura 19 – Quando ti sei sentita come il brutto anatroccolo? - Risposta di B: Io mi sono sentita triste quando è morta mia nonna

Le risposte sono state eterogenee (vedi fig. 18 e 19) e, dato che c'erano due assenti, i dati che ho raccolto riguardano 11 bambini su 13.

Conclusioni: Questi momenti di riflessione hanno fatto emergere sia il carente uso abituale di lessico alternativo dei bambini (la maggioranza ha utilizzato l'aggettivo triste per esprimere tristezza, vedi grafico in fig. 16), sia quanto la loro frustrazione aumenti se non è dato loro spazio per il gioco. Il gioco, afferma Bondioli (1999, pag 90) è concepito come la naturale predisposizione degli esseri viventi agli apprendimenti e "la carica rivoluzionaria dell'atto ludico, infatti, suscita in chi gioca un bisogno di protagonismo e di auto trascendenza poco incline ad essere omologato da pratiche e convenzioni sociali date come immutabili ed imm modificabili" (Bobbio, 2007, pag 99). Dopotutto, come ricorda l'art. 31 della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), i bambini hanno diritto al gioco: "gli Stati riconoscono il diritto del bambino al riposo e al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età".

2.5 Le prove di lettura

Conclusa l'attività di analisi e lettura della fiaba, ho riassunto il testo e l'ho diviso in 13 parti in modo che ogni bambino avesse un pezzettino da leggere. Poi ho consegnato agli alunni un foglio A3 chiedendo loro di rappresentare graficamente la propria parte (fig. 20). La maggior parte dei bambini ha compreso il testo e ha iniziato a disegnare autonomamente. A



Figura 20 – Realizzazione del disegno

disegno compiuto, nel retro del foglio abbiamo incollato la parte di fiaba da leggere, affinché mostrando il disegno, i bambini avessero il testo da leggere davanti ai loro occhi. Poi ho proseguito con le prove di lettura espressiva (fig 21). Sono intervenuta per aiutare i bambini a leggere in modo corretto le parole, a far notare la punteggiatura e i discorsi diretti. Alcuni bambini modulavano e cambiavano in autonomia la voce in base ai personaggi che andavano ad interpretare, altri hanno necessitato di un mio supporto. In seguito abbiamo riflettuto insieme sul fatto che i bambini della scuola dell'infanzia sarebbero stati bambini più piccoli di noi e che probabilmente non sarebbero riusciti a stare fermi e in silenzio per tutta la durata della storia, addirittura sarebbe stato presente qualche fratellino e qualche sorellina! Così abbiamo eseguito degli esercizi di respirazione, scoprendo un muscolo importante: il diaframma. Per “far uscire” la voce abbiamo immaginato di lanciarla e farla sbattere contro il muro di fronte a noi, in modo che tutti, anche i più lontani, potessero sentirla. Su suggerimento della tutor, ho plastificato i disegni affinché potessero essere maggiormente rigidi.

Gli alunni erano quasi tutti pronti per la lettura della fiaba dinanzi ai bambini dell'infanzia, tranne B. Lui era irrequieto, quando durante le ultime prove si è avvicinato alla cattedra e si è rivolto ai propri compagni per leggere la propria parte, il suo linguaggio non verbale trasmetteva disagio. Occhi bassi e incapacità di restare fermo. L'ho incoraggiato con un sorriso e l'ho aiutato a tenere il disegno: B. ha letto bene, anche se a suo dire è “*andata male*”. Poi sottovoce mi ha confidato che non voleva farlo. “*Non voglio, non sono capace*” mi disse in un orecchio. L'ho rassicurato fornendogli un *feedback* positivo sulla sua prestazione ed è tornato al banco più sereno. Ma avevo il sentore che necessitasse di essere maggiormente supportato. La strategia del *supporter*, afferma Cisotto, è importante per aiutare gli alunni a sviluppare una reazione dinamica di fronte all'esperienza dell'insuccesso, “invitandoli a pensare alla prova mal riuscita come occasione per superare le difficoltà e coltivando il convincimento di riuscire. In altre parole, il compito mal riuscito non va inteso come una conferma delle difficoltà esistenti, [...] ma come una situazione in cui sono emersi degli ostacoli che attendono di essere superati e sollecitano delle soluzioni.” (Cisotto, Gruppo RDL, 2015, pag 44).

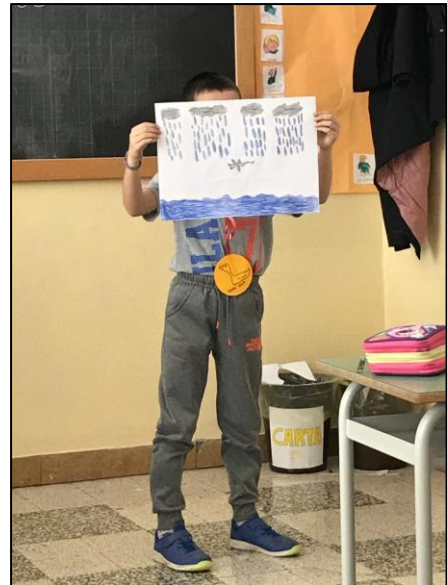


Figura 21 – Prove di lettura

Imprevisto

Era giunto finalmente il grande giorno! Dopo la ricreazione saremmo andati alla scuola dell'infanzia per leggere la nostra fiaba ai bambini. La prima ora di lezione ho progettato di dedicarla alla lettura, ma non appena ho visto i bambini ho notato che erano preoccupati.

“Maestra!! c'è un problema!! Manca un bambino!” esclamarono. Avevo previsto che potesse esserci stato qualche assente, così ho colto l'occasione per chiedere ai bambini cosa avremmo potuto fare. C'era chi aveva proposto di leggere al posto del compagno e chi proponeva che fosse la maestra a leggere. Questo imprevisto ha rievocato in me il corso *Didattica generale* e *l'International Jazz day* del 2019 a cui ho partecipato, in cui ho preso maggiore consapevolezza di quanto l'imprevisto possa trasformarsi in un'opportunità. Infatti l'assenza inaspettata di un bambino, mi ha dato la possibilità di stimolare le capacità di *problem solving* degli alunni e con un bel *brainstorming* giungere ad una soluzione. Il *problem solving* è una tecnica di conduzione che attiva lo sviluppo di processi riflessivi, volta non a dare soluzioni, ma a sviluppare una modalità di pensiero e di ragionamento che punta alla capacità di soluzione in itinere (Messina, De Rossi, 2015). Il *brainstorming*, invece, enfatizza il ruolo attivo del soggetto nella costruzione della conoscenza e la prospettiva aperta verso l'apprendimento. È una tecnica di “pensiero di gruppo” adottata per la soluzione di problemi attraverso l'esplorazione e la raccolta di quante più idee e soluzioni possibili, anche le più divergenti; è mirata a favorire l'espressione dei pensieri di tutti i membri del gruppo, i quali devono sentirsi liberi di apportare qualsiasi contributo a prescindere dall'argomento (Messina, De Rossi, 2015).

Improvvisamente, mentre discutevamo, l'alunno B. ci riferì che non si sentiva bene, aveva un forte mal di testa. Altro imprevisto! *Come facciamo se anche lui sta male?*. B. aveva già esternato il giorno precedente il suo disagio nella lettura e, ovviamente non ho forzato il bambino, se non se la sentiva di leggere non avrebbe letto. Così ho proposto a B. di fungere da “leggìo” per un suo compagno, l'alunno R., che avrebbe letto la sua parte rimanendo quindi al suo fianco. Sarebbe stato un vero peccato che B., dopo il grande miglioramento effettuato in fase di lettura, non potesse partecipare a questo momento, ma la lettura dev'essere un piacere, non un trauma. Riassumendo, le soluzioni finali agli imprevisti, emerse dai bambini,



Figura 22 – Il cartellone del cigno

sono state: la bambina E. avrebbe letto la parte del bambino assente, mentre l'alunno B. avrebbe fatto da “leggìo” al suo compagno R. che avrebbe letto la sua parte. Finite le prove ho mostrato loro il cartellone (fig. 22) che avevo preparato e che avremmo completato poco

dopo insieme ai bambini dell'infanzia. Nell'attesa di scendere nell'altro plesso, ho posto ai bambini la seguente domanda: *“Cosa ho imparato da questa storia?”*

Le risposte sono state interessanti e alcune presentavano più di una semplice frase (vedi alcuni esempi in allegato 3), di conseguenza il grafico (fig. 23) presenta più di 13 risposte.



3 bambini hanno scritto *“Ho imparato che non si giudicano le persone dall'aspetto/ ho imparato che non è bello essere esclusi”* (Bullismo)

1 → *“Ho imparato anche a rispettare le virgole e i punti”* (Punteggiatura)

4 → *“Ho imparato che l'uovo nel nido era diverso dagli altri”* (Errore)

12 → *“Ho imparato che anche se sei piccolo e brutto per gli altri, in realtà sei bellissimo/ Ho imparato che il brutto anatroccolo non sapeva di essere un bellissimo cigno”* (Trasformazione).

1 → *“Ho imparato ad amare più animali, come puzzole o scarabei”* (Amore per puzzole o scarabei)

Figura 23 – Grafico: Cosa ho imparato da questa storia?

Conclusioni: La maggior parte dei bambini ha compreso che nel protagonista è avvenuta una trasformazione esteriore, in quanto l'anatroccolo da brutto che era, crescendo è diventato un bellissimo cigno. Altri bambini si sono immedesimati con il protagonista, affermando che è giusto *“accettare e accogliere chi sembra diverso perché non è bello essere bullizzati”*. Da queste risposte, quindi, traspare ciò che la storia del brutto anatroccolo insegna, ovvero il fatto che anche se la vita ci pone dinnanzi a difficoltà, la resilienza è la chiave per superare le avversità, costruire e accettare la vera e propria identità.

2.6 La lettura davanti ai bambini dell'infanzia!

I bambini non aspettavano altro che quel momento. Siamo scesi al piano terra, dove ha sede la scuola dell'infanzia, in fila e in ordine di lettura. I bambini dell'infanzia ci hanno accolto calorosamente nell'atrio e poi ci hanno accompagnato in sezione. Erano presenti 18 bambini e due maestre. I bambini dell'infanzia si sono seduti sul tappetone ed erano pronti ad ascoltarci. Ho introdotto brevemente l'attività che saremmo andati a svolgere e poi ho dato la parola ai piccoli lettori (fig. 24). Non ho pensato di registrare la voce narrante dei bambini e solo adesso,

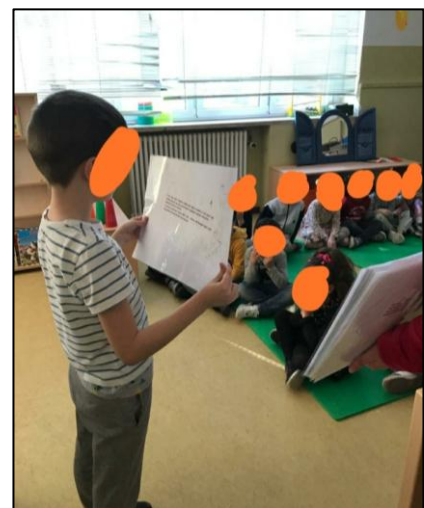


Figura 24 – La lettura

mentre scrivo, mi accorgo che la registrazione della loro *performance* avrebbe dato maggior valore al mio progetto. È stato un momento magico, c'era un silenzio così intenso e duraturo che si percepiva fortemente la concentrazione dei piccoli, catturati dall'ascolto della fiaba. I nostri lettori sono stati bravissimi. La voce si sentiva, l'espressività c'era: le evidenze hanno parlato chiaro.

L'attenzione dei bambini dell'infanzia era veramente palpitante. Ed è proprio in questo momento che l'alunno B. mi ha stupita. Era l'ultimo della fila (fig. 25), insieme al compagno che avrebbe letto al suo posto, ma con mio grande stupore non appena fu davanti ai bambini dell'infanzia, ha superato le sue paure e ha iniziato a leggere orgogliosamente la sua parte. Addirittura ha riletto una frase perché non gli aveva dato l'intonazione che desiderava.



Figura 25 – La fila

Infine ci siamo divisi in due gruppi misti e, pennarelli e forbici alla mano, abbiamo realizzato le sagome delle mani e le abbiamo ritagliate. Avevo già spiegato ai bambini che il loro compito sarebbe stato quello di aiutare i bambini dell'infanzia nel contornare le proprie mani e nel ritaglio.

Sono stati tutti molto bravi, hanno partecipato attivamente e alla fine il risultato finale è racchiuso negli scatti seguenti (fig.26).



Figura 26 – Il cartellone del cigno

2.7 Feedback e valutazione in ottica trifocale

“Il *feedback* è il “dispositivo” che permette di riconoscere, da parte dell'allievo, il successo della propria prestazione, oppure l'errore, e quindi di riprendere correttamente il proprio percorso d'apprendimento verso l'obiettivo prefissato” (Grion, Restiglian, 2019, pag 22).

Dopo l'esperienza vissuta nella scuola dell'infanzia avrei voluto immediatamente raccogliere i feedback degli alunni, ma la campanella era suonata e i bambini avevano lezione con un'altra insegnante, di conseguenza mi sono presentata a scuola il giorno seguente. Ho posto delle domande stimolo ad ognuno di loro, ad esempio *“Cosa ti è piaciuto di più?, Come ti sei sentito? Secondo te, come hai letto?”*. I bambini erano motivati a leggere e la maggioranza ha risposto che leggere davanti ai bambini dell'infanzia è stato il momento più emozionante. Ma la parola-chiave che riassume efficacemente lo stato d'animo che hanno manifestato i bambini è coinvolgimento. Gli alunni si sono divertiti molto a leggere davanti ai bambini dell'infanzia e a realizzare insieme a loro il cartellone del cigno. Questo è quanto emerso dalle loro affermazioni.

In conclusione della lezione abbiamo realizzato la copertina del nostro quaderno (fig. 27) e abbiamo appeso in classe i disegni dei bambini (allegato 4).



Figura 27 – Le copertine dei quaderni

Valutazione

Il processo di valutazione si è basato sull'osservazione sistematica, in quanto l'insegnante rileva i dati attraverso l'interazione quotidiana con i suoi allievi, consentendogli di "farsi un'idea delle caratteristiche di ciascuno e delle loro risorse e potenzialità" (Castoldi, 2016, pag 57). Durante il tirocinio ho applicato il modello trifocale di Pellerey (1994), il quale prevede che la valutazione delle competenze siano fondate su osservazioni e strumenti ben strutturati che permettano di monitorare l'apprendimento del bambino da diversi punti di vista: il polo oggettivo, soggettivo e intersoggettivo. Castoldi (2016) li presenta in questo modo:

- **Il polo oggettivo** è rappresentato da prove di verifica e altri lavori che aiutino a rispondere alla domanda "di quali evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione?" (Castoldi, 2016, pag 84)

- **Il polo soggettivo** richiama i significati personali che il soggetto attribuisce alla sua esperienza di apprendimento, ovvero la percezione autovalutativa di come il soggetto osserva e giudica il proprio operato.
- **Il polo intersoggettivo** riguarda l'insieme delle modalità di osservazione e di valutazione delle prestazioni del soggetto da parte dei soggetti che ruotano attorno alla sua vita e che sono implicati nel suo processo formativo (insegnanti, genitori, pari, esperti...)

Seguendo la prospettiva trifocale di Pellerrey (1944), ho proposto ai bambini una scheda di autovalutazione per il polo soggettivo (vedi allegato 5), delle *check list* per il polo oggettivo (vedi allegato 6) e il confronto di queste *check list* con la tutor per il polo intersoggettivo.

Entrando più nel dettaglio della **dimensione oggettiva**, oltre ad una rubrica valutativa, delle *check list* e una scheda di autovalutazione, ho proposto ai bambini anche una prova di verifica (vedi allegato 7) per certificare la comprensione del testo. Su suggerimento della tutor ho realizzato la verifica seguendo un format simile alle prove INVALSI di italiano in modo che gli alunni potessero allenarsi a questo genere di compito, in previsione delle imminenti prove di maggio. Le prove INVALSI, ovvero le prove del Sistema Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, sono test standardizzati nazionali per la rilevazione degli apprendimenti, ideate per valutare il livello di preparazione degli alunni nelle discipline di Italiano, Matematica e Inglese. Le prove di Italiano presentano dei testi, più o meno complessi, con domande di comprensione e di grammatica, prevalentemente a risposta multipla.

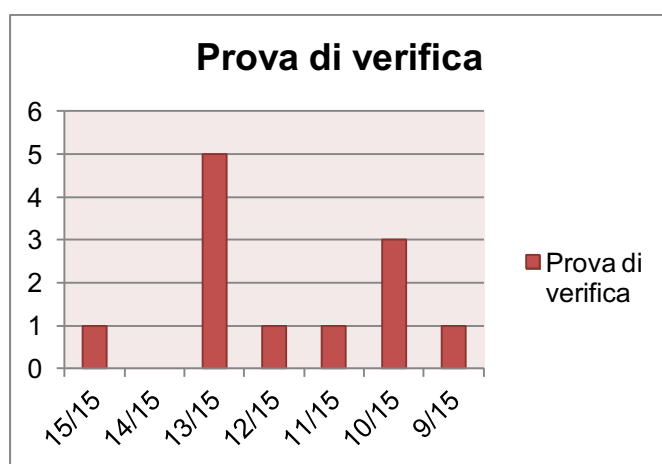


Figura 28 – Grafico: Prova di verifica

Nelle prove che ho somministrato ai bambini, su un totale di 15 punti, la maggioranza della classe si è stabilita con il punteggio di 13 su 15 (vedi fig. 28).

Attraverso la rubrica valutativa che ho costruito ispirandomi alla progettazione a ritroso (Wiggings, McTighe, 2004) ho rilevato i dati necessari alla certificazione degli apprendimenti. “Progettare a ritroso significa partire dai risultati attesi e dalla progettazione di un compito

attraverso il quale si possano verificare i progressi che si attendono dai propri studenti. Progettare a ritroso significa [...] partire da conoscenze e attività pensate in funzione dei risultati che si vogliono ottenere” (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, pag 164).

Le dimensioni della rubrica che ho individuato sono state la partecipazione, la lettura espressiva di un breve testo e la comprensione. La partecipazione è stata rilevata in base agli interventi spontanei che i bambini facevano durante le lezioni, senza che ci siano stati solleciti da parte mia o della tutor. Per quanto concerne la rilevazione dei dati sulla dimensione della lettura, ho individuato nella *check list* (allegato 7) l’espressività di lettura, ovvero il rispetto della punteggiatura, e la velocità di lettura, cioè la fluidità nella lettura. Ho verificato la comprensione del testo attraverso continue domande stimolo, una prova di verifica e i disegni dei bambini. Per quanto attiene alle domande stimolo, esse avvenivano già in fase di lettura, avendo adottato lo stile di lettura dialogato, il quale “si caratterizza [...] per il volume degli scambi comunicativi tra adulto e bambino durante la lettura e per due caratteristiche rilevanti: al bambino vengono rivolte molte domande e inviti di vario tipo a essere attivo sul testo e, secondariamente, si realizza in questo modo una verifica *strada facendo* della comprensione” (Cardarello, 2004, pag 119). Questa strategia comunicativa mi ha permesso di monitorare e facilitare la comprensione dei bambini, ma anche di tenerli attivi e coinvolgerli maggiormente nella lettura.

Infine ho anche individuato la dimensione *Formulazione di frasi complete*, presente nella *check list*, perché avevo riscontrato nei bambini la tendenza di rispondere ad una domanda con la risposta diretta, senza riprendere parte della domanda. Formulando frasi complete gli alunni avrebbero potuto allenare la loro capacità di esposizione sia orale che scritta in modo preciso e completo.

Per quanto riguarda la **dimensione soggettiva**, per comprendere se ai bambini fosse piaciuto il progetto e se pensassero di avere imparato qualcosa, ho consegnato loro l’autovalutazione (vedi allegato 5) e il *feedback* è stato più che

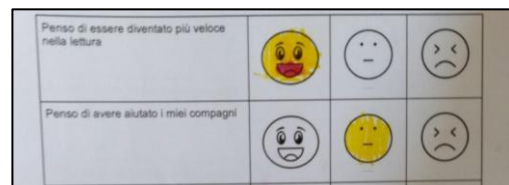


Figura 29 – Autovalutazione con *smile*, particolare

positivo. L’autovalutazione è molto importante per delineare il personale percorso di crescita dell’alunno perché è necessario che “l’allievo sia posto in una situazione di coinvolgimento attivo nel processo valutativo, affinché quest’ultimo diventi maggiormente significativo per lo studente, e quindi anche più efficace” (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, pag 81). Rievocando il corso *Ricerca educativa*, ho appreso quanto la registrazione e l’analisi dei dati siano importanti per la costruzione del sapere. Riflettendo sul fatto che i bambini avevano difficoltà ad esternare il proprio pensiero, ho realizzato una scheda di valutazione nella quale i bambini potevano colorare gli *smile* (fig. 29) che più si avvicinavano alle loro idee e

sensazioni. Le prime due domande erano orientate alla consapevolezza della velocità di lettura e del supporto ai compagni, mentre le altre tre domande erano incentrate sul gradimento del compito autentico e dell'attività di lettura della fiaba; l'ultima domanda era destinata a raccogliere le loro impressioni: il motivo per cui rifarebbero questa attività.

1. Alla domanda “*Penso di essere diventato più veloce nella lettura?*” 3 bambini su 12 (un bambino era assente) hanno colorato lo *smile* “così così”, gli altri 9 hanno segnato lo *smile* felice (fig. 30). Nessuno pensa di essere diventato più veloce nella lettura.



Figura 30 – Grafico: Penso di essere diventato più veloce nella lettura?

Conclusioni: La maggioranza dei bambini è consapevole di aver avuto dei benefici durante il nostro percorso di lettura, si sono sentiti più sicuri e abili, mentre i restanti hanno rilevato solo un piccolo miglioramento. Questa autovalutazione è stata molto importante perché mi ha permesso di cogliere dati significativi che evidenziano la consapevolezza dei bambini del proprio incremento nella velocità di lettura.

2. Alla domanda “*Penso di avere aiutato i miei compagni?*” 2 bambini hanno segnato lo *smile* “così così”, 1 bambino ha segnato lo *smile* triste, mentre il resto ha segnato lo *smile* felice (fig. 31).

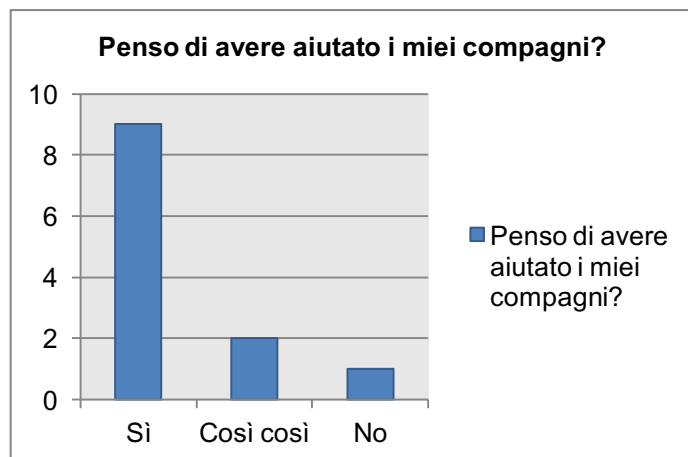


Figura 31 – Grafico: Penso di aver aiutato i miei compagni?

Conclusioni: Da questo grafico si evince che la maggior parte dei bambini si sono sentiti d'aiuto per i loro pari, mentre si denota la consapevolezza di un bambino, l'alunno M., nella difficoltà di interagire con i propri compagni. In questo caso l'autovalutazione è stata fondamentale perché l'alunno M., il quale era solito non esprimere il proprio pensiero alle

numerose domande stimolo, ha esternato sia le proprie difficoltà relazionali, sia il proprio gradimento durante il compito autentico in completa autonomia.

3. Alla domanda “*Mi è piaciuto leggere davanti ai bambini dell’infanzia?*” tutti i bambini hanno segnato lo *smile* felice.

4. Alla domanda “*Mi è piaciuto leggere la storia del brutto anatroccolo?*” tutti i bambini hanno segnato lo *smile* felice.

5. Alla domanda “*Rifarei questa attività?*” tutti i bambini hanno segnato lo *smile* felice.

Conclusioni: Queste domande hanno evidenziato che la lettura è stata apprezzata all’unisono e che i bambini sono propositivi alla realizzazione di un’attività simile.

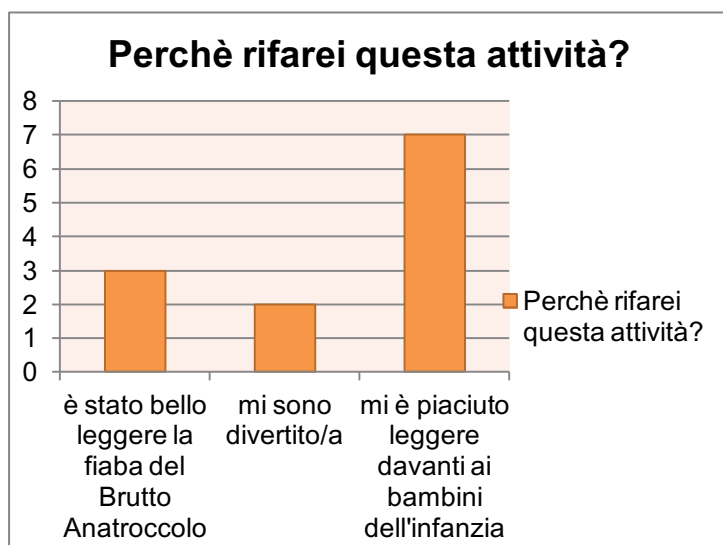


Figura 32 – Grafico: Perché rifarei questa attività?

6. Infine alla domanda “*Perché rifarei questa attività?*” 3 bambini hanno risposto che è stato bello leggere la storia del brutto anatroccolo, 7 bambini hanno detto che hanno apprezzato leggere la propria parte davanti ai bambini dell’infanzia, mentre 2 bambini hanno esternato divertimento e la volontà di rifare questa attività insieme alla sottoscritta e alla tutor (fig. 32).

Conclusioni: È stato interessante osservare le autovalutazioni degli alunni e avere la conferma che il compito autentico che avevo progettato è stato gradito da tutti. La volontà da loro espressa di rifare l’attività è stato un ulteriore segno che l’attività è stata apprezzata. Vorrei soffermarmi sull’autovalutazione dell’alunno B (fig.33), il quale, anche se aveva il timore di leggere la sua parte davanti ai bambini dell’infanzia, alla fine, nel quesito “*Mi è piaciuto leggere davanti ai bambini dell’infanzia?*”, ha evidenziato lo *smile* felice. Per me, questo *feedback* è stato gratificante e corroborante.

AUTOVALUTAZIONE DI _____	
Penso di essere diventato più veloce nella lettura	😊 😐 😞
Penso di avere aiutato i miei compagni	😊 😐 😞
Mi è piaciuto leggere davanti ai bambini dell'infanzia	😊 😐 😞
Mi è piaciuto leggere la storia del brutto anatroccolo	😊 😐 😞
Rifarei questa attività	<input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Perché? Perché abbiamo fatto bei lavori e abbiamo letto ai bambini della scuola dell'infanzia	

Figura 33 – Autovalutazione di B.

In conclusione, per quanto concerne la **dimensione intersoggettiva**, ho condiviso con la tutor le *check list* e i dati che avevo raccolto tramite le prove di verifica e l'autovalutazione. Quando ci siamo incontrate per confrontare le nostre osservazioni, mi ha piacevolmente informata che i bambini, dopo questo progetto intensivo di lettura, sono più concentrati mentre leggono e prestano più attenzione alla punteggiatura. Questo *feedback* è stato molto importante per me perché ho contribuito ad un piccolo passo verso un grande cambiamento nella vita di quegli alunni. La valutazione che ho attuato, quindi, non è stata solo sommativa, ovvero orientata al prodotto, ma è stata una valutazione *per l'apprendimento*, orientata al processo di apprendimento dei bambini, dove essi sono stati protagonisti attivi della propria formazione e dei propri progressi (Grion, Restiglian, 2019, pag 21).

2.8 Inclusione

A intervento didattico compiuto, posso affermare che ho affrontato tutti e tre i punti di criticità che avevo individuato durante l'osservazione, ovvero il riconoscimento delle proprie emozioni e quelle altrui, la costruzione di frasi complete, sia orali che scritte, ma soprattutto la lettura espressiva. Infatti ogni lezione presentava un momento di lettura sia da parte dei bambini e sia da parte mia. Utilizzando la tecnica dello *storytelling*, il racconto di storie, ho potuto "dar voce al libro", fungendo quindi da mediatore per concedere al bambino di familiarizzare con la lingua scritta in modo da introdurlo a conoscenze e attività tipiche dell'alfabetizzazione (Cisotto, Gruppo RDL, 2009). Nonostante ciò, non tutti i bambini della classe avevano affinato la loro abilità di decodifica grafema-fonema, la quale permette di associare il singolo segno al singolo suono. Alcuni bambini si potevano posizionare nella fase sillabica, fase in cui "il bambino scopre che ogni segno corrisponde a un flusso sonoro che egli identifica come una sillaba" (Cisotto, Gruppo RDL, 2009, pag 11); altri bambini si ponevano nella fase alfabetica, in cui si stabilisce un rapporto di corrispondenza biunivoca tra il fonema e il grafema; mentre i più abili si posizionavano nella fase lessicale, "nella quale i termini familiari sono riconosciuti ed elaborati globalmente" (Cisotto, 2006, pag 61).

In ottica inclusiva, il mio scopo è stato quello di riuscire a progettare delle lezioni che fossero fruibili da tutti i bambini, anche dalla bambina con sostegno presente in classe. Per lei, ho avuto l'accortezza di semplificare le frasi dei vari testi e di trascriverle in stampato maiuscolo, come richiesto dall'insegnante di sostegno. Durante la verifica ho voluto stimolarla consegnandole la scheda (fig. 34) che ho realizzato

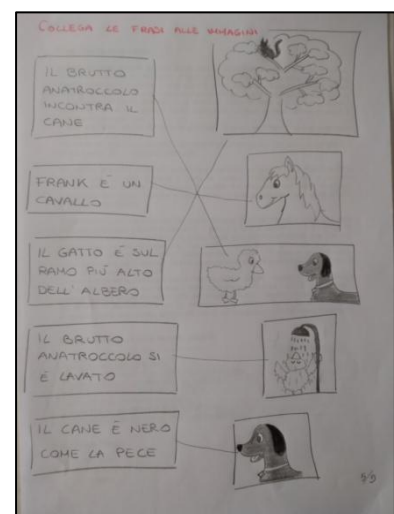


Figura 34 – Prova di verifica personalizzata

ad hoc per lei in modo che potesse completarla in autonomia. Risultato: Tutto corretto! Inoltre le ho proposto di eseguire anche la stessa prova di verifica dei compagni, leggendole la storia e i quesiti, affinché lei mi comunicasse oralmente le risposte che riteneva corrette.

Ho applicato la stessa strategia anche nei confronti di un altro bambino, l'alunno M., che presenta grandi difficoltà di apprendimento, di autonomia operativa e difficoltà relazionali, nonché di comunicazione. Durante le attività in classe in cui si richiedeva un pensiero personale, lui prontamente lasciava il foglio bianco. La sua autovalutazione è stata interessante e la condivido a fianco (fig. 35) perché è l'unico bambino che ha segnato una faccetta triste nella griglia, precisamente alla domanda "Penso di avere aiutato i miei compagni?". Come già accennato in precedenza, egli è consapevole di avere delle

AUTOVALUTAZIONE DI _____

Penso di essere diventato più veloce nella lettura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso di avere aiutato i miei compagni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Mi è piaciuto leggere davanti ai bambini dell'infanzia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi è piaciuto leggere la storia del brutto anatroccolo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rifarei questa attività SÌ NO

Perché?
mi è piaciuto leggere davanti
a bambini dell'infanzia?

Figura 35 – Autovalutazione di M.

difficoltà relazionali. Infine sono stata soddisfatta di essere riuscita a interagire con l'alunno R., il quale aveva un carattere molto forte e dominante, a volte oppositivo. Citando Gordon (2001) non ho né usato il metodo autoritario (l'adulto vince, il bambino perde), né il metodo permissivo (il bambino vince, l'adulto perde), ma ho utilizzato il metodo democratico (non ci sono né vincitori, né vinti). Il potere educativo dell'insegnante, infatti, si esprime al massimo come capacità di ottenere la collaborazione e la partecipazione degli alunni, i quali consentono spontaneamente di seguire le indicazioni a loro fornite (Damiano, 2016). L'insegnante etico, secondo Campbell (2003), è sempre empatico e consapevole che non conta solo quello che dice ed il tono con cui lo dice, ma contano anche la gestualità e lo sguardo che veicolano rispetto e attenzione agli alunni (Damiano, 2016, pag 360).

Ho utilizzato il messaggio positivo in prima persona per dialogare con lui, ovvero ho formulato messaggi che esprimono chiaramente ciò che il comportamento di un'altra persona ha provocato in noi (Gordon, 2001, pag 51). Gordon sostiene che i messaggi in prima persona invocano una profonda analisi interiore del mittente perché ci si può mettere in contatto con il proprio sé ideale, in quanto questa tipologia di messaggi promuove la responsabilità verso se stessi e l'autodisciplina: comunicare ai bambini gli effetti negativi che il loro comportamento produce sugli altri avvia una fase di ragionamento talmente profonda da poter modificare determinati atteggiamenti. Durante una discussione, l'utilizzo del messaggio in prima persona offre la possibilità all'interlocutore di sentirsi parte attiva alla risoluzione del problema: entrambi, adulto e bambino, possono tentare di comprendere come si senta l'altro, attraverso il "mettersi nei panni di" (Gordon, 2001).

CAPITOLO 3: Riflessioni

3.1 IO - insegnante

“Cosa potremmo accettare come prove che gli studenti hanno raggiunto le comprensioni desiderate e la padronanza elevata?” (Wiggins, McTighe, 2004, pag 31).

A mio avviso il portfolio e la Relazione finale di tirocinio sono diventati testimonianza delle nostre competenze professionali in formazione, nonché gli artefatti della progettazione a ritroso che l'Università ha messo in atto per guidarci alla comprensione significativa.

Gli insegnamenti universitari, infatti, ci hanno permesso di ampliare le nostre conoscenze teoriche, i laboratori a metterle in pratica in ambiente protetto e il tirocinio a farne esperienza diretta sul campo. La mia identità professionale non è ancora ben definita, ma è in continua evoluzione, o meglio è una continua metamorfosi! E credo proprio lo sarà per sempre perché è un *mix* di tutti i modelli che abbiamo analizzato nel *thread* “Le competenze dell’insegnante professionista” del 24/10/23. All’inizio di quest’anno accademico abbiamo analizzato i sei paradigmi dell’insegnamento di Paquay e Wagner (2006) e il modello che ho sentito più affine alle mie pratiche è stato *l’esperto riflessivo*. Come insegnante, infatti, mi sono costruita un sapere esperienziale, dove l’esperienza è, quindi, il fulcro dell’apprendimento e il momento più arricchente risiede proprio nella relazione sia educativa (tra insegnante e studente) che cooperativa (tra i vari insegnanti, genitori e gli esperti che ruotano attorno alla vita dei bambini). È relazionandomi e comunicando con l’altro che apprendo e miglioro me stessa. Le persone che stimo fungono da modelli per me e mi spronano a cercare di assomigliare a loro; al contrario le altre persone mi evidenziano quale tipo di insegnante non voglio diventare. Questo processo di analisi interiore e di crescita caratterizzato da errori, da ricerche, da studi approfonditi, da istinto e da condivisione, è una tappa fondamentale per la costruzione della propria identità professionale. Cresco e apprendo nuove competenze attraverso l’esperienza! E l’esperienza mi ha mostrato i miei punti di forza e le mie aree di miglioramento:

- un mio punto di forza è l’ascolto attivo, in quanto mi piace ascoltare il pensiero degli altri perché ciò mi permette di valutare una determinata situazione, osservando il contesto da un altro punto di vista.
- Le criticità maggiori, invece, le riscontro nell’ambito tecnologico. Non so utilizzare al meglio le potenzialità dei vari programmi del computer e non so utilizzare bene come vorrei la LIM. Ma ho intenzione di colmare questa mia lacuna non appena ricomincerò a lavorare a scuola (quindi facendo esperienza diretta), sia documentandomi autonomamente, sia partecipando

ai corsi formativi organizzati dalla scuola. È nella mia natura infatti reagire in modo resiliente quando ho difficoltà in qualsiasi ambito: la mia testardaggine mi conduce a provare e riprovare finché non acquisisco una competenza tale da superare quella difficoltà.

3.2 IO - farfalla

Mi sono soffermata molto a riflettere sulla mia metamorfosi e adesso che sono al capitolo finale quasi non mi sembra vero. Sono passati 4 anni di tirocinio, sembrano volati! Invece a volare ora sono io, ricca di un biografia importante, pronta ad essere letta e condivisa. “La lezione del libro è che esistono sempre altri libri al di là di ogni libro. Sicché nessun libro può essere la fine del Libro. Ogni libro sopravvive alla sua fine attraverso l’esistenza di altri libri. [...] Ogni libro non è un muro ma un mare e come il mare ogni libro è sempre aperto. Mentre apre a mondi impensati, inauditi, non ancora visti, non ancora conosciuti, apre anche la testa del lettore [...]” (Recalcati, 2018). La mia mente si è ampliata maggiormente e ha sete di nuovi orizzonti, di nuovi ambienti e di nuovi incontri. Il mio punto di riferimento per la realizzazione del progetto didattico è stato il testo *Viaggio nel libro e dintorni* di Vitella, Grotto e Cortiana, e insieme a esso mi sono immersa nel magico mondo di una fiaba. Ho proprio intrapreso un viaggio nel libro, ma ora non mi resta altro che svolazzare nell'esplorazione dei dintorni. Ed ecco quindi al punto in cui inserisco per l'ultima volta l'immagine-gancio del mio percorso universitario nella mia simbolica valigia (fig.36): la farfalla.

Perché è fase finale di un processo di metamorfosi.

Perché è simbolo di rinascita.

Perché è pronta per volare sempre più lontano.



Figura 36 – La mia valigia

BIBLIOGRAFIA

Libri a stampa

Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.

Andersen, H. C., (2019). *Fiabe e storie*. Roma: Donzelli.

Bettelheim, B., (2013). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Universale Economica Feltrinelli Saggi.

Bobbio, A. (2007) *I diritti sottili del bambino*. Roma: Armando.

Cardarello, R., (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Junior

Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Cisotto, L., (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

Cisotto, L., Gruppo RDL. (2009). *Prime competenze di letto scrittura*. Trento: Erickson.

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.

Damiano, E. (2016). *L'insegnante etico*. Assisi: Cittadella.

Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013) *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: PensaMultimedia.

Gordon, T. (2001). *Né con le buone né con le cattive*. Bari: La Meridiana.

Grión, V., Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.

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

Margiotta, U., (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Roma: Armando.

- Messina L., De Rossi M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Murray, L., (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris, E., Teruggi, L. A., Zuccoli, F. (2021). *Didattica generale*. Torino: Pearson.
- Toffano Martini, E., (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Verità, R. (2015). *Con la testa fra le favole – favole per bambini che pensano serenamente*. Trento: Erickson.
- Vitella, M., Grotto, V., Cortiana, P. (2018). *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*. Padova: CLEUP.
- Wiggings G., McTighe J. (2004). *Fare progettazione - la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Inediti

Tonegato P. (2018). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Materiale del tirocinio del secondo anno.

Normativa

Convenzione Internazionale sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989)

D. M. 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

D.M 254 del 16 novembre 2012, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del 1° ciclo di istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica n° 89 del 20 marzo 2009.

L. 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

D. L. n. 62 del 13 aprile 2017- Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

D. L. 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19. Pubblicato nella Gazz. Uff. 23 febbraio 2020, n. 45, Edizione straordinaria.

Sitografia:

IC Schio 2 A. Fusinato, from <https://icfusinato.edu.it/>

Recalcati. M., (2018). Elogio del libro contro tutti i muri. *La Repubblica* from https://www.repubblica.it/commenti/2018/07/15/news/elogia_del_libro_contro_tutti_i_muri-300970199/

ALLEGATI

ALLEGATO 1 - Format di progettazione

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova

FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

TITOLO: IL BRUTTO ANATROCCOLO

Destinatari: 13 alunni, classe 2^a primaria

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

Competenza alfabetica funzionale (dalle Competenze Chiave del 2018)

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Italiano

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

-Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.

-Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta che in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)*

-Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.

Bisogni formativi e di apprendimento *(in relazione al traguardo indicato)*

I bambini necessitano di:

- leggere in modo espressivo, seguendo la punteggiatura.

- costruire frasi complete nelle risposte alle domande.

-conoscere e riconoscere sentimenti ed emozioni propri, nonché altrui, riferiti a quanto letto.

Situazione di partenza *(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

Situazione di partenza: i bambini hanno appena concluso un' UDA dal titolo "ognuno è diverso, ognuno è speciale", percorso finalizzato a favorire il benessere in classe, migliorare le relazioni interpersonali nel rispetto delle reciproche diversità e nella valorizzazione dei talenti personali.

Situazione problema: Inizierò il mio progetto di tirocinio portando a scuola un uovo di gallina e un uovo di oca. Prima mostrerò quello di gallina e coglierò ciò che i bambini già sanno in base alla loro esperienza. Poi mostrerò l'uovo d'oca e inizieremo ad ipotizzare quale animale possa averlo creato, per poi procedere alla lettura del testo e alla rielaborazione personale dei fatti narrati. I bambini, infatti, hanno bisogno di allenare la loro capacità espositiva. Ho creato questo percorso per potenziare e migliorare questi aspetti carenti.

Domande chiave:

Come è bene leggere una fiaba ai bambini dell'infanzia?

Conoscenze e abilità *(che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità)*

Conoscenze:

La fiaba e il suo lessico

Le convenzioni ortografiche nella lettura

Abilità:

Leggere con espressività

Esprimersi oralmente

RUBRICA VALUTATIVA (<i>le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto</i>)						
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Partecipazione	Partecipare alle attività proposte	Partecipa alle attività proposte	Partecipa attivamente, in modo spontaneo, costante e propositivo alle attività proposte. Propone idee creative e argomenta i propri contributi, accogliendo anche il pensiero dei compagni.	Partecipa attivamente alle attività in modo spontaneo. Apporta il proprio contributo proponendo idee e argomentandole.	Partecipa parzialmente alle attività sulla base di interessi personali e se stimolato dall'insegnante o dai compagni.	Partecipa alle attività solo se stimolato dall'insegnante o dai compagni.
Lettura espressiva di un breve testo	Leggere un breve testo in modo espressivo	Legge un breve testo in modo espressivo	Legge un breve testo in modo espressivo con continuità e in autonomia	Legge un breve testo in modo espressivo in autonomia, anche se in modo discontinuo	Legge un breve testo in modo espressivo se stimolato dall'insegnante o dai compagni	Legge un breve testo in modo espressivo solo con l'aiuto costante dell'insegnante o dei compagni
Comprensione	Comprendere il testo e rispondere alle domande in forma completa	Comprende il testo e risponde alle domande in forma completa	Comprende il testo e formula correttamente frasi complete di risposta in autonomia	Comprende il testo e formula frasi complete di risposta in modo spontaneo	Comprende il testo e formula frasi parzialmente complete in risposta	Comprende il testo e, solo se sollecitato, formula frasi parzialmente complete in risposta.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito/i autentico/i (eventuale) (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)

Lettura animata a favore dei bambini della scuola dell'infanzia.

I bambini leggeranno e reciteranno ad alta voce la fiaba de "il Brutto anatroccolo" ai bambini dell'infanzia. Alla fine di questa recita, tutti insieme realizzeremo un cartellone rappresentante un cigno.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti *(strumenti di accertamento con riferimenti all'ottica trifocale)*

La valutazione è costante: è *in itinere*. A mio avviso non si può collocare solo alla fine di un percorso, rilevandola attraverso una prova scritta, ma la valutazione accompagna i bambini in tutte le loro fasi, chiedendo a ciascun attore di esserci e di agire con responsabilità e consapevolezza (Grion, Aquario & Restiglian, 2019). Inoltre il giudizio nato dall'unione di più punti di vista (insegnanti, studenti, genitori) permette una visione più ampia e completa del processo di acquisizione delle competenze, come viene sottolineato nella prospettiva Trifocale di Pellerey (1994) attraverso la dimensione oggettiva, la dimensione soggettiva e la dimensione intersoggettiva. In considerazione di tali convinzioni proporrò una scheda di autovalutazione per il polo soggettivo (vedi allegato 4), delle check list per il polo oggettivo (vedi allegato 5) e il confronto di queste check list con le insegnanti di classe per il polo intersoggettivo.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

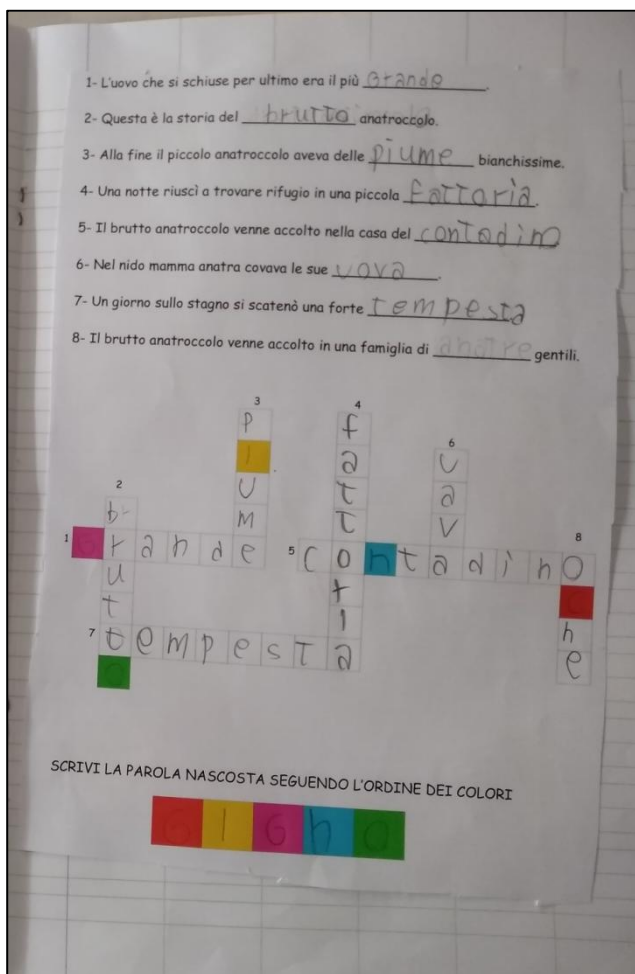
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento <i>(setting)</i>	Contenuti	Metodologie	Tecnologie <i>(strumenti e materiali didattici analogici e digitali)</i>	Attività
1° incontro 2 ore	Classe	Fiaba Emozioni	-Lezione narrativa -Lezione attiva con scambio e dibattito. -Ascolto attivo.	Quaderno. Fotocopie. LIM.	Attivazione: Di chi è quest'uovo? -Lettura di una parte della fiaba. - Pausa attiva -Scrittura di alcuni pensieri sui protagonisti e sulle vicende. -Rappresentazione grafica dei fatti.
2° incontro 2 ore	Classe	Fiaba Emozioni	-Lezione narrativa -Lezione attiva con scambio e dibattito. -Ascolto attivo.	Quaderno. Fotocopie. LIM.	-Lettura di una parte della fiaba. - Pausa attiva -Scrittura di alcuni pensieri sui protagonisti e sulle vicende. -Rappresentazione grafica dei fatti.

3° incontro 2 ore	Classe	Fiaba Emozioni	-Lezione narrativa -Lezione attiva con scambio e dibattito. -Ascolto attivo.	Quaderno. Fotocopie. LIM.	-Lettura di una parte della fiaba. - Pausa attiva -Scrittura di alcuni pensieri sui protagonisti e sulle vicende. -Rappresentazione grafica dei fatti.
4° incontro 2 ore	Classe	Fiaba Emozioni	-Lezione narrativa -Lezione attiva con scambio e dibattito. -Ascolto attivo.	Quaderno. Fotocopie. LIM.	-Lettura di una parte della fiaba. . - Pausa attiva -Scrittura di alcuni pensieri sui protagonisti e sulle vicende. -Rappresentazione grafica dei fatti.
5° incontro 2 ore	Classe	Riepilogo fiaba	-Lezione narrativa -Lezione attiva con scambio e dibattito. -Ascolto attivo.	Quaderno. Fotocopie. LIM.	-Lettura fiaba -Scelta delle informazioni importanti -Pausa attiva -Stesura del riepilogo e suddivisione delle frasi
6° incontro 2 ore	Classe	Preparazione del compito autentico: Disegni della fiaba	-Lettura espressiva -Tecniche di riproduzione	-Colori -Fogli A3	-Suddivisione bambini in gruppi -Realizzazione dei disegni

		Prove di lettura	-Format laboratoriale		-Pausa attiva -Lettura espressiva
7° incontro 2 ore	Classe	Preparazione del compito autentico: Disegni della fiaba Prove di lettura	-Lettura espressiva -Tecniche di riproduzione -Format laboratoriale	-Colori -Fogli A3	-Suddivisione bambini in gruppi -Realizzazione dei disegni -Pausa attiva -Lettura espressiva
8° incontro 2 ore	Sezione	Lettura della fiaba davanti ai bambini	Drammatizzazione Lettura espressiva	Disegni realizzati dai bambini	Ogni bambino leggerà una parte della fiaba
9° incontro 2 ore	Sezione	Realizzazione del cigno	Format laboratoriale	Cartoncino bianco Pennarelli neri	Realizzazione delle piume del cigno
10° incontro 2 ore	Classe	Raccolta di feedback	Debriefing	Lim	Feedback conclusivo Somministrazione questionario di autovalutazione

ALLEGATO 2 - Schede ludiche



Cruciverba cloze test

TROVA LE PAROLE NASCOSTE

P F M U O V O F D V S M
 K O A H U I K B O G T V
 K T M G W C T B J I L P
 L O M U G T B J F S T H
 K N A C R S N I D O L R
 S T A G N O F N A K O M
 A N A T R O C C O L O M

Anatroccolo

Stagno

Uovo


Nido

Cruciverba Parole intrecciate

ALLEGATO 3 - Cos'ho imparato da questa storia?

Cosa ha imparato da questa storia?

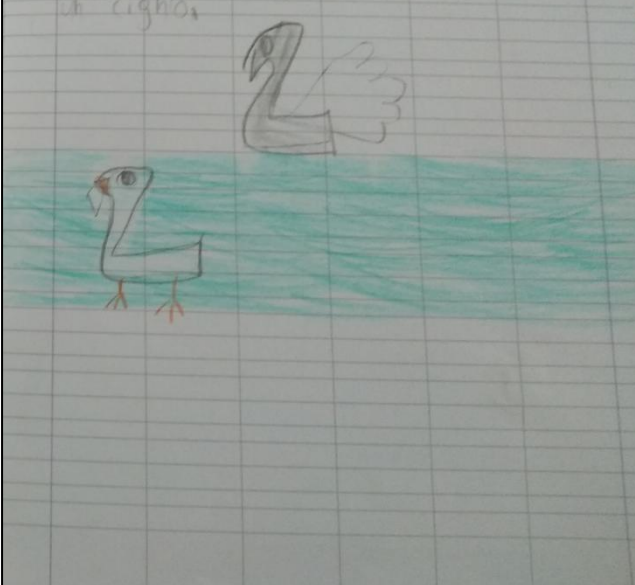
In questa storia ho imparato che il brutto anatroccolo non sapeva di essere un bellissimo cigno.



Cosa ho imparato da questa storia?

Ho imparato che non si giudicano le persone dall'aspetto.


Ho capito che il brutto anatroccolo era un cigno.



Cosa ho imparato da questa storia?

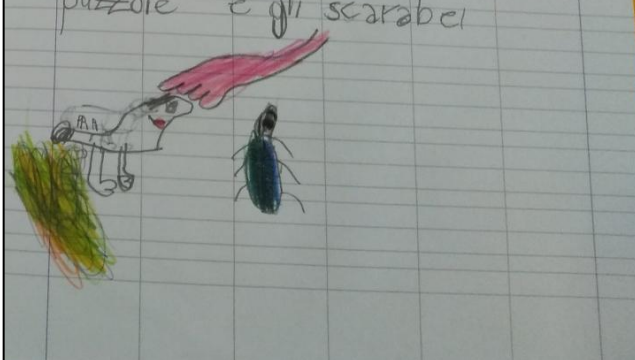
Ho imparato che il brutto anatroccolo è diventato un cigno.

Ho imparato che il brutto anatroccolo veniva deriso perché era diverso.



Cosa ho imparato da questa storia?

Io ho imparato in questa storia che non è bello essere esclusi. Ho imparato anche a rispettare le virgole e i punti e ho imparato ad amare più animali come le puzze e gli scarabei.



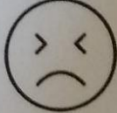


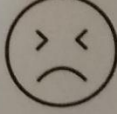


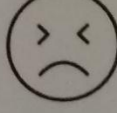


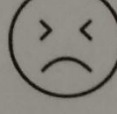


ALLEGATO 4 – I disegni dei bambini



ALLEGATO 5 – Polo Soggettivo

AUTOVALUTAZIONE DI _____

Penso di essere diventato più veloce nella lettura			
Penso di avere aiutato i miei compagni			
Mi è piaciuto leggere davanti ai bambini dell'infanzia			
Mi è piaciuto leggere la storia del brutto anatroccolo			

Rifarei questa attività	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
-------------------------	--	-----------------------------

Perchè?

è una sensazione
stupenda e vorrei
rifarla insieme
alla maestra Lucia e
la maestra Stefania.

ALLEGATO 6 – Polo oggettivo

Check list vuota

	Espressività di lettura	Velocità di lettura	Comprensione del testo	Formulazione frasi complete
Alunno 1				
Alunno 2				
Alunno 3				
Alunno 4				
Alunno 5				
Alunno 6				
Alunno 7				
Alunno 8				
Alunno 9				
Alunno 10				
Alunno 11				
Alunno 12				
Alunno 13				

Legenda: 0 = per niente 1 = poco 2 = abbastanza 3 = molto

Check list completata

Allegato 5 - Check list

	Espressività di lettura	Velocità di lettura	Comprensione del testo	Formulazione frasi complete
Alunno	1	1/1	2	2
Alunno	3	3/3	3	2
Alunno	3	2/3	4	2
Alunno	3	2/2	2	2
Alunno	3	3/3	3	2
Alunno	3	3/3	3	3
Alunno	2	2/3	2	2
Alunno	1	2/2	1	0
Alunno	3	3/3	3	3
Alunno	1	2/2	2,5	2
Alunno	2	0/2	1	1
Alunno	3	3/3	3	3
Alunno	3	2/3	2	1

Legenda
0 = per niente
1 = poco
2 = abbastanza
3 = molto

ALLEGATO 7 - Prova di verifica

Leggi attentamente il testo

Quando era nella fattoria, il brutto anatroccolo incontrò diversi animali. Il primo a correre verso di lui fu il cane del contadino. Il brutto anatroccolo si spaventò molto perché il cane quasi lo travolse. Era grande e nero come la pece, aveva una coda lunga e pelosa che continuava a muovere incessantemente mentre correva. Come un segugio, quando il cane fu vicinissimo al brutto anatroccolo si fermò di colpo, lo fissò e iniziò ad annusarlo. Sembrava volesse mangiarlo! Il brutto anatroccolo abbassò la testa, chiuse gli occhi e tutto tremante disse: "Ciao".

Il cane incuriosito chiese al brutto anatroccolo: "E tu chi sei? Non ti ho mai visto nella fattoria. Cosa ci fai qui?".

"Sto cercando una nuova famiglia"- rispose il brutto anatroccolo. "Hai perso la famiglia?" – chiese il cane. "Sì." – replicò l'anatroccolo.

Nel mentre si sentì il nitrito del cavallo che avanzava al galoppo. "Ehi, Frank! Vieni a vedere cosa c'è qui!" - disse il cane al cavallo. Frank si avvicinò e osservò scrupolosamente il brutto anatroccolo. Il cavallo era disgustato dal colore di questo anatroccolo! Era grigio, marrone e pieno zeppo di sporco, non era giallo come gli altri anatroccoli della fattoria.

"Secondo me questo anatroccolo ha proprio bisogno di un bel bagno" – disse una voce proveniente dall'alto. Il brutto anatroccolo, il cane e il cavallo alzarono gli occhi al cielo e con stupore videro una sagoma snella e atletica sul ramo più alto dell'albero. Era Silvestro, il gatto della moglie del contadino. Con agilità il gatto scese dall'albero e si rivolse direttamente al brutto anatroccolo. "Vieni con me!" – disse. "Ti porto in un luogo dove potrai sciacquare via lo sporco". Il brutto anatroccolo lo seguì e *si diede una ripulita*, ma le sue piume erano ancora grigie.

Il cane lo fissò ed incominciò a ridere. "Ma sei proprio brutto!"- esclamò. "Tutti mi dicono che sono brutto, ma io non ci credo! Sono solo diverso dagli altri, SONO UNICO! Poi il contadino e sua moglie mi hanno detto che posso stare qui." - rispose il brutto anatroccolo. Gli animali lo ascoltarono e poi lo accolsero nella fattoria. "Se lo ha detto anche il contadino allora puoi restare, adesso sei uno di noi! Benvenuto nella tua nuova famiglia".

Rileggi e metti una X nella risposta corretta

	VERO	FALSO
Il cane era nero come il carbone		
Il brutto anatroccolo stava cercando una nuova famiglia		
Il brutto anatroccolo era giallo come gli anatroccoli		
Il gatto stava sul ramo più basso dell'albero		
Il gatto era della moglie del contadino		
Il brutto anatroccolo decise di NON farsi un bagno		
Il brutto anatroccolo divenne un membro della fattoria		

1. Chi era Frank?

- A. Un cane
- B. Una cavallo
- C. Un gatto

2. Cos'è un segugio?

- A. Un gatto inseguitore
- B. Un cane da caccia
- C. Un guinzaglio per cani

3. Il brutto anatroccolo quando incontrò il cane aveva paura perché:

- A. gli tremava la voce
- B. gli tremavano le gambe
- C. gli tremavano le braccia

4. Chi era Silvestro?

- A. L'anatroccolo
- B. Il cane
- C. Il gatto

5. "Il brutto anatroccolo si diede una ripulita", significa che:

- A. ha ripulito la fattoria
- B. si è lavato
- C. ha lavato il cane

6. Il cavallo:

- A. nitrisce
- B. barrisce
- C. abbaia

7. Che cosa disse il brutto anatroccolo al cane?

- A. Disse che era bello
- B. Disse che era unico
- C. Disse che se ne sarebbe andato

8. Le piume del brutto anatroccolo erano:

- A. bianche
- B. grigie