



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Cosa pensiamo della morte?
Credenze, timori e possibilità in un gruppo di
studenti e studentesse di Scienze della
Formazione Primaria

Relatore Lea Ferrari

Laureando/a
Giada Martella
Matricola:
1228127

Anno accademico: 2024/2025

Sommario

Introduzione	8
CAPITOLO 1: LA CORNICE DI RIFERIMENTO	1
1.1 La morte	1
1.2 Uno sguardo al passato: dalla morte addomesticata a quella proibita	1
1.3 Verso il tabù della morte	7
1.3.1 Il contesto americano	11
1.4 La fine o l'inizio di un nuovo cammino?	12
1.5 The Terror Management Theory	14
1.6 I Death Studies	16
1.7 Sezione dedicata a chi pensa che il bambino "è troppo piccolo e non capisce"	17
1.8 Un affondo nell'età evolutiva	19
1.8.1 Le rappresentazioni della morte in età infantile	20
1.8.2 Cosa e in che modo comunicare al bambino	23
1.9 Death Education a scuola	24
1.9.1 Possibilità ed esempi concreti in classe o sezione	27
1.10 Il lutto	33
1.10.1 Le fasi del lutto	35
1.10.2 Più tipi di lutto	36
1.10.3 I tratti peculiari di infanzia e adolescenza	38
1.10.4 Quando qualcosa "non va"	40
CAPITOLO 2: REVISIONE DELLA LETTERATURA	43
2.1 Cosa ne pensano docenti e genitori della morte	43
2.2 Cosa ne pensano i bambini	48
2.3 Cosa ne pensano docenti e studenti universitari	54
CAPITOLO 3: LA RICERCA	56
3.1 Motiv-azione	56
3.2 Il campione di riferimento	56
3.3 Obiettivi della ricerca	60
3.4 Metodologia della ricerca	61
3.4.1 Procedura	61
3.4.2 Il protocollo di ricerca	61
3.5 Analisi preliminare	65
3.6 Risultati della ricerca	65
3.6.1 Prima ipotesi	68
3.6.2 Seconda ipotesi	72

3.6.3 Terza ipotesi	74
3.6.4 Quarta ipotesi	76
3.6.5 Quinta ipotesi	78
3.7 Discussione	80
3.8 Limiti della ricerca ed implicazioni per le ricerche successive	85
Conclusioni	87
Bibliografia	91
Sitografia	98

ABSTRACT

Che cosa significa morire? Perché l'uomo occidentale è paralizzato dal pensiero della morte? Una delle tappe certe della vita oggi è diventata un tabù intorno a cui è preferibile girarci intorno. Affrontare questo tema lascia gli adulti, e di conseguenze i piccoli, privi di linguaggio per parlare della fine della nostra esistenza. La frase "non ci sono parole" è sempre più usuale nei momenti in cui bisogna dimostrare cordoglio a qualcuno che vive una perdita. Il bisogno di alfabetizzare le generazioni di tutte le età è urgente per riflettere su questo evento naturale.

Nel primo capitolo, partendo da una panoramica storica e culturale, viene descritto il cambiamento di prospettiva nei confronti della morte che da "addomesticata" è diventata nell'ultimo secolo "interdetta" in svariati campi, tra cui quello dell'educazione.

Il secondo capitolo propone un riepilogo di articoli scientifici e di esperienze connessi all'argomento della morte e alle sue implicazioni educative nel contesto internazionale occidentale.

Nel terzo ed ultimo capitolo si presenta la ricerca esplorativa rivolta agli studenti di Scienze della Formazione Primaria di Padova e del Salento delle varie annualità (3-4-5° anno). Le opinioni e prospettive considerate forniscono spunti per integrare la riflessione sulla morte nella formazione dei futuri insegnanti, contribuendo a una maggiore consapevolezza e sensibilità verso questo tema nelle scuole e nella società.

Da qualche parte nel cosmo:

A maestra Roberta,

a mio cugino Vittorio,

e ai miei nonni

PREMESSA

Tra la vastità di possibilità di argomenti da trattare nel mio elaborato di tesi mi sono lasciata ispirare da ciò che mi incuriosiva con fervore e che parla direttamente alla mia storia biografica. Il desiderio di diventare un insegnante spesso nasce proprio sui banchi di scuola quando qualcuno riesce a farti sorridere, emozionare e divertire imparando. Questo è quello che è successo alla sottoscritta nel primo anno di Scuola Primaria con la maestra Roberta. Tutto nella nostra vivace classe procede nei migliori dei modi, fino a quando a 45 anni la docente si ammala di cancro.

Tra i vaghi ricordi della mia terza e quarta annualità ci sono le risposte vaghe delle colleghe e le continue supplenze che puntualmente non erano mai abbastanza in confronto al suo modo di fare lezione. Ricordo a malapena il modo in cui la notizia ci è stata comunicata e di come siano state le settimane seguenti. Forse anche questo vuoto è un simbolo di uno scarso accompagnamento oppure di un'esperienza troppo dolorosa che ho preferito rimuovere dalla mia memoria.

Le perdite di familiari e conoscenti che ho vissuto finora hanno sempre generato un mucchio di domande sul senso della vita, in particolar modo quando a morire sono state persone giovani. Questo elaborato forse è anche un tentativo per lenire alcune tristi esperienze e pensieri che a volte riaffiorano nella quotidianità. Credo che conoscere meglio l'idea di morte, il capire cosa pensano i miei futuri colleghi mi possa aiutare a sentirmi meno sola davanti all'innominabile tema della morte.

Mi domando, se la mia maestra fosse ancora qui, avrei comunque scelto questo argomento per il mio elaborato di tesi? La risposta non la conoscerò mai ma una cosa è certa, lei sarebbe stata orgogliosa del mio grande traguardo.

Introduzione

Il presente elaborato si propone di esplorare il tema della morte attraverso una lente storico-culturale che mette in luce come le percezioni occidentali si siano trasformate nel tempo, passando da un'accettazione collettiva e ritualizzata della morte a un tabù che spesso impedisce un dialogo aperto su questo evento naturale e inevitabile. La tesi si pone l'obiettivo di analizzare le credenze e i timori legati alla morte, con particolare attenzione all'ambito educativo e al modo in cui gli studenti di Scienze della Formazione Primaria percepiscono il tema.

Nella prima parte, verrà tracciato un percorso storico che descrive come, dall'epoca antica al Medioevo, la morte fosse un evento vissuto in modo pubblico e comunitario, fino alla progressiva rimozione e medicalizzazione avvenuta nel XX° secolo. Approfondiremo la *Terror Management Theory*, la scoperta dei primi *Death studies*, le peculiarità in età evolutiva e le dinamiche legate al lutto.

La seconda parte si concentrerà su una revisione della letteratura scientifica e sulle implicazioni educative della morte, con particolare riferimento al contesto occidentale, mentre nella terza parte verrà presentato il cuore di questo progetto di tesi, cioè la ricerca esplorativa di tipo quantitativo svolta tra gli studenti di Scienze della Formazione Primaria di Unipd e Unisalento. Qui verranno approfondite le loro prospettive ed opinioni, per comprendere come la futura generazione di insegnanti potrebbe approcciarsi al tema con consapevolezza e sensibilità.

Dunque, questa tesi intende offrire una riflessione multidimensionale, un contributo alla comprensione della morte e delle sue implicazioni educative, ponendo le basi per una maggiore sensibilità e alfabetizzazione su questo argomento nelle aule scolastiche e in generale nella società.

CAPITOLO 1: LA CORNICE DI RIFERIMENTO

1.1 La morte

La domanda “perché si muore?” è uno di quegli interrogativi esistenziali che si pone l'uomo probabilmente da sempre e a cui si fatica ancora oggi a trovare una risposta. Lo psicologo Herman Feifel inizia il suo articolo *Death and dying in modern America* (1977) domandando al lettore “Perché dovremmo essere interessati alla morte?”. Secondo lui la prima risposta è che la morte è la più grande democrazia di tutte e tutti noi, prima o poi, ne saremo osservatori-partecipanti.

Anche la nascita del sentimento religioso è strettamente collegata a questa domanda così come le prospettive che si desiderano dopo la morte fisica. Filosofia, scienze umane, letteratura sono alcune delle discipline che si sono preoccupate di rispondere a questo quesito. Già Socrate nel *Fedone* (IV secolo a.C.) scrive che per il filosofo non c'è altra preoccupazione se non quella della morte e del morire. Con la parola morte il vocabolario Treccani definisce “la cessazione delle funzioni vitali nell'uomo, negli animali e in ogni altro organismo vivente o elemento costitutivo di esso.” La materia biologica di cui siamo fatti è inevitabilmente destinata ad avere una fine. La morte di un nostro caro lascia un vuoto nella nostra vita e crea uno status di sofferenza che ci fa percepire impotenti davanti all'inevitabile. Ines Testoni, nel suo *Il grande libro della morte: Miti e riti dalla preistoria ai cyborg* (2021), recupera l'immagine del Viandante sul mare di nebbia di Caspar David Friedrich per offrire una riflessione. L'uomo rappresentato di spalle scruta il mistero della vita avvolto nella nebbia e noi come lui ci affacciamo sulla strada della vita, una strada non nota. In questo percorso ignoto solo due sono le certezze dell'esperienza umana: la nascita e la morte, ed è nell'intervallo che si “dipana lo spettacolo del vivere” (Testoni, 2021, p.24). Oggi la morte è uno dei momenti che più spaventa, suscita turbamento e terrore nell'uomo. È necessario chiarire che nella storia dell'uomo non è sempre stato così.

1.2 Uno sguardo al passato: dalla morte addomesticata a quella proibita

L'evoluzione storica della morte in Occidente è stata dettagliatamente descritta dallo storico francese Philippe Ariès nell' *Essays sur l'histoire de la mort en Occident* pubblicato nel 1975.

Lui per riassumere l'evoluzione degli atteggiamenti nelle varie epoche analizza fonti di vario tipo: iconografiche come gli affreschi, le decorazioni nei cimiteri, la pratica delle maschere mortuarie e fonti letterarie come saggi, sermoni e poemi.

L'evoluzione dell'uomo davanti alla morte viene riassunta dallo scrittore in tre tappe essenziali:

- alla fine del Medioevo le immagini macabre significavano un amore appassionato della vita;
- dal Cinquecento al Settecento le immagini erotiche della morte attestano una rottura dalla millenaria familiarità fra uomo e morte;
- a partire dall'Ottocento, dopo la parentesi della morte romantica, le immagini della morte si fanno sempre più rare fino a sparire nel silenzio.

La sua analisi però inizia dalla nascita delle antiche *poléis* greche nel VIII secolo dove era diffuso il culto dei morti composto da sacrifici e riti ben definiti. Allora si pensava che l'anima di chi non avesse ricevuto gli onori funebri fosse condannata a vagare senza pace e perseguitasse chi non aveva osservato l'obbligo del funerale. Nelle *poléis* e poi nell'antica Roma era proibito sotterrare i morti in urbe, cioè all'interno della città affinché non turbassero i vivi, ma ciò non vuol dire che non onorassero le sepolture.

Questo sentimento di cura e attenzione verso i defunti univa la comunità locale che si riuniva attorno alla salma. I numerosi corredi funebri, le necropoli e le tombe a thòlos etrusche che ci sono pervenute sono le testimonianze di cerimonie vistose e sacrificali compiute per accompagnare il morto nel passaggio dal mondo dei vivi a quello dei morti. A Roma l'Anfiteatro Flavio, noto come Colosseo, spettacolizzava la morte di animali e uomini dalla mattina alla sera di fronte ad una folla affascinata. Per far intendere l'inevitabilità della morte nei tempi antichi è esemplare il seguente aneddoto. Quando un generale rientrava dopo un trionfo bellico era usanza sfilare con i bottini conquistati per le strade della città dove la folla lo acclamava. Per non essere sopraffatto dalla superbia, un uomo libero o uno schiavo pronunciava alle spalle del vincitore la *Memento mori* dicendo: *Respice post te. Hominem te memento* (Guarda dietro a te. Ricordati che sei un uomo).

In età repubblicana una delle leggi delle XII tavole (V secolo a.C.) vietava di seppellire i morti all'interno del *pomerium*¹ per ragioni d'igiene e sicurezza. Le tombe erano disposte lungo le strade che portavano fuori città; facevano eccezione però quelle di eroi di guerra ed imperatori. Il retaggio culturale etrusco portò i Romani a celebrare la morte come un evento lieto con banchetti e giochi. I romani credevano che gli spiriti dei morti potessero tornare nelle dimore dei vivi e che andassero onorati coi rituali per compiacerli. Infatti, a Roma ogni anno vi erano ben tre feste solenni dedicate ai defunti. Le cerimonie funebri erano ben strutturate, duravano anche più di una settimana e prevedevano diversi momenti come la profumazione della salma, l'esposizione pubblica nell'atrio della casa e un corteo funebre che terminava con la cremazione o l'inumazione.

¹ Pomerium: confine sacro inviolabile della città di Roma ai tempi della mitica fondazione del 753 a.C. Lo scopo di questa fascia intorno alle mura era originariamente militare e religioso; per il suo carattere sacrale era vietato attraversarlo con le armi.

A seguito dell'affermarsi del cristianesimo, i corpi dei morti sono tornati ad essere seppelliti all'interno delle mura. Nello specifico fu il culto dei martiri, di origine africana, a comportare questo cambiamento. I martiri, inizialmente sepolti nelle necropoli extraurbane, cominciarono ad attirare altre sepolture. Si credeva che la sepoltura vicina ad un martire potesse proteggere la propria anima dal peccato e dall'inferno. Poi sopra queste sepolture sono state costruite delle cappelle e basiliche; degli esempi sono gli scavi in Africa e Spagna dove tombe di pietra di fedeli sono disposti uno sopra l'altro vicino alla tomba del santo. Questa tendenza prenderà il nome di sepoltura "ad sanctos". Intorno al VI secolo d.C. venne un nuovo tempo in cui la distinzione tra sobborghi extraurbani e la città (da sempre zona vietata alla sepoltura), scompare. Si precisava nel proprio testamento il luogo in cui si desiderava essere seppellito, secondo le personali devozioni.

Le dimore più ricercate erano quelle più vicine alle sante reliquie e agli altari. I più poveri o i più umili invece venivano seppelliti nel chiostro o nella parte esterna in profonde fosse comuni. In tutto il Medioevo, la Chiesa si incaricava del defunto fino al giorno che sarebbe resuscitato dal regno dei morti. Nel Medioevo fino al XVII secolo non importava l'esatta destinazione delle ossa purché rimanessero presso i santi o in chiesa.

La sepoltura nelle chiese e nel cortile proseguì fino a che "ormai non c'era più differenza tra la chiesa e il cimitero" (Ariès, 1975, p.29). La chiesa diventa insieme luogo di culto e di passaggio, dove i vivi si sarebbero ricordati dei loro cari nelle preghiere e avrebbero rammentato che "polvere sei e in polvere ritornerai" (Genesi 3,19). Per più di un millennio questa promiscuità tra vivi e morti era normale. Le zone di sepoltura diventano luoghi di incontro e di riunione e nelle vicinanze si installavano botteghe e mercati che offrivano occasioni di convivialità. Testoni cita gli antropologi Di Nola e De Martino che chiamano cimiteri ed ossari "centri nevralgici per la vita cittadina". Nel 1405 in Francia fu emanato un concilio che vietava a musicisti e giocolieri di esibirsi, danzare e giocare nel cimitero.

Tutti questi esempi nei secoli ci presentano quella che Ariès chiama "morte addomesticata", cioè un evento familiare, preferibilmente sempre annunciato e atteso nel proprio letto. Il morente era il protagonista di cerimonie pubbliche e non creava imbarazzo né tra i familiari né al resto della comunità. Naturalmente a questo evento, anche i bambini venivano portati ad assistere ai riti. Era diffusa tanta familiarità con i morti, quanto con la propria morte, vista come accettazione dell'ordine naturale delle cose.

Nella iconografia cristiana cattolica era solito rappresentare l'Apocalisse secondo Giovanni Apostolo in cui il Cristo ritorna alla fine dei tempi per Riverlarsi. Inizialmente non c'era posto per la concezione di un bilancio individuale delle buone e cattive azioni. Ariès (1975) individua

un cambiamento di scena nel XII secolo: vi è una separazione tra giusti e dannati che aspettano il giudizio di S. Michele che pesa le anime.

Lentamente queste immagini sostituiscono quella di stampo apocalittico del grande ritorno del Messia. Si rappresenta una vera e propria corte di giustizia in cui Cristo è seduto sul trono del giudice, circondato dagli apostoli. Ogni anima è giudicata secondo il bilancio della sua vita dove buone e cattive azioni occupano i due piatti distinti della bilancia nel Giudizio Universale. La visione di un destino collettivo dell'umanità diventa una resa dei conti individuale; questo ce lo suggerisce anche il *liber vitae*² "appeso al collo, come un documento d'identità...da presentare alle porte dell'eternità" (Ariès, 1975, p.37). Secondo i fedeli cristiani l'ultimo giorno della vita non è il momento della morte fisica ma quello del mondo alla fine dei tempi, da qui si nota il rifiuto di identificare la fine dell'essere con la dissoluzione fisica.

Bisogna fare un accenno anche a proposito della danza macabra, un tema iconografico diffuso a partire dal Trecento in particolare in Europa centrale nell'area franco-tedesca.

Se prima della grande peste nera del 1348 il trionfo della morte è connesso al tema del Giudizio Universale, ora la morte, uno scheletro spesso armato di falce, decima indistintamente la popolazione senza richiamare in causa la salvezza delle anime. È evidente il messaggio della supremazia della morte sugli uomini, una Morte sovrana dotata di corona che veglia sulle genti.

Nella danza macabra uno o più scheletri sono in compagnia di personaggi di varia estrazione sociale, troviamo figure varie dai contadini al papa. Gli scheletri raffigurati hanno un aspetto vivace e appaiono quasi sorridenti mentre gli uomini sono passivamente trascinati verso il loro destino. Questa *memento mori* ricorda a tutti di dover morire quando meno te lo aspetti, indipendentemente da chi sei o da quali azioni compi in vita. Due esempi di raffigurazioni celebri sono la *Danza dei Maccabei* (1424) nel parigino Cimitero degli Innocenti e il *Trionfo e danza della morte* (1485) a Clusone (BG) di Giacomo Borlone de Buschis. Nella danza processionale di quest'ultima opera gli scheletri non sono armati, non attaccano i vivi dall'alto, bensì sono raffigurati allo stesso livello dei vivi per simboleggiare la loro uguaglianza.



Figura 1: Danza macabra a Clusone (BG)

La gente del popolo in epoca medievale era in gran parte analfabeta ma capiva molto bene le immagini presenti nei luoghi sacri; perciò, gli artisti sfruttano le loro doti per veicolare messaggi morali e educativi. Questa iconografia esprime,

² Liber vitae: libro concepito prima come censimento dell'universo, libro cosmico e poi alla fine del Medioevo diventa il libro delle proprie azioni.

rispetto ai temi apocalittici diffusi in precedenza, una visione più individualistica della morte e una certa ironia verso le gerarchie sociali dell'epoca. Nel caso dell'affresco bergamasco il vescovo e il doge cercano di "corrompere" la morte offrendo doni in cambio. L'allegoria della danza macabra trapela il messaggio dell'universalità della morte e quindi l'uguaglianza di tutti dinanzi alla morte.

L'iconografia diffusa con la stampa dell'*ars moriendi*³ del XV e XVI secolo segue il modello dei secoli precedenti con una novità. Il moribondo è rappresentato, come al solito, nel suo letto circondato da amici e parenti ma degli esseri soprannaturali presenziano davanti al morente. Ci sono da una parte la Vergine, la Trinità e la corte celeste e dall'altra Satana e i suoi demoni mostruosi. Ariès (1975, p.38) scrive "la grande adunata che nel XII e XIII secolo aveva luogo alla fine dei tempi nel secolo XV, avviene ormai nella camera del malato." Dio però non appare più con gli attributi del Giudice è piuttosto un arbitro o testimone in base alle due interpretazioni che sono state date. La prima è quella di una lotta cosmica fra il Bene e il Male che si disputano il possesso del moribondo che pare assistere da estraneo a questa lotta. La seconda visione è che Dio e la sua corte sono lì presenti per constatare come si comporterà il morente durante la sua ultima prova che determinerà la sorte dell'eternità. Questa prova prima di esalare l'ultimo respiro consiste nell'ultima tentazione da parte della vanagloria, dall'amore per le cose o dalla disperazione per i suoi errori. "Il suo atteggiamento, nel lampo di quell'attimo fugace, cancellerà di colpo i peccati di tutta la sua vita se respinge la tentazione, o, al contrario, annullerà tutte le sue buone azioni, se vi cede. L'ultima prova ha sostituito il giudizio finale" (Ariès, 1975, p.39). Questa evoluzione rafforza lentamente il ruolo del morente nella cerimonia della propria morte perché egli esprime fino alla fine la sua volontà.

Continuando il percorso descrittivo della concezione della morte nel passato, non possiamo non ricordare le accezioni erotiche e macabre che vanno ad affermarsi nel XVI-XVIII° secolo. Nell'arte e nella letteratura si sviluppa una nuova iconografia in cui *Thánatos* e *Eros* sono associati. Si esprime un estremo compiacimento agli spettacoli della morte e della sofferenza.

"Come l'atto sessuale, la morte è ormai sempre più considerata come una trasgressione che strappa l'uomo alla sua vita quotidiana, alla società ragionevole, al suo lavoro monotono, per assoggettarlo al parossismo e gettarlo in un mondo irrazionale, violento" (Ariès, 1975, p.51).

Sorge la nuova idea di morte come rottura. Senza perdere i suoi tratti famigliari, la morte è un qualcosa da contemplare e meditare anche per ore. Nell'Ottocento una nuova passione si impadronisce dei parenti del defunto: un'emozione che agita fa gesticolare e piangere.

³ *Ars moriendi*: "L'arte di morire" è il nome di due scritti latini, correlati fra loro, che contengono suggerimenti sui protocolli e le procedure per una buona morte, con dei testi su come «morire bene» secondo i precetti cristiani del tardo Medioevo.

Invece lo scenario precedente, dettato dalla consuetudine, era sobrio e banale. La morte diventa sublimata e la sua ammirevole bellezza viene esaltata nelle opere letterarie del tempo. Il Romanticismo vede la morte come un evento sublime e misterioso, legato alla natura e alla malinconia, spesso viene idealizzata come una liberazione dalle sofferenze terrene, unita all'amore tragico o alla contemplazione spirituale.

Questa ostentazione del lutto fa pensare allo storico francese che i sopravvissuti accettano con più difficoltà di un tempo la morte dell'altro. Si teme più la morte dell'altro che del sé poiché assistere alla morte di un caro provoca un senso di vuoto e di impotenza. Il forte legame affettivo con le persone che muoiono è uno dei motivi per cui ha origine il moderno culto dei cimiteri e delle tombe.

Se per secoli i morti furono abbandonati alla chiesa senza neanche una semplice iscrizione, al termine del Medioevo si inizia ad osservare la preoccupazione di poter localizzare la sepoltura del defunto. Ariès (1975), approfondendo la situazione francese nel secolo dei Lumi, studiò come l'accumularsi delle salme nelle chiese (e nei dintorni) divenne d'un tratto intollerabile e oggetto di critiche ferrate. Si rimproverava la Chiesa perché "aveva fatto tutto per l'anima e niente per il corpo", infatti odori infetti e insopportabili provenivano dalle fosse.

Se nei secoli passati sono veramente poche le fonti scritte riguardo le pratiche funebri un motivo ci sarà stato. Sembrerebbe che per lungo tempo la società fosse soddisfatta delle usanze riguardo la morte e di conseguenza non avesse la necessità di raccontarli, tantomeno di cambiarli. Fatto che avvenne nella metà del Settecento ed è testimoniato dalle numerose pubblicazioni, memoriali e inchieste di esumazioni, le quali si espansero a macchia d'olio in Francia. Tutta l'opinione pubblica divenne appassionata dello stato delle sepolture e si diffonde l'affascinazione/ossessione del mistero dei corpi fisici privi di vita.

Ciò che spaventava di più era il timore che i corpi decomposti con la loro "chimica pericolosa" potessero corrompere tutta la natura e infettarla. La salute pubblica era minacciata e si consideravano i defunti fra le cause delle epidemie. Un altro evento degno di nota sotto il regno di Luigi XVI è stata la decisione di esumare decine e decine di fosse comuni a Parigi e di trasportare i corpi all'esterno della città. La distruzione dei cimiteri interni alle mura delle città rispondeva ad un bisogno preventivo epidemiologico e ad un cambio di mentalità.

Disprezzando la sepoltura comune e anonima, ora si ricordava nostalgicamente l'esempio degli antichi, la loro pietà per i morti, testimoniata dai resti e dalle epigrafi funerarie.

Si sente sempre di più il bisogno di avere un segno della presenza immortale del proprio caro. Questa tendenza è causata dalla difficoltà di accettare la scomparsa della persona cara. I parenti desiderano recarsi in un luogo preciso per venerare il defunto, meglio ancora se la

sepolture è interna alla proprietà della famiglia. La visita al cimitero e alla tomba del proprio caro è paragonata alla visita di un qualsiasi parente ed i ricordi conferiscono al morto una specie di immortalità.

Questa fu una grandissima rivoluzione che fu accompagnata dal sorgere di numerosi progetti architettonici. La tomba diventa la casa del defunto, piena di ricordi e dal carattere immortale. In Francia gli atei, agnostici e miscredenti erano i più assidui visitatori delle tombe.

Ariès (1975) sostiene che la visita al cimitero diventa, in Italia e Francia, un “atto permanente di religione” e che “quelli che non vanno in chiesa, vanno sempre ad infiorare le tombe” (p.61). Lentamente il cimitero tende a laicizzarsi e le giurisdizioni ammettono che si possano seppellire anche scomunicati, pubblici peccatori della Chiesa. Il culto dei morti è divenuto oggi forse l’unica manifestazione di “religiosità” comune a credenti e non credenti di tutte le confessioni.

Anche Auguste Comte, considerato il padre della sociologia e del positivismo, riflette sul significato tra morti e vivi. Egli pensava che la società fosse composta insieme dai morti e dai vivi, entrambi necessari. Il cimitero riconquistò il posto nella città e la valenza civile che aveva perduto nel Medioevo. Dunque “i cimiteri divenuti eloquenti” sono un fatto che documenta l’evoluzione della civiltà e della mentalità dei tempi. Anche la commemorazione dei caduti e la celebrazione delle guerre non potevano avvenire se non davanti ad un monumento. Il “*monumentum*” è una tomba vuota, ma simbolica per perpetuare la memoria.

Il contesto francese ci offre in un secolo (fine del Settecento e fine Ottocento) più di uno spunto di riflessione. Infatti, se nel 1785 fu ordinata la distruzione del Cimitero degli Innocenti nell’indifferenza della popolazione, i progetti di Haussmann, di costruire una necropoli lontana da Parigi, sollevarono un’opposizione generale che decretò l’abbandono dell’opera. L’orrore che prima si avvertiva nei confronti dei cimiteri sembrava che l’opinione pubblica non lo capisse più. Meglio ancora scrive Ariès: “non solo la vicinanza dei cimiteri non desta più preoccupazioni, ma gli abitanti della città tengono alla loro presenza” (1975, p.173) per assicurare loro l’eternità attraverso il ricordo. La rivoluzione in meno di cent’anni è il passaggio da “niente città con cimiteri” al “niente città senza cimiteri”. Questo ribaltamento è esemplare per comprendere come la mentalità e le credenze cambino spesso anche all’interno di uno stesso popolo.

1.3 Verso il tabù della morte

Secondo l’approccio della Nuova Storia (nata in Francia dal 1929 in poi) la mentalità è ciò che cambia più lentamente, senza essere però immobile. Come tutte le mentalità che si trasformano in un processo lento, anche quello dell’atteggiamento verso la morte fu talmente cauto che i contemporanei non se ne accorsero neanche. Sempre Ariès individua una rottura

inaudita in questo processo graduale, quando a metà del XX secolo la morte diventa oggetto di vergogna e divieto. Tale rivoluzione, denominata della morte “inversa” o “proibita”, pare sia incominciata in America, per estendersi poi in Inghilterra, nei Paesi Bassi e solo in un secondo momento nel resto dell'Europa. Un nuovo sentimento inizia ad esprimersi nella metà del XIX secolo, cioè quello di risparmiare il malato dalla verità sulla sua condizione reale. L'evitamento di comunicare la verità al sofferente si estenderà a tutta la società moderna, che sarà sempre più evasiva nei confronti delle emozioni forti e del turbamento che la morte comporta. Tra il 1930 e il 1950 l'accelerazione di questo fenomeno è rapidissima.

Qual è il motivo principale per Ariès? Lo spostamento del luogo in cui si muore. Infatti, si muore sempre meno a casa tra i propri famigliari e sempre di più in ospedale, da soli.

La morte negli ospedali non è più occasione di cerimonie rituali, presiedute dal morente e circondato dalla comunità. In passato il morente presiedeva la sua morte, circondato da famigliari e conoscenti, diceva loro addio, dava raccomandazioni e chiedeva perdono. Nel XIX secolo lo storico francese giudica la morte “un fenomeno tecnico ottenuto dall'interruzione delle cure, cioè, in un modo più o meno confessato, con una decisione del medico e dell'equipe ospedaliera.” (p.70). Ines Testoni chiama questo processo “profanazione del processo collettivo del memento mori”. Ariès (1975) dice che la malattia ha sostituito la morte perché i mali come il cancro e il tumore hanno assunto la fisionomia delle antiche rappresentazioni della morte.

A questo punto è il caso di nominare il lavoro dei sociologi Glaser e Strauss, esposto nel libro *Awareness of death* (1965). I due americani, studiando le pratiche degli ospedali californiani, spiegano che nella società industriale il morente non sente più avvicinarsi la morte e non la avvertono perché i sintomi gli sono celati da medici ed infermieri. Il morente pian piano diventa colui che non deve sapere. Se un tempo si diceva *Mors certa, hora incerta*, oggi l'uomo vive in salute come se non fosse mortale e quindi destinato a morire. Il malato è mantenuto nell'illusione della *mors incerta* e il personale ospedaliero prevede la sua ora certa. I sociologi americani osservano che l'equipe medica parla della morte solo a mezza bocca fra di loro per accenni (*hora certa, sed tacita*).

Parlando di morte in questa prospettiva medico-terapeutica accenniamo ad alcune considerazioni che Feifel (1977) offre nel suo articolo. Lui sostiene che molti professionisti tendono a usare le loro informazioni e risorse professionali come uno scudo contro l'incontro con la morte, al fine di arginare le ansie personali nei suoi confronti. Esplicitamente dice che la padronanza dei professionisti medici è essenzialmente tecnica, non umana.

Nel prestare maggiore attenzione ai requisiti fisiologici dei pazienti, si tende paradossalmente ad ignorare i loro bisogni emotivi e sociali. Feifel puntualizza che “morire non è solo un

processo biologico ma anche psicosociale” (1977, p.10). I malati ed i pazienti in fin di vita, sanno che i miracoli non esistono e chiedono a chi li circonda un po' di sincera vicinanza, cura ed interesse.

Chi svolge le professioni di aiuto dovrebbe sempre tenere a mente che fornire assistenza e conforto alla persona è importante tanto quanto la cura. Secondo Feifel (1977) è diffusa l'idea che, quando la cura non è più di nostra competenza, non c'è più nulla da fare, ma in realtà questa concezione è smentita dalla struggente richiesta di molte persone di essere tenuti per mano mentre si avvicina la fine.

L'esperienza della morte è stata scomposta in una serie di piccole tappe, trasformando la morte in quella che Ariès chiamava “morte silenziosa” dove la medicalizzazione e l'occultamento allontanano gradualmente la morte dalla consapevolezza e dalla familiarità. L'autore chiama i medici “i padroni della morte” che ricercano un *acceptable style of living while dying*⁴.

La domanda da porci è che cosa si intende con accettabile? La risposta è soggettiva e probabilmente molto diversa se a rispondere è il malato o la famiglia. L'autore sostiene che la morte accettabile è quella da poter essere tollerata dai superstiti.

Si afferma la preoccupazione dell'*embarassing graceless dying* che comporta l'imbarazzo in chi soffre e l'evitamento di mostrare la propria commozione o tristezza in pubblico. Le manifestazioni esteriori del lutto tendono pian piano a scomparire.

Un dolore troppo evidente non ispira più pietà, ma ripugnanza e si sta ben accorti per il timore di impressionare i bambini. Si usa sempre meno visitare il morto e la cremazione diventa il più diffuso sistema di sepoltura. La cremazione del corpo, molto diffusa in Inghilterra, riduce il pellegrinaggio nei cimiteri. Attualmente la scelta della cremazione è sempre più in crescita anche in Italia e rivela delle motivazioni di tipo ambientali, filosofiche e psicologiche che vanno cercate nel tipo di società in cui viviamo. La riduzione in cenere è un rituale che riveste il significato di libertà, mobilità e di rifiuto verso la corruttibilità del corpo.

Come direbbe Zygmunt Bauman oggi non è più concepita l'idea di fermarsi e la sensazione di “perdere tempo” è una costante della nostra società. Nella rivista internazionale *Formazione&Insegnamento* si legge che “Oggi l'educazione ad essere dovrebbe contrapporsi alla pedagogia del risultato, determinando una rivoluzione anche nell'organizzazione del

⁴Acceptable style of living while dying: espressione usata da Elisabeth Kübler-Ross, psichiatra svizzera-americana nota per i suoi studi sulla morte e il morire descritti nel suo libro "On Death and Dying" del 1969. Nel contesto del suo lavoro, Kübler-Ross discute di come i pazienti terminali possano trovare un modo di vivere accettabile nonostante la consapevolezza della morte imminente, accettando il ciclo naturale della vita.

tempo (concetto ormai "liquido") trasformando la frenesia della velocità in un assaporare il ritmo più consono alla natura profonda degli esseri umani (Fonte, 2011, p.315). Nell'odierna cultura della fretta in cui il tempo sembra sempre sfuggirci non si riesce più a trovare il tempo per ascoltare, pensare e tantomeno ricordare. Per ricordare un evento o un defunto è necessario fermarsi dalla corsa quotidiana e sacrificare del tempo prezioso. L'alternativa della cremazione è dunque una comoda scelta sia dal punto di vista dello spazio e sia del tempo. I parenti che disperdono le ceneri del morto, che sceglie in prima persona la dispersione, non dovranno né occuparsi della manutenzione della tomba né di visitarla. Ad oggi le rispettive amministrazioni comunali consentono la dispersione delle ceneri in apposite aree e la conservazione in casa in un luogo adeguato, ma il Vaticano ribadisce il suo no a proposito.

Secondo lo storico francese Ariès (1975) sarebbe un errore pensare alla graduale fuga dalla morte come ad un'indifferenza totale nei riguardi dei morti. Anzi, è vero il contrario. Da quando il lutto è proibito ed è obbligatorio soffrire da soli e di nascosto, "si è constatato che la mortalità dei vedovi e delle vedove nell'anno successivo alla morte del congiunto è molto più elevata di quella della media degli individui della stessa età" (Ariès, 1975, p.72). Sembra dunque che il dolore represso sia collegato all'aggravarsi del trauma dovuto dalla perdita.

Lo studio di Shear et al. (2007) sottolinea che fattori quali comportamenti improntati all'evitamento dei ricordi della persona scomparsa sono correlati a sintomi depressivi e di lutto complicato più gravi e persistenti nel tempo.

Ciò che una volta era dovuto (le manifestazioni e le consuetudini sociali del lutto), ora è proibito. È stato l'antropologo inglese Goffrey Gorer ad aver individuato questa legge non scritta della civiltà industriale. Nel 1955 pubblica l'articolo *The Pornography of death* e dimostra come la morte sia divenuta un tabù, sostituendo quello del sesso. Gorer scrive "i nostri avi imparavano che i bambini nascevano sotto gli arbusti d'uva spina o sotto i cavoli; i nostri figli impareranno con tutta probabilità che chi passa a miglior vita si trasformerà in un mazzo di fiori o riposerà in giardini incantevoli" (Gorer, 1955, p.5). Lui osserva che più la società inglese allentava le costrizioni vittoriane nei riguardi della sfera sessuale, più respingeva quella della morte. Il divieto della morte subentra di colpo dopo molti secoli in cui la morte era uno spettacolo pubblico a cui nessuno pensava di sottrarsi. Una ventina d'anni dopo la pubblicazione di Gorer (1955), Feifel (1977) scrive "death is becoming a wall" perché la morte viene sempre più vista come una barriera insormontabile e definitiva, un "muro" che interrompe bruscamente la continuità della vita. La causa sottesa è una caratteristica tipica della società moderna, ben spiegata da questo passo nel saggio di Philippe Ariès: "la necessità di essere felici, il dovere morale e l'obbligo sociale di contribuire alla felicità collettiva evitando ogni causa

di tristezza o di noia, dandosi l'aria di esser sempre felici, anche se si tocca il fondo della desolazione" (1975, p.74)

Un'altra ragione, individuata da Feifel, per cui la morte è diventata più scomoda è la frammentazione della famiglia moderna che è sempre più nucleare, ridotta ai soli genitori e figli. Se chiedessimo a nonni e genitori della mia generazione (Z) ci racconterebbero di come si viveva in una sola casa insieme a nonni, zii e cugini. In questa vita comunitaria con più generazioni, il contatto ed il sostegno emotivo e sociale per attutire l'impatto della morte erano maggiori rispetto alle attuali organizzazioni famiglia.

Dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale e la concomitante diffusione di antibiotici e vaccini l'Occidente ha assistito all'incremento rapido dei livelli di salute e di benessere e alla decostruzione di abitudini e pratiche tradizionali che erano considerate oppressive. Gli anni Sessanta, celebrando pace, amore e libertà, inaugurano un'epoca di ottimismo sfrenato e di fiducia verso la scienza e la tecnologia, le quali avrebbero diffuso uno stile di vita all'insegna della salute e della bellezza. Dopo gli orrori dell'Olocausto e dell'educazione nazifascista all'obbedienza, la società è restia a riflettere sulla morte perché teme che possa diventare uno strumento per manipolare e addestrare uomini obbedienti all'esercizio dell'oppressione come era accaduto in passato.

Lentamente la riflessione sulla morte diventa sempre di più attività solo per un'élite di studiosi.

1.3.1 Il contesto americano

Anche se il divieto della morte per salvaguardare la felicità è nato negli Stati Uniti, non è qui che ha avuto le sue estreme conseguenze. L'atteggiamento americano appare un compromesso strano fra correnti che lo sollecitavano in due sensi quasi opposti.

Nelle città americane in espansione dell'Ottocento, i vecchi falegnami o becchini, proprietari di carri e cavalli, diventano *undertakers* e la manipolazione dei morti diventa una vera professione. Le cose sembrano avere una grande svolta nell'epoca della guerra di Secessione (1775-1783). Si afferma il metodo dell'imbalsamazione: una pratica risalente al Settecento che in Europa era stata abbandonata. Questa tecnica divenne una professione per gli americani, anche se inizialmente non era molto diffusa.

L'imbalsamazione agiva sul corpo per dare temporaneamente l'apparenza della vita. Questa usanza, ennesimo simbolo di rifiuto della morte, diventa poi oggetto di commercio e di profitto. La scrittrice Jessica Mitford nel 1963 pubblica *The american way of death*, testo in cui descrive il proprio contesto americano nei confronti della morte. Lei nota che in America non si vende ciò che è troppo comune o familiare, né ciò che fa paura o pena. Per "vendere la morte" bisogna renderla attraente e desiderabile al pubblico. Le funzioni funerarie che un

tempo erano svolte da amici, parenti e clero vengono in gran parte rilevate da specialisti a scopo di lucro e dalle loro organizzazioni. Il settore diventa redditizio e opera alcune intelligenti accortezze di marketing, modificano la nomenclatura, la loro immagine aziendale e, cosa più importante, cambiano la natura del cadavere e agiscono sull'impatto emotivo del lutto.

Mitford conclude che lo sfruttamento del pubblico da parte dell'industria del lutto non solo è persistito dagli anni Sessanta del Novecento, ma è diventato più sofisticato: sottili tecniche di marketing, un uso massiccio della terminologia associata alla "terapia del lutto" e la perpetua reinvenzione della tradizione si fondono per consentire all'astuto direttore di pompe funebri di accumulare il massimo profitto. Le *funeral homes* sono addirittura annunciate sulle autostrade e sulle strade con pubblicità vistose. Mitford chiama *doctors of grief* gli esperti che hanno la missione di aiutare i superstiti in lutto a tornare alla vita normale nel più breve tempo possibile. Lo stato di lutto non è più un periodo necessario e riconosciuto dalla società, "è divenuto uno stato morboso che bisogna curare, abbreviare, cancellare" (Ariès, 1975, p.79). L'originalità del caso americano sta nel fatto che la morte viene truccata, sublimata, ma non si vuole farla scomparire del tutto. Originalità si cela anche nella sintesi di due tendenze, una tradizionale, radicata soprattutto nelle famiglie delle comunità cristiane e una più euforica testimoniata da cerimonie ottimistiche e celebrative. La gente che partecipa alle veglie non si rivolge più ad un morto vero e proprio, come in passato, ma ad un semi-vivo che grazie all'imbalsamazione non turba i visitatori. La veglia diventa una riunione rasserenante in cui la tristezza è bandita. Ariès (1975) scrive "ormai tutto avviene come se né io, né tu, né quelli che mi sono cari, fossimo più mortali" (p.84). Nel caso americano convivono queste due tendenze culturali che possono apparire ambigue e dimostrano come un tema così complesso può racchiudere infinite sfaccettature.

1.4 La fine o l'inizio di un nuovo cammino?

Il dilemma di Amleto "essere o non essere" riassume una questione fondamentale quando si parla di morte. C'è chi pensa che l'assenza dei parametri vitali sia la fine di tutta l'esistenza e chi crede in prospettive metafisiche e religiose dove l'anima, lo spirito rimane anche dopo la morte fisica.

Da dove nasce questo desiderio dell'anima di superare la morte? Testoni dice dalla *spiritualità*, il nostro più intimo bisogno di immortalità.

Questa contrapposizione tra essere e non essere dà vita a due interrogativi ben distinti: "*is the death experience a wall or a door?*" (Despelder & Strickland, 1996). Dunque, ci si ritrova davanti a problemi ontologici in cui chiedersi se la morte rappresenta un passaggio o l'annullamento completo.

Parlando di morte è naturale associare il concetto di limite, di un prima e di un dopo la morte. Secondo Treccani, il termine *limes* nella forma originaria latina faceva riferimento ad un sentiero, una strada che formava il confine tra due campi. Solo più tardi in età imperiale il *limes* diventa la linea militare di difesa. In entrambi i casi ci si può immaginare due sezioni ben distinte, divise da un qualcosa. Oggi nel senso comune il limite ha assunto un'accezione perlopiù negativa, è indice di ostacolo e finitezza. Ines Testoni in *Il grande libro della morte* chiama *limes* il confine tra reale e irreali, tra ciò che desideriamo e ciò che crediamo sia vero.

Questo argomento tira in ballo inevitabilmente il sistema delle credenze e delle illusioni che ogni essere umano ha. In passato si cercava di lenire il *thauma*, cioè l'orrore davanti allo spettacolo angosciante, attraverso l'uso di miti e leggende. Essi rispondevano ai bisogni intimi e ai desideri del genere umano, fornendo grandi illusioni.

L'antropologo e storico Alfonso di Nola con la trionfazione della morte intende la messa in scena attraverso il rito funebre che permetteva ai dolenti di legittimare la consolazione dinanzi all'idea che esistesse una dimensione oltre il visibile che accoglie i morti. Anche questo ci dimostra che la rimozione della morte è un fenomeno recente e che fino all'Ottocento la morte era uno spettacolo dove tutta la comunità partecipava ad esecuzioni capitali, duelli e processioni funebri. Di Nola descrive come la ritualità funebre si sia da sempre istituita come ponte tra due mondi, rispondendo all'esigenza di mantenere accesa la speranza di ricercare il senso della propria finitudine e di oltrepassarla per intraprendere un nuovo inizio.

Naturalmente il tema della vita dopo la morte è centrale in moltissime religioni del mondo. Le religioni delineano almeno due principali sfondi nella storia dell'umanità nei confronti del rapporto con il morire, quello orientale e quello occidentale, i quali presentano anche alcuni punti d'incontro. Se fino al Novecento in Occidente il concetto di anima, come principio di identità essenziale dell'individuo, immaginava il trapasso come un cambiamento che comunque garantiva il mantenimento della propria coscienza tra i due mondi (religioni abramitiche), al contrario le religioni orientali (induismo, buddhismo, shintoismo e taoismo) vedono il principio primo come coscienza cosmica a cui si abbandonano con la morte e credono alla reincarnazione dell'anima.

A sua volta Ines Testoni nell'intervista per *Il Tascabile* (2022) afferma che l'evoluzione del pensiero occidentale può essere diviso in due grandi fasi. Una prima in cui la metafisica ha la meglio e si "spiega il mondo a partire dalla differenza ontologica tra essere divino immutabile ed esseri divenienti che oscillano tra essere e nulla". Quindi le religioni abramitiche si sono sviluppate su questa convinzione e di conseguenza vedono il mondo come creato e annientabile secondo la volontà di un Dio. Invece la seconda fase è quella del pensiero contemporaneo, anche chiamata "del disincanto". Essa stabilisce che "se qualcosa è creabile

e annientabile, come dimostra di saper fare la tecnica, non c'è alcun bisogno di Dio per spiegare il mondo". Il significato della morte è cambiato da "passaggio all'ulteriorità" ad "annientamento ultimo delle cose". Questo ha provocato nella società un tracollo di tutte le fedi religiose e alla loro credibilità razionale. L'effetto domino di questo diffuso annichimento è la perdita di valore dei riti, anche funebri, che non sono più autenticamente consolatori. Sempre la professoressa Testoni dice che "la società ci educa quotidianamente a crederci destinati al niente, e così anche la religione e l'economia, che traggono vantaggio, potere e ricchezza dalla nostra paura nichilista di morire". La società moderna, con la sua enfasi sulla scienza, il materialismo e il consumismo, ci educa implicitamente a vedere la morte come una fine assoluta. Negando l'eternità e credendosi destinati al nulla assoluto, l'uomo occidentale può provare un'angoscia suprema.

1.5 The Terror Management Theory

La paura della morte sfocia in una chiusura totale da parte dell'uomo che nega ed evade dai pensieri che gli ricordano la mortalità. Questo sentimento collettivo dà vita ad una nota teoria, riconosciuta dalla comunità scientifica: la Terror Management Theory (TMT), proposta dai ricercatori americani Greenberg, Pyszczynski e Solomon nel 1986. Essa sostiene che l'uomo evita tutto ciò che gli ricorda di essere mortale per difendersi e che l'angoscia esistenziale abbia un ruolo significativo nelle relazioni umane. È la consapevolezza di dover morire da parte dell'essere umano che ci fa sentire costantemente minacciati da essa.

Il fondamento di base di questa teoria è l'insegnamento di Charles Darwin per cui l'uomo come ogni animale è fatto di materia vivente destinata a soccombere. Le altre menti a cui questo modello si è ispirato sono quelle di Sigmund Freud, Otto Rank, Ernest Becker e Leon Festinger; tutti autori accomunati dall'idea che la cultura sia "un apparato di illusioni prodotto dall'uomo per rendere tollerabile la vita e gli affanni che istanze sociali impongono" (Testoni, 2015, p.37). Tra gli assunti di base della Teoria della gestione del terrore prende spunto dal lavoro dell'antropologo Ernest Becker, in particolare dal volume *The Denial of Death* (1974) il quale sostiene che il terrore della morte e il desiderio di immortalità sono fenomeni universali, presenti in tutte le culture e in tutti gli esseri umani. Secondo l'autore la paura della morte è un "verme che ci divora dall'interno" e per sopportare la vita con la consapevolezza della morte si ha bisogno di aggrapparsi ad esempio alle religioni che offrono un'illusione di immortalità.

L'uomo è costretto a vivere in questo stato di ansia opprimente e di terrore esistenziale, consapevole che la sua fine potrebbe giungere da un momento all'altro.

Le strategie di sopravvivenza che l'uomo ha sono al tempo stesso una minaccia per la specie poiché conserviamo nella memoria gli eventi tragici e il dolore che abbiamo provato.

È opportuno ricordare che paura ed angoscia non sono la stessa cosa. Se con la prima si ha ben chiaro che cosa l'ha causata, la seconda paralizza e opprime anche senza conoscere l'oggetto di questo sentimento. Pare che la censura della morte non faccia altro che aumentare questo status di angoscia senza confini. Siamo terrorizzati dal pensiero della non esistenza, ci consoliamo con l'idea di aver lasciato qualcosa di immortale e rilevante al mondo: i nostri figli, la nostra identità, i ricordi o le nostre creazioni. Sempre Becker (1974) parla di eroismo, cioè quello sforzo dell'individuo di lasciare un'impronta nel mondo attraverso relazioni ed azioni. Oggi con il crollo della matrice religiosa che tanto aveva dominato il Medioevo, la società secolare cerca di sostituire la prospettiva dell'immortalità personale con quella dell'immortalità storica (Feifel, 1977).

Gli studiosi americani Pyszczynski, Greenberg e Solomon individuano vari modi di fronteggiare la paralisi causata dal terrore della morte, articolandoli in difese distali e prossimali. Le prime riguardano i sistemi culturali e simbolici che sostengono e danno valore al proprio mondo quando i pensieri della morte (mortality salience) diventano esorbitanti.

La *distal defense* può essere *symbolic immortality* cioè il pensiero che valga la pena vivere per realizzare grandi opere che permetteranno di essere ricordato dai posteri oppure di tipo *literal immortality*, quando le persone cercano di guadagnare un posto di privilegio presso un Dio. La seconda tipologia di difesa comprende le reazioni soggettive come la rimozione e negazione della vulnerabilità attraverso le amenità che il benessere permette (Testoni et al., 2015). Secondo gli autori quest'ultima è la difesa più efficace che "permette di continuare ad agire nel mondo credendo di conoscere le ragioni di ciò che si sta facendo, perché questo permette di mantenere sotto controllo il terrore". Per questa sua dualità il modello viene chiamato "Difensive Dual Process Model".

Inoltre, uno degli effetti più interessanti della censura della morte è la diffusa convinzione di poter pretendere dalla medicina di trovare sempre una soluzione. Si è arrivati a pensare che sia lecito cercare il colpevole o di farsi rimborsare per la perdita subita.

Tutti gli esseri viventi hanno in comune atteggiamenti di autoconservazione e sopravvivenza, ma solo la specie umana ha consapevolezza della propria mortalità. È quindi paradossale cercare di nascondere quanto più ci caratterizza (Testoni, 2015).

Lentamente proviamo a prendere una nuova direzione verso la gestione dell'angoscia paralizzante affinché sempre meno si diventi preda di paure e illusioni quando ci si troverà a parlare di morte. Con l'esperienza traumatica e inaspettata della pandemia mondiale ci siamo resi conto che non è più possibile rimandare a domani la necessità di un'educazione alla morte per grandi e piccini.

Al giorno d'oggi si sta tornando a parlare di più di morte nelle conferenze universitarie, nei festival filosofici e anche nei talk televisivi. Questo è un segnale positivo che ci indica che si è nuovamente interessati a capire il senso della vita e della morte. A queste riflessioni si uniscono quelle che riguardano la gestione del fine vita e del rapporto tra bioetica ed esistenza.

1.6 I Death Studies

Il termine *tanatologia*, cioè discorso intorno alla morte, probabilmente venne usato la prima volta nel 1795 dal medico Solomon Anselm per indicare le indagini sui fenomeni cadaverici. Infatti, il primo aspetto che storicamente ha indagato la tanatologia è stata la disintegrazione del corpo per poi produrre una diagnosi clinica che attesti il decesso. Oltre a questo, il contesto medico cominciò a considerare l'assenza di una formazione medica sul morire. Già a fine Ottocento il biologo ucraino Élie Metchnikoff, insito del premio Nobel, intuì che i medici non avevano mai considerato il morire come una materia di formazione specifica. Lui si domanda anche perché i medici e la gente comune tendono a rimuovere la morte dalla propria coscienza attraverso un occultamento sistematico.

Però bisogna aspettare il secolo scorso affinché la tanatologia si emancipi dalla medicina legale, dal diritto e dalla criminologia per espandere il proprio interesse agli aspetti culturali e alle scienze umane. Il termine Death Studies (DeEd) nasce nel mondo anglosassone, proprio la terra in cui Goffrey Gorer aveva pubblicato il suo famoso articolo. Con questo nome si intendono i percorsi che indagano l'incontro con la morte e puntano su riflessioni delle dimensioni spirituali e religiose. I Death Studies si affermano a partire dagli anni '60 del Novecento per opera di autori americani come Robert Kastenbaum (primo studioso ad aver attivato un percorso di DeEd alla Wayne University e il primo centro di ricerca) e Hannelore Wass (pubblica la rivista "Death Education" nel 1977). Nell'arco di un paio di decenni negli Stati Uniti il numero delle iniziative sul tema della morte è diventato incalcolabile. L'Europa inizialmente è rimasta un po' arretrata ma poi è stata la culla di importanti centri di ricerca e di studio soprattutto in Inghilterra e Francia. I centri statunitensi supportarono da subito la diffusione della DeEd, quelli europei non fanno altrettanto, se non per alcune eccezioni isolate.

Alcuni potrebbero pensare che l'educazione alla morte non sia un'esigenza oppure che questi percorsi possano aumentare l'angoscia. Uno dei padri della Death Education è stato Herman Feifel che, dopo aver vissuto l'esperienza della 2ª Guerra Mondiale, dedicò tutta la sua vita allo studio della morte del lutto. Lui dimostra come dei percorsi ben strutturati possono aiutare a gestire con equilibrio l'angoscia della morte, promuovendo la capacità di affrontare le difficoltà della vita. Secondo l'autore americano si devono stabilire dei punti di contatto con l'idea della morte, anche attraverso la religione, l'arte, l'amore perché la morte è una questione di valori personali e di esperienze di vita.

1.7 Sezione dedicata a chi pensa che il bambino “è troppo piccolo e non capisce”

Per introdurre questa riflessione cito alcune frasi dell’albo illustrato

Che cos’è un bambino (2008) di Beatrice Alemagna:

“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”.



Figura 2: Copertina dell' albo illustrato

La domanda sorge naturale è: perché, se il bambino è considerato portatore di diritti e dignità al pari dell’adulto non lo consideriamo in grado di affrontare il tema della morte?

Adulti e insegnanti pensano che i bambini siano particolarmente fragili e vulnerabili per parlare di morte, ma abbandonarli a idee confuse e ad una comprensione distorta non eviterà la loro sofferenza nei confronti della perdita. Feifel (1977) dichiara che non proteggiamo i bambini schermandoli dalla realtà della morte, anzi non facciamo altro che ostacolare la loro crescita emotiva.

Ciò che perlopiù frena genitori e insegnanti è il timore di danneggiare chi ascolta o di causare maggiori ansie. Prima di avanzare conclusioni affrettate come la frase “è ancora troppo piccolo, non capisce”, sarebbe opportuno che ogni adulto, me compresa, si faccia un esame di coscienza e si domandi “quanto mi sento preparato per parlare di morte?”.

Numerose ricerche confermano che meno si comprende l’idea di morte, quanto più è la paura nei suoi confronti e viceversa (Cotton & Range, 1990; Slaughter, 2005). Per Slaughter (2005) comprendere la morte come l’inevitabile fase finale del ciclo di vita, non eliminerà le emozioni negative nei confronti della morte, ma può attenuare una parte del dolore che deriva dall’incapacità dei bambini piccoli di concettualizzare la morte come parte della vita.

Il titolo di questo paragrafo richiama l’evoluzione storica e culturale che ha coinvolto il concetto d’infanzia. Se ancora è diffusa l’idea che il bambino sia immaturo per trattare alcuni argomenti vuol dire che implicitamente si sta negando il suo essere portatore di diritti. Il bambino può insegnare all’adulto a guardare il mondo attraverso occhi nuovi e sinceri. Lo storico Philippe Ariès nella sua carriera non si è occupato solo di analizzare la storia della morte bensì di studiare l’infanzia e la sua evoluzione dal Medioevo alla modernità. In *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna* (1960) usa l’espressione “sentimento dell’infanzia” per indicare il

progressivo cambiamento del modo di guardare i bambini e la loro età come fase distinta della vita.

Emanuela Toffano Martini (2007) in *Ripensare la relazione educativa* individua tre traguardi essenziali nel processo di riconoscimento dell'infante. Il primo traguardo chiamato "annuncio evangelico" rovescia la prospettiva: il bambino da *res* (oggetto, uomo in miniatura) diventa *pròsopon* (maschera del teatro con una voce che risuona) cioè persona. Quindi "Colui che non parla diviene colui che parla" (Toffano, 2007, p.28), anche se continuerà a prevalere la concezione adultistica dell'educazione.

Il secondo traguardo è quello definito da Ariès come diffusione del "sentimento dell'infanzia" tra il XVI-XVII secolo con cui si inizia a riconoscere la specifica umanità di questa età. Questa tesi è supportata anche da varie fonti iconografiche analizzate dallo storico che rappresentano gli infanti con i loro tratti tipici e non più come degli adulti in miniatura.

Il terzo ed ultimo traguardo è l'età dei diritti scandita nel Novecento, uno dei secoli più contraddittori della storia umana. Dopo la crudeltà delle due Guerre Mondiali e delle bombe atomiche, l'umanità prova a riscattarsi mediante la proclamazione della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948 e di diversi documenti a favore del riconoscimento e della tutela dell'infanzia. Le tre carte di maggiore rilevanza sono state:

-la *Dichiarazione di Ginevra* del 1924, redatta da una commissione della Società delle Nazioni, è composta da soli 5 principi e ha una connotazione di protezione e tutela verso l'infanzia;

-la *Dichiarazione dei diritti dei bambini* del 1959, suddivisa in 10 articoli ribadisce il valore della protezione e della cura nei confronti dei bambini dipendenti dagli adulti. Essa riconosce non solo i diritti di protezione, ma anche diritti sociali, culturali e politici del bambino;

-la *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* dell'ONU nel 1989. Questa pietra miliare è composta da ben 54 articoli ed è chiamata anche la Carta delle 3P: *provision, protection and participation*. Civilmente ora il bambino è considerato attivo, soggetto di diritti e non più passivo spettatore delle decisioni altrui. Qui compare per la prima volta il concetto di "superiore interesse del bambino" come criterio guida per ogni decisione che lo riguarda. Questo documento a differenza dei due precedenti ha valore giuridico vincolante, perciò, i paesi che lo ratificano si impegnano legalmente a rispettarne e attuarne i contenuti. L'Italia ha ratificato la Convenzione il 27 maggio 1991.

Insieme a questi grandi traguardi trovo significativo citare l'opera e il pensiero del medico polacco Janus Korczak, personalità che ha dedicato la vita ai bambini fino alla morte. Nel libro *Il diritto del bambino al rispetto* (1924) lui anticipa molti dei diritti sanciti dalla Convenzione del '89. In particolare, enuncia tre diritti che sono evocativi per la nostra

argomentazione sulla morte: il diritto ad essere preso sul serio; il diritto ad essere ascoltato e il diritto alla propria morte. Che messaggio ci lascia l'educatore polacco? È un invito, ancora molto attuale, rivolto al mondo degli adulti di prendere con serietà tutto ciò che il bambino dice, le sue preoccupazioni e lamentele, senza sminuirne il peso. L'adulto deve saper mettersi in posizione d'ascolto del bambino e cogliere i bisogni sottesi delle loro parole. Per Korczak è errato pensare che il dolore, la felicità, le preoccupazioni, le delusioni acquistino intensità con l'ingresso nell'età adulta e che in età infantile siano solo manifestazioni immature. Sminuire l'importanza delle esperienze del bambino è una profonda mancanza di rispetto. Korczak in *Come amare il bambino* scrive "il bambino non può pensare 'come un adulto', ma può riflettere come un bambino su seri interrogativi dei grandi" (2019, p.116).

L'ultimo diritto, della propria morte, è forse quello più rappresentativo per questo elaborato di tesi. "Per timore che la morte possa strapparci il bambino, strappiamo il bambino alla vita; per impedire che muoia non lo lasciamo vivere" (2019, p.59). È un deciso appello per i genitori e educatori affinché non diventino vittime dell'iperprotezione nei confronti dei piccoli e di non sforzarsi a rimuovere gli ostacoli, le esperienze dolorose o frustranti che la vita naturalmente comporta. Farlo significherebbe privare i bambini di importanti momenti per la loro crescita, la conquista dell'autonomia e della fiducia in sé stessi. Solo facendo esperienza della vita in tutte le sue sfaccettature il bambino prenderà coscienza della realtà. Dunque, il "diritto alla morte" secondo Janusz Korczak si riferisce all'idea che i bambini debbano avere la libertà di vivere la propria vita in modo autentico, inclusa la possibilità di affrontare la morte e le esperienze dolorose.

Ancora al giorno d'oggi bisogna sempre stare accorti/e a non ledere i diritti dei bambini e rispettare le loro volontà, tenendo a mente anche questi tre diritti fondamentali. Emiliano Macinai avverte che "occorre distinguere il luogo comune che ci porta ritenere che i diritti siano scritti nella storia umana e nel nostro destino: essi sono il frutto di conquiste, devono essere difesi e costantemente ripensati." (2013, p.116).

1.8 Un affondo nell'età evolutiva

Cominciando dai contributi dell'etologo americano Harry Harlow e dello psicologo britannico John Bowlby si osservò la reazione dei cuccioli di primati e dei bambini nel momento della separazione dal caregiver. L'assenza della madre li espone ad un profondo sconforto, al pericolo estremo, quello che tentano in ogni modo di evitare stando sempre vicino alle figure che lo accudiscono. Fino ai tre anni circa questa difesa inconsapevole accade in modo irriflesso secondo codici istintuali che non hanno a che vedere con la cognizione del pericolo di morte. Da questi comportamenti geneticamente determinati e soprattutto da come vengono gestiti e appagati dipendono quelli che Bowlby ha chiamato *internal working models*.

Quindi a partire dai pattern relazionali che si sviluppano nei primi mesi di vita coi caregivers, il bambino si dota di un patrimonio di abilità relazionali fondamentali e inconsapevoli che condizionerà la futura gestione dei rapporti con gli altri e con sé stesso. L'esperienza affettiva relazionale si trasforma in struttura cognitiva di pensiero e poi linguistica. Questo aspetto ci differenzia dalle altre specie animali perché l'uomo usa dei codici comunicativi per entrare in relazione e per mentalizzare ciò che esperisce.

La teoria dell'attaccamento e anche il contributo psicoanalitico di Erick Erickson hanno influenzato la genesi della Terror Management Theory (TMT). Quest'ultimo autore definiva "sicurezza di base" la capacità di fronteggiare le difficoltà della vita che dipende dal tipo di legame che si ha con le figure che si prendono cura del piccolo. A partire dalle prime relazioni e dalla fiducia che si genererà, dipenderà la sua capacità di gestire l'angoscia esistenziale. La mancanza della "base sicura"⁵ e il "difetto fondamentale"⁶ vengono correlati alla percezione di impotenza e ad una maggiore angoscia di esistere.

Ines Testoni (2015) afferma che i gradi della sofferenza della malattia nell'adulto dipendono da come nell'infanzia egli ha saputo affrontare le perdite e sostenerle trovando dei punti stabili a cui aggrapparsi. Bowlby ha chiamato *trauma della perdita* la morte del genitore prima dei cinque anni di vita del piccolo, cioè prima che si stabilisca un senso del sé autonomo. Il bambino a questa età non possiede né i meccanismi emotivi, né quelli di coping per affrontare un tale evento traumatico.

Oggi è risaputo che la relazione genitore-bambino e il tipo di attaccamento nei primi anni di vita modella il senso del Sé del bambino, plasmando non solo l'autopercezione ma anche le capacità relazionali e il benessere emotivo del bambino. Lieberman e altri, in *Lutto infantile* (2007), affermano che i bambini sono capaci di fronteggiare situazioni stressanti attraverso il sostegno e l'incoraggiamento di adulti fidati e che è erroneo pensare che i bambini abbiano un'innata capacità di riprendersi rapidamente da eventi debilitanti. Piuttosto la capacità di recupero infantile è un processo interazionale e quindi si può essere educati alla resilienza attraverso relazioni positive e un ambiente di supporto.

1.8.1 Le rappresentazioni della morte in età infantile

"Se ci siamo disabituati all'idea che il sesso sia un avvenimento che nasce con la pubertà...in modo analogo, è opportuno che ora riconosciamo la presenza psicologica della morte in noi

⁵ Base sicura: Il concetto di base sicura è stato elaborato da John Bowlby nel 1969. La madre fornisce al bambino la base sicura dalla quale può allontanarsi per esplorare il mondo e farvi ritorno. Quando il bambino avverte qualche minaccia da parte del mondo esterno, cessa l'esplorazione per raggiungere prontamente la madre per poter ricevere conforto e sicurezza.

⁶ Difetto fondamentale: in inglese "Basic Fault" è una teoria creata da Michael Balint, che suggerisce che il difetto di base di ogni essere umano è causato nell'infanzia. In particolare, dalla mancanza di qualcosa nell'infanzia, un difetto nella capacità dei caregivers di essere responsivi e amorevoli nei confronti del bambino

stessi fin dall'infanzia" (Feifel, 1977, p.11). Molti bambini sviluppano una serie di concezioni errate, che possono portare a determinati sintomi comportamentali e psicologici (Chen & Panebianco, 2018). Dunque, in età evolutiva bisogna badare al possibile sopravvento del mancato senso di realismo sulla morte e al mantenimento di credenze terrificanti e fantastiche. In alcuni casi essi possono determinare gravi effetti sulla salute mentale e fisica di bambini e adolescenti (Gibson, Roberts e Buttery 1982 citato in Testoni, 2015).

Il concetto maturo di morte non è innato e comprende alcuni tratti essenziali: irreversibilità, cessazione delle funzioni vitali e universalità (Kastenbaum, 1967) a cui sono poi stati aggiunti causalità e inevitabilità. La comprensione dell'idea di morte da parte dei bambini è il prodotto di un'interazioni tra informazioni non solo biologiche ma anche spirituali, culturali e religiose della morte (Menendez et al., 2020). L'idea di morte si sviluppa conclusa la fase dell'attaccamento (circa dopo i 3 anni) fino all'inizio della preadolescenza. Le prime ricerche riguardo la morte condotte coi bambini sono ad opera di due donne: Maria Nagy in Europa (1948) e Sylvia Anthony negli USA (1971).

L'opera pionieristica dell'ungherese Maria Nagy ha investigato le teorie dei bambini riguardo la natura della morte tra i 3 e i 10 anni di età raccogliendo materiale di tre tipi: composizioni scritte, discussioni individuali e disegni. Il suo studio ha coinvolto un totale di 484 protocolli da 378 bambini, con una distribuzione quasi equa tra i sessi, l'appartenenza religiosa e l'estrazione economica sociale. Nagy (1948) classifica tre stadi di maturazione del concetto di morte, connessi alle abilità di ragionamento del bambino. Dai 3 ai 5 anni il bambino vede la morte come un sonno, una partenza temporanea e quindi è diffuso il pensiero che il defunto prima o poi tornerà da lui. Il bambino attribuisce vita e coscienza anche ai morti. Alcuni fanciulli pensano che il morto non possa muoversi a causa della bara, ma possano ancora mangiare e bere. Effettivamente in molte culture primitive, morte e sonno sono spesso considerati equivalenti. Ad esempio, in alcune culture dell'Africa occidentale, non esiste una parola specifica per il sonno, ma il verbo dormire è detto "essere mezzo morto". La misura in cui per loro la morte è solo un allontanamento o una transizione è dimostrata anche dal fatto che in moltissimi luoghi è usuale posizionare accanto al defunto cibo e bevande, e persino vestiti e armi.

Nella seconda fase dai 6 ai 9 anni, il bambino personifica la morte solitamente in due modi: la morte è immaginata come una persona separata oppure è identificata con i morti. Quando la morte è immaginata come una persona separata, si può distinguere l'idea del "mietitore" o una personale idea di *deathman*. La morte viene considerata una figura potente, spesso invisibile e legata ai concetti di cattiveria e punizione. Le rappresentazioni grafiche attraverso figure orrende e mostri terribili riflettono la paura e il desiderio di sfuggire dalla morte.

Rispetto al primo stadio, dove la morte è negata, qui c'è un aumento della consapevolezza della realtà e il bambino prova avversione verso il pensiero della morte cercando di allontanarla. La morte diventa una realtà esterna, essa esiste ma è lontana da noi. Muore solo chi è afferrato dall'uomo della morte, chi riesce a scappare non muore.

Infine, secondo Maria Nagy, tra i 9 e i 12 anni il fanciullo comprende l'universalità e l'inevitabilità di questo evento che avviene in ognuno di noi. Il concetto maturo di morte come parte naturale della vita si ha solo quando il bambino supera del tutto la mentalità magica finalistica e acquisisce la capacità di formulare spiegazioni causali e temporali.

Uno degli intervistati di 9 anni, alla domanda ""Cos'è la morte?" , risponde: "Beh, penso che sia una parte della vita di una persona. Come la scuola. La vita ha molte parti. Solo una parte è terrena. Come a scuola si passa a un'altra classe. Morire significa iniziare una nuova vita. Tutti devono morire una volta, ma l'anima continua a vivere".

Ci sono però delle discordanze tra due posizioni. Chi condivide la sopracitata teoria di Nagy (1948) e altri ricercatori che invece vedono i bambini già a 4-5 anni in grado di riconoscere irreversibilità e cessazione delle funzioni vitali. L'acquisizione di consapevolezza della propria morte e delle cause cominciano ad apparire dai 7 anni in poi e secondo S. Anthony (1971) le spiegazioni sono prevalentemente di due tipi: artificiale ed esterna (ad esempio morte causata da un'aggressione); naturale ed interna (morte dovuta dall'invecchiamento). I bambini più piccoli tendono ad attribuire la morte a cause esterne, come armi o incidenti, mentre i bambini più grandi riconoscono maggiormente cause interne, come vecchiaia, malattia o altri fattori biologici.

Maria Laura Marin (2002) ritiene che il modello migliore per parlare di morte coi bambini sia quello di aspettare le domande spontanee dei bambini, entrando così nel merito in modo adeguato allo sviluppo psico-emotivo di ciascuno. L'importante è che chi si trova a rispondere a queste domande sia pronto/a a farlo.

Affrontiamo ora quali sono le dimensioni che assumono maggiore rilevanza nell'esperienza della perdita per un bambino. Sicuramente la dimensione affettiva come sottrazione della relazione intima con quella persona è la causa dello scompensamento principale. I bambini da piccoli però sono limitatamente in grado di gestire le emozioni e di descrivere le proprie sensazioni. Queste sono competenze che accrescono con la crescita, accompagnate dal supporto degli adulti che si mettono in posizione di ascolto nei confronti dei bambini.

L'età adolescenziale è un periodo a sé in cui i pensieri intorno alla morte diventano più presenti e i comportamenti a rischio fungono da risposta al bisogno di esorcizzare il pensiero di morte. Questa età purtroppo è caratterizzata da una brutta piaga, ancora sottostimata, come

l'autolesionismo che testimonia un senso di sfida alla vita. I livelli di violenza tra gli adolescenti verso sé stessi e gli altri (stalking, bullying, cyberbullying) sono sempre più alti e preoccupanti. I sostenitori della Death Education credono che dei percorsi adeguati possano ridurre questi livelli, aumentando la capacità di rispettare la vita (Shackford, 2003).

La Death Education può funzionare da "potente antidoto per l'adolescente contro le rappresentazioni persecutorie che l'ansia di morte desta" (Testoni, 2015, p.66). Altri studi come quelli di Kastenbaum (1967) e O'Connor et al. (2009) dimostrano che l'elaborazione delle emozioni causate dal pensiero di morte attiva strategie di coping e resilienza, limitando il problema depressivo e suicidario negli adolescenti.

1.8.2 Cosa e in che modo comunicare al bambino

Nel testo *Il lutto infantile* (Lieberman et al., 2007) si approfondisce in particolare modo la perdita della figura genitoriale ed una sezione è dedicata alla comunicazione del lutto. La comunicazione della triste notizia può avvenire da parte dei familiari ed eventualmente con un supporto psicologico. È preferibile usare parole semplici e frasi brevi. Gli autori sconsigliano analogie come "riposare in pace", "andare molto lontano", "è scomparso" perché il bambino potrebbe prendere alla lettera queste frasi e provare paura di andare a dormire o pensare che altre persone non tornino più. Secondo Slaughter (2005) queste frasi hanno serie implicazioni per la comprensione da parte dei bambini perché dal punto di vista dello sviluppo cognitivo esse servirebbero solo a rafforzare una comprensione non biologica della morte.

I messaggi essenziali che devono essere trasmessi e ripetuti per essere compresi, soprattutto in tenera età, sono tre:

-il genitore non sarà mai più con il bambino. Tardare a comunicare il decesso non fa altro che prolungare l'incertezza e promuovere il diniego nel bambino. I bambini essendo più competenti nell'abilità ricettiva comprendono quello che ascoltano; sono anche in grado di registrare accuratamente il tono emotivo associato alle parole.

-Il genitore non voleva abbandonarlo/morire. Siccome i bambini spesso pensano che i genitori siano onnipotenti e facciano solo quello che desiderano è il caso di spiegare da subito che la mamma o il papà non volevano lasciarlo da solo/a.

-Il genitore non tornerà mai più. È l'ultimo messaggio necessario altrimenti si rischia di confondere la morte con la separazione temporanea.

Alcune volte si può aggiungere un quarto messaggio, se il bambino crede di essere la causa della morte. Visto che il bambino ha una forte visione egocentrica va rassicurato che non ha causato lui la morte di mamma o papà. I bambini spesso sentono che i loro pensieri e parole

possono causare magicamente le cose. Un bambino può sentire che poiché ha desiderato la morte della sorella e lei muore, allora lui è da biasimare (Goldman, 1996).

In ogni caso il terapeuta o il familiare che comunica la notizia dovrebbe comprendere lo status emotivo del bambino e supportarlo. Si può sempre sottolineare la differenza tra corpo immobile del defunto e l'anima del genitore che continua ad essere connessa con il bambino. Considerando l'aspetto comunicativo relazionale e il supporto di una persona in lutto, adulta o no che sia, è necessario mettere in atto l'ascolto attivo perché si comunichi comprensione empatica, accettazione e rispetto per l'individualità della persona.

1.9 Death Education a scuola

Nella vita scolastica di un bambino può succedere di vivere una perdita significativa: l'animale domestico, un familiare, un conoscente, un compagno di classe o come è capitato alla sottoscritta la maestra preferita. Si stima che il 5-15% dei bambini perde una persona cara importante prima dei 18 anni di età (Chen & Panebianco, 2018, p. 152). Pertanto, è probabile che tutti gli insegnanti forniscano assistenza ad almeno un bambino in lutto nel corso della loro carriera professionale (Carrington, 2019 citato in Eftoda, 2021).

Ricerche passate hanno anche rilevato che, quando le reazioni dei bambini al lutto non vengono affrontate adeguatamente a scuola, le loro relazioni con gli insegnanti e i coetanei possono essere influenzate negativamente e possono contribuire a uno scarso rendimento scolastico e a problemi di comportamento in classe (Papadatou et al., 2002). In questo studio la maggior parte degli insegnanti greci (72%) hanno individuato negli studenti in lutto difficoltà di memoria e di concentrazione, perdita di entusiasmo e mancanza di godimento da attività piacevoli.

La scuola come risponde a questi eventi traumatici? Ines Testoni usa l'imperativo della celebre frase *the show must go on* per intendere l'indifferenza che spesso divaga al posto di soffermarsi sulla significatività del dolore e alla necessità di parlarne. Come in uno spettacolo (show) bisogna attenersi ad un copione rigido, all'interno del quale lo stare al mondo non è mai realmente vissuto. La giustificazione frequente è che fare come se nulla fosse successo, aiuti il dolente a non essere risucchiato dal dolore.

Forse se la scuola capisse la grande missione che ha, potrebbe diventare il luogo privilegiato in cui realizzare interventi di prevenzione che diventano occasioni di crescita integrale. "È stato dimostrato che un'educazione alla morte nel contesto scolastico, se adeguatamente strutturata, può insegnare a gestire difficoltà emozionali relative alla perdita in genere, permettendo sia a bambini, sia adolescenti di attivare strategie di coping e resilienza dinanzi alle difficoltà che inevitabilmente la vita impone" (Testoni, 2015, p.13).

Stylianou e Zembylas (2020) sostengono che “navigare in questi temi in classe è difficile perché sfida, affettivamente ed epistemologicamente, insegnanti e studenti nei loro sforzi di dare un senso a tali questioni” (p.55).

Rosemary Wells nel suo libro *Helping children cope with grief* (1988) afferma che “il compito più importante di un insegnante, tuttavia, non è quello di attendere che si verifichi una tragedia: la situazione di lutto non è il momento migliore per studiare obiettivamente la morte e le sue conseguenze, ma si può parlare di morte ogni volta che si presenta l'occasione. È il modo migliore per contrastare il tabù della morte che porta alla repressione della curiosità e ad irrazionali tipi di paure e incubi” (citato in Higgins, 1999, p.79). La stessa posizione la occupa il canadese Barry Ashpole (2018) specificando la necessità che le scuole assumano una posizione proattiva se vogliono realmente sostenere più efficacemente i bambini quando subiscono una perdita significativa. La revisione del 2018 di Ashpole (citata in Stylianou & Zembylas, 2020) si concentra sul periodo tra il 2000 e il 2018 e mostra che gli interventi scolastici sono presenti soprattutto in risposta ad eventi specifici (disastri, morte di un parente, morte di un bambino della classe), piuttosto che sulla prevenzione e l'educazione dei bambini alle tematiche della morte.

L'insegnante deve tenere presente che la *mission* educativa della scuola deve focalizzarsi sullo sviluppo ecologico dell'individuo. Questo concetto implica che l'educazione non si limiti alla mera trasmissione di conoscenze, ma abbracci una visione olistica che considera le interrelazioni tra l'individuo, la comunità e l'ambiente. La trattazione del tema morte fa sicuramente parte degli elementi utili per promuovere un armonioso sviluppo sociale ed emotivo e per l'acquisizione di competenze pratiche e abilità per la vita.

Se pensiamo alle competenze che la professionalità docente dovrebbe avere troviamo la competenza educativa e pedagogica, accompagnata dalle altre aree della competenza disciplinare, didattica, organizzativa e di ricerca (Felisatti, 2009). Alla base di ogni processo d'insegnamento apprendimento c'è la relazione improntata al riconoscimento dell'allievo in quanto persona unica e irripetibile, al quale spetta il diritto di perseguire la propria direzione verso l'autorealizzazione personale e lo sviluppo integrale delle sue potenzialità. Inoltre, affinché si possa instaurare un dialogo autentico e aperto, è necessario che tra bambino e adulto vi siano le condizioni di cura, ascolto attento e apertura. Solo in un contesto così accogliente e non giudicante il bambino può sentirsi libero di esplorare i propri pensieri ed emozioni, ponendo domande e sviluppando una comprensione personale di morte.

Per primo è stato Herman Feifel a introdurre nel dibattito internazionale la necessità di diffondere capillarmente percorsi di educazione alla morte in tutto il ciclo di vita. Troppo spesso in realtà l'intervento a riguardo è abbandonato alla buona volontà dei docenti e psicologi che

si rendono disponibili solo quando il problema diventa lampante. Shackford (2003) considera che l'obiettivo della death education sia quello di promuovere la felicità umana poiché con una maggiore comprensione della morte migliorano la capacità di affrontarla e di condurre una vita funzionale.

Questi progetti di DeEd contribuiscono allo sviluppo delle Life Skills Education stabilite dall'OMS come l'abilità di gestire le emozioni, l'autoconsapevolezza e la comunicazione efficace.

I possibili percorsi di DeEd sono indirizzati a svariati ambiti come la formazione di docenti, medici, infermieri ma anche all'utenza scolastica e alla comunità tutta. I percorsi sono stati classificati su tre livelli di prevenzione. Quella primaria si intende quando il problema della morte non è presente o troppo vicino al gruppo classe (devono essere passati almeno due anni da un lutto) e può rivolgersi dagli infanti fino agli anziani perché è un modo per comprendere la morte realistica e promuovere un confronto aperto su cosa significa la propria fine. La prevenzione secondaria avviene quando la morte è annunciata o prossima; spesso è rivolta alle persone più vicine alla persona sofferente per prepararle alla perdita e per supportarle nell'accompagnamento di chi muore. Infine, quella terziaria si ha quando la perdita è già avvenuta ed ha lo scopo di sostenere chi sta vivendo il lutto affinché non deragli verso situazioni psicopatologiche. Il secondo e il terzo tipo di DeEd sono utili soprattutto per elaborare il lutto completo o anticipatorio.

A livello mondiale l'ADEC (Association for Death Education and Counseling), un'organizzazione professionale multidisciplinare, ha ampiamente sviluppato curricula di DeEd per insegnanti, infermieri, medici, consulenti ecc. I punti cardine condivisi da diversi studiosi che non possono mancare negli interventi educativi sono: dare nome alle emozioni che il pensiero di morte provoca, fornire informazioni sulla morte, riflettere sul valore della vita, ridimensionare le fantasticherie horror e diventare coscienti delle esperienze di perdite già vissute (Edgar & Howard-Hamilton, 1994 citato in Testoni, 2015).

Per Testoni (2015), "la ricchezza che la DeEd può offrire consiste nel promuovere una maturità religiosa o areligiosa consapevole, in grado di armonizzare gli aspetti intrinseci ed estrinseci, nonché mitologici, tra storie e presente, nel ciclo di vita delle persone, affinché la loro dimensione spirituale possa rafforzarsi" (p.89). Spesso le esperienze di DeEd in ambienti scolastici hanno un carattere spirituale, rinforzando la riflessione sulla trascendenza. La spiritualità in passato era relegata alla disciplina religione, invece oggi il suo profilo ha cambiato totalmente volto, accogliendo gli apporti interculturali e liberandosi dall'indottrinamento acritico delle religioni. Bisogna distinguere la religione in sé dalla spiritualità. Con la prima si intende un sistema organizzato di credenze e pratiche invece la

seconda che compete credenti, agnostici e atei è una chiamata interiore dell'anima, slegata da ogni credo religioso. La DeEd si muove dunque in una realtà culturale varia in cui più religioni convivono e dialogano più o meno pacificamente. In base a come ci si pone in questo contesto si può far prosperare o negare occasioni di contaminazione, confronto e di una possibile ricerca di una spiritualità collettiva.

1.9.1 Possibilità ed esempi concreti in classe o sezione

In mancanza di un discorso riguardo la morte e di una competenza per parlare di morte da parte degli adulti, i bambini si creano spontaneamente delle idee stravaganti riguardo al morire. Quotidianamente la televisione, i social media e i giochi espongono l'immaginazione dei bambini in balia di rappresentazioni bizzarre e fantasiose. I programmi televisivi elencano più volte al giorno il susseguirsi di disgrazie violente, omicidi, femminicidi, soprattutto in questi ultimi anni in cui le notizie di esplosioni e stragi di guerra sono sempre più comuni. I piccoli spettatori intanto sono lì davanti a questo schermo e immagazzinano informazioni relative all'idea di morte. Di conseguenza la visione prevalente della morte è sempre più di tipo violento e crudele e non come un fenomeno naturale del processo vitale. Lasciare solo un bambino davanti a certi contenuti vuol dire abbandonarlo "nel tentativo di conferire un profilo concreto a ciò che lo angoscia" (Floriani & Testoni, 2019). Se i genitori e gli educatori parlano della morte con angoscia e cercando di evitare il tema, ai bambini inconsciamente verrà trasmesso un sentimento negativo. "Le iniziative di educazione alla morte richiedono agli insegnanti grande competenza ma specialmente sensibilità e consapevolezza rispetto ai propri sentimenti e vissuti" scrive Testoni ne *L'ultima nascita* a pagina 61.

A livello normativo scolastico, le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) affermano che il bambino pone domande di senso sul mondo e sull'esistenza umana. "Si chiede dov'era prima di nascere e se e dove finirà la sua esistenza. Pone domande sull'esistenza di Dio, la vita e la morte, la gioia e il dolore" (p.18). Queste frasi ci rammentano che il compito della scuola sin dall'infanzia non è solo quello di insegnare ad apprendere ma anche ad essere (citando i 4 pilastri del Rapporto Delors 1996). La scuola si può configurare come luogo di dialogo con le famiglie e di occasioni di reciproca formazione tra genitori e insegnanti anche per affrontare temi come la morte. La scuola non può limitarsi a dare risposte ma deve incoraggiare le menti libere e creative a porsi domande sulla propria esistenza e sulle cose. A tal proposito si può citare anche l'originale proposta metodologico didattico della *Philosophy for children* ideata da Matthew Lipman negli anni '70 che propone ai bambini di insegnare a pensare, discutere e filosofare. I racconti che coinvolgono i lettori nell'indagine "sollevano questioni importanti e controverse della storia della filosofia: realtà, identità, bene, male, giustizia, vita, morte ecc." (Santi, 2006, p.121).

Un'esperienza di Death Education svolta in Italia (scuola dell'infanzia paritaria V. Chizzolini di Ospedaletto) è quella descritta nel testo *Non ho più paura : un percorso di Death Education con i bambini : parlare della morte ai bambini, fra emozioni e spiritualità* curato da Testoni e Floriani che è il frutto di dieci anni di esperienze e riflessioni. Secondo le autrici l'aspetto della relazione è il perno su cui fare leva per comprendere il concetto di morte perché un pensiero personale acquista significato proprio a partire dalla reciprocità e dall'ascolto.

Entriamo ora nel cuore di questo curriculum che è stato scomposto in tre percorsi, l'uno propedeutico all'altro. Il primo (*conosco le emozioni le chiamo per nome*) è dedicato all'educazione emotiva affinché i bambini siano accompagnati a riconoscere le emozioni e gestirle. Daniel Goleman (2011), considerato il padre dell'intelligenza emotiva, dice che i modelli emotivi offerti ai piccoli hanno conseguenze sulle loro vite future. Le attività e i giochi predisposti permettono alla sezione di sperimentare le emozioni con i sensi (attraverso musica, opere famose, espressione corporea) e riconoscere a livello simbolico le emozioni per poi esprimerle (uso di cards, tombola delle emozioni, drammatizzazioni, routine ecc.).

Il secondo (*gestione della paura della morte*) ha come obiettivo integrare il concetto di morte attraverso l'uso di una comunicazione sincera, chiara e calma da parte dell'adulto. Le autrici sconsigliano di usare termini evasivi per parlare di morte perché possono causare malintesi nei bambini. Lieberman et al. (2007) ritengono che l'uso di metafore possa creare confusione tanto da poter far pensare alla morte come un fatto reversibile. Questa fase si concretizza attraverso un'intervista strutturata, approfondimento della festa dei morti nel mondo, esperienza di visita al cimitero, preparazione di un cero, momenti di circle time ecc. In alcuni momenti è richiesta la collaborazione significativa dei genitori. Al termine di questa parte del curriculum i bambini capiscono che il caro defunto resterà sempre nel loro cuore attraverso il ricordo e l'affetto che provano per lui.

L'ultima sezione del curriculum è dedicata alla spiritualità attraverso un "percorso di riconoscimento del proprio sentirsi al di là del semplice confine corporeo, quindi dotati di un'esistenza che trascende la vita". Secondo Testoni la dimensione spirituale è la base su cui fare perno per superare il terrore della morte per ricercare il senso da attribuire alla vita. I bambini scoprono di avere una "propria luce" dello spirito, una forza interiore da cui poter attingere nei momenti di difficoltà. È un po' quella che potremo considerare la resilienza di ciascuno. Gli stimoli offerti ai bambini sono vari come l'osservazione davanti ad uno specchio, i giochi del sottomarino e del telo, domande guida delle docenti, attività col palloncino ecc. Lo scopo condiviso di queste proposte è quello di far capire ai bambini che la spiritualità è qualcosa di personale che va cercata nel profondo, custodita e che aiuta a ritrovare la felicità soprattutto nei momenti difficili.

Arrivati a questo punto oramai dovrebbe essere chiaro che col bambino si può parlare di tutto purché si rispetti la sua sensibilità individuale. La letteratura per l'infanzia è una convinta sostenitrice del fatto che "vi è la falsata convinzione che la valenza pedagogica di un libro si sostanzia nella capacità di restituire vissuti esperienziali rassicuranti e benevoli" (Campagnaro, 2017, p.11). Si pensa di proteggere i bambini per il loro bene da tensioni, paure e nere realtà che fanno parte della vita. Al contrario un recente studio di Martinčková et al. (2020) ha dimostrato che i bambini meno "protetti" dalle informazioni sulla morte erano in grado di adattarsi meglio al processo di lutto, sia da bambini che da adulti. Bernardi (2016) sostiene che le tematiche angoscianti e scomode come la morte, la paura, il conflitto, il dolore, l'orfanezza, ma anche la disabilità, la malattia, la follia, il trauma, la violenza, la povertà, la miseria, la sessualità sono ancora esiliate e poco raccontate nella letteratura per l'infanzia. In nome di un'attenzione educativa, insegnanti, educatori e bibliotecari prediligono storie politically correct e intaccabili a quelle sovversive, complesse e perturbanti.

La scelta di albi illustrati negli ultimi anni ha generato un'ampia diatriba per definire quali sono i criteri per una buona storia. In *Incanto e racconto nel labirinto delle figure* (2013) gli autori sostengono che le storie limpide e cristalline per la crescita "salutare" operano occultando, censurando e togliendo ai bambini potenti antidoti per la vita. In un'opera per giovani lettori e lettrici non si deve dimenticare la dimensione educativa che permette al lettore di dialogare con temi esistenziali come la vita, la morte, l'amicizia, l'amore, l'esclusione ecc.

Attraverso gli albi illustrati gli insegnanti possono discutere sulle reazioni e i sentimenti dei personaggi principali quando reagiscono alla perdita ed osservare il sostegno che gli altri danno a colui/colei che è in lutto. Nella classe si può dialogare su quali altri elementi sarebbero stati d'aiuto al personaggio o cosa avrebbero fatto loro se si fossero trovati in quella situazione. I piccoli lettori leggendo le storie famigliarizzano con le strategie di risoluzione dei problemi che il personaggio utilizza quando inizia ad accettare la perdita (ad esempio, bisogno di parlare con qualcuno, bisogno di liberare le emozioni, bisogno di avere una risposta alle domande). La letteratura per l'infanzia, quindi, può essere una componente importante dello sviluppo professionale degli insegnanti su questi temi delicati.

Lo studio di Rosengren, Gutiérrez e Schein (2014) analizza i modelli cognitivi presenti negli albi illustrati che trattano la perdita basandosi sulla teoria di Evans et al. (2011, citato in Rosengren, Gutiérrez & Schein, 2014). In questa ricerca sono stati analizzati ben 109 libri e classificati alla luce della rappresentazione di morte che esibivano. La morte descritta esclusivamente in termini naturali o biologici appartiene all' *unified natural/ biological model*. Dei libri analizzati dagli autori il 43% appartiene a questo modello.

Invece la posizione religiosa della morte nominando ad esempio Dio, gli angeli, il Paradiso fa capo all' *unified religious model*; in questa categoria sono stati inclusi gli albi che vedevano la morte come implicante una qualche forma di esistenza spirituale o dell'anima che continua a esistere dopo la morte fisica. Un'altra categoria è quella composta dai libri che presentano la morte come un processo magico o dovuto a ragioni soprannaturali.

I seguenti modelli di causalità della morte spesso coesistono nel bambino dando vita ai *mixed model*. Infatti, il 42% degli albi combinavano due o più di queste diverse forme di causalità e il 29% ha inserito sia spiegazioni naturali/biologiche sia religiose. Il 10% dei libri non sono stati classificati come distaccati dai tre modelli sopra descritti ed essi si sono concentrati sugli aspetti emotivi della morte o sulle reazioni alla morte piuttosto che sulle cause specifiche.

Pertanto, i risultati di Rosengren, Gutiérrez e Schein (2014) confermano il fatto che i bambini crescono in una cultura in cui sono presenti più modelli cognitivi ed imparano a negoziare una comprensione della morte in cui le spiegazioni religiose e quelle naturali/biologiche coesistono.

Al giorno d'oggi esistono tanti albi illustrati e libri che trattano la morte di pieno petto, senza girarci attorno. Un esempio è l'albo *L'anatra, la morte e il tulipano* di Wolf Erlbruch (2007) che con la sua semplicità grafica e con delle frasi dirette parla al lettore del ciclo della vita. I due dialogano in modo gentile, si conoscono e avventurano insieme, fino a quando non arriva il momento dell'ultimo saluto.

“Certe anatre dicono che si diventa come angeli e si sta seduti sulle nuvole e si può guardare la terra dall'alto.” - “Possibile” dice la Morte, e si mise seduta. “In ogni caso le ali ce le hai già”.

Oppure “si finisce arrostiti se non ci si è comportate da brave anatre”. La Morte risponde calma “la verità è che non lo sa nessuno”.

Le storie e i suoi finali immutabili educano il bambino che non è possibile cambiare il destino, sia del racconto sia il nostro.

Un altro esempio è *I tre funerali del mio cane* di Guillaume Guéraud (2020) che ha vinto il Premio Andersen 2021 per la fascia d'età 9/12 anni. Questo libro racconta la storia di Nemo e il suo gruppo di amici nell'organizzare il funerale di Babino, il suo compagno di sempre.

In prima persona Nemo spiega il legame speciale con il suo Babino e ci comunica una sincera prospettiva della perdita vissuta da un bambino.

“Finora questo gioco non l'avevamo mai fatto. Certo c'eravamo già divertiti a seppellire dei tesori, ma un cadavere mai.”

L'ultimo saluto al cane è accompagnato da dei pensieri scritti spontaneamente dagli amici:

“È proprio un peccato che tu sia morto così giovane. Però l'altro giorno ho visto un vecchio cane della sua stessa razza, un boxer così vecchio che le sue guance pendenti arrivavano fino a terra. Era terribile. Allora non dobbiamo essere tristi. Babino stava sempre bene, saltava dappertutto, rideva sempre. Non avrebbe sopportato di invecchiare come mia nonna. E a noi ci avrebbe fatto male vederlo vecchio e malato. Allora non dobbiamo essere tristi. Ci ricorderemo sempre di lui come di un giovane cane follemente allegro.”

Queste parole lasciano un messaggio preciso al lettore, quello di allenarci a vedere il lato positivo delle cose, anche quando sembra non esserci.

Un altro esempio è *Mattia e il nonno* (2018), un romanzo per ragazzi scritto dal celebre Roberto Piumini pubblicato la prima volta nel 1993 da Einaudi Ragazzi. Questo testo, adatto ai bambini degli ultimi anni della scuola primaria, presenta i due protagonisti passeggiando sulla riva del fiume mentre vivono molte avventure: pescano, girano per le stradine di un paesino, salgono sul campanile, fanno una caccia al tesoro e vengono catturati dai pirati. La particolarità di questo racconto è che, mentre si avvicendano questi fatti, il nonno si rimpicciolisce sempre di più fino a diventare invisibile. Il romanzo di Piumini offre una dolce prospettiva della morte del caro nonno che sarà sempre con il bambino, letteralmente dentro di lui.

Ad oggi l'elenco di libri che parlano della morte continua ad allungarsi e questo è sicuramente un segnale positivo.

Anche i film di animazione e il modo in cui la morte viene rappresentata sono un veicolo per riflettere coi bambini su morte o orfanezza. Si pensi ad esempio ai grandi classici come la morte di Mufasa nel Re Leone, la madre di Dumbo o di Bambi oppure i cartoons più recenti come la storia di Elsa e Anna in Frozen o il noto film Coco che presenta la morte in un'altra prospettiva culturale, come un evento da festeggiare e normalizzare.

In particolare, la storia del Re Leone (1994) insegna ad accogliere la morte come fattore indispensabile per il delicato equilibrio del cerchio della vita. Il messaggio del mandrillo Rafiki “lui vive in te” ricorda a Simba e a tutti noi spettatori che la persona defunta rimane viva in noi attraverso gli insegnamenti e i ricordi che custodiamo.

Entrando nel concreto della pratica educativo-didattico della scuola dell'infanzia e primaria, una modalità per avvicinarsi al tema della morte è la disciplina biologica che naturalmente si presta all'argomento, ad esempio parlando della morte di animali. Per aiutare i bambini a comprendere e ad affrontare il fenomeno della morte sin dagli ultimi anni della scuola dell'infanzia, può essere necessario dedicare del tempo a fornire loro spiegazioni relativamente dettagliate che introducano o incorporino nozioni biologiche sul ciclo vitale e sul funzionamento del corpo (Slaughter, 2005).

L'aspetto narrativo esistenziale può trovare spunti preziosi durante le lezioni di lettere, educazione civica e storia, ricorrendo anche a biografie e a fatti realmente accaduti. In alcuni casi può essere utile cogliere le opportunità offerte dalla contingenza di giornate commemorative ed episodi di cronaca. Narrare storie come quella di Anna Franck può essere un modo per sviluppare le competenze rispetto alla perdita e l'empatia. La lettura di storie scelte con cura è un'opportunità inclusiva per porre domande sulla morte e discuterne e per ridurre il senso di isolamento del bambino in lutto (Eftoda, 2021).

Dal punto di vista metodologico le strategie più efficaci risultano essere l'attivazione dei processi di problem solving, la destrutturazione delle cognizioni disfunzionali, l'implementazione delle abilità relazionali e la narrazione personale di esperienze di paura o perdita (Testoni, 2015).

Anche il lavoro in gruppo è una tecnica ottimale che permette di gestire la sofferenza insieme al gruppo dei pari e di superarla. Secondo Eftoda (2021) i coetanei vogliono esprimere il loro sostegno, ma non sanno come fare. Essi possono offrire un profondo sostegno emotivo ai compagni che attraversano un lutto, evitando lo stato di isolamento e chiusura sociale. Gli studenti dovrebbero avere opportunità di vario genere per esprimere i loro sentimenti sulla morte disegnando, colorando, scrivendo o giocando, ascoltando musica ecc. La consulenza individuale, la terapia ludica e la biblioterapia possono essere tutte strategie di intervento precoce per facilitare il lutto e prevenire la depressione e altri problemi di salute mentale futuri.

Esistono specifici programmi e pratiche da attuare in classe che insegnano e modellano la regolazione delle emozioni, come *The zones of regulation*, la mindfulness, la musicoterapia e lo yoga. Esse possono preparare gli studenti a una serie di emozioni del lutto e fornire agli studenti le strategie e il vocabolario per affrontarle (Eftoda, 2021). La mindfulness può ridurre la rabbia e l'aggressività nei bambini quando si sviluppano emozioni difficili da gestire; essa invita la persona colpita dal lutto a riconoscere il cambiamento con un'accettazione consapevole piuttosto che con una resistenza. La regolazione delle emozioni è una delle componenti con cui i bambini in lutto hanno più difficoltà. I programmi di autoregolazione, come il curriculum *Zone di regolazione*, insegnano agli studenti come riconoscere e comunicare i loro sentimenti in modo sicuro e non giudicante, categorizzando i sentimenti e gli stati che spesso sperimentano.

È ormai risaputo a livello neuroscientifico che emozioni ed apprendimento sono interconnesse: il processo di apprendimento è compromesso quando le emozioni sopraffanno il cervello, provocando angoscia, ansia e una limitata capacità di concentrazione (Djambazova-Popordanoska, 2016). Il sistema nervoso simpatico si attiva fortemente quando il cortisolo aumenta, con conseguente disregolazione delle emozioni e senso di affaticamento. Quindi la

salute mentale e i risultati scolastici dei bambini possono essere seriamente compromessi quando non riescono a regolare le emozioni in modo efficiente.

Alla luce di tutte queste accortezze da tenere bene a mente nel mondo dell'educazione, concludiamo citando una frase che mi ha particolarmente colpito: “*need the school to act as a village*” (Eftoda, 2021, p.5). Una scuola villaggio è in grado di collaborare e fare rete all'interno dell'istituzione stessa e all'esterno con le famiglie, i professionisti sanitari e il territorio. Dunque, attorno al tema della morte come a qualsiasi altro tema è consigliabile offrire formazione e supporto a tutto il villaggio.

1.10 Il lutto

Il filosofo Emanuele Severino, nella prefazione di *Ultima nascita* di Testoni, spiega come il dolore abbia una natura contraddittoria perché è contemporaneamente un'esperienza rifiutata e accettata. Da un lato si vuole che la sofferenza finisca e il rifiuto si esprime con la negazione più o meno esplicita dell'esperienza rifiutata. Dall'altro lato viene riconosciuta l'esistenza di ciò cui si nega la presenza. “Si è certi della sua esistenza e insieme della sua inesistenza” (2015, p.XVI della Prefazione).

Testoni (2016) distingue il “cordoglio” (dal latino *cordolium*, indica il dolore del cuore) che riguarda la sfera individuale, dal “lutto”, cioè l'elaborazione sociale della perdita (dal latino *luctus*, derivato da *lugere*, inteso come, diceva Ernesto De Martino, una lamentazione corale).

Umberto Galimberti nel suo *Nuovo Dizionario di Psicologia* (1997, p.617) definisce il lutto “uno stato psicologico conseguente alla perdita di un oggetto significativo, che ha fatto parte integrante dell'esistenza”. La morte può essere di un oggetto esterno (morte di una persona cara, la separazione da un luogo) o interno (fallimento personale, perdita della propria immagine sociale). L'esperienza del lutto comporta sofferenza e dolore a tutte le età ed è altamente soggettiva. Chi muore finisce la sua sofferenza, per chi rimane è l'inizio di un lungo processo. La morte di una persona cara può rappresentare un fattore di rischio per lo sviluppo sano del bambino, soprattutto se non è sostenuto da delle figure accessibili disposte ad ascoltarlo sinceramente.

Nella letteratura internazionale, ormai quasi totalmente in inglese, si contano almeno quattro termini. Il primo è *loss* e descrive le esperienze di perdita non necessariamente legate alla morte (venir meno di risorse, abilità o libertà materiali o simboliche). Il secondo è *bereavement* cioè la condizione oggettiva in cui si trova chi ha perso una persona cara; mentre il terzo termine *grief* si concentra sulle reazioni emotive e sui processi psicologici di chi ha subito la perdita. Questi due termini sono spesso usati come sinonimi, determinando a volte diatribe tra gli stessi ricercatori. Risulta più definito l'ultimo termine *mourning*, il quale si riferisce al

processo del lutto, e le ricerche che lo riguardano si concentrano sulle dinamiche culturali, pubbliche e simboliche che caratterizzano il vissuto di perdita.

Ricollegandoci al contributo della psicologia dinamica, gli studi di Freud, Klein, Winnicott, Bowlby reputano che la perdita in età adulta richiami le primissime esperienze di separazione e che il successo dell'elaborazione dipende dalle capacità del bambino di ricostruire il proprio mondo facendo perno su dei punti rassicuranti.

Il lutto in quanto status psicologico drammatico è un fatto individuale ma anche un fatto di cultura, a tal proposito Goleman (2011) capì che essendo un evento pubblico, la morte e il modo in cui esterniamo il lutto sono influenzati dalla cultura. Il sociologo Jean Baudrillard affermava che “qualsiasi morte è un evento sociale, pubblico, sempre effetto di una volontà avversa che deve essere riassorbita dal gruppo attraverso processi di significazione collettivi che apparecchiano il reciproco ascolto dinanzi all'incomprensibile.” (Baudrillard, 1976, citato in Testoni, 2015, p.8). La morte, in quanto “volontà avversa”, colpisce l'individuo e la comunità che affronta quest'incomprensibile fenomeno supportandosi con solidarietà e organizzando riti e commemorazioni per gestire il dolore.

La morte dell'altro intacca la soggettività di ognuno e la travolge, dunque, la morte è un evento relazionale, tanto individuale quanto sociale. Abbiamo già spiegato come il carattere sociale che anticamente aveva la morte sia andato nel tempo ad attutirsi e attualmente sembrerebbe mancare un'esperienza comunitaria intorno al morire.

Una fase importante che precede il momento effettivo della morte è la comunicazione della brutta notizia (*breaking bad news*) al paziente che soffre, comunicando la triste diagnosi. Dopo tale annuncio la prospettiva di futuro dell'uomo o la donna malata viene modificata irreversibilmente. Il cordoglio e la sua elaborazione iniziano ancora prima della fine effettiva. La capacità di gestire questa circostanza da parte del medico dipende da fattori individuali e culturali. L'Italia con un modello culturale neolatino e mediterraneo è più propensa ad occultare le reali condizioni del malato piuttosto di comunicare la cruda verità. Con le odierne cure mediche, dalla bad news al vero e proprio decesso potrebbero passare anche anni che a volte si vivono come periodo di estenuante sopportazione per tutti. Questo risultato è alimentato anche dal copione *The show must go on*, irradiato nella vita sociale, e dalla congiura del silenzio⁷. Dietro di essa si cela la volontà di ancorarsi all'illusoria normalità, scotomizzando le esperienze più difficili e vivere come se nulla fosse cambiato. Jacques Lacan conia il termine

⁷ Congiura del silenzio: dinamica diffusa in ambito ospedaliero dove medico, paziente e familiari mettono in scena una farsa per celare la prognosi infausta. Lo scrittore Henry James (1909), in *Le ali della colomba*, usa l'espressione “congiura del silenzio” (conspiracy of silence) per indicare la modalità con cui viene scotomizzata nella vita quotidiana “la grande macchia della mortalità”

“forclusione” per indicare il meccanismo di difesa psichico che comporta la cancellazione definitiva di un evento dalla memoria psichica, fino al punto da divenire causa di disturbi psicotici. La congiura del silenzio, secondo Testoni, provoca una sorta di patologia relazionale nelle persone che sono sempre più inclini alla dissimulazione dinanzi al morire.

Il comportamento evitante è solitamente considerato legato alla paura e associato ai disturbi d'ansia. Il comportamento di evitamento può assomigliare al ritiro depressivo nella restrizione delle attività. Le persone in lutto sono inclini ad astenersi dall'intraprendere attività che apprezzavano con il defunto per paura di intensificare la tristezza e il desiderio per la persona che è morta. Tra le persone con lutto complicato (che approfondiremo in seguito), l'evitamento è volto a regolare le forti emozioni e/o a evitare di confrontarsi con la realtà dolorosa della morte. Questo atteggiamento può essere pervasivo e compromettente (Shear et al., 2007). Anche lo studio di Bonanno e colleghi (2005), esaminando il decorso di lutti negli USA e nella Repubblica Popolare Cinese (dopo 4 e 18 mesi), ha rilevato che l'evitamento deliberato a 4 mesi ha predetto una peggiore salute percepita a 14 mesi in entrambi i Paesi (particolarmente negli Stati Uniti) e un maggiore disagio psicologico. Nel complesso, questi risultati confermano che l'evitamento è una caratteristica importante della CG (complicated grief).

1.10.1 Le fasi del lutto

Il lavoro della psichiatra Elisabeth Kübler Ross (1974, citato in Testoni 2016) è stato il primo a descrivere le fasi di elaborazione del lutto, il quale ha saputo riconoscere come il lutto anticipatorio sia simile al lutto completo. Lei individua cinque momenti, non necessariamente ordinati in sequenza stabilita: la *fase della negazione o del rifiuto* in cui la persona non accetta la realtà ed evita di elaborarla; la *fase della rabbia* dove collera e paura si alternano e la comunicazione varia paradossalmente dalla chiusura alla disperata richiesta di aiuto; segue la *fase di contrattazione o patteggiamento* in cui attraverso vari tentativi si inizia a rispondere al bisogno di riparazione. Le altre due fasi sono la *depressione* quando si perde la speranza, si incomincia a prendere consapevolezza della situazione e quella dell'*accettazione* che dà avvio alla rassegnazione. Queste fasi sono il risultato di una cultura che non dispone di un linguaggio in grado di fare i conti con il significato della morte. Esse caratterizzano tanto il lutto anticipatorio del malato, quanto quello dei suoi familiari che rimangono dopo la sua morte.

Un'altra interpretazione è quella di Therese Rando (1993), chiamata delle *Six-R* (citata in Testoni, 2015), la quale preferisce parlare di processi di elaborazione più che di fasi. *Recognize the loss* consiste nel riconoscere la perdita e le relative implicazioni; *react to separation* è la reazione emotiva causata dalla separazione; *poi recollect and re-experience* si intende il difficile processo di recupero dei ricordi legati alla persona scomparsa. Gli altri tre processi sono *relinquish old attachments*, il quale attiva il processo di attaccamento e si cerca di lasciar

andare il legame col defunto; la quinta R di *readjust* interessa il riadattamento alla nuova realtà; l'ultima, *reinvest or resolution*, consiste nel risolvere il dolore in modo adattivo, re-investendo affetti ed emozioni nei rapporti.

Questi sono solo due dei modelli interpretativi ma nella letteratura internazionale ce ne sono molti altri come quelli di Bowlby (1980), Parkes (1988), Worden (Task Model del 2002) e Stroebe e Schut (Dual Process Model del 1999).

Tra le istanze che supportano le persone durante l'elaborazione del lutto ne possiamo distinguere tre: i GAMA, il counselling e la psicoterapia. I GAMA sono reti di volontariato di supporto che cercano di offrire ai dolenti solidarietà ed empatia che la comunità non sa più offrire. Il counselling orienta e sostiene il sofferente mobilitando le sue capacità resilienti. Infine, la psicoterapia lavora in profondità per decostruire e reintegrare la personalità del paziente.

1.10.2 Più tipi di lutto

Studiando il lutto si sono individuati vari tipi di lutto. Il primo che è strettamente collegato a quanto appena detto è il lutto anticipatorio, studiato la prima volta da Erich Lindemann nel 1944. In inglese l'*anticipatory mourning* indica lo stato psicologico successivo alla breaking bad news caratterizzato da dolore intenso. Tra le cause di questa forte emozione possiamo segnalare il fatto che sempre più di rado si pensa alla possibilità di ammalarsi e di morire. È difficile poter dire con certezza che sia possibile arrivare pronti a ricevere una notizia infausta ma sicuramente la strada dell'indifferenza al tema non è quella da percorrere. Una triste realtà legata alle malattie come il cancro è l'isolamento latente che isola il malato e familiari, causato dal voler eludere dall'idea della caducità del corpo. I percorsi di Death Education possono propagare la diffusione di un linguaggio condiviso e dei comportamenti volti a reintegrare i malati nel circuito sociale.

Ad esempio, nei lunghi trattamenti oncologici, l'approccio medico è centrato sul paziente-persona nella sua globalità e lo scopo delle cure è la ricerca della miglior qualità di vita possibile. Anche la comunicazione sincera è un mezzo per non privare la persona della sua dignità e rispetto. Una buona collaborazione tra famiglia e dottori curanti comincia proprio dal processo di comunicazione, come voluto dalla World Health Organization (2008), dalla Legge italiana n.38/2010 e dal Codice di Deontologia Medica. Nonostante sia stabilito dalla legge qualcuno potrebbe ancora pensare che ignorare la gravità della condizione possa accrescere il livello di speranza nel paziente. In realtà il "dolore e morte sono parte integrante dell'esperienza esistenziale" (Testoni, 2015, p.104) e sono portatrici di significati cruciali.

Un altro tipo di lutto da considerare è la perdita precoce dei genitori (orphanhood). Attualmente si sta ancora cercando un nesso tra orphanhood e malattia mentale, vista

l'incidenza di depressione in età adulta. Questi studi non sono ancora riusciti a definire ultimativamente se la perdita dei genitori nell'infanzia sia un fattore di rischio per lo sviluppo della depressione, sebbene alcune indagini sembrano andare in questa direzione (Spuij, 2014). Le variabili considerate nell'analisi sono le modalità del decesso, la presenza di difficoltà psicologiche preesistenti, il genere e l'età (più giovane è il bambino, meno forti sono le sue difese e maggiori sono i suoi bisogni, per le bambine il rischio depressivo è maggiore).

Il lutto genitoriale e perinatale richiedono un'altra breve parentesi da aprire. Il primo è stato riconosciuto per la prima volta negli anni '90 da Rando e comprende due tratti distintivi dagli altri lutti, cioè la prematurità della perdita vissuta come eccezionale e incomprensibile e la natura della relazione genitore-figlio, di tipo protettivo.

Il genitore spesso è pervaso da sensi di colpa, rabbia, angoscia di separazione ed è costretto a vivere nella frustrazione per la disattesa delle aspettative future. Assumendo i tratti del trauma, il lutto genitoriale è suscettibile a complicazioni severe che possono minare l'autostima e la fiducia nel futuro. I genitori percepiscono il decadimento della loro competenza parentale e spesso le conseguenze ricadono sul rapporto con gli altri figli rimasti in vita che sono in un momento di estremo bisogno (al pari dei genitori) o nei peggiori dei casi portano alla crisi dell'intero microsistema familiare.

Il genitore può assumere comportamenti opposti (anche nello stesso periodo) di trascuratezza e/o iperprotezione verso il figlio, di sopra/sottovalutazione. Ma "l'aspetto più pericoloso è l'eccesso o la riduzione delle aspettative nei confronti del figlio, derivante dalla comparazione tra le sue doti e di quelle del defunto" (Testoni, 2015, p.125)

La forma di lutto perinatale condivide alcuni tratti di quello genitoriale e presenta altre specificità. Esso riguarda la perdita del figlio tra la ventisettesima settimana di gravidanza e i sette giorni successivi al parto. Oggi questa perdita dolorosa non è ancora sufficientemente riconosciuta dal punto di vista socioculturale, e "in questo forse consiste il rischio maggiore" afferma Testoni. Purtroppo, la gente comune non considera questo evento come una morte autentica, anche se i genitori presentano i sintomi classici del lutto.

La morte mobilita nella madre forti sensi di colpa per il timore di aver causato l'evento e la fa percepire una pervasiva sensazione di fallimento. Le reazioni dei padri sono ancora poco conosciute e si suppone siano meno intense, perché dal loro punto di vista il figlio è tale solo dopo la nascita, e questa differente rappresentazione può generare incomprensioni e lontananza emotiva nella coppia.

C'è chi come Robert Emery (1994) vede il divorzio e la separazione come un vero e proprio lutto. Ispirandosi al modello di Kübler-Ross, l'autore crea un modello ciclico del lutto per

spiegare i sentimenti provati dalla coppia e/o dai figli. La differenza dal lutto classico è che nella vita di una famiglia il divorzio non è mai una conclusione definitiva come la morte bensì un ciclo ricorsivo di sentimenti di rabbia, amore e tristezza.

Un' ultima considerazione da fare è riguardo la *Pet loss*, una sofferenza ancora molto sottovalutata e delegittimata dall'opinione comune. Alla base della delegittimazione del dolore che caratterizza questo tipo di perdita vi è l'idea che la morte di un animale deve essere considerata simile alla distruzione delle cose. Ci si aspetta che la perdita venga rimpiazzata velocemente da un altro pet e che il dolore rapidamente finisca. Naturalmente non tutti i proprietari di un animale domestico si legano allo stesso modo e il livello di cordoglio è soggettivo. Spesso chi vive la morte di un pet si può sentire inadeguato o in colpa per la sofferenza che prova, alcune volte ad essi si possono unire anche il sentimento di rabbia e ansia. Alcuni decessi, oltre a questo, non sono riconosciuti dai canoni sociali. Nel 1989, è stato Kenneth Doka ad ampliare l'elenco delle perdite aggiungendo l'aborto, il lutto perinatale, la mancanza per un suicidio, un omicidio o una patologia socialmente stigmatizzata. Lei definisce questi lutti *disenfranchised grief* ossia forme di lutto non socialmente riconosciuto. Daniel Goleman (2011) ci ricorda che è dalla cultura che dipendono i criteri con i quali persone vengono classificate o meno nella categoria di quelle 'amate' delle quali sia opportuno piangere la morte.

1.10.3 I tratti peculiari di infanzia e adolescenza

Tornando all'età evolutiva, il lutto in età infantile è caratterizzato dalla presenza di fasi peculiari che è bene considerare (Spuij, 2014). La prima reazione alla morte si presenta con una *fase di protesta* caratterizzata da pianto persistente e dalla ricerca del defunto, molto simile alle reazioni adulte. Il passaggio successivo è invece particolarmente ingannevole; si tratta infatti della *fase della tristezza e del ritiro emotivo* che accompagna l'abbandono delle lacrime e la ripresa di attività che sembrano distanziare il problema. In realtà il dolore è forte e comporta l'emergere della *fase della rabbia* con comportamenti aggressivi e autolesivi che possono sostituire il pianto. A questa può seguire una *fase regressiva*, che viene innescata dall'ansia di separazione ed è responsabile dell'insorgere di nuovi timori e paure che causano l'indebolimento dell'autonomia, della tolleranza alle frustrazioni e del saper rispondere alle istanze sociali, con la parallela tendenza al ripiegamento su sé stessi, all'isolamento e all'intensificazione del sentimento di impotenza (Testoni, 2015 p.122).

Quando un bambino è in lutto può verificarsi una regressione nel funzionamento dello sviluppo, cioè la perdita di alcune capacità precedentemente acquisite come il controllo sfinterico o difficoltà nella gestione dell'ansia da separazione o della collera. Esse possono avere breve durata o persistere se tali manifestazioni sono ignorate o sminuite.

L'osservazione del gioco dei bambini può essere molto utile per comprendere le loro preoccupazioni, soprattutto su eventi che prevedono la separazione e il ricongiungimento.

Il lutto adolescenziale presenta ulteriori specificità legate al fatto che in tale periodo compaiono forti scontri ambivalenti nei confronti delle figure genitoriali e dei familiari che possono accentuare il senso di colpa, il risentimento, l'aggressività, la frustrazione e la rabbia. L'adolescente potrebbe pensare che esprimere il dolore è segno di debolezza, pertanto, spesso si contiene provando ansia o vergogna per il timore di essere sopraffatti. A questa età il gruppo dei pari assume un ruolo significativo per la riuscita dell'elaborazione del lutto.

“La capacità di bambini e adolescenti di orientare la reazione alla risoluzione dipende innanzitutto dalla presenza di adulti fidati capaci di supportarli con accortezza e affetto” (Testoni, 2016, p.235)

Il supporto che si deve prestare all'infante/adolescente in lutto è necessario perché ignorare e scotomizzare il loro dolore può lasciare il bambino ad essere preda di strategie disfunzionali compensative come l'idealizzazione del defunto o i sentimenti auto colpevolizzanti.

Dowdney (2000) distingue due gruppi di fattori che influenzano l'elaborazione del lutto in età evolutiva: le variabili moderatrici e mediatrici. Le prime sono l'età del defunto, la modalità del decesso, il tipo di perdita (che parentela si aveva) e la presenza di difficoltà psicologiche preesistenti. Le seconde riguardano la dimensione relazionale come la capacità del genitore sopravvissuto di offrire un parenting positivo, la qualità e coesione della vita familiare e la natura delle relazioni interne. Se il genitore è incapace di far fronte al lutto, il rischio che anche per il figlio insorgano problemi aumenta. Invece se il caregiver è in grado di offrire un supporto costante con un processo di scaffolding, offrendo protezione e sicurezza al bambino, il lavoro di elaborazione del lutto sarà meno insidioso.

La famiglia va accompagnata in questo percorso e deve poter contare sull' aiuto specifico di percorsi Death Education terziaria e di sedute *grief-counselling*.

In questa età della vita i bambini passano molte delle loro ore a scuola, quindi tutto il personale scolastico, docenti in primis, possono essere dei potenti alleati nell'aiutare i bambini nel processo del lutto. L'ambiente scuola e nido offre ai bambini dei caregiver da cui dipendere, delle routine prevedibili e delle opportunità per sviluppare fiducia verso figure esterne al primo nucleo di socializzazione. Gli insegnanti devono essere al corrente dei problemi che un lutto complicato o traumatico può causare e sapere come agire tempestivamente per non rischiare di indurre ulteriore stress al bambino. Potrebbe essere vantaggioso anticipare ai bambini in

lutto i momenti dei distacchi e dei ricongiungimenti, così come non operare grandi cambiamenti alle routine o al setting scolastico che funge da base sicura e prevedibile.

1.10.4 Quando qualcosa “non va”

Tra le tipologie di lutto non abbiamo annoverato il lutto traumatico per parlarne in questa sezione dedicata. Il lutto traumatico si riferisce infatti alla condizione risultante da una perdita avvenuta in circostanze violente e impreviste, per cause esterne, quali suicidi, omicidi, incidenti gravi, disastri. Questo shock può bloccare o rendere estremamente arduo il *grief work*. Similmente a quanto accade dopo un trauma, lo stress subito produce un quadro sindromico in cui prevalgono rabbia, frustrazione, perdita di fiducia nelle persone, confusione, scarsa concentrazione, disperazione, flash-back, insonnia, incubi, cui si accompagnano ansia anticipatoria, pensieri intrusivi e terrore per catastrofi imminenti (De Leo, Cimitan & Dyregrov, 2011 citato in Testoni, 2016). Il soggetto che vive questo tipo di lutto non riesce a liberarsi dal bisogno di intrattenere una relazione col defunto. Le conseguenze del fallimento nell'elaborare il lutto traumatico sono importanti e oscillano dal rischio suicidario all'incapacità di ricostituire una vita appagante e integra. Tale scenario clinico è correlato positivamente con una maggiore incidenza di alcolismo, cancro e tentati suicidi (Prigerson & Jacobs, 2001).

Dopo la sua graduale elaborazione, il lutto può diventare integrato o irrisolto.

È stato Freud a definire per primo una linea di separazione tra sofferenza patologica e normale. “L'elaborazione positiva, definita lutto integrato, è considerata la normalità che interessa circa l'80% dei dolenti e dura circa 6-12 mesi” (Testoni, 2016, p.241). Se invece essa fallisce, comincia il lutto irrisolto, consistente nell'incapacità di porre termine al dolore (riguarda una percentuale limitata che varia, secondo le diverse stime, dal 10 al 20%).

Il lutto integrato è esito di due reazioni essenziali, quella resiliente che consiste nel mantenimento di un buon adattamento alla nuova realtà, e quella della capacità di recupero in cui gradualmente la caduta nella disfunzionalità si attenua.

Il lutto irrisolto ha diverse denominazioni: *pathological grief*, *complicated grief*, *prolonged grief disorder*. Il DSM-5-TR (2022) ha aggiunto nella sezione III la diagnosi del *prolonged grief disorder* (PGD), cioè il disturbo da lutto persistente dopo i 6-12 mesi dal decesso. Il lutto irrisolto è caratterizzato dalla focalizzazione sulla persona compianta ed ha un quadro sindromico simile alla depressione maggiore e al disturbo post-traumatico da stress (Post-Traumatic Stress Disorder). Gli otto sintomi connessi al PGD sono la difficoltà ad accettare la morte, l'incapacità di fidarsi degli altri dopo la morte, l'eccessiva amarezza legata alla morte, il disagio nell'andare avanti con la vita, il distacco da altre persone a cui la persona era precedentemente legata, la sensazione che la vita sia priva di significato, l'opinione che il futuro non abbia prospettive di realizzazione e l'agitazione dopo la morte.

È importante sottolineare che, per ottenere la diagnosi, almeno tre di questi sintomi devono persistere per almeno sei mesi in modo intenso e/o frequente dopo i 12 mesi dal decesso.

Il dolore è ingestibile e tende a cronicizzarsi provocando disturbi del sonno, allucinazioni riguardanti il deceduto, perdita di interesse per le attività quotidiane e per la propria vita. Da tali condizioni derivano comportamenti disadattivi che variano dall'iperattività all'isolamento (Hawton, 2007 citato in Testoni, 2015) fino a esiti psicopatologici anche gravi. Per quanto sia normale soffrire, la diffusa censura del morire della nostra società death-free ha reso l'incontro con la morte un pericolo per l'equilibrio psicologico dell'individuo.

Nonostante il Disturbo da lutto prolungato condivide dei tratti con il PTSD, è possibile rilevare delle differenze importanti: “nel lutto le dinamiche di evitamento sono focalizzate sulle condizioni che possono risvegliare pensieri dolorosi connessi alla perdita; nel PTSD esse sono invece centrate sull'esigenza di prevenire in ogni modo il ripetersi dell'evento traumatico” (Testoni, 2016, p.242) che causa l'ansia anticipatoria.

Attualmente gli studiosi e i clinici accordano nel pensare che il lutto complicato è comunque difficile da gestire quanto da riconoscere e distinguere da altre specifiche forme di sofferenza psicologica come la depressione maggiore.

Anche la ruminazione svolge un ruolo decisivo nella comparsa della depressione maggiore in caso di lutto. Uno stile di pensiero ricorrente, ripetitivo e negativo riferito a eventi negativi di vita e ai propri disagi emotivi è rischioso per il proprio sviluppo. Una persona che mette in atto la ruminazione identifica le cause e le conseguenze degli eventi, attribuendole al proprio comportamento o modo di essere. Questo genera, inevitabilmente, dei vissuti di sofferenza che diventano essi stessi contenuti su cui ruminare. Alcune domande a cui la persona tenta di rispondere durante un processo ruminativo possono essere: ‘Perché è successo a me?’, ‘Cosa ho fatto di male per meritarmi questo?’, ‘Perché mi sento così triste?’. La ruminazione ha la funzione di mantenere il soggetto in uno status di tristezza, demotivazione e di bassa autostima. Nell'esperienza della perdita è molto frequente sentirsi invasi da pensieri ricorrenti circa le dinamiche della morte, da autorimproveri e da quelli che vengono definiti come pensieri controfattuali. La persona in lutto appare intensamente impegnata in questa attività cognitiva che si riflette in stati d'animo tristi e spesso disturbanti. L'attività di ruminazione ha come conseguenze l'amplificazione delle emozioni di tristezza e di disperazione, l'interferenza con le modalità adattive di problem-solving e la riduzione della possibilità di ricevere un adeguato supporto sociale (Nolen-Hoeksema, 2001, citato in Ferrante & Ercolani, 2020).

Queste condizioni di sofferenza estrema potrebbero ridursi se agissimo sistematicamente sui fattori di prevenzione, protezione e di educazione.

Quando il lutto è irrisolto, diventa inevitabile chiedere l'intervento a livello psicoterapeutico. Risultano utili alcune tecniche come la discussione sul senso della perdita, la presa di coscienza delle possibilità di compensazione, la messa a disposizione di strumenti per l'automonitoraggio, la riflessione, l'auto-osservazione, l'esercizio della compassione, il riconoscimento delle emozioni e la loro traduzione in vissuto tramite la narrazione e il riconoscimento di come superare le barriere che li ostacolano.

CAPITOLO 2: REVISIONE DELLA LETTERATURA

Come abbiamo già dichiarato il tema della morte ha conquistato maggior rilevanza in educazione solo recentemente, incontrando talvolta resistenze e critiche nel suo sviluppo.

Pine (1977, citato in Herrero et al., 2019) distingue tre periodi nella storia dell'educazione per la morte: di iniziazione ed esplorazione (1928-1957); di sviluppo (1958-1967); e di popolarità (1967-1977). Poi globalmente si osserva una proliferazione di studi che continua negli anni '80 e '90, un relativo stallo all'inizio del XXI secolo e un recente rilancio.

L'inizio dell'attenzione formativa della morte si afferma prima in ambito delle Scienze della salute e si dirige ai suoi professionisti, solo in una fase successiva è stata assunta dalla pedagogia.

Ci occuperemo ora di presentare una carrellata di ricerche internazionali, senza avere la pretesa di essere del tutto esaustiva. Il metodo utilizzato per individuare questi articoli è stata la ricerca attraverso l'uso di parole chiave nei portali online Google Scholar, PsychInfo ed ERIC.

Gli spagnoli Herrán e Cortina definiscono due categorie di analisi nell'esaminare gli studi internazionali esistenti della *Pedagogía de la muerte*. Da un lato ci sono i lavori focalizzati sulla normalizzazione della morte in educazione, e dall'altro, i lavori che sono concentrati sull'intervento educativo palliativo o successivo ad una perdita significativa.

In territorio ispanico si usa il termine *Pedagogía de la muerte* per definire in modo più ampio la portata e le possibilità di questa linea di innovazione e ricerca nell'educazione. Eppure, la morte continua ad essere un tema tabù nell'educazione formale della maggior parte del continente europeo. Herrero, Gascón e Selva (2019) riassumono i fini e gli effetti della Pedagogia della morte presenti in vari studi e ricerche internazionali: quello di ridurre l'ansia di fronte alla morte, quello di apprezzare e orientare la vita e quello di preparare gli studenti ad affrontare future perdite. Deaton e Berkan (1995) affermano che "l'educazione alla morte deve essere parte essenziale del curriculum, in quanto mira anche a favorire lo sviluppo psicosociale e a prevenire problemi psichici" (Herrero et al., 2019, p.263).

2.1 Cosa ne pensano docenti e genitori della morte

Nello studio di Jones et al. (1995) ci si domanda in che misura i genitori americani (118 membri soprattutto mamme di bambini dai 10 ai 12 anni) sostengono la Death Education nelle scuole e quali sono le loro prospettive riguardo la morte, la crescente piaga del suicidio e l'elaborazione del lutto. Dall'analisi delle risposte del questionario si desume che i genitori sono generalmente molto aperti nei confronti dell'educazione alla morte nei curriculum scolastici ed il 77% non crede che tale educazione sia un'interferenza con le loro responsabilità.

Una delle domande di ricerca di questo studio indagava se le conoscenze, gli atteggiamenti e il sostegno dei genitori ai programmi di educazione alla morte fossero in relazione alla loro conoscenza personale di un suicidio. Sembrerebbe che più i genitori sono informati riguardo alla morte, al suicidio e al lutto (sia una maggiore conoscenza accurata sia una conoscenza personale di qualcuno che si è suicidato) più è probabile che supportino i programmi di educazione sulla morte. I famigliari più contrari ai programmi di educazione sulla morte sembrano essere quelli che credono che essi interferiscano con le responsabilità genitoriali.

Alla luce del crescente comportamento suicidario tra bambini e adolescenti negli Stati Uniti, Jones et al. (1995, p.374) sostengono che: "Tali programmi possono servire come misure preventive per ridurre il suicidio adolescenziale e i comportamenti a rischio e come mezzo per preparare gli studenti ad affrontare il dolore in caso di morte. Il sostegno dei genitori ai programmi di educazione sulla morte è cruciale per il loro successo."

Proseguiamo ora con lo studio dell'autrice Velazquez-Cordero Minerva (1996), un'esperienza di limitata rappresentanza visto che il campione è di 12 insegnanti spagnoli che lavorano con bambini di prima primaria o di 5 anni. Il questionario includeva undici domande sulla loro esperienza e sui loro sentimenti relativi alla discussione sulla morte in classe. I risultati di questa ricerca hanno rivelato che la maggior parte degli insegnanti aveva studenti che avevano vissuto una morte in famiglia e che gli insegnanti ne avevano discusso privatamente con loro ma nessuno degli insegnanti ha discusso della morte in classe con l'intero gruppo di studenti. La maggior parte degli insegnanti non aveva ricevuto formazione su come affrontare la morte in classe e metà del campione conosceva una letteratura per adulti o per bambini sulla morte. Solo tre di loro si sentivano a disagio a discutere l'argomento con i loro studenti. Secondo Velazquez-Cordero (1996) è importante formare gli insegnanti su come discutere della morte, questo li aiuterà a sentirsi più sicuri nel rispondere alle domande e nel fornire supporto ai bambini che ne hanno bisogno.

Il lavoro di McGovern e Barry (2000) si è svolto nel territorio irlandese con un campione statistico composto da 142 insegnanti e 119 genitori (una parte dei membri dell'organo rappresentativo National Parents Council Primary). Questo elemento mette in dubbio gli autori sulla rappresentatività di una popolazione più ampia di genitori.

Il questionario inviato per posta chiedeva all'intervistato/a di esprimere la propria opinione su 37 affermazioni utilizzando una scala di tipo Likert a cinque punti. Dalle analisi di questi risultati si nota che l'80% dei genitori è generalmente d'accordo sul fatto che la morte debba essere discussa in classe prima che la incontrino. Il 71% di genitori e insegnanti hanno dichiarato di non sentirsi a proprio agio nel parlare di morte. Il 90% del campione totale è concorde sul fatto

che sarebbe auspicabile un'ulteriore formazione per i docenti per intraprendere l'insegnamento dell'educazione alla morte. La maggioranza degli intervistati non è d'accordo sull'idea che la Death Education delle scuole interferisca con le responsabilità dei genitori, preoccupazione che invece compare nei genitori dello studio americano di Crase e Crase (1982). È incoraggiante notare che il 64% degli insegnanti ha riferito di aver discusso il tema della morte in classe, mentre il 72% dei genitori ha dichiarato di aver affrontato gli effetti della perdita o del lutto coi propri figli.

Nello stesso anno nella vicina Scozia, Lynne Bowie ha pubblicato il saggio intitolato *Is there a place for Death Education in the Primary Curriculum?* (2000). In questo studio i destinatari sono stati bambini (10-12 anni), i rispettivi docenti in servizio, i presidi di due scuole pubbliche e ben 79 studenti del quarto anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione.

L'opinione che emerge dagli adulti intervistati è che la morte dovrebbe essere discussa quando se ne presenta la necessità cioè, quando si verifica un decesso (riportato dai media o da qualcuno conosciuto dall'alunno), oppure quando un alunno va incontro all'argomento. Ciò contrasta completamente con le convinzioni dei teorici (come Doyle e Weels) secondo cui non si dovrebbe aspettare che si verifichi un decesso per affrontare la questione e mettere in atto un approccio proattivo alla morte.

Spostandoci verso il continente americano troviamo la ricerca di Reid e Dixon (1999), svolta alla Southeastern Oklahoma State University che ha indagato gli atteggiamenti degli insegnanti di diversi gradi di insegnamento (0-15 anni). Il campione di 67 persone, prevalentemente donne e insegnanti, ha incluso altre professioni del mondo della scuola come assistenti di classe (7), bibliotecari (2), impiegati (2) e consulenti (3). Oltre alle domande demografiche, l'indagine ha usato lo strumento *Death Attitude Profile-Revised* (DAP-R di Wong, Reker e Gesser del 1994) per investigare, attraverso 36 item, cinque componenti chiamate *approach acceptance* che implica la credenza in una serena vita ultraterrena; *fear of death* fa riferimento allo status di paura che la morte provoca; *death avoidance* misura l'evitamento dall'argomento morte; *escape acceptance* implica una visione della morte come un sollievo, una via di fuga dalla vita sofferente, e *neutral acceptance* vede la morte come parte integrante del processo della vita.

Questi risultati suggeriscono fortemente che sono necessari alcuni interventi per ridurre l'evitamento della morte (meccanismo di difesa che allontana la morte dalla propria coscienza) e migliorare il livello di comfort degli insegnanti di classe nell'affrontare il lutto in classe. Rispetto a Pratt et al. (1987), questo campione ha una minore preparazione accademica o formazione in materia di morte e la maggioranza l'ha giudicata da moderatamente a molto importante. Nonostante i docenti siano in una posizione unica per assistere i bambini in lutto,

le indicazioni su come assistere i bambini nel lutto non sono tipicamente incluse nella preparazione degli insegnanti. Secondo Dixon e Reid (1999) le questioni relative alla morte e al morire dovrebbero essere affrontate a livello universitario in un corso come quello di psicologia dello sviluppo o di sviluppo umano.

Una decina di anni dopo troviamo lo studio di Engarhos, Talwar, Schleifer e Renaud (2013) presso l'università del Québec a Montréal. In questo caso un questionario pubblicato sui social media è stato compilato da 59 docenti. Di essi solo il 53% ha dichiarato di sentirsi qualificato a parlare di morte ai bambini e per il 77% il periodo migliore per farlo è la scuola primaria. Gli insegnanti che avevano ricevuto una formazione specifica su come parlare di morte hanno dichiarato di sentirsi più preparati e a proprio agio nel farlo. Per gli autori l'educazione alla morte dovrebbe essere inclusa in diverse aree dell'istruzione tra cui l'educazione alla salute (57%) delle scienze (41%), nei servizi di consulenti di orientamento e di psicologi scolastici (50%). Anche in questo studio la necessità di un'ulteriore formazione e orientamento sul tema è stata riconosciuta dalla maggioranza del campione.

Ritornando geograficamente al contesto europeo incontriamo l'articolo di Stylianou e Zembylas (2020) che ha cercato di analizzare le percezioni e le esperienze degli insegnanti di scuola primaria in servizio successivamente ad un programma di formazione sull'educazione alla morte presso l'Istituto Pedagogico di Cipro. La formazione di questi insegnanti si è concentrata su come insegnare i temi della morte, della perdita e del lutto nella scuola elementare. L'articolo esamina cosa spinge gli insegnanti a partecipare alla formazione e descrive le loro preoccupazioni e i loro dilemmi nell'affrontare i temi della morte, della perdita e del lutto nel loro insegnamento. Lo studio, che si basa su una metodologia di ricerca-azione, esplora anche le riflessioni degli insegnanti (66) sui loro sforzi pedagogici per progettare e attuare un piano di lezioni in cui sono inclusi i temi della morte, della perdita e del lutto.

È da segnalare che a Cipro, per la prima volta dal 2010, si includono le questioni relative alla morte nei curricula di istruzione elementare. I risultati del presente studio hanno mostrato che più gli insegnanti avevano esperienza con l'educazione alla morte, più si sentivano qualificati, preparati e a loro agio nell'affrontare questo argomento con i bambini. Gli insegnanti che hanno partecipato ai seminari brevi hanno specificato la necessità di ulteriore formazione e orientamento sull'argomento; mentre i docenti che hanno partecipato ai seminari di 12,5 ore sono stati più propensi a sostenere l'importanza di integrare l'educazione alla morte nella loro classe. I dati presentati in questo studio mostrano la necessità cruciale di una formazione degli insegnanti sull'educazione alla morte. Inoltre, i partecipanti si sono sentiti più sicuri di affrontare il tema della morte dopo il completamento della formazione ma questo studio non stabilisce se questa fiducia si traduca in ulteriore pratica didattica.

Si considera ora il recente lavoro dell'University College Aspira in collaborazione con la Facoltà di Scienze Umane e Sociali dell'University of Zagreb, ad opera di Veronika e Arambašić (2022). Questa ricerca ha interessato lo staff scolastico della scuola primaria per un totale di 213 membri tra docenti e consulenti. In questo gruppo di intervistati, la cui media di anni di servizio è 20, solo il 3.3% non ha mai incontrato uno studente che dovesse affrontare la perdita. Una piccola percentuale del 7% sa che esiste una procedura stabilita nella scuola per affrontare il lutto. Più di 110 insegnanti non affrontano il tema della perdita e del processo di elaborazione del lutto all'interno del programma scolastico.

Al quesito "Qualcuno della sua scuola ha frequentato corsi di formazione sulla perdita e sul lutto infantile?", solo il 5% dei partecipanti dichiara che uno dei dipendenti della propria scuola ne ha frequentato uno. Questo recente risultato è in linea con le ricerche passate di Reid e Dixon (1999) e Bowie (2000) le quali dimostrano che gli insegnanti non sono istruiti su questi argomenti. Già Cullinan (1990, citato in Reid & Nixon, 1999) aveva indicato che l'89% degli insegnanti ritiene di dover ricevere una formazione specifica sull'educazione alla morte, quindi questa è un'esigenza passata e presente.

I ricercatori Herrero et al. (2020) hanno realizzato uno studio esplorativo sui pensieri dei docenti spagnoli riguardanti l'educazione alla morte. Ben 683 insegnanti di scuole di ogni livello di istruzione da 12 regioni della Spagna hanno risposto a due strumenti il Death Education Questionnaire-Teachers e il Death Education Attitudes Scale-Teachers (DEAS-T). Quest'ultimo strumento composto da 23 item è stato progettato e validato ad hoc da degli esperti per realizzare lo studio. I risultati sostengono fermamente la chiara necessità di implementare programmi di formazione per gli insegnanti, sia prima e sia in servizio, nell'ambito dell'educazione alla morte. In generale, gli insegnanti più anziani avevano atteggiamenti più positivi nei confronti del potenziale educativo della morte e della sua importanza per la vita. Diversi studi (ad esempio, Chopik, 2017; Russac et al., 2007) hanno rilevato che più l'insegnante è anziano, minore è il livello di ansia nei confronti della morte, risultati che concordano con quelli di questo studio spagnolo. Gli insegnanti che si considerano atei hanno atteggiamenti più positivi verso l'inclusione della morte nell'educazione con differenze statisticamente significative rispetto a coloro che si considerano cattolici. Solo il 3% del campione spagnolo ha dichiarato che, in caso di perdita che colpisce la scuola, ha fatto ricorso a una procedura precedentemente pianificata. Gli autori notano che questo dato contrasta con la situazione in altri Paesi, come la Danimarca, gli altri Paesi scandinavi e l'Australia, dove molte scuole hanno procedure dettagliate per sostenere gli studenti in lutto (Lytje, 2016). Il nord Europa si conferma essere all'avanguardia anche nel campo della Death Education. Segnaliamo in particolar modo il *Center for Crisis Psychology* di Bergen, fondato nel 1988 dal professore Atle Dyregrov. Questo centro di ricerca norvegese si dedica allo studio

degli effetti psicologici degli eventi traumatici e offre supporto psicologico a individui e comunità colpite da eventi di crisi come incidenti, disastri naturali, violenze e perdite improvvise. Il centro lavora sia a livello clinico sia sul piano della formazione e consulenza per i professionisti che operano in contesti di crisi, come psicologi, medici, e operatori di emergenza.

Ricapitolando si può dire che gli studi analizzati finora (con destinatari docenti e genitori) si sono rivolti a campioni statistici diversi sotto il profilo geografico, per il servizio prestato nei vari ordini scolastici e il tipo di professione svolta. In alcuni casi le ricerche hanno indagato contemporaneamente gli atteggiamenti dei genitori e dei docenti.

Le indagini consultate coi rispettivi risultati sembrano occupare una posizione comune con almeno tre punti cardine: la mancanza di preparazione del team docenti sul tema della morte e della perdita, la percezione di disagio che si ha parlandone e il bisogno di includere la morte in classe. Molti degli autori sopracitati considerano che gli insegnanti si sentono insicuri e a disagio nel parlare e sostenere gli studenti in lutto perché manca la formazione mirata sul processo di elaborazione del lutto. Per Eftoda (2021) sostenendo gli insegnanti e fornendo un piano di risposta solido per aiutare i bambini in lutto si può ridurre lo stress del personale e dei bambini, alleviare il dolore e la sofferenza. L'influenza di una formazione sulla morte potrebbe essere significativa: avendo più dimestichezza con il lutto e la morte diminuiscono gli esiti negativi che la perdita comporta come l'ansia, l'apatia, i disturbi somatici, assenteismo, scarso rendimento scolastico, compromissione della memoria ecc.

Concludiamo questa sezione accennando ad alcune evidenze del recente studio (*Exploring Emotions Related to the COVID-19 Pandemic through Death Education: A Qualitative Study at Italian Primary Schools*, 2023) che esporremo nella sezione successiva. Anche dopo l'esperienza della pandemia globale alcuni genitori italiani mostrano ancora una certa riluttanza nell'affrontare i temi della morte e della perdita all'interno della famiglia. Questi risultati sono in linea con la Terror Management Theory, che spiega come la vicinanza alla morte susciti sia la paura della morte sia il bisogno di negarla.

2.2 Cosa ne pensano i bambini

Avendo precedentemente delineato le peculiarità del pensiero infantile intorno alla morte ora ci limiteremo a presentare alcune ricerche-intervento realizzate con bambini ed adolescenti.

Nel Regno Unito Sian Higgins (1999) ha cercato di giustificare l'insegnamento dell'educazione alla morte a livello primario. Esaminando la concezione che i bambini hanno dell'aldilà tramite le loro discussioni si dimostra che i fanciulli sono in grado di pensare in modo astratto anche prima degli 11-12 anni, al contrario di quello che pensava Jean Piaget. Secondo l'autrice i bambini devono poter esplorare le grandi domande della vita ed essere guidati nella direzione di una ricerca aperta.

I protagonisti di questo intervento sono 36 bambini di 5 anni del Galles e la durata è stata di 10 settimane. Il progetto comprendeva discussioni in classe, lavori in piccoli gruppi su argomenti come il rito del funerale, i sentimenti del lutto, le credenze dopo la morte e il vocabolario usato dai servizi funebri per spiegare la morte. Tra le varie attività si trovano la rappresentazione grafica delle convinzioni dei bambini dopo la morte e la lettura di storie con la morte di alcuni personaggi.

Higgins (1999) sostiene che, se non vogliamo che i bambini abbiano paura della morte, dobbiamo dare loro la possibilità di discuterne. Solo così si potranno alleviare alcune delle loro paure dell'ignoto.

Le discussioni tra i bambini dimostrano che i bambini sono in grado di discutere un concetto astratto con differenze soggettive. Dall'analisi dei disegni sono evidenti elementi tradizionali del paradiso, ad esempio, si parla di angeli, nuvole, porte, persone buone e di pace. La discussione su come si arriva in paradiso e sul tipo di corpo che si ha, il parlare di un'anima e di un corpo diverso da quello attuale, era comune tra i bambini. Ciò mette in discussione gli stadi di sviluppo di Piaget secondo cui l'età è l'unico segnale dello sviluppo di un bambino. L'autrice accredita piuttosto la posizione di Vygotskij e Donaldson secondo cui l'esperienza e il contesto sociale hanno un ruolo importante nello sviluppo cognitivo.

La concezione che i bambini hanno dell'aldilà in questa ricerca è piacevole (in contrasto con la ricerca di Frangoulis et al., 1996), però non si hanno dati per stabilire con certezza se questa differenza sia data dall'esperienza fatta a scuola.

Secondo l'autrice inglese l'insegnamento dell'educazione alla morte offre numerosi benefici: risponde ai bisogni mentali, emotivi e spirituali del bambino, può aiutare a eliminare la paura dell'ignoto, è un'opportunità per lo sviluppo spirituale e la comprensione interculturale delle varie credenze sulla morte. Higgins (1999), infatti, è molto attenta alla dimensione interculturale della death education perché secondo lei: "Quando si insegna a parlare di morte e perdita è essenziale considerare più di un punto di vista religioso, poiché entrambi sono universali e superano i confini della religione e della cultura. L'insegnamento delle credenze delle altre fedi può aiutare i bambini a comprendere le somiglianze e le differenze culturali."

L'autrice avvisa il lettore adulto di essere cauto nel giudicare il livello di pensiero dei bambini e che basare i giudizi sulla loro capacità linguistica non dà un'indicazione veritiera della reale concezione del bambino. Solo perché un bambino non è in grado di esprimere il proprio pensiero non significa necessariamente che non sia capace di pensare in modo astratto.

A seguire Lynne Bowie (2000) ha condotto uno studio tramite un questionario sulle attitudini verso la morte degli alunni delle scuole primarie in Scozia. Il 73% degli studenti ha manifestato

di pensare alla morte, e il 36% ha espresso il desiderio di parlarne in classe. Dunque, esiste una necessità non affrontata di rispondere a questa preoccupazione degli studenti e quella di includere la morte nel curriculum delle *elementary school*.

La ricerca che ho effettuato in Psychinfo e Google Scholar (inserendo parole come “children thinking about death”) mi ha permesso di constatare che negli ultimi due decenni c'è una carenza di studi che testimonino delle esperienze di educazione alla morte effettuate a scuola coi bambini o di indagine delle percezioni e attitudini a proposito della perdita.

Gli ultimi due studi che analizzeremo sono contestualizzati nel territorio italiano in particolar modo nelle regioni settentrionali. Uno dei due studi potrebbe sembrare allontanarsi dal focus del mio elaborato, visto l'età a cui si rivolge (Scuola Secondaria di I° Grado), ma lo considero avere dei nessi con la nostra trattazione perché ha sempre a che vedere con la personale concezione della morte.

Lo studio *Oltre il Muro: Educazione alla Morte nella Scuola Media come Prevenzione al Suicidio* di Ines Testoni et al. (2020) investiga gli effetti psicologici della partecipazione all'educazione alla morte da parte di alunni delle scuole medie in due città del nord-est Italia dove i suicidi si verificano più frequentemente. In Italia, il suicidio è la terza causa di morte più frequente tra i 15 e i 24 anni, dopo gli incidenti stradali e il cancro, con una prevalenza nelle ragazze. Secondo gli autori è difficile stabilire una causa per questi eventi traumatici; tuttavia, negli studenti di 15-19 anni, vi è una maggiore frequenza di suicidi nelle scuole, spesso associata a problemi come autostima e relazioni con amici e familiari (33%), depressione (13.8%) e problemi familiari (5.6%). Anche per questo motivo, molte iniziative di prevenzione primaria sono state implementate in Europa.

Come è già stato affermato da Chagnon et al. (2007), l'assenza quasi totale di qualsiasi forma di discussione razionale sulla mortalità può abbandonare bambini, ragazzi e adolescenti a un'adesione irrazionale ad atteggiamenti pericolosi verso la morte, nei casi peggiori al suicidio. La death education permette di attivare una riflessione sul senso dell'esistenza, esprimere le proprie preoccupazioni sulla morte e sull'aldilà, allontanando la visione del suicidio come soluzione plausibile dei propri ostacoli e sofferenze.

Il progetto *Oltre il muro...* ha coinvolto otto classi della seconda e terza scuola Secondaria di I° grado mediante nove incontri settimanali di due ore ciascuno, per un totale di 18 ore. La metodologia didattica si basava sul ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb, che consiste di quattro fasi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Le attività principali includevano discussioni di gruppo, visione di film seguiti da discussione per elaborare i contenuti visti. Gli studenti hanno espresso

apertamente i loro pensieri e sentimenti riguardo la morte e il morire, in modo da sviluppare una comprensione più profonda del tema.

Inoltre, sono stati realizzati degli esercizi di photovoice (fotografare qualcosa a propria scelta per rappresentare pensieri e sentimenti sulla morte e successiva condivisione con i compagni di classe) e di psicodramma (recitazione di scenari legati alla morte).

In questo studio quattro classi hanno partecipato come gruppo sperimentale e quattro in veste di gruppo di controllo, per un totale di 150 studenti. Per valutare gli effetti dell'intervento di DeEd, i costrutti di resilienza, competenza emotiva e benessere psicologico sono stati monitorati con quattro strumenti standardizzati: la *Resilience Scale for Adolescents*, la *Hopelessness Scale for Children*, *Alexithymia Questionnaire for Children* e la *Stirling Children's Well-being Scale*.

Prima dell'intervento didattico, tutti gli studenti hanno completato i questionari e al termine del progetto tutte le 8 classi hanno risposto nuovamente per valutare i cambiamenti nei vari costrutti psicologici. I risultati hanno mostrato che l'intervento DeEd ha avuto effetti significativi su alcune delle variabili indagate. In particolare, gli studenti che hanno partecipato al programma hanno mostrato un miglioramento significativo nella capacità di riconoscere e comunicare verbalmente le emozioni (diminuzione dei livelli di alessitimia), mentre il benessere psicologico e le aspettative positive per il futuro sono rimasti stabili. I partecipanti al curriculum hanno migliorato la loro capacità di descrivere i propri sentimenti e dimostrato di avere meno difficoltà parlarne.

Il progetto *Beyond the Wall* ha permesso ai giovani, che vivono in aree dove il suicidio affligge la vita della comunità e della scuola, di elaborare il significato di questa realtà senza subire conseguenze negative, sviluppando anzi maggiori competenze esistenziali. Questo studio è una dimostrazione che l'uso di tecniche artistiche come lo psicodramma, il photovoice e i filmati è un valido metodo per migliorare la comunicazione con i compagni sul tema della morte.

L'altro studio che esploriamo è *Exploring Emotions Related to the COVID-19 Pandemic through Death Education: A Qualitative Study at Italian Primary Schools (2023)* ad opera del gruppo composto da Testoni I., Palazzo L., Ferrari, L. et al. . L'anno di pubblicazione e il titolo ci suggeriscono che il focus di questo articolo è il periodo successivo all'emergenza sanitaria causata dal Coronavirus con le relative conseguenze. In un'epoca in cui molte famiglie hanno vissuto la triste esperienza della morte in solitudine, di punto in bianco ci siamo resi conto di non essere più in grado di parlare di morte, tantomeno di affrontarla.

Il presente studio mirava a indagare le esperienze emotive e di perdita associate alla pandemia tra i bambini della scuola primaria e a valutare l'efficacia di un progetto di educazione alla

morte (EDI4APP) nel facilitare l'elaborazione di esperienze di lutto. Inoltre, gli autori hanno cercato di esplorare le prospettive e le esperienze di genitori e insegnanti riguardo a come il progetto di educazione alla morte ha facilitato l'elaborazione delle emozioni e le perdite successive.

Lo studio ha coinvolto tre diversi gruppi: 84 bambini tra gli 8-11 anni che hanno partecipato alle attività, alcuni dei loro genitori (su partecipazione volontaria) e alcuni insegnanti delle classi coinvolte. Le sessioni del progetto *EDI4APP* sono state condotte in due scuole nel nord Italia, un anno dopo il lockdown della primavera del 2020, quando la pandemia era ancora in corso e a scuola vigevano le restrizioni per contenere il contagio.

I bambini hanno partecipato a quattro incontri settimanali di due ore ciascuno, accompagnati da psicologi e ricercatori. Le tecniche utilizzate sono state varie dal circle time, le letture, l'arteterapia, la meditazione guidata al roleplay nei panni di giornalisti con i propri genitori. Il coinvolgimento dei genitori puntava a fornire un'opportunità di confrontarsi con i temi affrontati in classe e discuterne con i loro figli a casa. Ai bambini è stata data molta libertà di scelta; infatti, ognuno ha utilizzato il metodo preferito per condividere con la classe ciò che i genitori avevano detto loro. Successivamente, tramite il circle time, è stato chiesto anche a loro di rispondere alle stesse domande a cui avevano risposto i genitori.

L'analisi qualitativa delle risposte ha evidenziato che i bambini hanno espresso prevalentemente pensieri negativi riguardo al COVID-19 e le descrizioni del virus sembravano influenzate dagli adulti o da ciò che avevano sentito dai media. Alcuni aspetti positivi secondo alcuni alunni sono stati l'apprendimento a distanza, l'aver più tempo per dormire, riflettere e passare del tempo con le loro famiglie.

Spesso i bambini durante il lockdown hanno posto ai loro genitori domande come "Mamma, cosa succederebbe se tu morissi?". Poiché adulti e bambini erano continuamente esposti a informazioni sul contagio e sui numeri dei decessi dalla televisione o dalla radio, quest'ultimi cercavano risposte dai loro genitori.

Dalle risposte al quesito "Com'è stato parlare con noi del COVID-19 in questi incontri?" sembrerebbe che i bambini abbiano vissuto un'esperienza prevalentemente positiva. Tuttavia, alcuni bambini non hanno gradito parlare di questo argomento perché li faceva perdere interesse o diventare angosciati. Un altro bambino dice che "Parlarne è stato un po' triste per me perché il solo pensiero mi ha spezzato un pezzetto di cuore".

In generale, il feedback fornito dai bambini in risposta alla domanda precedente è stato prevalentemente positivo perché molti hanno usato le parole "bello", "divertente", "piacevole" e "interessante" per descrivere l'esperienza.

Molti bambini hanno riferito che parlare con gli psicologi durante le sessioni ha permesso loro di sfogarsi e di sentirsi sollevati e non pensare più solo alle emozioni negative legate alla pandemia. Un bambino dichiara: "Parlare del COVID è stato interessante perché ho scoperto che i miei compagni pensavano cose simili a me". Un altro alunno dice allo psicologo che parlarne: "Mi ha fatto sentire meglio. Non potevo parlarne con nessuno perché mi sentivo timido. Tuttavia, con voi, potevo anche liberarmi dei cattivi pensieri. Eravate gli unici a cui potevo esprimere tutto quello che mi passava per la testa."

Data la ricettività degli insegnanti su queste tematiche, le aspettative per il progetto erano positive quando è stato introdotto. Nonostante il concetto di morte e la paura associata siano relativi, secondo gli insegnanti di questo studio, è possibile discutere di questi argomenti con i bambini delle scuole primarie. Per parlarne "La chiave è considerare la terminologia" (Testoni, Palazzo, Ferrari et al., 2023, p.1929).

Una delle attività preferite sia per gli alunni (3-4-5 primaria) che per gli insegnanti è stata la meditazione guidata, durante la quale ai bambini veniva chiesto di immaginare un luogo sicuro. Secondo i ricercatori italiani è cruciale sviluppare la dimensione trascendentale dei fanciulli nel campo dell'educazione alla morte, beneficiando al contempo di mindfulness, resilienza e un approccio non pauroso al tema della morte, indipendentemente dalle credenze religiose di ciascuno.

La meditazione ha dimostrato poter migliorare la concentrazione dei bambini perché fornisce dei migliori meccanismi di coping fisiologici e psicologici per affrontare le pressioni della vita moderna e migliora la loro salute mentale durante tutto il percorso accademico. Questo studio intervento ha esplorato l'efficacia e l'impatto di un corso di educazione alla morte progettato specificamente per aiutare i bambini a elaborare le esperienze emotive e le perdite durante la pandemia, indipendentemente dal fatto che abbiano vissuto una perdita.

Secondo gli autori i bambini spesso si preoccupano di più quando non sono informati sugli eventi che li circondano, il che può manifestarsi in comportamenti esternalizzanti (disturbo da deficit d'attenzione e iperattività, disturbo oppositivo provocatorio e disturbo della condotta); pertanto, è cruciale garantire un supporto emotivo appropriato a scuola e in famiglia.

In questo studio gli insegnanti delle classi hanno mostrato un supporto immediato per l'implementazione del progetto all'interno delle loro lezioni ed hanno espresso l'opinione che queste attività siano benefiche per studenti di tutte le età, dalla prima infanzia nella scuola primaria fino alla scuola secondaria.

Quindi da questa esperienza si può dimostrare che i bambini sono capaci di riflettere su situazioni complesse che riguardano la perdita dei propri cari e in alcuni casi di sentirsi sollevati dopo averlo fatto.

2.3 Cosa ne pensano docenti e studenti universitari

Nel 2002 la corsista americana Carlson avanza un'indagine tra i professori universitari che insegnano a studenti di educazione (K-12). Rivolgendosi a cinque università pubbliche del Wisconsin lei riceve la risposta di 73 professori su 223 a cui è stato inviato il sondaggio. L'indagine sottoposta comprendeva checklist e risposte brevi riguardo gli atteggiamenti e le percezioni degli insegnanti sull'attuazione del programma di educazione alla morte nelle scuole pubbliche K-12. Circa il 45% dei partecipanti al sondaggio (n=33) aveva un'esperienza di insegnamento a livello di scuola primaria che variava da 1 a 26 anni di servizio. Invece il 41% dei docenti universitari (n=30) ha avuto un'esperienza di insegnamento a livello di scuola secondaria di primo grado che va da 1 a 20 anni.

Il quarto item chiedeva ai docenti: "Sarebbe interessato/a a ricevere un'ulteriore formazione formale in materia di morte?". A questa domanda solo il 17,8% dei partecipanti (n=13) ha risposto sì e il 79,5% dei partecipanti (n=58) ha risposto no.

Dai risultati ricevuti l'89% dei partecipanti (n=65) non aveva una formazione formale in materia di morte e poco più della metà (53,4%) ritiene che l'educazione alla morte dovrebbe essere implementata nelle scuole pubbliche.

È inoltre degno di nota il fatto che il 62,8% dei partecipanti ritiene che gli insegnanti universitari non siano responsabili dell'attuazione dell'educazione alla morte perché a loro volta non hanno una formazione adeguata in questo campo. Questi risultati sono supportati da altri studi che hanno indicato che questa mancanza è uno dei principali fattori che contribuiscono alla carenza di educazione alla morte nelle scuole pubbliche (Mahon, Goldberg, & Washington, 1999; Reid & Dixon, 1999).

Nello studio di Carlson (2002) più i partecipanti ritenevano che l'educazione alla morte aiutasse a ridurre il numero di problemi emotivi e comportamentali sperimentati dagli studenti in lutto, più ritenevano che: l'educazione alla morte è importante, il lutto influisce negativamente sul rendimento scolastico e l'educazione alla morte può migliorare la capacità degli studenti di affrontare il lutto.

Vent'anni dopo rispetto la ricerca di Carlson, Zamarian, Karwowski e Strutynska (2022) pubblicano la loro ricerca condotta nel 2017 a Varsavia con 375 studenti polacchi all'ultimo anno di studi accademici e all'ultimo anno di studi post-laurea. Tra essi ci sono futuri consulenti scolastici (laureati in Scienze dell'educazione, 40,5%) e insegnanti (59,5%) a livello di scuola

primaria e secondaria, con una prevalenza femminile. Il questionario è stato somministrato durante le lezioni in una delle università di Varsavia. I partecipanti hanno risposto a quattro questionari:

-*The Attitude toward Death Education at School Questionnaire (ADESQ)* con 10 item esplora due fattori. Sei item quantificano la presenza e l'attuazione a scuola dell'educazione alla morte. Gli altri quattro item sondano la base umanistica di questa educazione, secondo cui venire a patti con la propria mortalità è segno di maturità umana e condizione di un'autentica esistenza.

-*The Forbidden Death Model Inventory (FDMI)* coi suoi 20 item indaga la banalizzazione, l'evitamento del tema morte e la privazione della sua dimensione spirituale.

-*The Death Anxiety and Fascination Scale (DAFS)* comprende 23 items che misurano l'ansia generata dalla morte e il fascino cognitivo che si può provare verso essa.

-*The Rationality of Education Questionnaire (REQ)* composta da 46 item i quali cercano di ricostruire gli elementi di razionalità percepita dell'istruzione scolastica coi rispettivi compiti.

L'articolo in particolar modo presenta lo sviluppo e la validazione dello strumento ADESQ. Il paper si focalizza nella descrizione dell'analisi fattoriale esplorativa e confermativa utilizzata per convalidare la struttura a due fattori dell'ADESQ. I punteggi di entrambe le sottoscale dell'ADESQ erano correlati negativamente con un atteggiamento ansioso ed evitante verso la morte e positivamente con il fascino della morte (sviluppare un interesse più profondo per essa). Da questo studio sembrerebbe che quanto una persona è più aperta verso il tema della morte, tanto più forte è il riconoscimento di un'educazione umanistica alla morte come elemento essenziale dell'istruzione scolastica. In sostanza, una maggiore preparazione percepita dal campione è correlata positivamente ad una minore paura e reticenza nel trattare temi legati alla morte.

Inoltre, l'ADESQ misura il sostegno a un'educazione alla morte di stampo umanistico, un sostegno di tipo ideologico che si differenzia da quello operativo. Un alto livello di sostegno ideologico con la propria disponibilità al tema può essere un punto di partenza per costruire un sostegno operativo d'azione, ad esempio coinvolgendo gli intervistati nella costruzione dei contenuti dei programmi di educazione alla morte nelle scuole (Jones al., 1995).

Infine, l'ADESQ, considerando la prospettiva umanistica dell'educazione alla morte, colma la lacuna presente nella letteratura precedente e negli strumenti disponibili.

CAPITOLO 3: LA RICERCA

3.1 Motiv-azione

Il termine motivazione deriva dal latino *motus* ovvero muoversi verso, andare incontro a qualcosa; la motivazione è quindi ciò che muove qualcuno verso qualcosa. Cosa spinge un uomo a muoversi, a mettersi in ricerca? Spesso sono il bisogno di conoscere il mondo e quello di conoscersi che danno vita ad una ricerca. In questo caso l'impulso che ha messo in moto la mia azione di ricerca è stata la curiosità di conoscere meglio la morte ed il lutto e il provare a comprendere come si possa affrontarla meno dolorosamente.

Un aspetto che ha motivato ulteriormente la mia ricerca sono stati i feedback delle persone che mi circondano. Nella spiegazione di quale fosse l'argomento principale della mia tesi ho incontrato due fazioni distinte con le rispettive reazioni. Alcuni famigliari e conoscenti hanno inarcato le sopracciglia e con titubanza mi hanno chiesto il perché di una scelta così "difficile e poco felice". Altre persone con curiosità mi hanno domandato sulle possibilità di questo tema a scuola e mi hanno dato la conferma di provare disagio nel parlare di morte e dell'esistenza di un'analfabetizzazione diffusa. L'interesse maggiore per il tema scelto è stato dimostrato dai colloqui con le colleghe del mio anno di corso e da docenti in servizio che conosco, dimostrandomi già in partenza una probabile disponibilità alla Death Education a scuola.

Dunque, abbiamo compreso che attorno all'educazione alla morte orbitano misconcezioni, insicurezza e alti livelli di disagio percepiti da educatori e adulti in generale. In una società restia all'incontro con la morte, la sfida che dovremmo accogliere è quella di rendere la morte nuovamente addomesticata, per usare l'aggettivo dello storico Ariès. Per migliorare questa situazione, è fondamentale incominciare con l'educazione di coloro che sono responsabili dell'educazione stessa. Da questa premessa si esprime la mia volontà di esplorare gli atteggiamenti e le prospettive dei miei compagni di corso di Scienze della Formazione Primaria (SFP) nei confronti della morte, la formazione personale e il proprio futuro. Alle nuove generazioni in formazione sono affidate la futura visione della vita e della morte e la relativa riflessione nei contesti scolastici. Per questo motivo considero gli studenti in formazione e i docenti in servizio come i destinatari ideali di questa ricerca affinché possano avvicinarsi al tema e passo dopo passo divulgarlo.

3.2 Il campione di riferimento

Sono stati coinvolti nella ricerca 221 studenti e studentesse dell'Università degli Studi di Padova e dell'Università del Salento (3-4-5° anno di corso di Scienze della Formazione Primaria). Tra loro 177 (80.1%) sono iscritti all'Università degli studi di Padova di cui 8 (3.6%) ragazzi, 167 (75.5%) ragazze e 2 (0.9%) non binary. Studenti 44 (19.95%) appartengono all'Università del Salento di cui 2 (0.9%) ragazzi e 41 (19.0%) ragazze.

Il presente campione è di tipo non probabilistico *Convenience sampling* perché ciascuno ha scelto liberamente se rispondere o meno al protocollo. Questi tipi di campionamento hanno una maggiore praticità ma una minore generalizzabilità di natura statistica.

Visualizziamo le informazioni sociodemografiche con i seguenti grafici (Grafico 1 - Grafico 7).

Indica il tuo genere

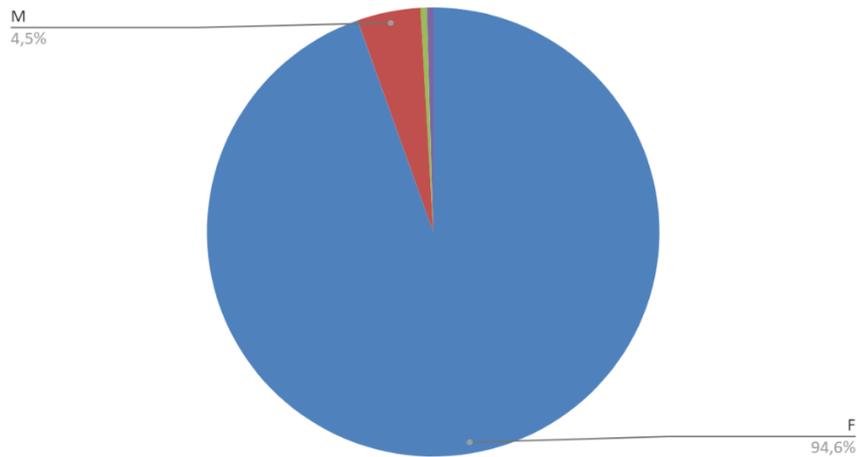


Grafico 1: Genere di appartenenza

Indica la tua sede universitaria

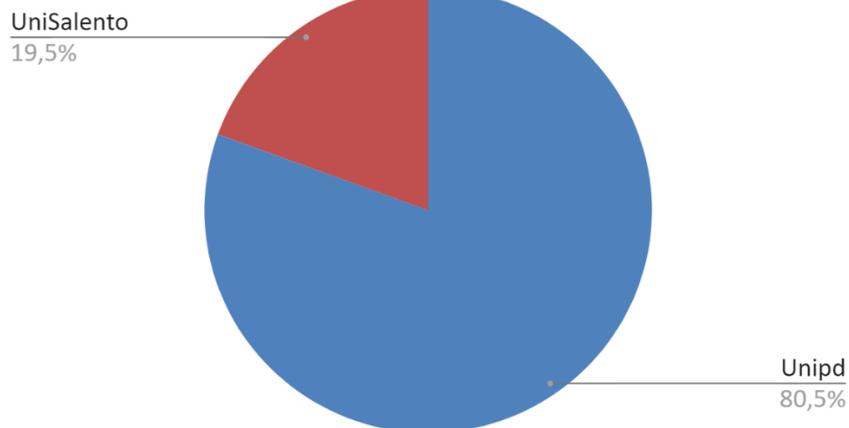


Grafico 2: Sede universitaria a cui i partecipanti sono iscritti

Anno di corso dei partecipanti

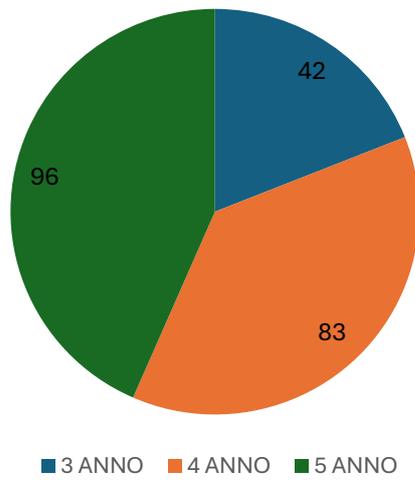


Grafico 3: Annualità a cui si è iscritti

Indica il tuo stato civile

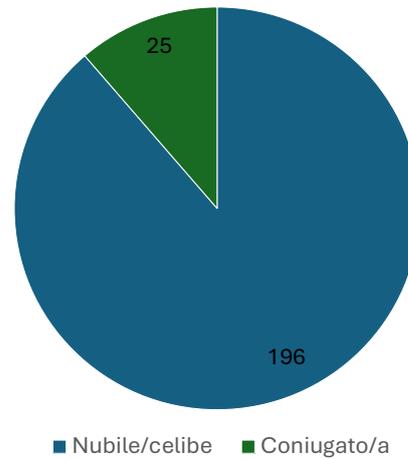


Grafico 4: Status civile dei partecipanti

A che religione appartieni

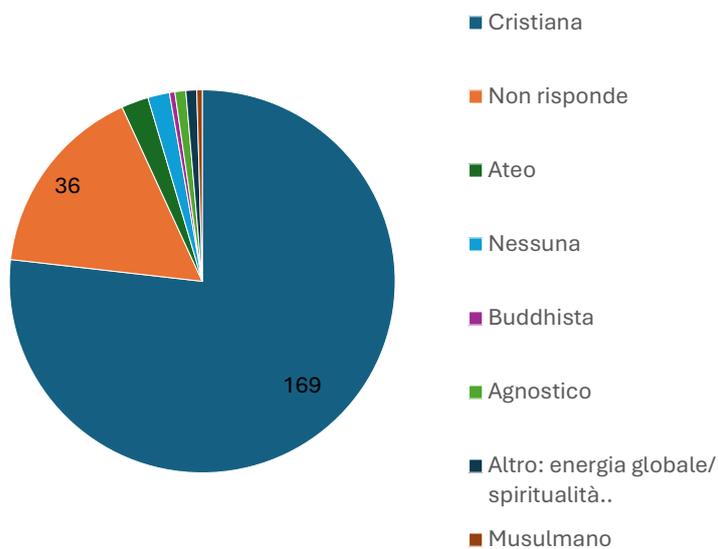


Grafico 5: Religione a cui si sente di appartenere. Di essi 63 persone hanno dichiarato di essere praticanti, mentre 153 hanno dichiarato di non essere praticanti.

Hai frequentato qualche corso universitario in cui si è parlato di educazione alla morte?

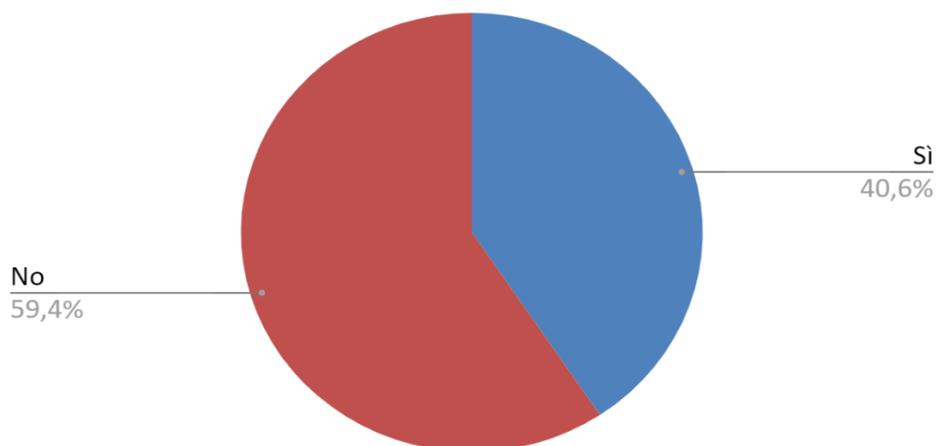


Grafico 6: Possibile frequenza a corsi universitari sull'educazione alla morte

Valutazione generale della formazione ricevuta rispetto al tema

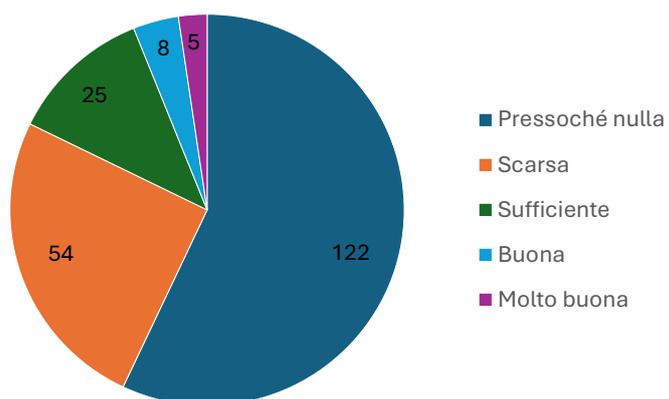


Grafico 7: Come i partecipanti valutano la formazione ricevuta a livello universitario rispetto al tema

3.3 Obiettivi della ricerca

La presente ricerca rivolta al gruppo di studenti di Scienze della Formazione Primaria ha due finalità di tipo descrittivo. I due obiettivi di ricerca che abbiamo prefissato sono:

- 1) comprendere se l'atteggiamento preponderante in questo campione è quello di evitamento della morte e del lutto o di accettazione;
- 2) indagare il grado di accordo circa l'inclusione del tema della morte a scuola nei vari ordini scolastici.

La formulazione di queste domande di ricerca ha influenzato la scelta degli strumenti necessari per trovare le opportune risposte a questi quesiti.

Le cinque ipotesi che ci prefiggiamo e che verificheremo in seguito sono le seguenti:

- 1) ci aspettiamo che le variabili da noi considerate risultino tra loro in relazione e dunque che al variare di una anche l'altra vari, nella stessa direzione se le due variabili sono positive; invece variano in direzione opposta se una variabile è positiva e una è negativa.
- 2) Dato che abbiamo potuto coinvolgere studenti e studentesse di due città di Italia (Lecce e Padova) abbiamo voluto esplorare se esistono delle differenze significative tra i due sottogruppi. Consapevoli delle differenze socioculturali dei due gruppi territoriali ci aspettiamo di trovare delle differenze interessanti.

La vita di questo tema ha una lunga storia ed è oggetto di una letteratura ampia e variegata. Ad esempio, *Sulle tracce dell'identità italiana: somiglianze e differenze tra le regioni*, una pubblicazione online di Treccani, si espongono la varietà negli orientamenti e nei comportamenti degli italiani delle diverse regioni, avvalendosi delle indagini Multiscopo dell'ISTAT negli anni 2009-2011. A proposito degli *orientamenti di valore* l'Italia sembra essere un Paese molto diviso al suo interno fra Centro-Nord/Sardegna e resto del Sud: dal maggior grado di fiducia verso gli altri al Centro-Nord e in Sardegna, alla minore diffusione di suicidi o tentativi, alla maggiore diffusione della pratica religiosa nel Sud, così come a un più esteso livello di litigiosità legale. Il profilo religioso (misurato dalla presenza di individui che partecipano regolarmente a funzioni religiose) è forse quello che ci interessa di più in questa sede in cui si notano differenze con una preponderanza al sud. Ci attendiamo dunque che il gruppo del Salento possa avere una visione più religiosa della morte.

- 3) Ipotizziamo che esistano dell'eterogeneità nelle risposte correlate all'essere praticante o meno. Ci attendiamo che chi partecipa attivamente alla vita religiosa sia più propenso a vedere la morte come passaggio/ cambiamento radicale e non come annientamento totale dell'essere.

- 4) Visto che gli insegnanti spesso esprimono preoccupazione e dubbi sull'inclusione dell'educazione alla morte nei curriculum scolastici (McGovern & Barry 2000, Papadatou et al. 2002), supponiamo che i beneficiari di un qualche tipo di formazione sulla perdita durante il loro percorso di studi possano manifestare atteggiamenti più favorevoli a includere queste tematiche nelle attività educativo didattiche.
- 5) Per ultimo ipotizziamo che coloro che manifestano i livelli maggiori di prospettiva temporale nel futuro considerano la morte come un evento che si può gestire e dunque non abbiano pensieri eccessivamente ricorrenti e disfunzionali a riguardo.

3.4 Metodologia della ricerca

3.4.1 Procedura

Lo stile della presente ricerca si può considerare una *survey research*: indagine quantitativa di tipo descrittivo o campionaria sociale in cui si indagano opinioni, atteggiamenti, condizioni di un gruppo di persone (Benvenuto, 2015).

Per esplorare le opinioni dei futuri docenti, ho utilizzato un questionario creato con Google Moduli. Il questionario è stato inoltrato tramite Telegram e Whatsapp agli studenti. La ricerca è stata presentata da un messaggio introduttivo scritto dalla sottoscritta e dalla garanzia di tutela della privacy nella raccolta e nel trattamento dei dati sensibili. Come da prassi prima di tutto si ha richiesto il consenso informato a partecipare alla ricerca e alcune informazioni demografiche poi alcune in materia religiosa e su un'eventuale formazione all'educazione al lutto.

3.4.2 Il protocollo di ricerca

L'arco di tempo in cui è stato somministrato il protocollo è stato dai mesi di febbraio a giugno del corrente anno. Il protocollo somministrato include quattro strumenti distinti, che presenteremo sinteticamente. Tutti e quattro gli strumenti richiamano l'approccio quantitativo e utilizzano domande ad alta strutturazione attraverso scale Likert a 5 punti.

Testoni Death Representation Scale (Testoni, 2011)

La *Testoni Death Representation Scale* (Testoni, 2011) abbreviata come TDRS, è composta da 6 item preparati attraverso numerose ricerche condotto nell'arco di dieci anni di lavori e utilizza la Likert Scale da 1 a 5. Questa scala valuta come le persone rappresentano la morte dal punto di vista ontologico nel suo essere in sé.

Gli item 1,5,6 mostrano la morte come un passaggio per cui si continuerà ad esistere in qualche modo (ad esempio l'affermazione "La morte è solo un passaggio. Dopo la mia morte, continuerò ad esistere e quindi a fare esperienze"); invece gli item restanti (ad esempio "La

morte è annientamento definitivo. Dopo la mia morte, anche se gli altri si ricorderanno di me, io non mi ricorderò niente”) la rappresentano come annientamento, una condizione in cui non si faranno più esperienze. La TDRS congiunge la dimensione psicologica e filosofica riguardo il morire. Ricordando la questione fondamentale di Amleto “Be or not to be”, ognuno di noi può credere che la morte sia annientamento totale dell’esistenza in tutti i sensi oppure credere in altre prospettive dove l’anima, lo spirito rimane anche dopo la cessazione delle funzioni vitali.

Questa domanda radicale si pone tra due posizioni: “la certezza che l’immortalità sia un’illusione e la certezza corrisponde alla realtà scientifica o, dall’altro lato, la *true knowledge* secondo cui la conoscenza scientifica non è quella vera perché ipotetica” (Testoni et al.2015, p.63). Questa contrapposizione tra *death as a door or a wall* richiama la Terror Management Theory perché il modo di intendere la fine influenza le difese prossimali e distali. La personale rappresentazione della morte condiziona la gestione del significato della vita.

I sei item costituiscono due diversi fattori della scala e permettono di misurare il livello di annientamento. I risultati vanno interpretati in base al punteggio: più è alto, maggiore è la convinzione che dopo la morte non ci sarà più nulla e l’identità è perduta del tutto. Al contrario, un punteggio più basso indica una minore adesione a questa idea, a favore di una percezione della morte come passaggio. Quest’ultima concezione include due tipi diversi di identità impoverita: con perdita della componente psicologica (memoria e intenzionalità individuale) o con mantenimento di essa.

Per verificare la validità di costrutto del questionario abbiamo calcolato l’affidabilità interna (consistenza interna) misurata con l’alpha di Cronbach che valuta la coerenza delle risposte agli item che compongono lo stesso costrutto. Un valore elevato dell’alpha di Cronbach (idealmente >0,7) suggerisce che le domande misurano in modo coerente il costrutto in esame.

In questo studio è stato calcolato un’alpha di Cronbach pari a .82 per l’intera scala, di .58 per la dimensione morte come passaggio e di .83 per la dimensione morte come annientamento. Lo strumento è quindi attendibile anche se la dimensione morte come passaggio è al limite dell’attendibilità.

Death anxiety inventory revised (DAI-R; Tomas-Sabado, Gomez-Benito, & Limonero, 2005)

Il secondo strumento è *Death anxiety inventory revised*, DAI-R (Tomas-Sabado, Gomez-Benito, & Limonero, 2005), progettato per misurare il livello di ansia che un individuo prova in relazione al concetto di morte e di morire. Il questionario, originariamente costruito in spagnolo, è stato tradotto nella versione inglese, araba ed italiana.

Agli intervistati viene chiesto di indicare in che misura sono d'accordo o in disaccordo con ciascuna affermazione, su una scala Likert di cinque punti. L'utilizzo può essere l'ambiente clinico da psicologi e altri professionisti della salute mentale per valutare l'ansia da morte negli utenti o come nel nostro caso nella ricerca educativa.

La base teorica per la generazione degli item è stata la teoria dei due fattori di Templer (1976), secondo la quale l'ansia di morte dipende dal benessere psicologico dell'individuo e dalle esperienze personali rispetto alla morte.

L'inventario DAI-R spinge l'intervistato a riflettere su di sé e a comprendere meglio i propri atteggiamenti nei confronti della morte e del morire. I 17 item (in origine erano 20) sono stati classificati in quattro fattori etichettati come *Non accettazione della morte* (per esempio "La certezza della morte rende la vita priva di significato"), *Ansia della morte generata dall'esterno* (per esempio l'item "Le bare mi rendono nervoso"), *Finalità della morte* (per esempio "L'idea che non ci sia nulla dopo la morte mi spaventa") e *Pensieri sulla morte* (per esempio l'item "Penso molto spesso alla causa della mia morte").

Nel presente studio per verificare la validità di costruito dello strumento abbiamo calcolato l'affidabilità interna misurata con l'alpha di Cronbach. È stato riscontrato un'alpha di Cronbach pari a .88 per l'intera scala e .71 per la dimensione Non accettazione della morte, .66 per la dimensione Ansia della morte generata dall'esterno, .82 per la dimensione Finalità della morte, e infine .77 per la dimensione Pensieri sulla morte. Lo strumento è quindi perfettamente attendibile.

Death Education Attitudes Scale-Teachers (DEAS-T; Rodríguez Herrero et al., 2020)

Il terzo strumento di indagine è la *Death Education Attitudes Scale-Teachers* (DEAS-T) di Rodríguez Herrero et al. del 2020. Essa è stata progettata ad hoc per l'indagine spagnola *What do teachers think of death education?* da Herrero, de la Herrán Gascón, Pérez-Bonet e Sánchez-Huete. La scala è formata da 9 item la scala e chiede a docenti partecipanti di esprimere la propria idea riguardo l'educazione alla morte su una scala Likert a 5 punti.

I tre fattori di questa scala sono intitolati *Bisogno di formazione sulla morte* (ad esempio l'item "Credo che la formazione nell'educazione alla morte mi preparerebbe a sapere come intervenire come insegnante in situazioni di lutto"), *Inclusione della morte nell'educazione* in tutti i livelli scolastici prima infanzia, primaria e secondaria, e *Consapevolezza educativa della morte* (ad esempio l'affermazione "Sapere che un giorno morirò può aiutarmi a diventare un insegnante migliore"). Nella prima fase di convalida dello strumento gli autori spagnoli avevano sviluppato una batteria di 62 item basati sulla base teorica dell'educazione alla morte. Dopo la validazione dei contenuti da parte di 13 esperti e il test pilota con 9 insegnanti, la

seconda versione è stata ridotta a 52 item. Su questa versione è stata effettuata un'ulteriore analisi di coerenza utilizzando il metodo del test-retest con gli insegnanti che hanno risposto volontariamente in due occasioni con un intervallo di tempo di una settimana. Successivamente lo strumento è stato nuovamente modificato a causa della percezione da parte di alcuni partecipanti dell'eccessiva lunghezza della scala; la scala è stata ridotta a 23 item, eliminando quelli ridondanti o con scarsa coerenza. Questa terza versione è stata somministrata al campione finale di insegnanti (n. 683) e poi la scala è stata ridimensionata a 9 affermazioni dopo le analisi fattoriali esplorative e di conferma. Nella nostra ricerca abbiamo utilizzato la versione con 9 quesiti.

In questo studio è stato riscontrato un'alpha di Cronbach pari a .84 e rispettivamente di .87, .84, .91 per le tre sottodimensioni. Lo strumento è quindi attendibile.

Future Time Perspective Scale (Cartensen & Lang, 1996)

Il quarto ed ultimo questionario somministrato agli studenti di SFP è la *Future Time Perspective Scale* (Cartensen & Lang, 1996) che indaga la percezione individuale del tempo rimasto da vivere. Tale percezione è un processo spesso inconsapevole, modificato da influenze personali, sociali e istituzionali ed è in grado di influenzare i comportamenti e le decisioni del singolo. Siamo consapevoli che tutte le nostre giornate sono scandite dalla dimensione temporale, da un prima ed un dopo, ma sappiamo che il costrutto del tempo ha anche una connotazione soggettiva e psicologica. Il ruolo e la percezione del tempo passato, presente e futuro sono determinanti nell'azione dell'individuo. In particolare modo la visione del tempo futuro influenza la motivazione, gli obiettivi, i piani personali ed anche il benessere generale. Tramite questa scala, la cui sigla usata è FTPS, i partecipanti esprimono anche la loro visione riguardo ai piani e alle opportunità future della vita che li aspetta. Lo strumento monofattoriale è strutturato in 10 item su cui dichiarare il proprio grado di accordo con le affermazioni utilizzando una scala Likert a 5 punti. Due item esemplificativi della scala sono: "Il mio futuro è pieno di possibilità" e "Ho la sensazione che il mio tempo stia per finire".

Oltre all'ambito psicologico, la FTPS trova applicazione anche nel campo della gerontologia dove viene utilizzata per esaminare come le percezioni del tempo futuro influenzino il benessere e le scelte degli individui anziani. La *Future Time Perspective Scale* è ampiamente utilizzata nella ricerca e negli interventi di educazione, salute pubblica, coaching ecc. Ad esempio, può essere impiegata per progettare e implementare progetti mirati a migliorare la qualità della vita e la pianificazione a lungo termine.

Nel presente studio la *Future Time Perspective* ha riscontrato un'alpha di Cronbach pari a .80. Anche questo ultimo strumento del protocollo risulta quindi attendibile e dotato di validità di costrutto.

3.5 Analisi preliminare

Prima di addentrarci nella verifica delle ipotesi esploriamo alcune informazioni ottenute che ci guideranno nell'interpretazione dei dati.

Il campione di questa ricerca è prevalentemente composto da donne, nubili, cristiane ma per lo più non praticanti. Nel campione la maggioranza delle studentesse (59,4%) non ha mai frequentato un corso universitario in cui è stato affrontato il tema della morte. Il 57% e il 25% dei partecipanti valutano la formazione universitaria relativa all'educazione alla morte rispettivamente pressoché nulla e scarsa.

La ricerca svolta ha dato il nome a questo elaborato di tesi "Cosa pensiamo della morte? Credenze, timori e possibilità in un gruppo di studenti e studentesse di Scienze della Formazione Primaria". Consapevole della scelta di un argomento poco usuale, crediamo che la percentuale di partecipanti alla ricerca sia già un dato significativo di partenza. Considerando che le tre annualità coinvolte (terzo, quarto e quinto) di SFP di Padova contano circa 750 studenti (senza considerare l'eventuale abbandono dal corso) e che per l'Unisalento si possono includere altri 300 studenti/esse, possiamo affermare che le risposte ricevute (221) sono un numero ridotto rispetto alle persone contattate. Non possiamo conoscere con certezza il motivo di questa scarsa partecipazione ma probabilmente verso l'argomento si prova una qualche indifferenza o disagio, dovuta dall'esposizione di alcuni aspetti intimi e profondi della propria esistenza.

3.6 Risultati della ricerca

In prima battuta abbiamo voluto verificare il livello di accettazione della morte osservando le percentuali di risposte alla scala DAI-R. In tal modo potremo comprendere qual è l'atteggiamento preponderante nel nostro campione.

Questo strumento ha un range che va da 17 a 85, dove 51 risulta essere il punteggio di mezzo. Si nota che quasi il 72% delle risposte si colloca sotto il punteggio medio, indicando dunque una certa accettazione della morte. Mentre quasi il 30% delle risposte si colloca sopra il punteggio medio di 51, indicando una certa difficoltà ad accettare questo evento.

Di seguito riportiamo la frequenza di comparsa delle diverse risposte alla scala.

Tabella 1: Distribuzione del punteggio della scala DAI-R

Punteggio alla DAI-R	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
18,00	2	,9	,9
19,00	1	,5	1,4
20,00	3	1,4	2,7
21,00	1	,5	3,2
22,00	2	,9	4,1
24,00	1	,5	4,5
25,00	3	1,4	5,9
26,00	5	2,3	8,1
27,00	3	1,4	9,5
28,00	2	,9	10,4
29,00	7	3,2	13,6
30,00	6	2,7	16,3
31,00	5	2,3	18,6
32,00	5	2,3	20,8
33,00	5	2,3	23,1
34,00	4	1,8	24,9
35,00	5	2,3	27,1
36,00	6	2,7	29,9
37,00	2	,9	30,8
38,00	8	3,6	34,4
39,00	8	3,6	38,0
40,00	7	3,2	41,2
41,00	7	3,2	44,3
42,00	6	2,7	47,1
43,00	5	2,3	49,3
44,00	6	2,7	52,0

45,00	9	4,1	56,1
46,00	4	1,8	57,9
47,00	5	2,3	60,2
48,00	12	5,4	65,6
49,00	8	3,6	69,2
50,00	2	,9	70,1
51,00	4	1,8	71,9
52,00	5	2,3	74,2
53,00	5	2,3	76,5
54,00	5	2,3	78,7
55,00	5	2,3	81,0
56,00	3	1,4	82,4
57,00	5	2,3	84,6
58,00	4	1,8	86,4
59,00	2	,9	87,3
61,00	4	1,8	89,1
62,00	5	2,3	91,4
63,00	1	,5	91,9
64,00	1	,5	92,3
65,00	2	,9	93,2
66,00	3	1,4	94,6
67,00	2	,9	95,5
68,00	4	1,8	97,3
70,00	2	,9	98,2
72,00	3	1,4	99,5
79,00	1	,5	100,0
Totale	221	100,0	

Ora procediamo analizzando in ogni paragrafo un'ipotesi alla volta. Le ipotesi prefissate sono cinque.

3.6.1 Prima ipotesi

Riguardo l'ipotesi 1 è emerso che le variabili considerate sono in qualche modo in relazione tra di loro in maniera positiva o negativa.

Nella Tabella 1 sono presenti tutte le variabili oggetto di studio e da esse abbiamo ricavato le correlazioni positive e negative. Se due variabili sono correlate positivamente significa che variano nella stessa direzione aumentano o diminuendo entrambe; invece, se sono correlate negativamente le due variabili cambiano seguendo direzioni opposte.

Alcune correlazioni appaiono particolarmente consistenti per quanto riguarda lo strumento **TDRS**:

- Il fattore *Morte come annientamento* correla in modo molto elevato e positivamente con il totale della TDRS ($r = .928$): di fatto misurano l'ansia e la preoccupazione per questo evento.
- Il fattore *Morte come passaggio* a sua volta correla in modo consistente e negativamente con la TDRS totale ($r = -.855$): di fatto chi ha una visione della morte come passaggio è meno incline a mostrare ansia e preoccupazione.
- Come atteso i due fattori della TDRS correlano in modo negativo ($r = -.601$). Questa correlazione tra le due variabili rispecchia le nostre aspettative per cui se uno studente ha una visione di morte come passaggio non appoggia la visione opposta e viceversa.

Anche i fattori dello strumento **DAI-R** correlano tra loro in modo piuttosto consistente e positivo:

- I fattori della scala DAI-R *Non accettazione della morte* e *Finalità della morte* ($r = .742$). Ciò significa che più un soggetto è infastidito, infelice e spaventato nel parlare di morte più è preoccupato di cosa lo aspetta dopo la morte, è turbato dall'idea della morte ed ha difficoltà nell'accettare che dopo la morte non ci sia nulla. Coloro che non accettano la morte la vedono come la cosa peggiore che possa capitargli e la ignorerebbero molto volentieri. Di conseguenza è abbastanza prevedibile che chi ha questa visione negativa della morte è anche turbato nel pensare all'afterlife e alla morte.
- I fattori *Non accettazione della morte* e *Ansia della morte generata dall'esterno* ($r = .488$). Questo vuol dire che più una persona non accetta la morte ed è spaventata da essa più è sconcertato alla presenza di bare, cimiteri e cadaveri e si rifiuta di lavorare in un'agenzia di pompe funebri.

- Le variabili *Ansia della morte generata dall'esterno* e *Finalità della morte* (,482). Cosa ci suggerisce questa correlazione positiva? I sentimenti di agitazione generati da bare, cimiteri e cadaveri e il rifiuto ad ogni costo di un lavoro in un'agenzia di pompe funebri seguono la stessa direzione (aumentano o decrescono) della preoccupazione percepita attorno a ciò che c'è dopo la morte e alla terribile idea che tutto finisca con essa.
- *Pensieri sulla morte* e *Non accettazione della morte* (,349). Ciò vuol dire che più si pensa alla propria morte, alla sua causa e alla possibilità di avere una malattia grave, più una persona non accetta la morte ed è spaventata da essa.
- *Pensieri sulla morte* ed *Ansia della morte generata dall'esterno* (,335). Questo dato indica che chi ha più pensieri riguardo la propria morte, la sua causa e la possibilità di avere una malattia grave ha anche un rifiuto maggiore nei confronti di bare, cimiteri, cadaveri e respinge l'idea di lavorare in un'agenzia di pompe funebri.
- *Pensieri sulla morte* e *Finalità della morte* (,319). Questo vuol dire che più si pensa alla propria morte, alla sua causa e alla possibilità di avere una malattia grave, più si è preoccupati, increduli e spaventati dall'idea che dopo l'ultimo respiro non ci sia nulla.
- Come auspicabile tutti i fattori dello strumento correlano positivamente anche con il totale della scala con valori superiori a $r = .591$.

Anche i fattori dello strumento **DEAS-T** appaiono tra loro correlati in modo positivo e piuttosto consistente:

- Le variabili *Bisogno di formazione sulla morte* e *Inclusione della morte nell'educazione* (,484). Questa correlazione esplicita che il bisogno di una formazione specifica, per affrontare il tema della morte con gli studenti per preparare i docenti in caso di lutto e fornire risorse utili per lavorare sulla morte in classe, è più elevato nelle studentesse che sono ben disposte ad includere il tema della morte nell'educazione dei vari ordini scolastici (dai 0 ai 13 anni).
- I fattori *Inclusione della morte nell'educazione* e la *Consapevolezza educativa della morte* (,301). Questa relazione significa che più si è disposti ad includere il tema della morte nell'educazione nei vari ordini scolastici (dai 0 ai 13 anni), più si ritiene che la consapevolezza della morte in vita possa aiutare i docenti ad essere migliori e a gestire meglio il loro progetto di vita.
- I fattori *Bisogno di formazione sulla morte* e la *Consapevolezza educativa della morte* ($r = ,233$). Questa relazione indica che il bisogno di formazione sul tema morte è correlato positivamente con una maggiore consapevolezza che la morte sia un'opportunità per gestire al meglio il proprio progetto di vita e professione.

Per quanto riguarda le correlazioni tra i diversi strumenti compaiono alcune correlazioni interessanti.

Per quanto riguarda lo strumento **TDRS** e **DAI-R** troviamo che:

- il fattore *Morte come annientamento* correla negativamente con il fattore *Finalità della morte* ($r = -,135$). Questo rapporto rivela che più si ha una visione della morte come annichilimento completo dell'esistenza e della coscienza meno preoccupazione si ha nei confronti dell'idea di morte, di ciò che c'è dopo la morte e dell'annullamento definitivo.
- Il fattore *Morte come passaggio* correla positivamente con il fattore *Ansia della morte generata dall'esterno* ($r = ,143$), cioè le persone che considerano la morte come passaggio più tendono ad innervosirsi in vicinanza di bare, cimiteri e alla vista di un cadavere.
- Il fattore *Morte come passaggio* correla inoltre negativamente con *Finalità della morte* ($r = -,229$): la visione della morte come cambiamento in cui si continuerà ad esistere e a fare esperienze, si accompagna ad una minore preoccupazione nei confronti dell'idea di morte, di ciò che c'è dopo la morte e dell'annichilimento.
- Il fattore *Morte come passaggio* è correlato negativamente con il totale della scala DAI-R ($r = - ,162$): come atteso una visione della morte come passaggio si accompagna a minori preoccupazioni della morte.

Per quanto riguarda lo strumento **DAI-R** e **DEAS-T** emergono solo due correlazioni significative:

- i fattori *Non accettazione della morte* e *Inclusione della morte nell'educazione* nei vari gradi scolastici correlano negativamente ($r = -,144$). Dunque, quanto più una persona non accetta la morte ed è spaventata da essa, minore è la propensione ad affrontare la morte a scuola con gli alunni.
- I fattori *Pensieri sulla morte* e *Consapevolezza educativa della morte* ($r = ,176$) correlano positivamente. Perciò più si è inclini a pensare e riflettere sulla morte più vi è la tendenza a considerarlo un evento che può migliorare le persone.

Infine, per quanto riguarda lo strumento la **Future Time Perspective** troviamo che:

- correla negativamente con *Pensieri sulla morte* ($r = -,236$) e con il DAI-R totale ($r = ,147$). Perciò un maggior livello di prospettiva temporale è correlato al pensare in maniera ridotta alla propria morte, alla sua causa e al poter avere una malattia grave.
- Correla negativamente con il *Bisogno di formazione sulla morte* ($r = ,147$): coloro che hanno maggiori livelli di prospettiva temporale sperimentano meno necessità di una specifica formazione.

Tabella 2: Correlazioni tra le variabili oggetto di studio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Morte come annientamento	1												
2 Morte come passaggio	-,601**	1											
3 TDRS totale	,928**	-,855**	1										
4 Non accettazione della morte	.020	.043	-.007	1									
5 Ansia della morte generata dall'esterno	-.105	,143*	-,135*	,488**	1								
6 Finalità della morte	-,135*	-,229**	-,195**	,742**	,482**	1							
7 Pensieri sulla morte	.008	.098	-.041	,349**	,335**	,319**	1						
8 DAI-R totale	-.067	-,162*	-.119	,879**	,730**	,857**	,591**	1					
9 Bisogno di formazione sulla morte	-.033	.107	-.072	-.069	.055	.000	.077	.008	1				
10 Inclusione della morte nell'educazione	.056	-.060	.064	-,144*	-.049	-.039	.016	-.081	,484**	1			
11 Consapevolezza educativa della morte	.118	.050	.053	-.005	.092	.031	,176**	.078	,233**	,301**	1		
12 DEAS-T totale	.073	.025	.036	-.104	.032	-.008	.113	-.007	,698**	,843**	,689**	1	
13 Future Time Perspective	-.045	.066	-.060	-.086	-.062	-.107	-,236**	-,147*	,147*	-.049	.006	.024	1

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

3.6.2 Seconda ipotesi

Nell'ipotesi 2 procediamo analizzando le differenze tra l'Università degli studi di Padova e quella del Salento.

Per verificare se ci sia una differenza significativa abbiamo realizzato un'analisi della varianza univariata in cui la variabile indipendente è costituita dall'università frequentata (Tabella 3). Ricordiamo che i partecipanti alla ricerca sono 177 studenti/esse per Unipd e 44 per Unisalento.

In particolar modo sono emerse alcune differenze significative per quanto riguarda:

- la dimensione *Non accettazione della morte* $F(1,220)=11.217$, $p=.001$ che è più consistente tra gli studenti e le studentesse dell'Università del Salento;
- DAI-R, $F(1,220)=5.524$, $p=.020$ che è più consistente tra gli studenti e le studentesse dell'Università del Salento;
- il fattore *Inclusione della morte in educazione* $F(1,220)=10.330$; $p=.002$ è risultato essere più consistente tra gli studenti e le studentesse dell'Università di Padova.
- la scala DEAS-T $F(1,220)=8.606$, $p=.004$ è più consistente tra gli studenti e le studentesse dell'Università di Padova.

Questi dati ci indicano che le studentesse che frequentano il corso di Scienze della Formazione Primaria all'Università degli studi di Padova hanno una minore *Non accettazione della morte* in confronto alle studentesse dell'Università dell'Unisalento. Quindi le studentesse di Padova provano emozioni e sensazioni meno negative verso la morte (come fastidio, tristezza, paura) e la accettano maggiormente come parte della vita rispetto alle colleghe della provincia di Lecce. Inoltre, possiamo dire che la *Death Anxiety Inventory Revised* (Tomas-Sabado, Gomez-Benito & Limonero, 2005) ha ottenuto valori più alti tra gli studenti e tra le studentesse (del Salento) in tutte le sottocomponenti della scala: *Non accettazione della morte*, *Ansia della morte generate dall'esterno*, *Finalità della morte* e *Pensieri sulla morte*. Le studentesse di Padova al contrario hanno meno ansia, timore, agitazione nei confronti dei discorsi sulla morte, sui pensieri afterlife e sull'annullamento dell'essere.

L'analisi della varianza univariata della scala DEAS-T mostra che gli studenti e le studentesse dell'Università di Padova sono più inclini a voler ricevere una formazione specifica per affrontare il tema della morte con i propri alunni, affrontare la morte nei vari gradi di istruzione e hanno una maggiore consapevolezza educativa della morte. In particolar modo il fattore *Inclusione della morte in educazione* risulta essere meno consistente tra gli studenti e le studentesse dell'Unisalento.

Alla luce dei risultati ottenuti alla domanda riguardo la valutazione della formazione ricevuta rispetto all'educazione alla morte (Grafico 7, p.59) possiamo considerare le nostre evidenze sul *Bisogno di formazione sulla morte* come l'affermazione di un bisogno condiviso. Il fatto che il 57% e il 25% dei partecipanti alla ricerca abbiano considerato la formazione ricevuta sul tema della morte pressoché nulla o scarsa è preoccupante. Tuttavia, possiamo confortarci con i dati provenienti dalle studentesse, soprattutto di Padova, dove sono più diffuse due convinzioni: la prima è che, come insegnanti, dovremmo ricevere una formazione specifica per affrontare il tema della morte con gli alunni in classe e la seconda che sia opportuno parlare di morte in tutti i gradi scolastici, dagli alunni più piccoli agli adolescenti.

Per quanto riguarda le altre variabili non ci sono differenze significative tra i due gruppi.

Tabella 3: Differenze tra le Università di Padova e Lecce

	Unipd		Unisalento	
	M	DS	M	DS
Morte come annientamento	8,7119	3,85998	8,4318	3,30185
Morte come passaggio	7,7062	2,5944	8,0909	3,06380
TDSR totale	19,0056	5,88768	18,3409	5,36978
Non accettazione della morte	<u>12,4237</u>	4,94471	<u>15,2045</u>	4,86363
Ansia della morte generata dall'esterno	11,1921	3,71229	11,6136	3,51221
Finalità della morte	11,7288	4,41394	12,9091	4,39777
Pensieri sulla morte	7,7458	3,05402	8,3636	3,45126
DAI-R totale	<u>43,0904</u>	12,66809	<u>48,0909</u>	12,47289
Bisogno di formazione sulla morte	14,0508	1,34954	13,6818	2,46626
Inclusione della morte nell'educazione	<u>11,9774</u>	2,43309	<u>10,5227</u>	3,54039
Consapevolezza educativa della morte	6,4859	2,14027	5,8864	2,52629
DEAS-T totale	<u>32,5141</u>	4,41602	<u>30,0909</u>	6,53014
Future time perspective	36,8927	5,88670	37,3182	5,39066

3.6.3 Terza ipotesi

Nell' Ipotesi 3 abbiamo analizzato se esistono delle differenze tra gli studenti praticanti e non praticanti.

Per verificare se tra le studentesse frequentanti ci sia una differenza significativa a proposito dell'essere o meno praticante, abbiamo realizzato un'analisi della varianza univariata in cui la variabile indipendente è costituita dall'essere o meno un praticante religioso (Tabella 4).

Ricordiamo che nel campione di riferimento il 77% ha dichiarato di essere cristiano e il 16% non ha voluto rispondere alla domanda (Grafico 5, p.57).

Nel campione della nostra ricerca 63 persone (28.5%) hanno dichiarato di essere praticanti, mentre 153 (69.2%) hanno dichiarato di non esserlo. Cinque studenti (2.3%) non hanno risposto al quesito. Nell'analisi condotte non sono state considerate le risposte mancanti.

Sono emerse delle differenze significative per quanto riguarda le seguenti variabili:

-la *Morte come annientamento* $F(1,215)=37.369, p=.001$;

-la *Morte come passaggio* $F(1,215) =15.253, p=.001$;

-il punteggio totale della TDRS $F(1,215) =34.066, p=.001$.

Come si evince dalla Tabella 4 sono i non praticanti a dichiarare i livelli più elevati nella dimensione che definisce la morte come annientamento, mentre i praticanti dichiarano in misura maggiore la morte come passaggio. In sintonia con le nostre attese, dunque, gli studenti e le studentesse che partecipano attivamente alle funzioni religiose hanno dato risposte più vicine alla posizione di morte come passaggio; invece, coloro che non partecipano credono maggiormente che dopo la loro morte non esisteranno più e non faranno alcuna esperienza.

Nelle altre variabili non sono emerse delle differenze significative da descrivere.

Tabella 4: Differenze tra praticanti e non praticanti

	Praticanti		Non praticanti		Totale	
	(n. 63)		(n.153)		(n.216)	
	M	DS	M	DS	M	DS
Morte come annientamento	<u>6,3810</u>	3,10789	<u>9,5817</u>	3,64478	8,6481	3,78200
Morte come passaggio	<u>8,8730</u>	2,12124	<u>7,3595</u>	2,73769	7,8009	2,67324
TDRS totale	<u>15,5079</u>	4,44998	<u>20,2222</u>	5,73680	18,8472	5,79573
Non accettazione della morte	12,5714	4,69631	13,1765	5,24294	13,0000	5,08623
Ansia della morte generata dall' esterno	11,6190	3,76927	11,1242	3,66585	11,2685	3,69439
Finalità della morte	12,1270	4,01406	11,9935	4,56315	12,0324	4,40125
Pensieri sulla morte	8,0635	3,35950	7,7320	3,03707	7,8287	3,13024
DAI-R totale	44,3810	12,41023	44,0261	13,04998	44,1296	12,83896
Bisogno di formazione sulla morte	14,1270	1,28881	13,9085	1,75604	13,9722	1,63371
Inclusione della morte nell' educazione	11,4921	2,66926	11,7059	2,78360	11,6435	2,74629
Consapevolezza educativa della morte	6,4921	2,07810	6,3007	2,27713	6,3565	2,21785
DEAS-T totale	32,1111	4,60754	31,9150	5,19355	31,9722	5,01988
Future time perspective	36,6667	5,05454	37,2941	5,84659	37,1111	5,62277

3.6.4 Quarta ipotesi

Per verificare l'ipotesi 4 controlliamo se esiste una relazione tra la preparazione ricevuta in tema di morte e l'idea di includere quest'ultima nelle attività educativo didattiche.

Per verificare se tra gli studenti frequentanti ci sia una differenza significativa a proposito dell'aver beneficiato o meno di qualche tipo di formazione durante il percorso universitario abbiamo realizzato un'analisi della varianza univariata in cui la variabile indipendente è costituita dall'aver o meno potuto seguire qualche lezione in merito alla morte (Tabella 5).

Nel campione 89 studentesse/i (40.3%) hanno dichiarato di aver beneficiato di qualche formazione, 130 (58.8%) hanno dichiarato di non averne mai beneficiato, 2 (0.9%) non hanno risposto al quesito. Nell'analisi non abbiamo considerato le risposte mancanti.

Sono emerse delle differenze significative per quanto riguarda:

-la *Morte come annientamento* $F(1,218)=4.164$ $p=.043$ è più elevata tra chi ha seguito qualche formazione. La TDRS $F(1,218)=3.969$ $p=.048$ più elevata in chi ha seguito qualche tipo di formazione sull'educazione alla morte e al lutto.

-il fattore *Non accettazione della morte* $F(1,218)=5.476$ $p=.020$ è più elevato in chi non ha beneficiato di corsi/ lezioni di formazione. Questa informazione ci testimonia che chi ha ricevuto una formazione prova meno fastidio e paura nel parlare di morte ed ha meno difficoltà ad accettare la morte.

-l'*Inclusione della morte nell' educazione* $F(1,218)=17.929$ $p=.001$ è più elevata tra chi ha ricevuto una formazione. Ciò va a confermare la correttezza della nostra ipotesi 4. Questo rapporto è positivo perché rivela che la formazione ricevuta sulla morte è in grado di influenzare efficacemente la trattazione della morte nei vari gradi scolastici.

-In generale anche il totale della DEAS-T $F(1,218)=13.322$ $p=.001$ è più elevato in chi ha seguito qualche tipo di formazione sulla morte. Quindi chi ha beneficiato di lezioni di formazione sul tema della morte ha una maggiore propensione all'inclusione della morte, a percepire il bisogno di un'educazione specifica e ha più consapevolezza della morte, come una certezza che lo può aiutare a diventare una persona migliore ed a gestire il proprio progetto di vita al meglio.

Tabella 5: Differenze tra chi ha beneficiato di una formazione sul tema e chi no

	Sì formazione (n.89)		No formazione (n.130)		Totale (n.219)	
	M	DS	M	DS	M	DS
Morte come annientamento	<u>9,2921</u>	3,94336	<u>8,2462</u>	3,57003	8,6712	3,75288
Morte come passaggio	7,4609	2,51385	7,9923	2,81330	7,7763	2,70239
TDSR totale	<u>19,8315</u>	5,91653	<u>18,2538</u>	5,64356	18,8950	5,79488
Non accettazione della morte	<u>12,0449</u>	4,84278	<u>13,6538</u>	5,10010	13,0000	5,04839
Ansia della morte generata dall'esterno	11,1685	3,78465	11,4231	3,57828	11,3196	3,65711
Finalità della morte	11,4607	4,45446	12,2923	4,41710	11,9543	4,44102
Pensieri sulla morte	7,6404	3,06834	8,0692	3,18716	7,8950	3,13941
DAI-R totale	<u>42,3146</u>	13,32939	<u>45,4385</u>	12,27148	44,1689	12,77482
Bisogno di formazione sulla morte	14,1573	1,27831	13,8769	1,82581	13,9909	1,62828
Inclusione della morte nell'educazione	<u>12,6067</u>	2,41029	<u>11,0692</u>	2,78475	11,6941	2,73987
Consapevolezza educativa della morte	6,6966	2,15536	6,1692	2,26582	6,3836	2,23174
DEAS-T totale	<u>33,4607</u>	4,45191	<u>31,1154</u>	5,11365	32,0685	4,98068
Future Time Perspective	37,0225	5,60434	36,8846	5,92280	36,9406	5,78286

3.6.5 Quinta ipotesi

Nell'ipotesi 5 abbiamo indagato se coloro che manifestano i livelli maggiori di prospettiva temporale verso il futuro considerano la morte come un evento che si può gestire e non ne siano eccessivamente preoccupati.

Per verificare se vi fosse qualche differenza tra coloro che manifestano maggiori o minori livelli di prospettiva temporale abbiamo diviso il campione in due gruppi sulla base della mediana, pari a 37. Abbiamo così ottenuto un gruppo con maggior livello di *Future Time Perspective* (n=103 46.6%) e un gruppo con minor livello (n=118, 53.4%).

I dati nel dettaglio sono consultabili nella Tabella 6.

L'analisi ha rivelato un'unica differenza significativa a proposito dei *Pensieri sulla morte* ($F(1,220)=6.935$, $p=.009$) che risultano maggiori in coloro che manifestano minori livelli di prospettiva temporale. Il fattore *Pensieri sulla morte* della scala DAI-R è più alto in chi pensa di avere meno possibilità, obiettivi da raggiungere e tempo davanti a sé. A maggior prova di ciò ricordiamo che vi è una correlazione negativa tra la *Future Time Perspective* e *Pensieri sulla morte* ($-.236^{**}$) per cui un maggior livello di prospettiva temporale è correlato al pensare in maniera ridotta alla propria morte, alla sua causa e al poter avere una malattia grave.

Questo è in sintonia con le attese che avevamo, infatti chi manifesta maggiore prospettiva temporale è in qualche modo meno preoccupato della morte e dell'idea di avere una malattia grave. Questa prospettiva temporale funziona quindi come un "fattore protettivo" perché, concentrarsi su aspetti positivi del futuro, aiuta a ridurre il peso dei pensieri negativi o ansiogeni sulla mortalità. Potremmo dire che chi riesce a immaginare e pianificare un futuro a lungo termine con positività, spesso ha meno ansia, paura o pensieri di angoscia riguardo alla morte, poiché la loro attenzione è rivolta alla realizzazione di obiettivi ed alla costruzione del loro futuro nel tempo.

Tabella 6: Differenze tra la *Future Time Perspective* e le altre variabili di studio

	Appartenenza gruppo	M	DS
Morte come annientamento	Minor livello di Future time perspective	8,9576	3,71965
	Maggior livello di Future time perspective	8,3107	3,77304
Tot.	221	8,6561	3,75007

Morte come passaggio	Minor livello di Future time perspective	7,6695	2,81951
	Maggior livello di Future time perspective	7,9126	2,54415
	Tot.	221	7,7828 2,69138
TDRS totale	Minor livello di Future time perspective	19,2881	5,90828
	Maggior livello di Future time perspective	18,3981	5,62616
	Tot.	221	18,8733 5,78260
Non accettazione della morte	Minor livello di Future time perspective	13,3898	5,05362
	Maggior livello di Future time perspective	12,5049	5,01150
	Tot.	221	12,9774 5,04204
Ansia della morte generata dall'esterno	Minor livello di Future time perspective	11,4322	3,79040
	Maggior livello di Future time perspective	11,0971	3,53557
	Tot.	221	11,2760 3,66938
Finalità della morte	Minor livello di Future time perspective	12,2712	4,50576
	Maggior livello di Future time perspective	11,6117	4,32782
	Tot.	221	11,9638 4,42601
Pensieri sulla morte	Minor livello di Future time perspective	<u>8,3814</u>	2,91451
	Maggior livello di Future time perspective	<u>7,2816</u>	3,29413
	Tot.	221	7,8688 3,13861
DAI-R	Minor livello di Future time perspective	45,4746	12,73310
	Maggior livello di Future time perspective	42,4951	12,66373
	Tot,	221	44,0860 12,75920

Bisogno di formazione sulla morte	Minor livello di Future time perspective	13,8136	1,88085
	Maggior livello di Future time perspective	14,1650	1,27646
	Tot.	221	13,9774 1,63330
Inclusione della morte in educazione	Minor livello di Future time perspective	11,8983	2,78086
	Maggior livello di Future time perspective	11,4466	2,69250
	Tot.	221	11,6878 2,74314
Consapevolezza educativa della morte	Minor livello di Future time perspective	6,2458	2,20309
	Maggior livello di Future time perspective	6,5049	2,26167
	Tot.	221	6,3665 2,22926
DEAS-T totale	Minor livello di Future time perspective	31,9576	5,09465
	Maggior livello di Future time perspective	32,1165	4,88555
	Tot.	221	32,0317 4,98761

3.7 Discussione

Nella presente ricerca esplorativa, rivolta alle studentesse di Scienze della Formazione Primaria di Lecce e Padova, avevamo prestabilito due obiettivi di ricerca fondamentali. Alla luce delle analisi effettuate ora abbiamo gli elementi per avanzare delle argomentazioni a riguardo. Il primo obiettivo era quello di indagare se l'atteggiamento preponderante in questo campione di riferimento è quello di evitamento della morte e del lutto o di accettazione. Per adempiere il primo obiettivo abbiamo scelto lo strumento DAI-R che ci ha permesso di capire se la maggioranza degli studenti di Scienze della Formazione Primaria (di entrambe le sedi) accettano la morte come uno degli elementi parte del ciclo naturale della vita oppure la rifiutano confermando l'esistenza della *Terror Management Theory* (TMT) ed evitando tutto ciò che ci ricorda di essere mortali. L'analisi dei punteggi alla scala DAI-R ha mostrato come circa un 30% dei giovani abbia qualche difficoltà ad accettare la morte, mentre il 72% dei giovani futuri/e docenti indica una certa accettazione della morte.

Il secondo obiettivo era intenzionato ad esplorare il grado di accordo del campione circa l'inclusione dell'educazione della morte a scuola nei vari ordini scolastici. Per analizzare questo elemento abbiamo osservato soprattutto gli item 4,5,6,9 della scala DEAS-T.

I dati della DEAS-T ci indicano che per quanto riguarda l'inclusione dell'educazione alla morte nella prima infanzia (0-3 anni), le risposte prevalenti sono di valore 3 (74 persone) seguite da 4 (42 persone), 5 (41 persone), 2 punti (39 persone) e 1 (25 persone).

L'inclusione dell'educazione alla morte nella scuola dell'infanzia (3-6 anni) ha ottenuto punteggi più alti nella scala Likert. Più della metà degli studenti (86+79) ha risposto con 4 o 5 su 5; solo 5 studenti hanno scelto la risposta 1 (sono totalmente in disaccordo).

Nella scuola primaria e, ancor di più, nella scuola secondaria di I° grado, aumenta il grado di supporto da parte del nostro campione di futuri docenti. In questi livelli di istruzione quasi la totalità del campione esprime che è opportuno affrontare l'educazione alla morte con un valore di 4 o 5. Inoltre, dall'analisi della varianza univariata abbiamo scoperto che *l'Inclusione della morte in educazione* è più elevata tra chi ha già ricevuto una formazione ($F(1,218)=17.929$ $p=.001$).

Nella seguente Tabella 6 sono presentati i dati nel dettaglio del livello d'accordo nei vari gradi scolastici a proposito dell'inclusione dell'educazione alla morte.

Tabella 6: Grado di accordo sull'inclusione scolastica della morte

Grado di accordo	Servizi educativi per la prima infanzia	Scuola dell'Infanzia	Scuola Primaria	Scuola Secondaria di I°
5 (alto)	41	86	149	188
4	42	79	47	26
3	74	34	18	5
2	39	17	4	1
1 (basso)	25	5	3	1

I quattro strumenti del protocollo scelti ci hanno permesso di restare fedeli agli obiettivi di ricerca individuati. Sarebbe stato interessante esplorare che tipo di attività i/ le futuri/e insegnanti sarebbero propensi/e ad includere nelle loro classi e sezioni.

Adesso presentiamo i risultati che possono rappresentare entrambe le sedi italiane del nostro campione.

Osservando le varie correlazioni analizzate solo alcune sono alte, mentre la maggior parte sono medie o basse.

Nella TDRS i fattori *Morte come annientamento* e *Morte come passaggio* sono correlati negativamente (-,601**). Questa relazione tra le due variabili ci rivela una coerenza di idee nel dare le risposte, per cui se lo studente ha una visione di morte come passaggio non ha appoggiato la visione opposta e viceversa. Quindi i partecipanti che hanno dichiarato una visione di *Morte come passaggio* hanno valori inferiori nella dimensione *Morte come annientamento*.

Le successive analisi sulla DAI-R ci rivelano che più un soggetto è infastidito, triste e spaventato nel parlare di morte maggiore è il timore nel pensare a cosa lo aspetta dopo la morte ed ha difficoltà nell' accettare che dopo la morte non ci sia nulla (*Non accettazione della morte* e *Finalità della morte* correlati positivamente ,742**). Compresa questa informazione sarebbe il caso di approfondire che cosa provoca fastidio, disagio e paura nel parlare di morte. Visti gli studi presenti in letteratura potremmo ipotizzare che queste sensazioni sono amplificate dalla censura culturale e accademica che ruota intorno a questi argomenti. La percezione di malessere nel parlare e pensare alla morte del nostro campione di futuri docenti è in linea con i risultati di diversi articoli scientifici, ad esempio quello di McGovern e Barry (2000) in cui il 71% di genitori e insegnanti hanno dichiarato di non sentirsi a proprio agio nel parlare di morte. Nello studio più recente di Engarhos, Talwar, Schleifer e Renaud (2013), gli insegnanti che avevano ricevuto una formazione specifica su come parlare di morte hanno dichiarato di sentirsi più preparati e a proprio agio nel farlo. Sarebbe auspicabile nel futuro, esplorare se dopo un corso di formazione sulla morte i livelli di Non accettazione della morte, angoscia e preoccupazione diminuiscono in qualche modo.

Ci saremmo aspettati delle differenze maggiori tra chi pratica una religione e chi no; invece, l'unica eterogeneità appare nei due fattori della TDRS.

Successivamente i risultati della scala *Death Education Attitudes Scale-Teachers* (Rodriguez Herrero et al., 2020) ci rivelano che più della metà (159 su 221) degli studenti in formazione e quindi dei futuri docenti sente il bisogno di ricevere una formazione specifica per affrontare il tema della morte con i propri alunni/e e lo hanno manifestato esprimendo il valore massimo nella scala Likert. Questa evidenza lampante coincide con i risultati degli studi nominati in precedenza, in cui emerge il fatto che sarebbe auspicabile un'ulteriore formazione per i docenti in materia di Death Education (Cullinan, 1990, Reid & Dixon 1999, McGovern & Barry, 2000, Engarhos et al.,2013, Herrero et al., 2020). Le date di queste pubblicazioni ci indicano che la necessità di ricevere una formazione specifica è una costante percepita nei decenni trascorsi, anche in contesti territoriali molto diversi.

Siamo di fronte alla presenza di un bisogno condiviso: quello di ricevere una formazione specifica per affrontare il tema della morte in classe. Sarebbe l'ideale che questa esigenza venga ascoltata dai professori dei nostri insegnamenti e che possibilmente prendano una posizione a riguardo. Si potrebbe pensare di far emergere questo bisogno nella sede del Consiglio del corso di studio affinché si faccia qualcosa e si intraprenda una scelta didattica. Una concreta evidenza da presentare ai professori universitari potrebbe essere la percentuale del 57% e il 25% dei partecipanti della presente ricerca che hanno valutato la formazione universitaria relativa all'educazione alla morte rispettivamente pressoché nulla e scarsa. Questa lacuna necessita di essere colmata ancora di più se pensiamo che gli interventi proattivi di educazione e prevenzione primaria nelle scuole sono più efficaci dell'intervento in situazione di lutto (Wells, 1988; Ashpole, 2018).

Ricordiamo che negli studi di Engarhos et al. (2013) e Stylianou e Zembylas (2020) gli insegnanti intervistati che possedevano esperienza e formazione specifica in educazione alla morte manifestavano una maggiore percezione di preparazione e un maggiore comfort nell'affrontare questo tema delicato con i bambini. Anche nello studio rivolto a studenti universitari in formazione (Zamarian, Karwowski & Strutynska, 2022) una maggiore preparazione percepita dal campione è correlata positivamente ad una minore paura e reticenza nel trattare temi legati alla morte. Pertanto, una maggiore sensibilizzazione e alfabetizzazione su questo tema, considerato un tabù, possono aiutare a chiarire le questioni legate alla morte e a recuperare il linguaggio per affrontare la fine della nostra esistenza.

Passando alla ripercussione che gli interventi di Death Education possono avere sui bambini e poi adolescenti mi preme collegarmi ad alcune rilevazioni statistiche nazionali. Il 20 settembre, in occasione della Giornata mondiale per la prevenzione del suicidio, l'Associazione Telefono Amico Italia ha diffuso i dati 2023 che rivelano come i suicidi siano ormai la seconda causa di morte tra i giovani dai 10 ai 25 anni. Questo fenomeno, aggravato sempre di più dopo la pandemia da Covid19, è accompagnato da una crescita allarmante dell'autolesionismo e delle richieste di aiuto. I dati Istat confermano un incremento generale dei suicidi: nel 2021 si sono registrati 3.870 casi, rispetto ai 3.748 del 2020, con un aumento del 16% nella fascia d'età tra i 15 e i 34 anni. Le tendenze più alte registrate sono nelle aree del Nord rispetto al Centro e al Sud e nel genere maschile.

Per agire nel campo della prevenzione del suicidio, è necessario un approccio strutturale che coinvolga in modo capillare le scuole, i medici e le varie istituzioni. È essenziale aumentare la sensibilizzazione pubblica tramite campagne informative e rendere più visibili i servizi di assistenza e prevenzione, soprattutto nelle scuole. L'educazione alla morte nelle scuole, sin dalla tenera età, può essere un valido mezzo per riflettere e interrogarsi sul valore della vita e

della morte, ridurre l'alessitimia e rafforzare le proprie competenze socio-emotive. Inoltre, come affermato da Prigerson e Jacobs (2001) il rischio suicidario aumenta se non si intraprende un adatto percorso di elaborazione del lutto.

Attraverso le altre analisi abbiamo constatato che 89 studentesse/i (40.3%) dichiarano di aver beneficiato di qualche formazione e 130 (58.8%) hanno dichiarato di non averne beneficiato. Da queste percentuali notiamo che gli studenti che han beneficiato di formazione non sono poi così pochi ma bisogna sottolineare che il tempo dedicato a questo tema è sempre molto ridotto. Coloro che hanno ricevuto una formazione in materia di morte appoggiano maggiormente l'idea di includere la morte nell' educazione nei vari gradi scolastici.

Questo riscontro è positivo perché ci dimostra che la formazione ricevuta sulla morte è in grado di influenzare (almeno nel sostegno ideologico) la successiva trattazione della morte nei vari gradi scolastici. In generale chi ha beneficiato di lezioni di preparazione sul tema della morte percepisce un superiore bisogno di educazione specifica e ha più consapevolezza della morte. Al contrario chi non ha usufruito di corsi/lezioni di formazione ha valori più alti di *Non accettazione della morte* per cui prova fastidio e paura nel parlare di morte ed ha difficoltà ad accettare la morte.

Per quanto concerne i livelli della *Future Time Perspective* abbiamo visto che il campione sembra essere diviso in due gruppi abbastanza bilanciati. Infatti, 103 studenti/esse (46.6%) rientrano nel gruppo con una maggior prospettiva temporale e 118 rientrano nell'altro con una minore prospettiva (53.4%).

L'analisi della varianza univariata (rispetto a questi 2 gruppi) è risultata significativa soltanto per una variabile, quella dei *Pensieri sulla morte* (DAI-R) che risultano maggiori in coloro che manifestano minori livelli di prospettiva temporale ($F(1,220)=6.935, p=.009$). Dunque, chi manifesta maggiore prospettiva temporale è in qualche modo meno preoccupato della morte e dell'idea di avere una malattia grave. Ricordiamo che gli item riguardanti la componente *Pensieri sulla morte* erano tre: "Penso molto spesso alla causa della mia morte; Spesso penso che potrei avere una malattia grave; Penso spesso alla mia morte". Concorde a quanto ipotizzato nella nostra quinta ipotesi, abbiamo osservato che, in questo campione, coloro che hanno questo tipo di pensieri ritengono di avere poche opportunità davanti a sé, nuovi obiettivi da perseguire e che il tempo davanti a sé sia limitato.

Arrivati a questo punto possiamo ricapitolare le differenze che sono emerse tra i due sottogruppi Università di Padova e Unisalento.

Il fattore *Inclusione della morte in educazione* è risultato essere minore nell'Università del Salento ($F(1,220)=10.330$; $p=.002$) e maggiore tra gli studenti e le studentesse dell'Università di Padova.

In particolar modo mi soffermerò su un aspetto perché si allontana dalle mie aspettative. Dall'analisi della varianza univariata sappiamo che gli studenti del Salento hanno riscontrato punteggi maggiori nella dimensione della *Non accettazione della morte* ($F(1,220)=11.217$, $p=.001$). Questo vuol dire che gli studenti della provincia di Lecce, per esempio, sono infastiditi a parlare di morte, sono più felici se ignorassero di dover morire e pensano di aver più paura della morte della maggior parte delle persone. Questo risultato mi ha colpito, poiché avendo trascorso la mia vita prima degli anni universitari nella provincia di Lecce, mi aspettavo una risposta diversa. Ora cercherò di spiegare il perché. Nel piccolo paese in cui sono cresciuta (meno di mille abitanti) è diffusa una precisa tradizione comunitaria intorno al lutto. Gli amici e i conoscenti si recano nelle case a offrire le loro condoglianze e conforto ai familiari che sono in lutto, spesso i presenti pregano insieme e la partecipazione ai funerali è molto sentita. Tutti questi elementi ed altri rituali sono un modo per rafforzare i legami comunitari e fanno sembrare la morte come un momento collettivo, dove la partecipazione di tutti è vista come un segno di rispetto e solidarietà. Provenendo da questo tipo di contesto in cui la morte è spesso un'occasione comunitaria mi aspettavo che i miei conterranei avessero una visione più accogliente e positiva della morte. Inoltre, se consideriamo i dati ISTAT (2009-2011) i quali dichiarano che la diffusione della pratica religiosa è più diffusa al sud sembrerebbe strano che la *Non accettazione della morte* sia maggiore. Tuttavia, poiché queste rilevazioni risalgono a oltre dieci anni fa e riguardano l'intera popolazione, non disponiamo di dati specifici per poter definire il livello di partecipazione religiosa dichiarato dalla fascia giovanile. Potrebbe anche essere che la vita universitaria in città abbia in qualche modo influenzato questi giovani, allentando di fatto i legami profondi con le pratiche religiose.

3.8 Limiti della ricerca ed implicazioni per le ricerche successive

Come già accennato, il numero di risposte ottenute (221) è da considerare ridotto in relazione alla totalità di studenti/esse iscritti/e al corso di Scienze della Formazione Primaria. I risultati della presente ricerca quantitativa sarebbero più rappresentativi se avessero partecipato allo studio ancora più studenti/esse. Eventualmente si potrebbe pensare di espandere l'indagine anche in altre sedi universitarie per avere un quadro nazionale degli atteggiamenti nei confronti della morte.

Purtroppo, non è stato esplorato se recentemente i partecipanti hanno vissuto o stanno vivendo una condizione di lutto, un fattore che probabilmente avrebbe potuto in qualche modo condizionare alcune risposte.

I protocolli scelti non ci hanno permesso di indagare in che modo i/le futuri/e docenti siano favorevoli ad includere il tema della morte a scuola con alunni di età diverse, né è stato possibile esplorare attraverso quali metodologie educativo-didattiche e attività pensano che sia opportuno farlo.

Nelle possibili ricerche successive sarebbe interessante sottoporre il protocollo scelto dalla presente ricerca ai genitori degli alunni di varie età per sondare la possibilità di avviare degli interventi strutturati di educazione alla morte nelle scuole, che siano condivisi dalle famiglie e perché no anche co-progettati.

Un'altra strada che si potrebbe intraprendere per ampliare un lavoro di questo tipo è quella di progettare degli incontri di formazione per gli studenti di Scienze della Formazione Primaria affinché le loro competenze in materia di morte incrementino. Secondo la sottoscritta gli incontri più efficaci non sarebbero quelli nel format della lezione frontale, ma piuttosto degli incontri ricchi di discussioni interattive, in cui potersi confrontare su alcuni punti cardine come: il lutto nell'infanzia, il supporto che si può offrire, le strategie e le risorse che si possono utilizzare in classe ecc. Sicuramente sarebbe interessante dialogare con alcune figure specializzate che hanno esperienza in materia di lutto infantile come gli psicologi clinici, dello sviluppo e psicoterapeuti. Successivamente si potrebbe anche somministrare un post test per analizzare le differenze tra un gruppo di controllo di studenti/esse e il gruppo sperimentale costituito da chi ha beneficiato delle formazioni.

Secondo la sottoscritta, un'opera necessaria che precede ogni tipo di intervento è quella di ripensare alla visione di infanzia come età immatura e divulgare capillarmente le opere, ad esempio, della letteratura per l'infanzia le quali forniscono numerosi spunti per la didattica. Inoltre, bisogna far riflettere genitori e docenti sul diritto che il bambino ha di sapere la verità, nelle modalità che più si addicono alla sensibilità personale. Infatti, è stato ampiamente dimostrato che i bambini meno "protetti" dalle informazioni sulla morte erano in grado di adattarsi meglio al processo di lutto, sia da bambini che da adulti (ad es. Martinčeková et al., 2020).

Gli interventi di ricerca successivi potrebbero indagare tra i genitori il concetto di dimensione spirituale, il quale può fare da perno per superare il terrore della morte e per ricercare il senso da attribuire alla vita. Se un curriculum simile al progetto *Non ho paura* (svolto alla Scuola dell'infanzia V. Chizzolini di Ospedaletto) fosse proposto agli adulti, probabilmente anche loro sarebbero capaci di sentire dentro di sé la "propria luce" e si sentirebbero più liberi di parlare anche del dolore e della sofferenza. Una maggiore educazione alla morte e alla libertà di esprimersi, senza il timore di dover sempre apparire al meglio, potrebbe aiutare gli adulti a educare i propri figli nella stessa direzione.

Nella pratica didattica sarebbe l'ideale che a scuola vengano proposti sempre di più percorsi come quello *Non ho più paura : un percorso di Death Education con i bambini : parlare della morte ai bambini, fra emozioni e spiritualità* curato da Testoni I. e Floriani. L'elemento che decisamente non può mancare nella routine scolastica è un'attenzione maggiore all'educazione affettivo emotiva affinché i bambini siano accompagnati a riconoscere le emozioni ed a saperle gestire.

La realtà universitaria di Padova offre limitate opportunità di formazione per approfondire il tema della morte, tra cui il Master annuale in *Death Studies & The end of Life*. Questo Master è considerato il primo master in Italia dedicato a questo ambito specifico e mette in gioco diverse discipline specialistiche di tre fondamentali campi del sapere: filosofico e religioso, medico infermieristico, psicologico, sociologico e antropologico. Esiste anche dal 2007, il Festival *Il rumore del lutto* (giunto alla XVII° Edizione) patrocinato dal Master Death Studies diretto dalla Prof.ssa Ines Testoni e dall'Università degli Studi di Padova. Il Festival "Rumore del Lutto" è un evento interdisciplinare che si tiene in diverse città italiane, tra cui Padova e presenta una varietà di eventi, workshop e conferenze. Uno dei suoi intenti è proprio quello che condivide la sottoscritta: abbattere il tabù attorno alla morte e al lutto, promuovendo una maggiore consapevolezza. Incrementare le occasioni di confronto ed aprire spazi di riflessione possono essere delle strategie preziose per sviluppare un linguaggio con cui affrontare temi profondi e complessi, come la fine della nostra esistenza.

Conclusioni

In questa tesi abbiamo esplorato l'evoluzione culturale antropologica dell'uomo davanti alla morte, presentando alcuni approfondimenti della storia antica e dell'età medievale. Questo viaggio nel tempo ha permesso di descrivere le radici culturali legate al culto dei morti e il modo in cui il tabù della morte si è diffuso. L'opera dello storico Philippe Ariès ha indirizzato il presente elaborato, fino ad accompagnarci all'età contemporanea in cui la morte diventa un tabù come la sessualità nel periodo vittoriano. Abbiamo analizzato alcuni dei possibili motivi per cui la morte è diventata da "addomesticata" a "proibita" e presentato la *Terror Management Theory* (Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986) come teoria psicologica che si propone di spiegare come gli esseri umani affrontano l'angosciante consapevolezza della propria mortalità. Poi abbiamo approfondito i temi del lutto in età evolutiva, le principali rappresentazioni di morte ed il modo in cui si sviluppa un concetto maturo e realistico di morte nella crescita. Ci siamo soffermati sulle possibilità di includere la Death Education a scuola, supportando questa posizione attraverso studi e ricerche e spiegando come la scuola e i pari possono fornire sostegno alla persona in lutto. La letteratura per l'infanzia, i cartoni animati, la meditazione per esempio si confermano essere degli strumenti funzionali per la trattazione del

tema morte. Successivamente abbiamo spiegato le fasi del processo di elaborazione del lutto e le ripercussioni che un lutto risolto o complicato può generare.

Nella sezione dedicata alla revisione della letteratura internazionale abbiamo diviso gli studi individuati in base ai destinatari della ricerca: docenti e genitori, bambini, docenti e studenti di università. Le indagini consultate coi rispettivi risultati indicano la mancanza di preparazione del team docenti sul tema della morte e della perdita, la percezione di disagio che si ha parlandone e il bisogno di includere la morte in classe. Gli studi trovati che hanno coinvolto i bambini purtroppo sono pochi ed incrementano con l'aumento dell'età. Alcuni studi hanno evidenziato come i bambini siano in grado di pensare in modo astratto (contrariamente a quanto pensava Jean Piaget) e beneficino della possibilità di esplorare domande esistenziali.

Il cuore di questo elaborato di tesi è la ricerca descrittiva condotta che ha avuto come obiettivo rispondere al quesito "Cosa pensiamo della morte? Credenze, timori e possibilità in un gruppo di studenti e studentesse di Scienze della Formazione Primaria?". I due obiettivi individuati sono stati raggiunti mediante il protocollo e gli strumenti selezionati. Dai dati raccolti emerge che la maggioranza del nostro campione di futuri/e insegnanti dimostra un'adeguata accettazione della morte, con una percentuale del 72% rispetto a un 28% che manifesta ancora delle resistenze o difficoltà in merito. Queste percentuali offrono una prospettiva incoraggiante e lasciano intravedere una crescente apertura verso un argomento complesso come quello della morte. Tale atteggiamento positivo ci permette di guardare con fiducia alla possibilità future di formare insegnanti capaci di trattare il tema in modo equilibrato e sereno, contribuendo a una formazione emotiva più completa per gli alunni.

I risultati dello studio ci lasciano un messaggio chiaro da parte dei futuri/e docenti, quello di aver bisogno di ricevere una formazione specifica per affrontare il tema della morte. Mettiamo in risalto il fatto che *l'Inclusione della morte nell'educazione* è più elevata tra chi ha già ricevuto una formazione. Questo dato invita implicitamente il nostro corso di studi ad implementare le occasioni di riflessione attorno alla morte magari negli insegnamenti di psicologia dello sviluppo o di psicopatologia.

Possiamo ricordare che la censura della morte non fa altro che aumentare lo status di angoscia che paralizza l'uomo davanti alla morte. Un dibattito sulla morte potrebbe lentamente alleviare questi sentimenti. Si dovrebbe pensare all'educazione alla morte come opportunità di riflessione e discussione per realizzare una crescita umana globale, anziché come tema da evitare coi bambini.

Inoltre, con questo elaborato abbiamo compreso che spesso è più difficile parlare di morte per gli adulti che per i bambini; questo ci porta a riflettere sull'importanza di un'educazione continua e consapevole intorno alla morte. È essenziale che insegnanti e genitori siano consapevoli

dell'influenza che le loro parole e le loro azioni possono esercitare, in quanto modelli di riferimento per i più piccoli. Le risposte che gli adulti forniscono, i toni con cui si esprimono e il rispetto che mostrano verso i sentimenti dei bambini possono trasmettere messaggi profondi, che spesso lasciano un segno duraturo.

Prima di concludere definitivamente l'elaborato mi piacerebbe esporre delle considerazioni di carattere generale che possano avvicinare i lettori a sostenere l'educazione alla morte. Oggi nella nostra comunità multireligiosa, la strada preferibile da seguire nella Death Education per adulti e bambini è quella che cerca di promuovere una maturità consapevole, in grado di armonizzare gli aspetti religiosi e areligiosi, che sono parimenti posizioni degne di rispetto. L' intento primario deve essere quello di rafforzare la dimensione spirituale di ciascuno. Inoltre, l'odierno contesto globale in cui la violenza e i conflitti sembrano essere all'ordine del giorno, riflettere sulla morte diventa un atto di grande importanza e umanità. Ogni notizia di attacco, esplosione o omicidio non è solo un fatto statistico, ma una tragedia che colpisce famiglie, comunità e intere nazioni. Parlare di morte e notizie tragiche non significa cadere nel pessimismo o nella rassegnazione, ma piuttosto cercare di dare un volto e una voce a coloro che hanno perso la vita in circostanze drammatiche e ingiuste e a promuovere una cultura di pace e tolleranza. Attraverso la narrazione delle storie di chi soffre o ha sofferto, possiamo promuovere un legame umano che trascende dalle fazioni e incoraggia la convivenza pacifica e la comprensione reciproca.

Sono un ragazzo. Vengo a te, mio insegnante.

Ti porto un sussurro. Riesci a udirne la poesia?

Sono un ragazzo. Vengo a te, mio insegnante.

Mi dirai cosa pensare, o mi mostrerai come farlo? Mi insegnerai le risposte oppure la magia del porre buone domande?

Sono un ragazzo. Vengo a te, o mio insegnante.

Apprendere sarà solo fare le cose in modo giusto o fare cose giuste? Una questione di piacere o di dovere?

Sono un ragazzo. Vengo a te, o mio insegnante.

Cosa conterà di più per te: la mia anima o i miei voti?

Sono un ragazzo. Vengo a te, o mio insegnante.

Puoi insegnarmi a tracciare il mio cammino personale, o mi indirizzerai su binari precostituiti?

Sono un ragazzo. Vengo a te, o mio insegnante.

Ti lascerò cavalcando i miei punti di forza o dopo aver inciampato nei miei punti deboli?

Sono un ragazzo. Vengo a te, o mio insegnante.

Ti porto tutto ciò che sono, tutto ciò che posso diventare.

Ti rendi conto di quanta fiducia ripongo in te?

Carol Ann Tomlinson

Bibliografia

Alemagna, B. (2015). *Che cos'è un bambino*. Topipittori.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Ariès, P. (1975). *Essays sur l'histoire de la mort en Occident*. Seuil.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carrocci.

Bernardi, M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità: Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. FrancoAngeli.

Bonanno, G. A., Papa, A., & Lalande, K. (2005). Grief Processing and Deliberate Grief Avoidance: A Prospective Comparison of Bereaved Spouses and Parents in the United States and the People's Republic of China. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(1), 86–98. <https://doi.org/https://www.apa.org/journals>

Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care, 18*(1), 22-26.

Campagnaro, M. (2017). *Il cacciatore di pieghe: Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Pensa Multimedia Editore.

Carlson, J. M. (2003). *An investigation of post-secondary teacher educators' perceptions and attitudes regarding the implementation of death education*. Retrieved from chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/40771/2003carlsonj.pdf?sequence=1

Cartensen, L. L., & Lang, F. R. (1996). *Future Time Perspective Scale (FTP)*. APA PsycTest. DOI: <https://doi.org/10.1037/t31314-000>

Chagnon, F., Houle, J., Marcoux, I., & Renaud, J. (2007). Control-group study of an intervention training program for youth suicide prevention. *Suicide & life-threatening behavior, 37*(2), 135–144. <https://doi.org/10.1521/suli.2007.37.2.135>

- Chen, C. Y., & Panebianco, A. (2018). Interventions for young bereaved children: A systematic review and implications for school mental health providers. *Child & Youth Care Forum*, 47(2), 151-171. <http://doi.org/10.1007/s10566-017-9426-x>
- Chopik, W. J. (2017). Death across the lifespan: Age differences in death-related thoughts and anxiety. *Death Studies*, 41(2), 69–77. <https://doi.org/10.1080/07481187.2016.1206997>
- Cruse, D. R., & Cruse, D. (1982). Parental attitudes toward death education for young children. *Death Education*, 6(1), 61–73. <https://doi.org/10.1080/07481188208252116>
- Dallari, A., & Campagnaro, G. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*. Meltemi Editore.
- Despelder, L. A., & Strickland, A. L. (1996). *The last dance: Encountering death and dying*. Mayfield Publishing Company,
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1144559>
- Dowdney, L. (2000). Childhood bereavement following parental death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 819-830.
- Eftoda, K. (2021). Addressing grief in the classroom: A complicated equalizer. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(4), 3-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1306967.pdf>
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., & Renaud, S.-J. (2013). Teachers' attitudes and experiences regarding death education in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126-128.
- Erlbruch, W. (2007). *L'anatra, la morte e il tulipano*. Edizioni E/O.
- Feifel, H. (1977). Death and dying in modern America. *Death Education*, 1(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/0748118770825874>

Felisatti, E. & Clerici, R. (a cura di). (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Cleup.

Fonte, V. (2011). Condizione giovanile nella scuola e nella società. *Supplemento Formazione & Insegnamento*, 9(3), 313-317. https://doi.org/10.7346/-fei-IX-04-11_32

Frangoulis, S., Jordan, N., & Lansdown, R. (1996). Children's Concepts of an Afterlife. *British Journal of Religious Education*, 18(2), 114–123. <https://doi.org/10.1080/0141620960180207>

Galimberti, U. (1997). *Nuovo dizionario di psicologia*. UTET.

Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli BUR.

Gorer, G. (1955). The pornography of death. *Encounter*, 5(4), 49-52

Guéraud, G. (2020). *I tre funerali del mio cane*. Bianconero Edizioni.

Hawton, K., & Harriss, L. (2007). Deliberate self-harm in young people: characteristics and subsequent mortality in a 20-year cohort of patients presenting to hospital. *The Journal of clinical psychiatry*, 68(10), 1574–1583.

Higgins, S. (1999). Death Education in the Primary School. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 77–90. <https://doi.org/10.1080/1364436990040107>

Jones, C. H., Hodges, M., & Slate, J. R. (1995). Parental Support for Death Education Programs in the Schools. *The School Counselor*, 42(5), 370–376. <http://www.jstor.org/stable/23901011>

Korczak, J. (1929/1999). *Il diritto del bambino al rispetto*. Ristampato per Luni Editrice.

Korczak, J. (2019). *Come amare il bambino*. Edizioni dell'Asino.

Lieberman, A., & altri. (2007). *Il lutto infantile: La perdita di un genitore nei primi anni*. Il Mulino.

Lytje, M. (2016). The Danish Bereavement Response in 2015—Historic Development and Evaluation of Success. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 140–149. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212258>

Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti del bambino*. Carrocci.

Mahon, M. M., Goldberg, R. L., & Washington, S. K. (1999). Discussing Death in the Classroom: Beliefs and Experiences of Educators and Education Students. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 39(2), 99-121. <https://doi.org/10.2190/05Y3-JC3E-JRMK-63YA>

Martinčeková, L., Jiang, M. J., Adams, J. D., Menendez, D., Hernandez, I. G., Barber, G., & Rosengren, K. S. (2018). Do you remember being told what happened to grandma? The role of early socialization on later coping with death. *Death Studies*, 44(2), 78–88. <https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1522386>

McGovern, M., & Barry, M. M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), 325-333. <https://doi.org/10.1080/074811800200487>

Menendez, D., Hernandez, I. G., & Rosengren, K. S. (2020). *Children's emerging understanding of death* (ED605667). Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=ED605667>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

Mitford, J. (1963). *The american way of death*. Hutchinson of London.

Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 73(1), 3-27. <https://doi.org/10.1080/08856559.1948.10533458>

O'Connor, R. C., Rasmussen, S., & Hawton, K. (2009). Predicting deliberate self-harm in adolescents: a six-month prospective study. *Suicide & life-threatening behavior*, 39(4), 364–375. <https://doi.org/10.1521/suli.2009.39.4.364>

Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324–339. <https://doi.org/10.1080/1357627021000025478>

Piumini, R. (2018). *Mattia e il nonno*. Einaudi Ragazzi.

Pratt, C.C., Hare, J., & Wright, C. (1987). Death and dying in early childhood education: Are educators prepared? *Education*, 107, 279–286.

Prigerson, H. O., & Jacobs, S. C. (2001). Traumatic grief as a distinct disorder: A rationale, consensus criteria, and a preliminary empirical test. In M. Stroebe et al., *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care*, (pp. 613-645). American Psychological Association.

Reid, J. K., & Dixon, W. A. (1999). Teacher attitudes on coping with grief in the public school classroom. *Psychology in the Schools*, 36(3), 239-246.

Rodríguez Herrero, P., De la Herrán Gascón, A., & Cortina Selva, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.628>

Rodríguez Herrero, P., de la Herrán Gascón, A., Pérez-Bonet, G., & Sánchez-Huete, J. C. (2020). What do teachers think of death education? *Death Studies*, 46(6), 1518–1528. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176>

Rosengren, K. S., Gutiérrez, I. T., & Schein, S. S. (2014). V. Cognitive models of death. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(1), 83–96. <https://doi.org/10.1111/mono.12080>

Russac, R. J., Gatliff, C., Reece, M., & Spottswood, D. (2007). Death anxiety across the adult years: An examination of age and gender effects. *Death Studies*, 31(6), 549–561. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07481180701356936>

Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

Shackford, S. (2003). School violence: A stimulus for death education -- A critical analysis. *Journal of Loss & Trauma*, 8(1), 35-40. <https://doi.org/10.1080/15325020305877>

Shear, K., Monk, T., Houck, P., Melhem, N., Frank, E., Reynolds, C., & Sillowash, R. (2007). An attachment-based model of complicated grief including the role of avoidance. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 257(8), 453-461. <https://doi.org/10.1007/s00406-007-0745-z>

Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, 40(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00050060500243426>

Spuji, M. (2014). *Prolonged grief in children and adolescents: Assessment, correlates, and treatments*. Ipskamp.

Stylianou, P., & Zembylas, M. (2020). Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers' perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1841700>

Testoni I, Tronca E, Biancalani G, Ronconi L, Calapai G. Beyond the Wall: Death Education at Middle School as Suicide Prevention. *Int J Environ Res Public Health*. 2020 Apr 1;17(7):2398. doi: 10.3390/ijerph17072398. PMID: 32244681; PMCID: PMC7177384.

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

Testoni, I. (2016). Psicologia del lutto e del morire: Dal lavoro clinico alla death education. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 50(2), 229-252.

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

Testoni, I., Ancona, D., & Ronconi, L. (2015). The ontological representation of death: A scale to measure the idea of annihilation versus passage. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 71(1), 60-81. <https://doi.org/10.1177/0030222814568289>

Testoni, I., Palazzo, L., Iacona, E., Segalla, O., Pizzolato, L., Rigo, M., & Ferrari, L. (2023). Exploring emotions related to the COVID-19 pandemic through death education: A qualitative

study at Italian primary schools. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), 1920-1936. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090139>

Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Erickson.

Tomas-Sabado, J., Gomez-Benito, J., & Limonero, J. T. (2005). Death Anxiety Inventory-Revised (DAI-R). *Psychological Reports*, 97(3), 793-796.

https://www.researchgate.net/profile/Joaquin-Tomas-Sabado/publication/255978339_DAI-Revised/links/02e7e521337f175461000000/DAI-Revised.pdf?origin=publication_list

Velazquez-Cordero, M. (1996). *First grade teacher's feelings about discussing death in the classroom and suggestions to support them*.

Veronika, D., & Arambašić, L. (2022). Supporting children and youth in coping with loss at school. *Croatian Journal of Education*, 24(3), 927-948. <https://doi.org/10.15516/cje.v24i3.4560>

Zamarian, A., Karwowski, M., & Strutynska, E. (2022). *The attitude toward death education at school questionnaire: Theoretical framework and psychometric properties*.

Sitografia

ASviS. (n.d.). Suicidi e autolesionismo: La crisi silenziosa tra i giovani. Smartphone sotto accusa. <https://asvis.it/notizie-sull-alleanza/2630-21696/-suicidi-e-autolesionismo-la-crisi-silenziosa-tra-i-giovani-smartphone-sotto-accusa#:~:text=Parallelamente%2C%20i%20dati%20Istat%20confermano,i%2015%20e%20i%2034%20anni>

Ferrante, F., & Ercolani, G. (2020, dicembre 2). Il dolore della perdita. La ruminazione mentale nel lutto. *State of Mind*. <https://www.stateofmind.it/2020/12/luttoruminazione/>

Giacometti, A. (2022). La morte non esiste più. *Il Tascabile*. <https://www.iltascabile.com/societa/morte-testoni/>

Storica National Geographic. (n.d.). *Danza macabra: Il ballo della morte*. https://www.storicang.it/a/danza-macabra-il-ballo-della-morte_15281

Treccani. (n.d.). *L'archeologia delle pratiche funerarie: Mondo romano*. Il Mondo dell'Archeologia. [https://www.treccani.it/enciclopedia/l-archeologia-delle-pratiche-funerarie-mondo-romano_\(Il-Mondo-dell'Archeologia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/l-archeologia-delle-pratiche-funerarie-mondo-romano_(Il-Mondo-dell'Archeologia)/)

Treccani. (n.d.). *Limes*. Vocabolario Treccani. <https://www.treccani.it/vocabolario/limes/>

Treccani. (n.d.). *Sulle tracce dell'identità italiana: Somiglianze e differenze tra le regioni. L'Italia e le sue Regioni*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/sulle-tracce-dell-identita-italiana-somiglianze-e-differenze-tra-le-regioni_\(L'Italia-e-le-sue-Regioni\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/sulle-tracce-dell-identita-italiana-somiglianze-e-differenze-tra-le-regioni_(L'Italia-e-le-sue-Regioni)/)