

*Università degli Studi di Ferrara*  
*Dipartimento di Scienze Umane*



*Master in:*

*“Tutela, diritti e protezione dei minori”*

*a.a. 2014/15*

*“L'essenziale è invisibile agli occhi”*

*Introdurre i bambini al concetto di morte e perdita,  
la Death Education*

*Relatore*

*Marilena Moretti*

*Lavoro di*

*Giulia Rossetti*

## Indice

### **Introduzione**

#### **Capitolo 1:** La morte nella cultura contemporanea

1.1 Lutti fisiologici, patologici e traumatici: fattori di rischio e vulnerabilità

1.2 Il contesto educativo attorno al bambino sul tema della morte e del morire

#### **Capitolo 2:** La comprensione del concetto di morte del bambino e le manifestazioni a seguito della perdita

2.1 La comprensione del concetto di morte nel bambino

2.2. Le manifestazioni a seguito della perdita: fisiologiche e patologiche

2.3 Le fasi di elaborazione del lutto: i modelli di Bowlby e di Kubler-Ross

#### **Capitolo 3:** La Death Education: una proposta di laboratorio educativo per la fascia 3-6 anni

3.1 Death Education: definizione ed obiettivi

3.2 Il progetto

3.2.1 Obiettivi e finalità

3.2.2 Metodologia e materiali

3.2.3 Partecipanti

3.2.4 Svolgimento e documentazione

3.2.5 Osservazioni sul campo

### Conclusione

*"L'essenziale è invisibile agli occhi", Introdurre i bambini al concetto di morte, la Death Education*

Giulia Rossetti  
Marilena Moretti

*La morte non è nulla.  
Sono solo scivolato nella stanza accanto.  
Io sono io e tu sei tu.  
Quello che eravamo l'uno per l'altro,  
lo siamo ancora.  
Chiamami col mio solito nome.  
Parlami nel modo in cui eri solita parlarmi.  
Non cambiare il tono della tua voce.  
Non assumere posizioni forzate di solennità o dispiacere.  
Ridi come eravamo soliti ridere  
Dei piccoli scherzi che ci divertivano.  
Gioca... sorridi... pensami... prega per me.  
Lascia che il mio nome sia la parola familiare che è sempre stata.  
Lascia che venga pronunciato con naturalezza,  
senza che in esso vi sia lo spettro di un'ombra.  
La vita ha il significato che ha sempre avuto.  
È la stessa di prima. Esiste una continuità mai spezzata.  
Che cos'è la morte se non un incidente insignificante?  
Dovrei essere dimenticato solo perché non mi si vede?  
Sto solo aspettandoti, è un intervallo.  
Da qualche parte, molto vicino, proprio girato l'angolo.  
Va tutto bene.*

*Ursula Markham  
In "Elaborazione del lutto, 1996*

## Introduzione

Il titolo di questo elaborato *"l'essenziale è invisibile agli occhi"*, frase tratta dal libro "Il Piccolo Principe" di Antoine de Saint-Exupéry, ci porta a comprendere il segreto per poter vivere una perdita ponendo l'attenzione sull'amore che rimane e non su un corpo che scompare. Non è facile per un bambino vivere un evento così ingombrante e spaventoso e soprattutto difficile per loro comprendere cosa succede quando si muore, dove si va, cosa resta e cosa non si vede più. Quando un bambino perde il proprio genitore è necessario che venga aiutato a comprendere ed accettare l'accaduto e quindi anche a sviluppare un "sano" concetto della morte.

Nel caso di bambini molto piccoli si osservano difficoltà nella capacità di capire la differenza tra la morte e l'indisponibilità temporanea della persona cara. In questo capitolo voglio mettere in evidenza un metodi educativi che possono aiutare un genitore o caregiver a introdurre il bambino al concetto di morte. Un percorso sicuramente delicato ma che allo stesso tempo dovrebbe verificarsi nel modo più naturale possibile. La presenza di una guida è quindi indispensabile. A volte noi adulti crediamo di proteggere un bambino senza renderci conto che in realtà gli complichiamo di più la vita. Una delle situazioni in cui questo può succedere è, per esempio, il caso della morte di un genitore. Si tratta sicuramente di un trauma unico nella vita di un bambino, un avvenimento che giustamente lo farà sentire solo, impaurito, disperato e abbandonato perché gli viene a mancare una delle due persone in cui lui ripone la massima fiducia. Ora, purtroppo, nessuno può evitare a un bambino che la incontra sulla propria strada la difficoltà e la realtà di questa prova. Quello che si può evitargli però, è di aggiungere, senza rendercene conto, ulteriori difficoltà a questa che è già di per se una prova difficilissima. Paradossalmente, voler evitare a un bambino il dolore, non parlandogli di questo fatto, non facendolo partecipare al lutto generale, evitandogli le occasioni in cui possa piangere e disperarsi, e ribellarsi per una cosa così ingiusta, può corrispondere al portargli via anche una seconda cosa, l'unica che gli resta in quel momento, il SUO dolore.

## 1. La morte nella cultura contemporanea

Nella società attuale si sta perdendo la consapevolezza del dolore e della mancanza e di conseguenza del desiderio, ma senza questa “mancanza”, la vita stessa si spegne, perché la mancanza è sempre legata a qualcuno o qualcosa vissuta con qualcuno, rimanda, cioè, all’incontro con l’altro. La morte solitamente viene espulsa dal privato familiare e medicalizzata. Negli ultimi decenni la morte è stata un’esperienza relegata, chiusa negli ospedali, un tabù, rispetto alla socializzazione del lutto di una volta. Si tende a tenere lontani i bambini dalla realtà dei rituali legati alla morte. Riporto la frase di una mia parente riguardo un episodio di lutto.

*" Non mi va che mio figlio partecipi al funerale del nonno, sì, erano molto legati ma non voglio che ogni volta che penserà a lui abbia un ricordo così triste come il funerale di oggi."*

Per questa mamma, l’idea che il suo bambino potesse essere “esposto” al contatto con la morte era intollerabile e desiderava mantenerlo il più a lungo possibile, lontano dalla consapevolezza che la morte è una separazione definitiva.

Durante il loro sviluppo, i bambini sperimentano delle esperienze che possono essere ricondotte al concetto di morte. Tali esperienze vengono ad esempio vissute dai bambini quando vedono un cane che viene investito da un’automobile, un insetto che muore, ecc. Queste esperienze possono essere loro utili per elaborare un insieme di opinioni più o meno definite e sistematiche della morte.

Se è vero, dunque, che il bambino sviluppa molto precocemente, per via diretta o indiretta, un concetto di morte, l’adulto non dovrebbe evitare di parlargliene ma, al contrario, dovrebbe cogliere tutte le occasioni favorevoli per cominciare una conversazione che possa modificare certi suoi convincimenti naturali e inadeguati, procurandogli nuovi stimoli per la riflessione.

Il contesto sociale e soprattutto familiare è la cornice in cui il fenomeno della morte viene vissuto e presentato e molta importanza ha il modo in cui il tema della morte viene affrontato dai genitori con il proprio bambino. Il bambino sempre più spesso è escluso dalla morte. Anche nella cultura scolastica è presente questo fenomeno. Nei testi d’inizio del secolo scorso la morte di esseri umani

o di animali era presente e citata frequentemente nelle pagine dei libri, mentre i testi scolastici attuali non fanno alcun riferimento alla morte se non in modo aneddotico e distaccato, imitando la modalità con cui la morte viene rappresentata nella realtà attraverso lo schermo televisivo: un'esperienza che si colloca altrove, nell'esperienza di morte per guerra o per la violenza tra le persone. La morte viene spettacolarizzata, sia nei telegiornali che nei videogiochi e, per i bambini che la conoscono attraverso queste modalità, appare più come qualcosa di lontano, una finzione, un'esperienza dalla quale poter uscire semplicemente cambiando canale.

La morte spettacolarizzata in tv è una visione spersonalizzata, in cui manca l'incontro con le emozioni dell'adulto di riferimento che sta accanto. Molto spesso accade che il bambino, che per certi versi viene tenuto lontano dal contatto con la morte reale, viene poi lasciato da solo davanti alla tv oppure, se l'adulto è presente, manca il commento dell'adulto, attraverso cui passa un'emozione o un'elaborazione di un'emozione. Le emozioni non vengono verbalizzate e se l'adulto da quelle immagini forti della morte può difendersi rimuovendo o negando le emozioni, il bambino che le vede invece viene fortemente colpito, non vedendo nell'adulto un modo per esprimere emozioni molto forti, non commenterà, ma porterà in sé un nodo emotivo irrisolto. Un tempo il rapporto diretto con la morte, che potevano avere gli adulti e i bambini che venivano coinvolti nei funerali e vedevano il morto in casa, consentiva ai bambini di incontrare insieme il morto ma anche le emozioni degli adulti all'interno dei rituali, il cui valore è enorme, perché aiuta a liberare le emozioni, ad assolvere dai sensi di colpa, dai rancori rispetto al morto e a riappacificarsi con esso, in un rituale che dà contenimento e sostegno alle emozioni.

È necessario ridare alla morte il suo spazio anche all'interno della famiglia e il suo tempo per l'elaborazione nell'arco dell'intera esperienza di vita. La morte, infatti, non è un evento singolo, ma un atto che si contestualizza nell'intera esperienza evolutiva di ogni singolo essere umano che si trova, in modi e in tempi diversi, ad affrontarla.

## 1.1 Lutti fisiologici, patologici e traumatici: fattori di rischio e vulnerabilità

L'atto stesso del crescere comporta perdite e rinunce. Tra le perdite fisiologiche, la prima è la separazione dalla madre. Il bambino non può impedirsi di allontanarsi da lei, perché il bisogno di essere un sé separato è fortissimo, ma la paura di perdere la madre comporta la paura di morire, di frantumarsi, disperdersi, andare in pezzi (Winnicott 1974). La presenza della madre e della coppia per il bambino significa sicurezza e questa esperienza di paura e di perdita può essere integrata se il legame, pur prevedendo delle separazioni, può garantire una continuità. Un'altra perdita fisiologica è quella legata alla nascita di un fratellino, che comporta la perdita di un legame indivisibile e la rivalità con i fratelli.

Anche l'adolescenza si delinea come un periodo di lutto:

- lutto per la perdita del proprio corpo bambino;
- lutto per la perdita dell'infanzia;
- lutto per la perdita dell'immagine dei genitori che aveva finora accompagnato l'adolescente;
- lutto per i modi consolidati di relazionarsi all'interno della famiglia con i genitori e con i fratelli;
- consapevolezza della morte dei propri genitori, ma anche della propria.

Il processo di costruzione dell'identità personale è un lungo percorso che l'adolescente compie, cercando di trovare un punto di equilibrio tra chi era (il bambino), chi è (l'adolescente) e chi sarà (l'adulto). In quanto cambiamento di stato, può essere considerato un'esperienza di tipo depressivo: si perdono le vecchie sicurezze, si abbandonano i modelli genitoriali e, in senso lato, il mondo dell'infanzia. Insorgono tensioni e interrogativi che esprimono la difficoltà ad affrontare il cambiamento in atto. È una vera e propria esperienza di lutto che deve essere, in qualche modo, elaborata dai ragazzi.

La morte di una persona cara, è un'esperienza molto dolorosa. Dopo la grave perdita è normale provare un grande dolore, che però in genere, con il tempo, tende ad attenuarsi. In alcuni casi

tuttavia questo dolore invece che diminuire può intensificarsi e porta la persona verso la tristezza cronica e a volte sfocia anche in patologie. Esistono non a caso, diverse tipologie di lutto:

#### *Lutto patologico o complicato*

Rappresenta un esito patologico della perdita che coinvolge aspetti psicologici, sociali e fisici. (Rando 1993). Può assumere diverse forme, che vanno da assenza o ritardo d'insorgenza del lutto, ad un lutto eccessivamente intenso e prolungato e associato a propositi di suicidio od a sintomi francamente psicotici. È a maggiore rischio di una reazione di lutto anomala chi ha una storia di perdite traumatiche e chi ha una relazione di dipendenza o intensamente ambivalente con la persona scomparsa. Quindi, tra i principali elementi che aumentano il rischio di sperimentare un lutto patologico osserviamo: la morte di un figlio; la perdita di una persona molto vicina o da cui si era parzialmente dipendenti; l' assenza di relazioni affettive solide o di una rete di supporto sociale; una storia di depressione o di altri disturbi psichiatrici; esperienze traumatiche di abbandono o abusi nell'infanzia; presenza di stress significativi di varia natura (difficoltà economiche, relazioni familiari difficili, malattie ecc.).

Altre forme anomale di lutto si manifestano quando alcuni aspetti della normale sofferenza sono distorti o intensificati fino a raggiungere proporzioni psicotiche.

#### *Lutto cronico (Bowlby, 1980)*

Il lutto cronico, tipico delle persone con attaccamento preoccupato, è caratterizzato da ansia e tristezza travolgenti, difficoltà prolungata nel ristabilire il normale funzionamento, ruminazione, mantenimento di un inteso attaccamento alla persona perduta anche a distanza di anni dalla perdita. La scarsa capacità del soggetto di controllare il flusso dei sentimenti può travolgere la persona ed impedirgli di dare un senso alla vita e di riorganizzare i modelli operativi dell'attaccamento. La tendenza delle persone con attaccamento preoccupato è quella di avere un'immagine negativa e

inadeguata di sé, di – in condizione di stress - ingrandire la minaccia e di credere di non essere in grado di fronteggiarla, attribuendo agli eventi minacciosi cause incontrollabili (Mikulincer e Shaver, 2003, 2007).

#### *Lutto assente* (Bowlby, 1980)

La prolungata assenza di lutto, tipico delle persone con attaccamento evitante, è caratterizzata dalla mancanza di evidenti manifestazioni di tristezza, rabbia e stress, dal distanziamento nei confronti della persona perduta e dalla continuazione delle attività quotidiane senza gravi variazioni. Bowlby sostiene l'assenza di lutto sia una reazione difensiva che implica uno spostamento dell'attenzione lontano dai sentimenti e dai pensieri di dolore; inoltre, la dissociazione o i tentativi di “segregare” i ricordi della persona amata continuano in ogni modo ad influenzare, in maniera non consapevole, emozioni e comportamenti. Conseguenze negative di carattere emotivo e fisico si ripercuotono sulla persona in lutto soprattutto quando il legame con la persona deceduta era molto forte e quest'ultima rappresentava per il sopravvissuto l'unica base sicura.

Uno studio recente (Mikulincer et al., 2004) ha mostrato che le persone con attaccamento evitante possono essere disturbate da quello che viene definito *return of the repressed*, ossia il ritorno di pensieri repressi; nello specifico, in condizioni di stress e di sovraccarico cognitivo, le difese attivate dal soggetto per mantenere controllati i pensieri repressi cadono, perché le risorse mentali sono sovraccaricate da altri compiti e risultano scarse per controllare i pensieri.

#### *Lutto congelato* (Racamier, 1992; Sforza e Tizòn, 2009)

Quando il dolore non consente nessuna possibilità di rinunciare alla persona morta e paralizza qualunque slancio vitale e prospettiva di una vita futura come se nulla potesse muoversi. Tutte le emozioni si congelano, si cristallizzano, non si piange, non si riesce a metabolizzare la perdita.

#### *Lutto deprivato* (Doka, 1989)

Rappresenta il dolore nascosto che si riferisce a situazioni particolari laddove vi è minore consenso sociale ad esprimere molte dimensioni del lutto.

### *Lutto paranoide* (Fornari 1975)

Implica la negazione della morte naturale. Si distingue per la presenza di idee e sentimenti persecutori e per l'attivazione di dinamiche proiettive dei propri sensi di colpa e dei propri errori, veri o presunti su altre persone ritenute responsabili della perdita.

Come già anticipato, quindi, superare il lutto è talvolta un'esperienza molto difficile che in taluni casi, può innescare sindromi depressive. Lutto e depressione condividono molte caratteristiche: tristezza, tendenza a piangere, inappetenza, insonnia, diminuzione d'interesse per il mondo, ecc. Vi sono tuttavia sufficienti differenze che permettono ai professionisti della psiche di differenziare queste sindromi. Ad esempio, molto criticata è la decisione di non escludere più i soggetti a lutto da una possibile diagnosi di depressione maggiore. Il lutto nel DSM-5 non viene più considerato una possibile giustificazione al basso tono dell'umore o ai comportamenti tristi e apatici. La persona che ha da poco subito un lutto viene dunque considerata esattamente come un'altra. Questa decisione è ovviamente molto controversa: i critici sostengono infatti che siamo di fronte al tentativo di rendere patologiche le naturali emozioni della vita, come quella della tristezza o della disperazione per aver perso una persona cara.

Infine è necessario ricordare che il processo di elaborazione del lutto anche quando si tratta di lutto traumatico avviene spesso fuori dai setting. A questo proposito autori recenti come Figley e Bonnano (1999) ed altri che si occupano degli aspetti traumatici del lutto, rivalutano l'importanza del passo del tempo e dell'appoggio emozionale per superare lentamente il lutto senza un aiuto tecnico specifico. La stragrande maggioranza delle persone percorrerà questa strada riprendendosi in maggiore o minore proporzione, mentre una piccola parte di loro svilupperà una reazione traumatica allo stress della perdita, richiedendo assistenza professionale e/o interventi psicoterapeutici. (Bastianoni, Catalano, 2014)

## 1.2 Il contesto educativo attorno al bambino sul tema della morte e del morire

Ogni bambino reagisce alla situazione di lutto in funzione all'età e del grado di sviluppo. A volte i genitori pensano che il bambino sia troppo piccolo per capire e non lo informano, ma in realtà i piccoli avvertono profondamente che gli adulti intorno a loro sono diversi, che sta succedendo qualcosa di importante. Si pensa di "proteggere" il bambino lasciandolo fuori dagli avvenimenti. In realtà, questo comportamento degli adulti fa aumentare l'angoscia nel bambino. Françoise Dolto (1995), celebre psichiatra infantile, raccomanda di parlare anche ai neonati dicendogli cosa è successo con parole semplici. Un bambino ha bisogno di sentire cosa sta succedendo dalla bocca dei suoi genitori o di chi se ne occupa. Ha bisogno di sentirsi partecipe. Il bambino ha bisogno di avere spiegazioni chiare e oneste a proposito della morte dei suoi parenti. Anche se non può ancora concepire la dimensione definitiva della morte, ha bisogno di spiegazioni che occorrerà ripetere spesso. Alcuni genitori nascondono un lutto al proprio figlio il più a lungo possibile, ma quando si tiene nascosta una parte dell'informazione al bambino, egli prima o poi verrà a sapere come davvero stanno le cose, e a quel punto sarà ancora più doloroso per lui. L'adulto cerca di allontanare il bambino da questo avvenimento perché è lui il primo ad avere difficoltà nel gestire una situazione inevitabilmente dolorosa e a parlare di un evento che forse in fondo neanche lui conosce realmente. Non di minor rilievo è l'aspetto culturale, vige una censura netta sull'esperienza della malattia, della morte e del lutto, censura che riguarda sia gli eventi reali che quelli emozionali che in genere disorientano, spaventano e imbarazzano gli adulti.

Purtroppo non possiamo evitare di far sperimentare ai bambini il dolore della perdita e gli inevitabili cambiamenti e le complicazioni che intervengono con l'assenza definitiva di una persona della propria famiglia, un genitore, un fratello, un nonno.

L'adulto deve offrire relazioni di contenimento (tollerare il dolore dei figli) nelle quali i bambini/ragazzi possano sentirsi rassicurati nello sperimentare dolore e sofferenza.

Deve avere un atteggiamento di ascolto: saper cogliere non solo dalle domande, ma anche dai comportamenti di malessere, quando aprire al dialogo su questi temi.

Deve impegnarsi personalmente nel dialogo sulle perdite e sulla morte, non dando lezioni ma accettando di esserne lui stesso toccato, scosso, messo in difficoltà.

Le indagini di Robert Furmann e Erna Furman (1998) effettuate su bambini a partire dai due anni di età, dopo la morte di un genitore, hanno mostrato quanto siano importanti nel processo di elaborazione del lutto sia le variabili interne sia quelle esterne al bambino. Per variabili interne essi intendono il carattere, la personalità del bambino e cioè tutti quei processi di reazione interni e quelle risorse psichiche che vengono messi in atto al momento della morte del genitore. Per variabili esterne essi intendono invece il supporto dell'ambiente che circonda il bambino, in primis del genitore sopravvissuto, e il tipo di relazione che il bambino aveva stabilito con il genitore defunto prima della sua morte. Entrambi questi gruppi di variabili giocano un ruolo fondamentale per quella che sarà l'elaborazione del lutto infantile e lo sviluppo della personalità del bambino stesso.

Oltre ai familiari, c'è la scuola, che ha come suo compito formativo quello di creare una sensibilità verso le problematiche sociali. Fondamentali insieme ai familiari sono gli insegnanti, quotidianamente a contatto con i bambini e i ragazzi, pur se carichi di molte responsabilità, gli insegnanti hanno la possibilità di offrire una protezione, un aiuto se non addirittura un percorso importante di prevenzione e di elaborazione dell'esperienza della morte di una persona cara, che gli allievi molto spesso vivono per la prima volta nella vita. Ma può capitare che anche gli insegnanti si trovino in difficoltà, consapevoli della necessità di dar voce al dolore dei ragazzi ma sprovvisti degli strumenti con cui farlo. È per questo importante che genitori e insegnanti abbiano un sostegno, e una guida.

Per affrontare un evento forte come la morte spesso non sono sufficienti le proprie risorse ma è necessario anche l'aiuto degli altri. La morte rappresenta sempre un mistero, un vuoto non

completamente spiegabile ed è importante non sentirsi soli percorrendo questo viaggio. Ci sono molti strumenti a disposizione per aiutare i caregiver in questo percorso.

Winnicott tratta in modo privilegiato il tema del gioco come fenomeno complesso, indagandone il significato e il valore in sé. Tra le diverse funzioni del gioco, vi è la possibilità che il gioco offre di esprimere, esteriorizzare e controllare “l’ansia o idee o impulsi che, se non vengono controllati, possono generare l’ansia” (Winnicott 1974).

Il gioco, secondo diversi autori ( Bettelheim 1987, Erikson 1987), possiede anche una funzione anticipatrice, che può permettere, in alcuni casi, di padroneggiare la paura di un evento, preparando gradualmente, attraverso la ripetizione che se ne fa nel gioco, ad affrontarlo con meno timore nella realtà in futuro.

Questa funzione “catartica” del gioco fa sì che il gioco venga definito da tali autori “auto terapeutico”.

Anche l'uso della letteratura per bambini è uno degli strumenti che l’adulto ha a disposizione per dare avvio ad un dialogo su un tema così complesso come quello della morte. La storia permette al bambino:

- di identificarsi con i personaggi del libro,
- coinvolgersi dal punto di vista emozionale
- diventare consapevole che i problemi possono essere risolti.

Infatti Varano (2005) sostiene che,

*“è fondamentale non raccontare storie ai bambini, nel senso di non mentire su ciò che è successo, ma è invece importante narrare fiabe. E’ un modo per stare vicino e interagire con loro, porta grandi benefici e può diventare una grande risorsa nei momenti critici”.*

Un'altro strumento importante è l'utilizzo dell'intelligenza emotiva, dare un nome alle emozioni, aumentare la competenza emotiva del bambino nell'ambito della gestione delle emozioni e che come accennato viene incrementata a scuola dalle insegnanti con attività espressive, uso di faccine , delle sagome col dentro e fuori, giochi.

Parlare ai bambini della morte e educare gli adulti a farlo è anche una grande opportunità per scuotere una società frenetica dove le emozioni sono messe al bando, le esperienze di dolore che inevitabilmente vivono tutti e la riflessione sulla morte possono essere il punto da cui partire per lavorare a un diverso modo di vivere. Quindi educare alle emozioni porta alla capacità di rendersi conto dei propri vissuti emotivi accettando di provarli e cercando di comprenderli, per arrivare poi a modificarli (Contini, 1992) e metabolizzarli.

Un altro strumento interessante è la danza. In un articolo del 1916, Jung definiva l'espressione corporea come uno dei modi per dare forma all'inconscio. Nella descrizione della tecnica, da lui successivamente definita immaginazione attiva, elencava diversi mezzi, tra cui la danza. La danza in combinazione con la musica, ha un effetto molto diretto sulla psiche umana, e soprattutto su desideri e sentimenti inconsci o repressi. Sono strumenti di comunicazione non-verbale, per intervenire a livello educativo, riabilitativo o terapeutico. Utilizzare il corpo come risuonatore emotivo (ascolto) oppure attivo (mediante il canto) e , ancora, attivo-mediato (quando si ricorre alla pratica strumentale) è sicuramente un approccio stimolante e innovativo che l'adulto può utilizzare. (Cattaneo 1996) .

Non di minor importanza è lo strumento del teatro. Jacob Levi Moreno, psichiatra e pioniere nel campo dei processi di gruppo, ha scoperto negli anni '20 l'importanza e l'efficacia per la persona della rappresentazione scenica della propria vita, di ciò che ha vissuto, di ciò che desidererebbe vivere e di ciò che avrebbe desiderato vivere. Tale messa in scena permette di avviare, in un contesto protetto e rassicurante, un dialogo percepibile, attivo e costruttivo fra i diversi aspetti del

proprio esistere. Egli inventa lo psicodramma, un metodo psicologico che, attraverso la messa in atto sulla scena, consente alla persona di esprimere le diverse dimensioni della propria vita e di stabilire dei collegamenti costruttivi fra di esse. La rappresentazione scenica facilita lo stabilirsi di un intreccio più armonico tra le esigenze intrapsichiche e le richieste della realtà, e porta alla riscoperta ed alla valorizzazione delle soggettive spontaneità e creatività. L'utilizzo di tale metodo psicologico con gli studenti universitari può, da un lato, favorire la separazione dai genitori e l'elaborazione dell'ansia di morte che questa comporta, in nome del raggiungimento dell'autonomia; dall'altro possa favorirne la spontanea e creativa espressione di sé. (Moreno 2007)

Nei bambini lo psicodramma appare come una sorta di gioco, di spazio dove poter esprimere le proprie fantasie, e il proprio sé, interpretando ruoli e contro-ruoli.

L'educazione alla morte deve avvenire in tutti i principali contesti educativi, cominciando dalla famiglia e dalla scuola d'infanzia. Educare alla morte non è una lezione teorica, ma nasce nella relazione. Il bambino deve quindi essere libero di porre le domande quando ne sente il bisogno.

## 2. La comprensione del concetto di morte del bambino e le manifestazioni a seguito della perdita

### 2.1 La comprensione del concetto di morte nel bambino

Nel bambino, la coscienza di morte, avviene attraverso un processo graduale che si divide in più stadi:

#### *Primo stadio:*

Fino ai 2 anni di età: il bambino può essere indifferente di fronte alla morte fisica, ma è molto attento ai legami affettivi.

Se le separazioni o le perdite durano poco, essendo il bambino in una fase di onnipotenza, il legame può essere ripristinato rapidamente. In questi casi, il trauma rimane, ma a livello cosciente la perdita non è rappresentata. Il bambino, infatti, non concepisce mentalmente la morte, ma quello che sente è la perdita di un legame affettivo vissuto come continuità delle sensazioni e dei vissuti di sé. Le sue reazioni sono dovute più alla perdita del legame di attaccamento che non alla perdita dell'oggetto. Tali legami lasciano una traccia emotivo-sensoriale. Di fronte ad una perdita definitiva, il bambino sperimenterà la perdita di parti del proprio sé collegate alle sensazioni di sé unito all'oggetto. L'odore, la voce, il modo di essere tenuto in braccio, infatti, lasciano una traccia corporea ed emotiva e l'interruzione del legame comporta una forma di fragilità. Il bambino, inoltre, sperimenta un profondo senso d'inadeguatezza inconscio legato alla propria incapacità di evitare l'evento. Se nei primi anni di vita c'è stata una perdita, si può avere in adolescenza o nell'età adulta una fragilità rispetto agli affetti e un senso di autosvalutazione.

#### *Secondo stadio:*

Fino ai 4/6 anni: già intorno ai 3 anni i bambini cominciano ad avere una forte consapevolezza di sé, delle proprie capacità e dei propri limiti e, quindi, anche della possibilità di morire e di soffrire per la perdita di rapporti importanti. Ma è anche lo stadio della rappresentazione mitico-magica della morte, che non è pensata come negazione della vita, ma come temporanea e reversibile assenza. È quindi riconosciuta, ma è negata nelle sue conseguenze. Il bambino ignora la contrapposizione morto-vivo e pensa alla morte come non definitiva. Nei giochi, per esempio, come spesso mi è capitato di notare durante le osservazioni alla scuola dell'infanzia, il bambino fa "morire" i suoi personaggi nel corso di un combattimento, facendoli cadere a terra, ma poco dopo li rimette in piedi e il gioco ricomincia.

#### *Terzo stadio:*

Fino ai 9/10 anni: la consapevolezza della morte evolve verso un'accettazione più concreta della stessa. Questa fase si prolunga. È il periodo del realismo infantile, delle rappresentazioni concrete

(cadavere, cimitero, scheletro, tomba) che non hanno valore simbolico, ma producono paure e angosce concrete. La persona che muore è pietrificata nello spazio e nel tempo, non può muoversi, parlare, respirare: è assente, partita o malata. Non è morta, ma vive “in un altro modo di vivere”.

Tra i 4 e i 10 anni intervengono due modificazioni della nozione di morte.

Osserviamo una prima modifica nel passaggio dal riferimento personale (la propria morte o di quella delle persone a me care) al riferimento universale (tutti gli uomini muoiono, soprattutto i vecchi). E una seconda modifica riguarda il passaggio dalla morte considerata temporanea e reversibile alla stessa esperienza considerata irreversibile e definitiva.

Il bambino associa alla morte angosce e paure; la associa più a eventi esterni che come conseguenza di cause naturali (es. vecchietta, malattia); da qui la comparsa dell'angoscia per la perdita definitiva della persona amata in circostanze di separazione anche momentanea, come quella mattutina per l'ingresso a scuola. Tutta questa fase è anche caratterizzata dalla strutturazione sempre più definitiva del codice morale, che governa e dà senso e valore alla morte stessa.

*Quarto stadio:*

Dai 9/10 anni in poi: il bambino entra nella fase delle angosce esistenziali, la cui gestione apre l'accesso alla simbolizzazione della morte stessa, alle angosce di morte e alle soluzioni ideologiche. In adolescenza le angosce di morte e di evocazione delle proprie perdite iniziano ad essere gestite con le modalità del pensiero adulto con i suoi corollari filosofici, religiosi e metafisici.

## 2.2. Le manifestazioni a seguito della perdita: fisiologiche e patologiche

Il lutto è una risposta multidimensionale alla perdita. Alcune manifestazioni, come la regressione, il sentimento di impotenza, il pensiero magico connesso al senso di colpa per avere causato la morte o il desiderio che la persona perduta ritorni, sono più prevalenti durante la prima infanzia (2-4 anni).

Altre manifestazioni, come problemi scolastici, rabbia, ipocondria, identificazione con il deceduto, sono più spesso riscontrabili nella tarda infanzia o latenza (7 – 11 anni). (M. Moretti, 2011)

Il bambino prima dei cinque/sei anni difficilmente riesce a concepire la morte come un evento senza ritorno, essa viene vista come uno stato reversibile. Per un bambino piccolo infatti la morte è un concetto completamente nuovo e quando si trova a vivere la perdita di qualcuno a lui caro (come un genitore o un fratello ad esempio) ha bisogno di essere guidato in questa esperienza. Non comprende cosa sia la morte, ma percepisce intensamente le emozioni dolorose che in quel momento lo circondano (Ronchetti, 2012).

Inevitabilmente gli equilibri familiari vengono sconvolti e il bambino vive l'atmosfera emotiva e le reazioni delle persone per lui significative, senza comprendere completamente ciò che sta accadendo. In infanzia, infatti, le reazioni al lutto tendono a manifestarsi maggiormente sul piano fisico, somatico e comportamentale (Oltjenbruns, 2001): possono comparire nuove paure, possono aumentare le normali ansie tipiche dell'età, può esserci una regressione in alcuni comportamenti a fasi di sviluppo precedenti, il bambino può diventare aggressivo, oppositivo o isolarsi, avere difficoltà a scuola, con i compagni e nelle relazioni in generale.

In una situazione così difficile da affrontare il bambino potrebbe sentirsi confuso e disorientato, pertanto avrà bisogno di essere rassicurato e coccolato; avrà bisogno di comprendere attraverso parole e gesti semplici e sinceri che cosa sia successo e potrà così vivere anch'egli il proprio dolore e la propria sofferenza.

Kubler Ross, studiando i dinamismi che si creano durante il lutto, ha individuato delle tappe che si susseguono durante tale processo di elaborazione nell'infanzia. Per prima cosa il bambino può vivere, per settimane o mesi, lo shock legato alla perdita del genitore, caratterizzato da sentimenti di dolore, incredulità e rabbia. Superato questo shock, il bambino e l'adulto possono continuare a vivere questa fase che si palesa attraverso una serie di comportamenti quali la dimenticanza dell'evento stesso o la fuga di fronte a tutto quello che può richiamarlo alla memoria. Tale meccanismo rappresenta una difesa che attenua l'impatto con la perdita, che serve a dare il tempo al bambino di adattarsi all'idea che il genitore se ne sia andato. La negazione è, quindi, un importante

meccanismo di difesa dell'Io che, incapace di accettare la realtà, cerca inconsciamente di dimenticarla e di bloccare la tensione emotiva che ne deriva. Nel caso in cui l'attivazione di questo meccanismo di difesa non risulti essere sufficiente, si ha la fase della depressione reattiva. A tale proposito è importante fare una distinzione fra un normale sentimento depressivo e una forma di depressione patologica, dalla quale deriva un sentimento d'impotenza e l'incapacità di mantenere stabili rapporti affettivi con gli altri.

Osserviamo qualche esempio concreto.

Ricercatori ritengono che la perdita precoce di un genitore sia un fattore di rischio per l'insorgenza di sintomatologia depressiva in età adulta (Beck, Sethi e Tuthill, 1963; Brown, 1961); studi hanno individuato nella popolazione di adulti depressi una maggiore incidenza di eventi luttuosi nell'infanzia rispetto alla popolazione generale (Caplan e Douglas, 1969; Forrest, Fraser e Priest, 1965; Gree, 1964; Mireaults e Bond, 1992; Wolfenstein, 1966). Da questi dati, quindi, molti ricercatori hanno postulato la presenza di un legame diretto fra la perdita precoce di un genitore nell'infanzia e la conseguente sintomatologia depressiva in età adulta (Birtchnell, 1972; Brown, Harris, Copenland, 1977).

Il suicidio o l'omicidio di un genitore sono relativamente rari e le ricerche sistematiche in questo settore sono scarse; infatti alcuni studi utilizzano questo aspetto come criteri di esclusione dalla ricerca (Fristad et al., 1993; Sanchez et al., 1994; Sood et al., 1992). I dati disponibili indicano che la perdita traumatica ed improvvisa del genitore è associata a particolari forme di disturbo nel bambino. Black e Harris-Hendriks (1992) documentano la presenza di sintomatologia post traumatica da stress (PTSD) nei bambini che, accolti dai servizi psichiatrici, avevano perso un genitore per omicidio. (M.Moretti 2011)

La morte di un fratello, anche se non rappresenta la perdita totale di sicurezza e protezione come la morte di un genitore, è un'esperienza di separazione che disorienta e cambia la vita: ha conseguenze

per lo sviluppo della propria identità personale, per il rapporto con i genitori e gli altri familiari e per le relazioni nella loro vita adulta.

### 2.3 Le fasi di elaborazione del lutto: i modelli di Bowlby e di Kubler-Ross

Sorta dalla compenetrazione di teorie etologiche, evoluzionistiche, psicanalitiche e cognitive, la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969-82, 1973) introduce il concetto di sistema d'attaccamento, in base al quale il comportamento si struttura in modi che tendono ad incrementare le possibilità di sopravvivenza e riproduzione di un individuo, nonostante gli inevitabili pericoli ambientali.

La relazione d'attaccamento, definibile come un rapporto con una determinata persona cui si fa riferimento quando si ha bisogno di protezione, possiede tre caratteristiche principali (Weiss, 1982):

1. la ricerca della vicinanza;
2. l'effetto "base sicura" per il quale la figura d'attaccamento svolge il ruolo biologico e psicosociale di piattaforma da cui affacciarsi verso il mondo esterno e a cui poter tornare, in ogni momento, sapendo di ottenere accoglienza, nutrimento, conforto (Bowlby, 1988);
3. un'altra importante prova della presenza di un legame d'attaccamento consiste nella "protesta per la separazione".

Da zero a sei mesi si parla di "orientamento e pattern di riconoscimento": sebbene i bambini appena nati non siano in grado di distinguere una persona dall'altra, reagiscono intensamente al contatto umano. La comparsa del sorriso verso la quarta settimana segnala l'inizio di un ciclo di interazioni benevole tra il bambino e la madre che, quanto più gli risponde sorridendo, tanto più lo porta a sorridere. Nella seconda metà del sesto mese diviene manifesto l'inizio di una relazione d'attaccamento con la madre, la quale viene discriminata dagli altri a livello visivo e uditivo. Da un lato il bambino reagisce diversamente alla sua voce e comincia ad alzare le braccia verso di lei per essere preso in braccio; dall'altro la madre risponde ai segnali fisiologici e sociali del bambino,

innescando la formazione di un sistema omeostatico di feedback. Il realizzarsi di una reciproca conoscenza costituisce il necessario *substratum* di una relazione sicura.

Un concetto chiave è quello di modello operativo interno (*internal working model*, Bowlby, 1969; 1982), in base al quale le risposte dei *caregivers* alle domande di prossimità e protezione vengono indelebilmente memorizzate e producono effetti a lungo termine nella rappresentazione che il soggetto ha di sé e dell'altro (Bowlby, 1973). Gli *internal working models* (Bowlby, 1969) riproducono gli aspetti strutturali della realtà, consentendo ad una persona di predire le future interazioni e di pianificare il proprio comportamento (Bowlby, 1988). Il termine "operativo" suggerisce che le rappresentazioni non costituiscono un prodotto statico, costruito una volta per tutte dall'individuo, ma al contrario un processo dinamico condizionato dall'ambiente in cui la persona è inserita.

Bowlby ha effettuato delle ricerche, relative all'età infantile, che provano come la separazione da una figura d'attaccamento, o la sua perdita si associno a disturbi psicologici e fisici, tra cui l'ansia e la depressione (Bowlby, 1958, 1973, 1980). Egli considera tali problematiche come relativamente stabili, anche se trasformabili grazie ad esempio ad una terapia (Bowlby, 1979). Le osservazioni di Bowlby rivelano il manifestarsi di una sequenza tipica in riferimento ai bambini separati dalla figura con cui avevano sviluppato un certo attaccamento (in genere la madre). All'inizio protestano con energia e cercano, con tutti i mezzi a disposizione, di riottenere la vicinanza; poi sembrano perdere la speranza anche se continuano a pensarla e ad attenderne il ritorno; in seguito perdono interesse per la madre e appaiono emotivamente distaccati da lei. Nonostante ciò, se il periodo di separazione non è troppo lungo, il bambino non rimane indefinitamente distaccato. Quando lo si riunisce alla madre, il suo attaccamento a lei emerge di nuovo e si esprime con un'insistenza a restarle vicino e con un'angoscia acuta ogni volta che abbia l'impressione di poterla perdere ancora. La fase di protesta solleva il problema dell'angoscia di separazione; la disperazione quello del

dolore e del lutto; il distacco riguarda la difesa. Bowlby osserva reazioni di sconvolgimento nei bambini piccoli anche in seguito a brevi separazioni, in quelli più grandi per separazioni di maggiore durata e negli adulti in conseguenza di una separazione prolungata o permanente. La forma particolare di angoscia cui danno origine separazione e perdita è comune e produce una grande e diffusa sofferenza.

Nel modello di lutto proposto da Bowlby, così come in quello proposto da Freud, l'elaborazione del dolore del lutto e l'abbandono della condizione di luttuante, può verificarsi solo attraverso il disinvestimento e il distacco dall'oggetto perduto definito come recisione del legame relazionale. Se non si verifica questa recisione allora non c'è elaborazione del lutto ma si entra nell'ambito del lutto patologico. Gli autori teorizzarono che, scopo dell'elaborazione della sofferenza legata al lutto, non è la rottura del legame relazionale con il defunto, quanto piuttosto il mantenimento di una relazione con lui che si modifica nel tempo; la relazione con la persona morta viene mantenuta ma si modificano i sentimenti nei suoi confronti. Il mantenimento di un legame relazionale con il defunto non è qui sinonimo di lutto non risolto quanto prerogativa per uscire dalla condizione di luttuante.

Il lutto nei bambini, come per l'adulto, viene elaborato in modi e tempi personali. Bowlby suddivide il lutto in quattro fasi:

1) Fase dello stordimento, che segue immediatamente la notizia di morte. Può durare da qualche ora a qualche settimana, è caratterizzata da eccessi di dolore o ira molto intensa. In accordo con Freud, B. Raphael (1982) spiega questa fase come una reazione dell'Io volta a difendere il soggetto da una notizia per lui travolgente; il periodo di stordimento servirebbe a raccogliere le energie necessarie per far fronte con gradualità all'evento.

2) Fase di ricerca e struggimento per la persona perduta, che dura da qualche mese a qualche anno. Da una parte c'è la presa di consapevolezza della morte che provoca angoscia e disperazione,

dall'altra, cercando di recuperare chi si è perduto, rifiuta e allontana tale consapevolezza continuando ad alimentare la speranza che tutto possa tornare come prima. Questa fase è caratterizzata dalla rabbia che conferisce al soggetto abbandonato quell'energia psichica e comportamentale per ricercare e stabilire un contatto con la figura di attaccamento e convincerla a non abbandonare di nuovo. Solo dopo aver fatto tutti i tentativi di recupero si può accettare l'irreversibilità della morte;

3) Fase di disorganizzazione e disperazione. La confusione e smarrimento che caratterizzano questo periodo preludono ad una ridefinizione di sé stessi e della propria vita, che prende atto dell'impossibilità di recuperare il defunto. Quando, dopo tanti tentativi di opposizione, il soggetto si rende conto che il proprio caro non potrà ritornare, si apre la terza fase: la disorganizzazione, così chiamata da Bowlby in quanto comporta una radicale revisione di se stessi e della situazione. Il vecchio modello di organizzazione della propria vita non funziona più in quanto aveva come colonna portante la persona deceduta. In questa fase è facile che la persona si senta depressa e apatica, che ritenga che la vita non abbia scopi e che si tenga ritirata da amici e parenti. L'attraversamento di questa fase con una connessa sensazione di disorganizzazione della propria vita ha, secondo Bowlby, una funzione adattiva che consiste nel lavoro di smontaggio del vecchio modello di vita per permettere una successiva ricostruzione creativa di un nuovo modello più adattivo.

4) Fase della riorganizzazione in cui si strutturano nuove rappresentazioni interne adeguate alla realtà, percepita come irreversibile, ritorno alle attività sociali. La fase di riorganizzazione, che è il risultato di un processo di allentamento del legame preesistente con il defunto, non comporta l'annullamento di qualsiasi rapporto con esso, ma una nuova definizione dello stesso.

Queste fasi non sono nette ma si intrecciano nell'esperienza soggettiva. La collera è ritenuta una comune, immediata e costante reazione ad una perdita, è parte costitutiva del dolore e conferisce energia agli strenui tentativi di recuperare chi si è perduto e convincerlo a non rinnovare l'abbandono.

Anche Kubler-Ross, come accennato nel paragrafo precedente, teorizza cinque fasi attraverso le quali passerebbe obbligatoriamente un individuo (anche se non necessariamente in questa esatta sequenza) a seguito della perdita di una persona cara o dell'annuncio di un'imminente perdita.

*Negazione/Rifiuto* (in principio si nega il lutto come naturale meccanismo di difesa), questa fase è caratterizzata dal fatto che il soggetto, usando come meccanismo di difesa il rigetto dell'esame di realtà, ritiene impossibile l'avvenimento. Molto probabilmente il processo di rifiuto psicotico della verità circa ciò che è successo può essere funzionale al malato per proteggerlo da un'eccessiva ansia.

*Rabbia* (quando si realizza la perdita, subentra un enorme carico di dolore che provoca una grande rabbia alle volte rivolta verso se stessi o persone vicine o, in molti casi, verso la stessa persona defunta), questa fase, rappresenta un momento critico che può essere sia il momento di massima richiesta di aiuto, ma anche il momento del rifiuto, della chiusura e del ritiro in sé.

*Negoziazione* (si tenta di reagire all'impotenza cercando delle risposte o trovando soluzioni per spiegare o analizzare l'accaduto), in questa fase, la persona riprende il controllo della propria vita, e cerca di riparare il riparabile.

*Depressione* (ci si arrende alla situazione razionalmente ed emotivamente), rappresenta un momento nel quale il soggetto inizia a prendere consapevolezza della perdita avvenuta.

*Accettazione* (si accetta l'accaduto, riappacificandosi con esso, spesso sperimentando fasi di depressione e rabbia di natura moderata, volte a riconciliarsi definitivamente con la realtà), in questa fase il soggetto tende ad essere silenzioso ed a raccogliersi, inoltre sono frequenti momenti di profonda comunicazione con i familiari e con le persone che gli sono accanto.

### 3: La Death Education: una proposta di laboratorio educativo per la fascia 3-5 anni

#### 3.1 Death Education: definizione ed obiettivi

Uno dei compiti più difficili per un genitore è certamente quello di affrontare con il figlio l'argomento della morte e del lutto come parti della vita, confidando che sia la Scuola a dovere affrontare le problematiche che scaturiscono, attraverso metodologie di carattere formativo.

Tra i percorsi possibili vi è l'educazione alla morte, che opera su più livelli, come insegnamento e prevenzione, attraverso una serie di attività educative con lo scopo di affrontare temi ed esperienze relative alla morte, coinvolgendo scuola- famiglia- territorio.

Tale opportunità permette a bambini e adolescenti di cominciare a comprendere che cosa significa vivere e dover morire.

Storicamente l'educazione alla morte nella società americana veniva vista come un argomento tabù, non degno di ricerca scientifica o utilizzabile per scopi didattici. Nel 1960 professionisti come Herman Feifel (1959), Kübler-Ross (1969), e Cicely Saunders (1967) incoraggiarono etologi, medici e umanisti a prestare attenzione e a studiare argomenti legati alla morte. Questo ha dato il via al movimento morte-consapevolezza e allo studio diffuso di comportamenti correlati alla morte, lo sviluppo di nuovi programmi di cura per i morti e i morenti, così come la nuova ricerca sugli atteggiamenti legati alla morte.

La *DeEd* nasce all'interno del mondo anglosassone a partire da gli anni sessanta del secolo scorso. Prendendo le mosse dalla convinzione che la capacità di rapportarsi alla morte rispetti specifiche tappe evolutive e che si dia un concetto maturo di morte che può essere normalmente raggiungibile da tutti senza grandi timori. Robert Kastenbaum - il primo studioso che ha attivato un curriculum di *DeEd* in un corso universitario presso la Wayne University, insieme al primo centro di ricerca sulla morte (1966), nel suo volume *Death, Society and Human Experience*, uscito per la prima volta nel 1977 e arrivato all'undicesima edizione (2012), indaga come nel corso della storia gli esseri umani abbiano saputo definire le forme della significazione e anche dell'accesso ai contenuti inerenti alla

morte attraverso i processi di acculturazione. Erano gli anni in cui cominciava a uscire «Omega. Journal of Death And Dying», seguito poco dopo dal lavoro di Hannelore Wass che dava vita alla rivista «Death Education», mentre parallelamente nasceva anche un'altra prestigiosa rivista «Death Studies»

Una particolare rilevanza si è guadagnata a livello internazionale l'associazione Ars Moriendi, nata come *Forum for Death Education and Counseling* e che ora, mantenendo la stessa mission, è stata rinominata *Association for Death Education and Counseling (ADEC)* la quale valuta i programmi internazionali di formazione di *DeEd* e opera in sincronia con l'*International Work Group on Death, Dying, and Bereavement (IWG)*. Nell'arco di un paio di decenni, negli Stati Uniti il numero dei corsi e delle iniziative per gestire la morte e il morire è diventato incalcolabile (Bryant 2003). Anche nelle scuole e nelle università sono stati programmati corsi incentrati su questo particolare argomento. L'Europa invece è rimasta per qualche tempo arretrata, ma ha comunque messo in essere importanti centri di ricerca e studio, tra i quali ricordiamo in Francia la *Société de Thanatologie*, con il periodico «*Thanatologie*», in seguito rinominato «*Etudes sur la mort*», e in Inghilterra il *Centre for Death and Life Studies* dell'Università di Durham e il *Centre for Death and Society* dell'Università di Bath, che hanno fondato «*Mortality*», organo scientifico in grado di competere con gli ormai storici *journals* d'oltreoceano.

In Italia è da segnalare l'Istituto di Tanatologia e Medicina Psicologica e la pionieristica rivista «Zeta» diretti da Francesco Campione, mentre a Torino opera la Fondazione Ariodante Fabretti che vanta la pubblicazione di «*Studi tanatologici*», inaugurati da Marina Sozzi, e a Lucca l'Istituto Storico Lucchese che ha pubblicato dal 1995 al 2005 «*L'aldilà. Rivista di Storia della Tanatologia*». Mentre negli Stati Uniti questi centri supportano la diffusione della *DeEd*, in Europa non accade altrettanto. (Testoni 2015)

La pratica della *DeEd* mira a far emergere quei sentimenti di angoscia verso la morte e il morire, che, solitamente, rimangono senza un dialogo all'interno del quale indirizzare la ricerca del senso che trasformi la paura in riflessione. La società produce infiniti messaggi per gestire l'angoscia relativa al sapere individuale di dover morire e poiché esistono infiniti modi di rappresentarla in base alle culture e alle età, è inevitabile che tutti siano esposti alla somministrazione di stimoli che evocano tale messaggio in continuazione. Ciò che manca è l'esperienza partecipata nel dialogo del senso del morire, in cui ognuno possa misurarsi con la consapevolezza del limite e con le forti resistenze erette contro l'opportunità di pensare al proprio essere mortali.

L'educazione alla morte sottende l'assunto teorico in base al quale è possibile "creare campo" per le parti in conflitto dentro di sé: la luce e l'ombra, l'impulso di vita e quello di morte.

Georg Gadamer, sostiene che nell'educazione di oggi occorre ritrovare il senso del dolore e della sofferenza», di fronte al quale sviluppare la propria autodisciplina. In sua assenza vincono la vulnerabilità e l'incertezza.

È convinzione di alcuni ricercatori, soprattutto dei paesi scandinavi e anglosassoni (Moss, 2000) che la capacità di rapportarsi alla perdita sia evolutiva e che sia possibile educare tutti a raggiungerla (Alexander, Adlerstein, 1958; Kastenbaum, 1967).

La ragione per cui questo tema è disertato dagli adulti, a parte la sua scomodità, consiste anche nel fatto che bambini e adolescenti si immaginano particolarmente fragili e vulnerabili (Cason 1984).

Ma l'abbandonarli alla comprensione solitaria di che cosa significhi morire non significa evitare loro la sofferenza. L'atteggiamento dell'adulto non impedisce loro di porsi comunque delle domande e di immaginare possibili risposte, cercandole appunto nel materiale che viene messo apertamente a disposizione dalla cultura, svincolato però dal contatto diretto con la realtà (Fava Vizziello 2014).

Poiché altresì le dinamiche relazionali che accadono intorno al morire vanno oltre la dimensione logico-cognitiva e si estendono agli aspetti socio-culturali, relazionali e affettivi la confusione sul suo significato autentico può generare forti angosce, difficilmente gestibili.

Eppure, lo studio di come l'ignorare il significato autentico, del morire e la forclusione dal linguaggio quotidiano dei termini relativi alla morte produca angoscia anziché evitarla in età evolutiva è ancora poco praticato, sebbene sia stata indicata da tempo la notevole pericolosità di questi aspetti (Gibson, Roberts e Buttery 1982; Neheyer 1995; Wass 1997, 2003).

Una prima modalità per accostare il tema della morte indicandone la naturalità è offerta dalle discipline biologiche. Alcune ricerche realizzate con bambini invitati durante le lezioni di scienze a discutere della morte di animali mostrano che è possibile normalizzare tale rappresentazione, rendendola accettabile (Oliveira, Reis, Chaize e Snyder 2014). I curricula di *DeEd* dell'ADEC e dell'IWG hanno ampiamente sviluppato e integrato questo aspetto con la riflessione esistenziale, mostrando la sicurezza e la positività di tali esperienze (Doka, Heflin-Wells, Martin, Redmond e Schachter 2011). Poiché la metodologia influisce sull'efficacia dell'insegnamento, per gli insegnanti di scuola elementare questi organismi mettono a disposizione materiali didattici molto efficaci, tra cui manuali per accompagnare il lavoro in classe e linee-guida per affrontare l'argomento durante le conversazioni con gli alunni. L'aspetto esistenziale e narrativo può trovare spunti preziosi durante le lezioni di lettere, educazione civica e storia. Alcune indicazioni che possono essere seguite suggeriscono di utilizzare riferimenti pratici, fatti che permettano di fare esempi ricorrendo a figure concrete, prendendo spunto dalla lettura di opere, per esempio, il Diario di Anna Frank, in cui vengono presentate biografie di persone destinate a morire, cui far seguire un confronto aperto tra studenti per far emergere timori e curiosità (Bernhardt e Praeger 1985; Davis e Yehieli 1998). La morte bussa spesso alla porta della letteratura giovanile. Accanto a *I Doni della morte*, offerti a Harry Potter e ai suoi lettori da Joanne K.Rowling, al pericolo di un incidente fatale appena prima di giungere a Terabithia di Katherin Paterson o al *Nulla* di Michel Ende, sul tema medesimo troviamo oggi molti libri destinati ai più piccoli. Si tratta di opere che pur non sottraendo nulla alla drammaticità del soggetto, nemmeno lo tacciono, introducendo la morte con attenzioni particolari. Questi libri sono una sorta di punto di partenza. Il percorso che indicano è quello di un

educazione all'accettazione della presenza della morte attraverso la mediazione estetizzante della letteratura.

In alcuni casi può essere utile cogliere le opportunità offerte dalla contingenza di commemorazioni e fatti di cronaca (Jackson e Colwell 2001).

Per esempio, alla luce degli ultimi terribili fatti di cronaca relativi alle stragi di Parigi del 13 Novembre 2015 ai quali i bambini sono direttamente o indirettamente esposti si può coglier l'occasione di affrontare il problema parlandone. Come ci dice Liliana Segre, sopravvissuta tra i 25 bambini dei 776 di età inferiore ai 14 anni deportati ad Auschwitz,

*«Dire la verità. Spiegare i fatti. Raccontarli senza troppe edulcorazioni. Le nuove generazioni sono completamente disabitate al dolore, al concetto stesso di tragedia. Sono tenute troppo al riparo, dai professori e dai genitori»*

La narrazione si rivela particolarmente utile perché permette di distendere il discorso al tema della guerra e dei suoi esiti, finalizzata alla costruzione di un mondo futuro sempre più giusto di cui forse non godremmo noi ma i nostri figli. (Testoni 2015)

A partire da queste tracce è possibile implementare le competenze rispetto al senso della perdita, grazie alle quali si sviluppa il vissuto empatico e l'istanza di protezione di sé. In proposito è stato delineato uno specifico territorio, che può essere coltivato nei percorsi linguistici: la *lossography*, ovvero la tecnica di scrittura che consente di esprimere il vissuto di perdita e lutto e le relative forme di consolazione e riparazione ( Bolkan, Srinivasan, Dewar e Schubel 2014). Ciò che peraltro risulta importante è che buoni percorsi di *DeEd* non solo non aumentano i livelli di ansia, ma migliorano il benessere degli studenti ( Kim e Lee 2009), in quanto permette loro di contestualizzare gli sforzi che la vita comincia a richiedere loro, inserendo queste esperienze nel ciclo naturale e irriducibilmente simbolico che supporta ogni biografia.

L'intervento della *DeEd* nelle scuole, finalizzato alla gestione del lutto, si iscrive nella prospettiva di sviluppo della solidarietà nelle relazioni di comunità. L'idea è stata introdotta per la prima volta da Feifel (1977), il quale ha avviato la discussione internazionale sulla necessità di mettere a disposizione capillarmente, durante tutto il ciclo di vita della persona, percorsi di *DeEd*. All'interno di una comunità che sappia valorizzare la significazione del limite e della solidarietà, attraverso le reti formali e informali che la circondano e compenetrano. Secondo Feifel, gli interventi di questo tipo non devono essere mai improvvisati, in quanto prevedono azioni di sistema molto integrate, per garantire un autentico supporto comunitario. E' fondamentale che le famiglie collaborino con la scuola, questo renderà più semplice la progettazione di percorsi di una *DeEd*. La scuola è uno spazio relazionale prezioso dove nell'infanzia e nell'adolescenza il gruppo dei pari gioca un ruolo fondamentale per il superamento di qualsiasi perdita. La promozione di comportamenti compassionevoli è importante sia per chi soffre, e grazie alla solidarietà dei compagni non si sente abbandonato o isolato, sia per chi impara a esercitare la propria empatia (McEachron 2014).

Impostando attività di classe volte a esternare vissuti disadattivi o inadeguati, si dà la possibilità di inscrivere nella dinamica dialogica e del confronto il riconoscimento di ciò che produce sofferenza e la trasformazione che ne deriva, evitandone così la repressione (Heath e Cole 2012). Nelle diverse esperienze di *DeEd* nella scuola, è stata dimostrata l'importanza di questa modalità di intervento, che in termini più generali permette di fronteggiare il rischio depressivo (Dezutter, Luyekx e Hutsebaut 2009). Parlare dell'accaduto aiuta ad attivare le strategie di coping e ad avvicinare gli studenti, mobilitando in loro il senso di solidarietà. Il lavoro in gruppo è una strategia ottimale, che permette di rispondere all'esigenza di bambini e adolescenti di gestire la sofferenza insieme ai pari e di superare un'esperienza traumatizzante. Su questo aspetto le ricerche internazionali sistematiche (Balk, Zaengle e Corr 2011) : descrivono modelli di intervento ben articolati, che prevedono l'armonizzazione del lavoro psico-educativo sull'intero gruppo classe con quello psicoterapeutico individuale, per la presa in carico di studenti con sindrome posttraumatica.

La Death Education viene indicata come necessaria in relazione al costituirsi di una salute mentale stabile nei giovani adulti: questo previene comportamenti a rischio, imponendo l'esecuzione di un serio esame di realtà (Mantegazza, 2004; Testoni, 2007). Affinché ciò avvenga essa deve realizzarsi nel rispetto degli insegnamenti derivanti dalla *Terror Management Theory*, sviluppata a partire dagli anni 80 del Novecento presso lo Skidmore College di Saratoga Spring, New York, da Jeff Greenberg, Tom Pyszczynski e Sheldon Solomon, in base ai quali risulta essenziale che essa favorisca una lucida consapevolezza del proprio essere mortali e una esplicitazione dei sentimenti negativi da tale consapevolezza attivati. L'espressione dell'ansia connessa al pensiero della propria morte favorisce l'allentamento delle difese psicologiche che originano distorsioni cognitive in rapporto a sé e all'ambiente esterno (Freud, 1933-1964). In accordo a quanto afferma Platone, nel Fedone (Platone, 1966) l'educazione alla morte implica un esercizio a morire alla propria individualità, per guardare le cose con la lente dell'universalità e dell'oggettività. Un esercizio di tal genere presuppone una grande concentrazione, uno sforzo meditativo, un dialogo interiore, oltre che con l'altro da sé. Per Platone il fatto d'essere strappato alla vita sensibile non può spaventare chi abbia già assaggiato l'immortalità del pensiero. Per l'epicureo il pensiero della morte è coscienza della finitezza dell'esistenza, che carica ogni istante di vita di un valore incommensurabile.

In particolare la Death Education in accordo con quanto affermano Edgar & Howard-Hamilton (1994), Dreffin (1998) e Hopkins (2002) deve svolgersi in un clima sicuro e supportivo in grado di far sentire i partecipanti liberi e, allo stesso tempo, sicuri di poter esprimere le proprie emozioni ed esperienze relative alla morte, in un ambiente che le accolga e le sappia gestire in modo adeguato.

- Prevede un'offerta alla persona di quegli strumenti che l'aiutino a sviluppare la competenza della resilienza utile a curare le proprie ferite senza negarle, a far tesoro dei fallimenti, volgendo lo sguardo oltre, ad accettare la propria finitudine senza farne un dramma (Cyrulnik, 2002). Cyrulnik

rappresenta la resilienza attraverso l'immagine del brutto anatroccolo che si trasforma in cigno portando dentro di sé il ricordo drammatico dell'abbandono e la paura della morte;

- Favorisce inoltre lo sviluppo emozionale e razionale tramite autentici e profondi legami affettivi basati sul dialogo empatico;

- Implica un accompagnamento alla scoperta e al riconoscimento delle emozioni scaturite dalle esperienze interiori, e quindi ad un appropriarsi dei vissuti;

- Promuove un atteggiamento proattivo nei confronti della vita, e quindi l'amore per la conoscenza, la realizzazione di molteplici esperienze, l'assaporamento della vita, in una comunitaria condivisione di sentimenti.

- Aiuta a sviluppare la capacità di vivere piccole perdite quotidianamente.

In considerazione di come uno dei compiti più difficili per i genitori sia certamente quello di affrontare con i figli l'accettazione della morte e del lutto come parti della vita, i pedagogisti esortano alla presa di coscienza della mortalità come fondamento per comprendere la dimensione fisica della vita e la sua fragilità. I percorsi intrapresi dalla pedagogia italiana sono recepiti dalla Death Education, diffusa e affermata nelle scuole anglosassoni già dagli anni Settanta come già detto. La loro introduzione nell'ambito scolastico, sulla base di programmi e progetti strutturati in base alle facoltà cognitive, alla sensibilità ed al contesto in cui gli studenti vivono, consentono a bambini e adolescenti di intraprendere un percorso per comprendere che cosa significa vivere e soprattutto dover morire.

L'educazione alla morte, se adeguatamente strutturata nel contesto scolastico, può permettere al bambino diventato adulto di superare le difficoltà nella gestione delle emozioni e ad attingere a maggiori risorse. La mancanza dell'esperienza partecipata, introduce un muro di silenzio al quale è possibile ovviare con il dialogo o con incontri mirati, per evitare di trovarsi ad ogni età a dover fronteggiare con le sole proprie forze situazioni di sofferenza e di paura, sottovalutate dai genitori o dagli insegnanti. I pedagogisti infatti sottolineano il valore della presa di coscienza della mortalità come fondamento per comprendere la dimensione corporea della vita e le diverse forme di rappresentazione della morte (Mantegazza, 2004).

La *DeEd* può realizzarsi a tre livelli di prevenzione; *primaria*, quando il problema della morte non sia presente o troppo vicino; *secondaria*, allorché la morte sia annunciata o prossima; *terziaria*, quando l'evento luttuoso o traumatico sia già avvenuto. Nel primo caso si parla di *DeEd* a tutti gli effetti, nel secondo e terzo si parla di *DeEd* per l'elaborazione del lutto anticipatorio o completo. Le esperienze non sono ancora molto numerose, ma quelle disponibili sono sicuramente importanti (Fonseca e Testoni 2011). Un curriculum di *DeEd* primaria, divenuto molto popolare negli anni novanta e adattabile a tutte le età del periodo evolutivo (Edgar e Howard-Hamilton 1994), che lavora però in contesti in cui non sia presente una situazione di lutto da almeno due anni, persegue l'obiettivo principale di dare informazioni realistiche sulla morte liberandola dalle forme spettacolari con cui viene rappresentata dai media e altresì offrendo un vocabolario appropriato con cui dare parola alle emozioni. A ciò si collega un percorso di ricerca di temi che valorizzano la vita, considerata nella sua finitudine, sviluppati parallelamente all'elaborazione delle diverse perdite subite in passato. Tale modello di intervento è stato ripreso in Italia, in una scuola dell'infanzia ove si discute con i bambini di 5 anni su che cosa significhi morire, coinvolgendo anche genitori. Queste esperienze hanno garantito effetti molto positivi senza che sia mai stato denunciato alcun sentimento di angoscia o terrore (Testoni, Abrami, Iatanza e Larchetti 2003; Testoni, Ancona e Ronconi 2015). Esperienze simili, che hanno coinvolto genitori e insegnanti, sono state realizzate anche nelle scuole elementari di altri Paesi Europei (McGovern e Barry 2000). Ciò che sta alla base

di siffatti percorsi è una realtà educativa fortemente centrata sulla persona e attenta alla dimensione esistenziale degli studenti. Si tratta di un prerequisito ineludibile, perché la *DeEd* richiede agli insegnanti grande competenza ma specialmente sensibilità e consapevolezza rispetto ai propri sentimenti e vissuti. Per questo appare ancora difficile trovare spazi idonei, nonostante la necessità di cominciare a gestirli in modo adeguato sia ormai rilevata da più parti. Infatti non possiamo nasconderci che l'ansia di morte sia particolarmente intensa negli studenti che subiscono insuccesso scolastico, ed è quindi certamente meglio che là dove le dinamiche di selezione umiliano chi non ottiene esiti positivi non venga intrapreso alcun percorso di *DeEd*. Se l'ansia di non farcela si accompagna per alcuni alla certezza della sconfitta, e quasi inevitabile che in loro un tale modulo didattico desti una angoscia poi difficile da affrontare. Rimane dunque aperto a priori il problema relativo a come gestire con adeguati interventi di *DeEd* le ansie di morte che appaiono in coloro che a scuola soffrono per impotenza appresa a seguito di squalifiche da parte di insegnanti e compagni. E' necessario che una buona *DeEd* sappia accogliere le fragilità di ognuno e che quindi venga realizzata là dove i principi fondamentali del percorso educativo ( consistenti nel mantenimento della centralità dello studente e del suo *empowerment*, grazie al rispetto della sua libertà e all'adattamento dei contenuti alle sue capacità di apprendimento) vengono automaticamente rispettati. Solo così è infatti garantita l'attivazione della resilienza e delle strategie di *coping* necessarie per elaborare le informazioni relative ai temi trattati, comunque inevitabili se è vero che, sotto il profilo psicodinamico un buon esercizio di morte comincia con il cammino del bambino verso la progressiva conquista dell'individuazione e dell'autonomia. La mancata consapevolezza da parte dell'adulto può essere la causa della censura dei temi relativi al morire e quindi dell'uso di espressioni non corrette, non permettono al pensiero concreto del bambino di affrontare la valenza metaforica dell'argomento. Una *DeEd* ben impostata e organizzata a livello didattico e relazionale può essere molto utile anche con i bambini disabili. (Testoni 2015)

Peraltro, la mancanza di realismo rispetto alla morte e il mantenimento di credenze terrificanti o semplicemente fantastiche possono determinare gravi effetti sulla salute mentale e fisica di bambini,

adolescenti e disabili (Gibson, Roberts e Buttera- 1981). Al contrario, una buona consapevolezza relativa ai livelli di perdita permette di non temere l'impossibile, imparando a gestire l'inevitabile e a non confondere il dolore delle perdite esistenziali con lo strazio della morte. La consapevolezza di che cosa significhi morire permette cioè di stabilire un punto zero da cui partire per definire delle classificazioni di gravità delle esperienze e di reazione ad esse.

Per questo è importante una buona progettazione educativa, tra i cui obiettivi vi sia una serena accettazione della morte. La letteratura, favole vecchie e nuove, miti, racconti della tradizione e della contemporaneità, possono offrire un valido supporto. Il tema della morte viene sperimentato entro una trama narrativa la quale presenta, attraverso la simulazione, le dolorose e complesse sfaccettature. La narrazione costituisce una rielaborazione artistica della realtà e consente al lettore una identificazione pur nel mantenimento di una salutare distanza. Questo approccio è molto utile con i bambini, è un modo non troppo diretto per introdurli al concetto di morte e separazione senza intaccare la loro sensibilità.

In relazione a quanto sia importante educare alla morte ho deciso di apportare al mio lavoro di tesi un'esperienza laboratoriale svolta da me presso la scuola dell'infanzia "Ponte" di Ferrara.

### 3.2 Il progetto

Il laboratorio di educazione alla morte "In alto come un palloncino", fa parte di un progetto nato da un forte desiderio di osservare direttamente sul campo le reazioni dei bambini conseguenti ad una proposta di laboratorio diversa da quelle che svolgono solitamente. L'idea portante era quella di confermare che un argomento che oggi viene considerato difficile possa essere invece trattato con i bambini senza nessuna difficoltà e senza nessun ostacolo. Inoltre il laboratorio si concentra sull'importanza di introdurre il bambino al concetto di perdita e separazione attraverso una metodica adatta alla loro fascia di età; attraverso quindi, in questo caso, la lettura di un libro. Ho scelto di

effettuare questo laboratorio alla scuola dell'infanzia "Ponte" di Ferrara dove, precedentemente, avevo svolto un mio tirocinio. E' stato fondamentale prima di tutto chiedere ai genitori un consenso informato per procedere alla realizzazione del laboratorio e alle riprese video. Ho fornito alla scuola una breve presentazione del progetto in modo che i genitori potessero comprendere il lavoro che avremmo fatto insieme ai loro figli. C'è stata una numerosa adesione e questo è stato il primo traguardo raggiunto. Le maestre, dopo un'ottima accoglienza e presentazione mi hanno dato a disposizione un'aula luminosa dove avrei potuto svolgere la mia attività. I bambini erano molti, quindi è stato necessario dividerli in gruppi e in giornate.

Il progetto è finalizzato ad introdurre i bambini al concetto di perdita attraverso un'attività di laboratorio dove verrà proposta la lettura del libro "Akiko e il palloncino" di Komako Sakai. L'autore si avvicina al tema della separazione e della perdita di un oggetto che può essere importante per un bambino (ad es. un palloncino) e tratta la tematica attraverso una metafora che può essere compresa anche da un bambino. L'autore non offre una soluzione di lettura, ma lascia aperto il finale, permettendo così a ciascun lettore ed in funzione dell'età di dare una lettura personale, frutto della sua immaginazione e fantasia. Per questo ci sarà una seconda fase laboratoriale dove i bambini tramite un disegno andranno ad immaginare un finale ipotetico o semplicemente ciò che ha trasmesso loro il racconto. Il progetto come fase finale prevede la realizzazione di un video che documenta tutta l'attività laboratoriale. Il video verrà poi messo a disposizione.

### 3.2.1 Obiettivi e finalità

L'obiettivo è stato quello di coinvolgere la fascia di età compresa tra i 3 e i 5 anni, dove il concetto di morte non è ancora concreto, il bambino ha un'idea mitico-magica della morte, e non riconosce la sua irreversibilità. Obiettivo conseguente è quello di introdurli al concetto di separazione e perdita attraverso la tecnica della narrazione, metodo coerente con la loro età,(Testoni 2015). Il

lavoro in gruppo è una strategia ottimale (Balk, Zaengle e Corr 2011), infatti un altro obiettivo sarà quello di condividere insieme contenuti legati alla separazione. Il fine sarà anche quello di osservare le reazioni dei bambini a seguito degli stimoli. Il laboratorio avrà anche il proposito di consolidare creatività e immaginazione, il bambino proietta tutto quello che sa su tutto quello che non sa o non conosce a fondo. (Munari 1977).

La finalità prioritaria è quella di offrire l'occasione di vivere un percorso di "crescita" e di avvicinamento al tema del lutto, con il coinvolgimento di tutte le loro dimensioni (cognitive, emotive), attraverso l'utilizzo di una didattica laboratoriale. La fascia di età che viene presa in considerazione, come già detto, non è ancora in grado di pensare alla morte come un concetto di finitudine, quindi l'obiettivo sarà quello di introdurre e avvicinare i bambini ad una nozione che però si concretizzerà più avanti nella successiva fascia di età.

### 3.2.2 Metodologia e materiali

Le attività si svolgeranno all'interno del normale orario didattico. Il laboratorio verrà proposto per ciascuna sezione in giornate differenti con una durata di 90 min. Verrà utilizzata una videocamera che documenti le attività del laboratorio. Il laboratorio è stato autorizzato tramite consenso informato firmato dai genitori di ciascun bambino.

### 3.2.3 Partecipanti

I bambini della scuola d'infanzia "Ponte" di Ferrara, (tre sezioni). Con un'età compresa tra i 3 e i 5 anni. Da come rivela la psicologia scientifica (Cassibba 2007), intorno ai tre anni i bambini cominciano ad avere una forte percezione di se, di come possa utilizzare le sue capacità e quali limiti non deve oltrepassare e quindi anche della possibilità di soffrire per una perdita importante. In questa fase inizia una prima comprensione della *perdita*, intesa come separazione-allontanamento. La paura di perdere l'amore del genitore domina maggiormente negli anni prescolari, cioè quando i

bambini cominciano a raggiungere la costanza dell'oggetto e ad integrare sentimenti positivi e negativi verso le persone amate. Questi sono gli anni in cui il bambino inizia ad interiorizzare le regole degli adulti su ciò che è giusto o sbagliato e a porre le basi per una coscienza morale. I bambini verso i quattro anni iniziano a capire che la morte è universale e può accadere a se stessi o agli altri, ma la sua causa appare non solo biologica e naturale, ma anche magica. Sono generalmente abituati a guardare cartoni animati in cui il loro eroe viene fatto scoppiare in mille pezzi, viene schiacciato o cade in un burrone, ma dopo due secondi ricompare miracolosamente vivo e pronto per nuove avventure. Quando tuttavia la morte li interessa da vicino, vivono intensamente la perdita e il dolore perché sono già in grado di capire che cosa sia la sofferenza. I bambini intorno ai 5 anni si mostrano spesso incuriositi dagli aspetti fisici e biologici della morte. Vedono la morte come una partenza momentanea e pensano che la persona tornerà. La morte è come dormire, ma poi ti svegli: non è un evento senza ritorno. Il concetto di irreversibilità non è ancora compreso. Il bambino sperimenta alcuni aspetti di ciò che considera come "morte" quando la mamma e il papà vanno al lavoro, quando lo lasciano alla scuola d'infanzia, oppure quando gioca al "cucù sette-te" (il nome inglese di questo gioco *peek-a-boo* verrebbe proprio da un termine antico che significa *vivo o morto*). Di fronte ad una morte reale, il bambino resta confuso poiché non comprende del tutto ciò che sta accadendo, quindi ha bisogno di molta rassicurazione e sicurezza.

#### 3.2.4 Svolgimento e documentazione

Attività e fasi:

*Prima fase* : lettura del libro "Akiko e il palloncino" di Komako Sakai. Il libro verrà letto in classe in una situazione di gruppo. A fine lettura ci sarà un momento di condivisione dove verranno poste ai bambini semplici domande inerenti alla lettura appena fatta:

1. Come si sente Akiko?
2. Dove andrà a finire il palloncino?

### 3. Succederà qualcosa di altro?

*Seconda fase:* momento creativo dove i bambini disegnano ciascuno il proprio finale.

*Terza Fase:* volo del palloncino

#### 3.2.5 Osservazioni sul campo

Nella prima fase i bambini erano molto interessati alla lettura del libro, la loro attenzione era catturata dalle vicende di Akiko e del suo palloncino. Osservando le loro espressioni ho notato quanto fossero coinvolti dalle diverse emozioni che la storia narrava, dalla felicità di Akiko quando ha ricevuto il palloncino e alla tristezza quando il palloncino è volato via. A fine lettura, dopo pochi istanti di timidezza, i bambini iniziano a rispondere alle mie domande ed emerge la consapevolezza che per loro Akiko fosse davvero triste per la perdita del suo palloncino. Tutti alla mia domanda, "*Come si sente Akiko?*", infatti rispondono "*triste e arrabbiato*". Diverse invece le ipotesi di finale, c'è chi immagina il palloncino ormai sulla luna, chi nello spazio e chi invece ancora incastrato sui rami dell' albero. Si può osservare come alcuni immaginano un finale fantasioso personificando il palloncino in un astronauta che è arrivato sulla luna. Altri invece esponendo un commento razionale sostengono che il palloncino sia ancora sull'albero proprio come termina la storia.

Nella seconda fase di rappresentazione grafica ai bambini viene chiesto di immaginare dove può essere il palloncino, i disegni andranno infatti a rispecchiare ipotetici finali. Questa fase è stata molto creativa in quanto i bambini avendo gli strumenti adatti sono riusciti ad esprimersi a seguito di uno stimolo.

Per concludere l'attività, nella terza fase, è stato introdotto un momento ricreativo. Ai bambini è stato dato un palloncino con cui giocare in giardino. È stato un momento molto gioioso caratterizzato da un evento inaspettato, il palloncino improvvisamente è volato via, è sfuggito dalle loro mani. Molte le reazioni di delusione e dispiacere espresse dalle loro testoline rivolte verso l'alto, verso il palloncino che si stava allontanando. Molti si chiedevano dove fosse andato, c'è chi

lo immagina sulla luna, c'è chi pensa sia andato in un altro paese e chi semplicemente ha capito che ora il palloncino sta intraprendendo un lungo viaggio. Questa fase, ha un grande valore simbolico, poco prima il palloncino giocava con loro, i bambini si prendevano cura di lui ma inaspettatamente il palloncino vola. E' questo il momento di perdita e separazione che la terza fase vuole sottolineare. Ma ancora più importante è stata la loro reazione, sì, erano molto dispiaciuti, alcuni anche arrabbiati ma sono riusciti poi a trovare una spiegazione a quel momento. Grazie alle fasi precedenti i bambini sono riusciti a concretizzare l'accaduto avendo gli strumenti per poter immaginare un finale.

L'introduzione al tema del lutto è un processo che deve avvenire gradualmente per permettere al bambino di considerare la morte come un evento naturale che fa parte della vita di tutti.

Il giudizio finale è che: a) il progetto si è rivelato impegnativo ma molto interessante; b) la gestione del concetto di perdita e separazione sia pienamente attuabile con i bambini dai 3 ai 5 anni utilizzando le metodologie sperimentate; c) sia inoltre un argomento che i bambini affrontano senza difficoltà, e soprattutto che sia opportuno affrontarlo.

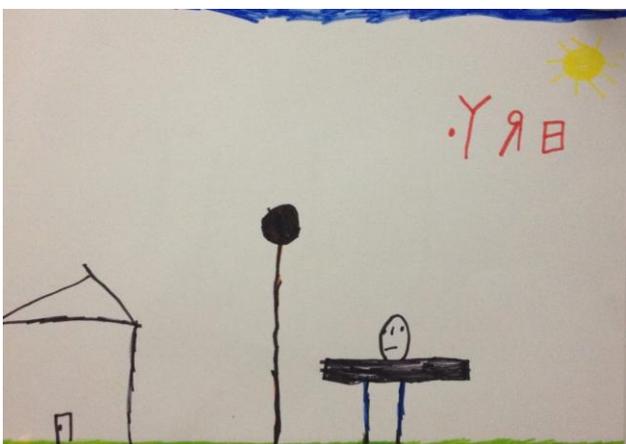
Alcuni disegni con le spiegazioni dei bambini:



*Raien: il palloncino è incastrato nell'albero*



*Alice: La bimba ha catturato il palloncino così non vola*



*Rayan: il bimbo gioca in giardino con il palloncino*



*Arjana: Il palloncino si è trasformato in un pagliaccio e in unicorno*



*Giacomo: Alcuni palloncini volano, altri rimangono sulla terra perché hanno il cucchiaino*



*Elena: il palloncino vola in un pasticcio*

## CONCLUSIONI

Nella mia esperienza personale, il primo contatto diretto con la morte è avvenuto tre anni fa con la perdita di mio padre. Avrei dovuto già avere tutti gli strumenti per affrontare un evento così importante, forse li avevo, ma forse non tutti. È stato doloroso, anzi dolorosissimo. È stato per me importante vivere intensamente tutte le fasi di questo percorso anche le più difficili per arrivare poi ad una "sana" rielaborazione del lutto.

Durante lo svolgimento di questa tesi che ho affrontato con tranquillità e serenità mi sono resa conto ancor di più di quanto questo tema sia centrale nella vita delle persone e di come l'esperienza della morte in un'età in cui non si possiede la capacità di affrontarla e, forse, neanche di pensarla, possa condizionare il resto dell'esistenza e, una volta diventati adulti e genitori, inibire le proprie capacità genitoriali nell'aiutare, se necessario, i figli ad affrontarla.

Ricordo quanto per me fosse stato necessario e quanto lo è anche oggi il sostegno di chi ci sta vicino di chi rimane un punto di riferimento. L'essenzialità di una relazione di scambio, di confronto di emozioni che ha permesso che io tirassi fuori tutto ciò che avevo paura di tirar fuori, di renderlo visibile. È bastato parlarne.

I bambini anche piccoli in un contesto di dialogo protettivo e contenitivo sanno affrontare con naturalezza e serenità il tema della morte, attraverso percorsi di gestione delle emozioni in cui viene inserita anche la paura della morte, e questo li porterà a dissolvere l'ansia. Perché questo avvenga è necessario che l'adulto diventi, ripetendo l'espressione di Winnicott, un adulto utilizzabile capace di offrire uno spazio educativo contenitivo protettivo, dialogante perché ogni spavento abbia la possibilità di trasformarsi in riflessione. Sicuramente un genitore è spaventato, sicuramente tenta di proteggere il proprio figlio, pensa di non riuscire a trovare le parole giuste. Con il mio laboratorio, di cui parlo nell'ultimo capitolo, ho voluto dimostrare quanto sia semplice avvicinare i bambini al concetto di perdita e separazione. Il laboratorio si è svolto in più giornate, tutte caratterizzate da gioia e serenità, in un ambiente sensibile e partecipativo, dove con naturalezza si è affrontato il

concetto di perdita. Un'educazione di questo tipo rende l'argomento della morte un argomento dicibile e non più tabù, libera il bambino da inibizioni comunicative che lo inducono prima ancora che ad aver paura della morte ad aver paura di parlare delle morte. Solo parlandone, il bambino può sentire di non essere solo di fronte al mondo ma di poter contare, quanto meno, di essere accompagnato ad incontrare il mondo, quello reale, fatto di gioie e dolori, di acquisizioni e perdite. Perché genitori e figli possano procedere insieme affrontando l'inevitabile incontro con la separazione e la perdita, è essenziale dare parole alle proprie emozioni e non lasciare che il silenzio avvolga e imprigioni le emozioni, rendendo muti il dolore e la disperazione.

*“Dà parole al dolore: il dolore  
che non parla  
sussurra al cuore greve  
e gli comanda di spezzarsi”*

W. Shakespeare, Macbeth, atto 4, sc. 3,1

## Bibliografia

W. Alandeom, Oliveira, G. Reis, Daniel O. Chaize and Michele A. Snyder

*Death discussion in science read-alouds: Cognitive, sociolinguistic, and moral processes*

"Journal of Research in Science Teaching", 2014

Balk, Zaengle e Corr, *Strengthening Grief Support for Adolescents Coping with a Peer's Death*,

School Psychology International, 2011

P. Bastianoni, P. Panizza, *Uno sguardo al cielo. Elaborare il lutto*, Roma, Carocci 2013

P. Bastianoni, P. Panizza L. Catalano *Uno sguardo al cielo. Le voci del lutto*, Este Edition, 2014

G. R. Bernhardt , S. G. Praeger, *Preventing child suicide: The elementary school death education puppet show*, Journal of counseling and development, 1985

B.Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 1987

C.Bolkan, Srinivasan, Dewar e Schubel, *Learning through loss: implementing lossography narratives in death education*, AGHE, 2014

J. Bowlby, *Attaccamento e perdita, Vol.1: L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino, 1989

J. Bowlby, *Attaccamento e perdita, Vol.2: La separazione dalla madre*, Bollati Boringhieri, Torino,1978

J. Bowlby, *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina, Milano 1982

D. Bryant, *Handbook of Death and Dying*, SAGE Publications, 2003

F. Campione *La domanda che vola. Educare i bambini alla morte e al lutto*, Brossura 2012

R.Cassibba, G.C. Zavattini , *Il lutto infantile*, Il Mulino 2007

M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia, Firenze 1992

B.Cyrulnik, *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Frassinelli, 2002

T.M Davis, M.Yehieli, *Hiroshima and paper cranes: A technique to deal with death and grief*, The Journal of School Health, 1988

C. De Gregorio, *Così è la vita. Imparare a dirsi addio*. Einaudi 2012

J.Dezutter, K.Luyckx, & D.Hutsebaut, *Are you afraid to die? Religion and death attitudes in an adolescent sample*. Journal of Psychology and Theology, 2009

K.J. Doka, Heflin-Wells, T.L Martin, L.M Redmond, S.R Schachter, *The organization of thanatology*, Omega, 2011

J.Doka, *Disenfranchised grief: recognizing hidden sorrow*, Lexington Books, 1989

L.Dotti, *Lo psicodramma dei bambini. I metodi d'azione in età evolutiva*, Franco Angeli, 2010

E. Erikson, *I cicli della vita*, Armando Editore, 1987

H.Feifel, *New meanings of death*, McGraw-Hill, 1977

S. Freud, *Lutto e melanconia*. In S. Freud, Opere, 8, Bollati Boringhieri, Torino, 1976

S. Freud, *L'elaborazione del lutto*, Scritti sulla perdita a cura di Albero Luchetti, BUR Rizzoli, Milano 2013

M.Gretchen , *Discussing Death A Guide to Death Education* , Etc Pubns 1976

J. Holmes, *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*. Milano: Raffaello 1994

M.Jackson , J.Colwell, *Talking to children about death*, Mortality, 2001

R.Kastenbaum, *Death, Society, and Human Experience*, Routledge, 2015

R.Kastenbau, *Psychology of Death*, Third Edition Springer Publishing Company,2006

E.Kübler-Ross, *On Death and Dying*, Simon and Schuster, 2011

A.F. Lieberman, N.C.Compton, P.Van Horn, C.Ghosh Ippen, *Il lutto infantile*, a cura di R.Cassibba, G.C. Zavattini, Bologna, il Mulino.2007

- A. Marcoli, *Il bambino arrabbiato. Favole per capire le rabbie infantili*, Oscar Saggi Mondadori, 1996
- R.Mantegazza, *Pedagogia della morte. L'esperienza della morte*, Città Aperta, 2004
- E. Mori 1951 , *L'Homme et la mort, trad it. L'uomo e la morte*, Centro Studi Erickson
- J.L. Moreno, *Il teatro della spontaneità*, Di Renzo Editore, 2007
- J.L. Moreno, *Il profeta dello psicodramma*, Di Renzo Editore, 2007
- M.Moretti, *La perdita di una figura di attaccamento nell'infanzia: fattori di rischio e vulnerabilità nell'elaborazione del lutto*. Università degli Studi di Padova, 2011
- B.Munari, *Fantasia*, Universale Laterza, Bari, 1977
- D. Oppenheim, *Dialoghi con i bambini sulla morte, Le fantasie, i vissuti, le parole sul lutto e sui distacchi*. Erickson 2004
- J.F. Oliveira, *The Case for Life Beyond Death*, W. Lsughton Publishers, 2000
- J.F.Oliveira, A.W. Reis, G. Chaize, D.O. Snyder, *Death discussion in science read-alouds: Cognitive, sociolinguistic, and moral processes*, Journal of Research in Science Teaching, 2014
- J. Piaget, *Psicologia dello sviluppo mentale del bambino*. Milano: Einaudi 1972
- R. Poletti, B. Dobbs, *Senza di te. Come sostenere chi è in lutto*. Città nuova 2013
- Platone, *Simposio-Apologia di Socrate-Critone-Fedone*, Mondadori 2005
- M. Sunderland. *Aiutare i bambini a superare lutti e perdite*, Gardolo, Erickson, 2007
- K. Sakaï, E. Scantamburlo, *Akiko e il palloncino*, Babalibri 2013
- I.Testoni, LM Fonseca, *The emergence of thanatology and current practice in death education*, OMEGA-Journal of Death and Dying, 2012
- I.Testoni, D.Ancona, L.Ronconi, *The Ontological Representation of Death A Scale to Measure the Idea of Annihilation Versus Passage*, OMEGA-Journal of death and dying 2015

I. Testoni, *L'ultima nascita. Psicologia del morire e «Death Education»* Bollati Boringhieri, 2015

A. Therese. Rando, Christine M. Nezu, Arthur M. Nezu, Mary Jane Weiss, *Treatment of Complicated Mourning*, Research Press, 1993

M. Varano, *Tornerà? Come parlare ai bambini della morte*, Torino, EGA, 2005

G.F. Vizziello, A. Feltrin, *Quando il legame si spezza. I servizi sociosanitari di fronte alla morte*, CLEUP, 2010

R. Weiss, *Attachment in adult life*, In: Parkes C.M., Stevenson Hinde J. (a cura di): *The place of attachment in human behaviour*. Routledge, 1982

D. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, 1974

D. Winnicott, *Colloqui terapeutici con i bambini. Interpretazione di 300 «Scarabocchi»*, Armando, 1994

D. Winnicott, *Il pensiero di Winnicott*, Armando Editore, 2004