

Il gioco fonte salutare nella crescita del bambino dalla nascita ai 7 anni

Elisabetta Maria Francesca Pinna

Insegnante Waldorf, asilo familiare Il Giardino dei Bimbi, San Felice Circeo
elisabettamariafrancesca.pinna@gmail.com

Introduzione

“Se non abbiamo sviluppato un terreno portante attraverso il gioco libero i bambini non avranno radici o, come fortunatamente ci dimostra anche la moderna fisiologia cerebrale, i risultati che potranno raggiungere saranno comparabilmente scarsi”.
(Lernen, di Manfred Spitzer)

Affrontare il tema sul gioco dell'infanzia può sembrare, oggi, quasi ridondante poiché, in vari ambiti se ne parla tanto, forse anche a sproposito. Ma, di fatto, una ragione profonda c'è. Il gioco e il giocare dei bambini si stanno trasformando in una forma nuova, riduttiva, che rischia di oscurare gli aspetti fondamentali del gioco stesso, inteso filosoficamente, come *iuxta propria principia*. Il gioco teorizzato e il gioco sperimentato, due condizioni diverse che rischiano di annullarsi. Il gioco come atto libero, fantastico, creativo, tende a sfumare. Che fare, allora? Bisognerebbe riscoprire il gioco per coglierne il volto più autentico, più alto e irrinunciabile. Risvegliare nei bambini il bisogno del gioco in famiglia, nelle scuole, nelle città, coinvolgendo anche gli adulti all'esperienza ludica per far comprendere loro il valore formativo, antropologico, la forza formativa di tale attività. Il gioco richiama a significati che intrecciano teoria e prassi, esteriorità ed interiorità, individuo e gruppo, è camaleontico, riesce ad insinuarsi in ogni cultura, ogni volta cambiando sempre di colore e adattandosi al contesto in cui si sviluppa. I bambini vengono al mondo con la voglia naturale di espandersi e conoscere il loro ambiente. Attraverso il gioco, che fa parte del bambino, acquisiscono nuove informazioni su come funziona il mondo.

Il gioco gli permette di esplorare, apprendere, sviluppare abilità, assimilare conoscenze e dare un senso alle loro esperienze.

Dopo aver trascorso tanti anni a contatto con i bambini da 0 a 7 anni, è nato in me un interesse particolare sul gioco in questa fascia d'età. Ho potuto

osservare nel tempo, come l'attività ludica sia cambiata radicalmente e come, oggi, quanta poca importanza, viene riconosciuta al gioco dei bambini, ai giocattoli che gli vengono proposti. L'attitudine infantile al gioco sembra essere universale e ha degli effetti sullo sviluppo del bambino e della società. Ma ne siamo tutti consapevoli?

Attraverso l'esperienza personale sul campo, con l'aiuto delle conoscenze pedagogiche, con un approccio psico-antropologico, cercherò di percorrere un viaggio che permetta di indagare il gioco come strumento essenziale nella vita di ogni bambino, gli effetti che ne derivano dalla mancanza dello stesso, il ruolo dell'educatore a tal riguardo.

Nella prima parte, verranno ripercorse le origini antichissime del gioco, attraverso testimonianze storiche e archeologiche. Seguirà una seconda parte nella quale verrà posta attenzione sul vero significato del gioco, su cos'è effettivamente, l'importanza pedagogica che ricopre nello sviluppo del bambino. Il gioco strettamente connesso all'apprendimento del bambino e a una sua crescita sana. Nella parte finale, il pensiero degli studiosi, tra i quali antropologi, pedagogisti, filosofi e psicologi che si sono occupati di comprendere in che modo l'attività ludica sia da mettere in relazione con lo sviluppo del fanciullo.

Uno sguardo particolare al bambino da 0 a 7 anni secondo il pensiero antropologico di Rudolf Steiner fino ad arrivare alla pedagogia degli asili Waldorf, come proposta alternativa agli asili convenzionali, attraverso l'esperienza diretta di maestra. Il percorso scolastico steineriano propone un progetto educativo completo dalla prima infanzia fino alla pubertà. Esso è attento all'istruzione e anche a un'educazione dell'essere del bambino che sta crescendo. Anela a favorire l'armonizzazione delle facoltà di pensiero, con le forze di sentimento, affinché si crei un equilibrio tra il polo emotivo e quello cognitivo dell'individuo in divenire. Tale percorso favorisce la possibilità per ogni individualità di svilupparsi in maniera armonica, portando equilibrio anche nella sfera corporea, in modo che ne sia acquisita una piena padronanza.

L'obiettivo educativo è quello di sviluppare contemporaneamente, volontà, sentimento, intelletto, perché l'uomo del futuro possa pienamente realizzare sé stesso nel mondo.

Uno dei compiti più importanti negli asili steineriani è di portare le attività della vita dentro l'asilo in una forma che il bambino possa accogliere e la possa far rivivere nel suo gioco. Il bambino osserva tutte le particolarità che si manifestano nelle attività quotidiane dell'ambiente e le vuole imitare e riprovare a fare nel suo gioco. Più queste sono molteplici e piene di senso, legate a situazioni concrete e non astratte e più può imitare e imparare. Naturalmente è importante anche come vengono esercitate da parte dell'adulto, con quale destrezza, precisione, concentrazione, capacità e sequenza logica vengono fatti i lavori di casa, la cura del giardino, la creazione di semplici giocattoli, il cucire, il dipingere, il segare e così via. Non c'è bisogno di fare

appello alla riflessione intellettuale, basta lasciare partecipare il bambino nel suo proprio modo. Col tempo diventerà sempre più abile e subentrerà anche una comprensione chiara di ciò che fa.

Quindi, se il bambino vuole lavare i piatti piuttosto che passare la scopa o fare piccoli lavori in giardino, è importante predisporre queste attività in modo che anche lui possa fare, così da soddisfare il suo desiderio di collaborare con noi.

I bambini vogliono fare quello che vedono fare.

1. Uno sguardo al passato

Il gioco ha carattere universale, oltre il tempo e lo spazio, è uno strumento antropologico importantissimo per comprendere i processi di civilizzazione e lo svilupparsi delle attività umane. Ha rappresentato e rappresenta tutt'ora per l'uomo libertà, strumento istintivo di conoscenza, accettazione dei propri limiti e possibilità di conoscere gli altri.

Grazie alla testimonianza di numerosi ritrovamenti archeologici di giochi, rappresentazioni in mosaici, pitture murali e su utensili, possiamo risalire alle origini antichissime del gioco. Nell'antichità, i bambini avevano a disposizione una grande varietà di giochi simili, sia nella forma che nella sostanza, a quelli che si possono trovare anche oggi. Il gioco aveva una valenza legata alla crescita del bambino, al futuro di quello che sarebbe potuto diventare.

Così come oggi, anche i bambini di un tempo lontano, erano naturalmente portati a imitare tutto quello che era intorno a loro. Vivevano a contatto diretto con gli adulti e questo dava vita al gioco più importante, il gioco del "fare i grandi", imitare le occupazioni dei grandi. Sono stati rinvenuti, a tal proposito, diversi piccoli aratri, armi, oggetti di uso quotidiano in miniatura che simboleggiano le due principali attività dell'uomo antico, l'agricoltura e la guerra. Nell'antico Egitto faraonico c'erano anche le bambole che rappresentano proprio l'infanzia e venivano abbandonate e donate alle divinità nel momento di passaggio all'età adulta (Fittà, 1997, pp. 35-42).

Nell'antica Grecia, i bambini giocavano a rimbazello, a rincorrersi o calcavano su un bastone. Gli antichi greci si interessavano molto al gioco dei loro bambini e gli attribuivano un grande valore educativo e religioso, tanto che nelle feste religiose delle Antesterie, dedicate a Dioniso, i bambini più piccoli, adorni di ghirlande, ricevevano in dono dai genitori sia giocattoli che boccali con raffigurazioni di giochi (Lamburgo, 2103).

Platone, nella sua opera *Le leggi*, parla più volte del gioco dei bambini come attività da farsi per diventare eccellenti in qualsiasi cosa. Fa l'esempio del bambino che vuole diventare un bravo contadino o architetto, è importante che lui giochi a costruire case o a coltivare la terra, e colui che lo educa dovrà procurargli strumenti che imitano quelli veri, affinché lui possa giocare.

Prosegue col sostenere che attraverso il gioco, il bambino avrà una corretta educazione tale che dirigerà la sua anima ad amare quello che, una volta divenuto uomo, lo renderà perfetto nella sua professione (Platone, 2021, p. 557-675).

Nell'età romana, i bambini giocavano tanto all'aperto, con la palla, con la trottola o paleo, al lancio delle pietre, a mosca cieca, al gioco della finta battaglia, al gioco dell'*oscillatio* o altalena, al gioco degli scacchi o dei dadi. Il valore educativo del gioco era dato dalla competizione che favoriva, attraverso l'attività ludica, lo sviluppo dell'abilità personale, fin dalla tenera età. Man mano che i bambini crescevano, attraverso il gioco, i fanciulli venivano educati all'arte della guerra attraverso esercizi diretti a conferire vigoria fisica e resistenza, a dare una tempra forte di anima e corpo (Franzoni, 1933).

Nel Medioevo, attraverso il gioco, i bambini potevano imparare le regole della società e i comportamenti consoni al proprio rango. C'erano attività che si potevano svolgere all'aperto come le biglie, il cerchio fatto muovere con il bastone, mosca cieca, i giochi con la palla. Bisogna distinguere i giochi che facevano i bambini più poveri da quelli dei bambini più ricchi, aristocratici. I bambini dei ceti più poveri costruivano piccoli mulini a vento con ciottoli e rametti, trampoli e carretti di legno, barche con cordicelle da far galleggiare lungo i corsi d'acqua, palle di stoffa da lanciare con i bastoni. I bambini aristocratici erano destinati sin dall'infanzia a due strade: prendere i voti, e di conseguenza, acquisivano domestichezza con tutto ciò riguardava la vita ecclesiastica anche gli oggetti liturgici, o diventare cavalieri per cui si esercitavano con archi di legno, spade e cavalli costruiti con un bastone e una testa scolpita, cavalieri in miniatura in terracotta, a volte provvisti di lancia, per imitare la giostra (Guarducci, 1986).

Nel corso dei secoli, i giochi sono stati tramandati di generazione in generazione. Permangono i giochi all'aria aperta, nei cortili, nelle stradine, dove i bambini avevano la possibilità di muoversi più liberamente e sperimentare anche le proprie abilità fisiche. Giocavano spensierati e felici, usando attrezzi il più delle volte di legno, di stoffa, realizzati da loro stessi, o le corde. Facevano a gara nel portare oggetti semplici come gusci di noci, pezzi di carta, dei bottoni, sassolini, palline e biglie. Il gioco era un modo veramente creativo per crescere e socializzare perché gli oggetti erano di uso comune per tutti senza alcuna discriminazione sociale e di scarso valore. I genitori, anche se impegnati in faccende domestiche o lavori, erano molto tranquilli perché nelle strade di allora non passavano automobili, motorini e mezzi di trasporto pericolosi come oggi.

Come giocano i bambini del terzo millennio? Quest'attività meravigliosa e naturale si è trasformata radicalmente. Sempre più i bambini hanno a disposizione una quantità di giochi che niente lasciano alla fantasia, alla semplicità, al movimento. Non ci sono più i cortili con i bambini che scorrazzano

allegremente ma tante macchine. I bambini giocano sempre meno e quando lo fanno, hanno giochi non adatti, giochi interattivi, tablet e computer, già dai primi anni di vita. Poco importa se il gioco si snatura e diventa unicamente motivo di competizione, secondo i dettami imperanti nella nostra società: meglio imparare a tenere a bada il prossimo, se non proprio a prevaricare, piuttosto che a socializzare con lui. Un prossimo, a questo punto non importa quale: un compagno di scuola, un vecchio canadese con la coppola in testa o una “play station”.

Bisognerebbe portare a coscienza quello che dall’antichità è arrivato sino ai nostri giorni, i giochi che di secolo in secolo sono stati tramandati di padre in figlio, giochi semplici che gli stessi bambini costruivano da soli con ciò che avevano a disposizione, pezze, stoffe, legni, noci, biglie, sassi.

Ritrovare nell’antichità le radici di giochi a noi cari, ci mostra un rassicurante senso di continuità, suggerendo come il bimbo di ieri, con tutto il suo mondo e i suoi entusiasmi, si ricollegli a quello di oggi creando un continuum, un allegro girotondo in cui millenni di storia si incontrano e quasi si annullano.

2. Che cos’è l’attività ludica

Per la sua importanza nello sviluppo infantile, il gioco è stato riconosciuto dalla Convenzione sui Diritti dell’Infanzia come un diritto del bambino: “Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica [...]” (Nazioni Unite, 1991, Art. 31).

Il gioco è un’attività che ha radici remote, e ogni epoca ha avuto i propri giochi. Il gioco, quindi, è una vera espressione della cultura umana nel qui ed ora, nel momento. Il gioco è caratterizzato da una scelta volontaria di giocare, esprime una libertà, scegliamo liberamente di metterci in gioco e giocare.

In ambito pedagogico, il gioco è considerato uno strumento fondamentale delle fasi evolutive del bambino. Attraverso il gioco, in particolare mediante i vari tipi di giochi (giochi senso-motori, giochi simbolici, giochi funzionali, giochi solitari, giochi liberi e giochi guidati) adatti alle varie fasi di crescita del bambino, questi raggiunge le tappe dello sviluppo e del progresso psicofisico, emotivo e logico. Durante l’età evolutiva, il gioco consente al bambino di esercitare la mente e il corpo, sviluppare la fantasia, imparare a controllare l’emotività, così man mano il bambino giocando impara a socializzare e comunicare con gli altri coetanei e con gli adulti. Il gioco pertanto realizza una tappa fondamentale dello sviluppo complessivo della personalità del bambino ed è per ciò che esso va stimolato, permesso, potenziato.

L’attività ludica rappresenta il linguaggio naturale dei bambini e uno dei loro mezzi privilegiati per scoprire il mondo. Il gioco è universale, in quanto accomuna i bambini di tutto il mondo.

Se in passato il gioco era considerato uno svago senza alcuna finalità, una sorta di distrazione da impegni più importanti, come la scuola, il lavoro, a partire dall'Ottocento e in particolare durante il Novecento, diversi studiosi hanno invece cominciato a sottolinearne il ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino. Il gioco è un aspetto essenziale nella vita del bambino. È un'attività spontanea praticata dal bambino e dalla quale trae piacere, soddisfazione e divertimento. Attraverso l'attività del gioco, il bambino, attento osservatore dell'ambiente che lo circonda, lo imita e ne riproduce tutto quello che viene fatto in sua presenza, impara e rafforza le proprie capacità comunicative. L'attività ludica è la più autentica manifestazione creativa del bambino.

Lo psicologo, biologo e pedagogista svizzero Jean Piaget, ha proposto un'analisi profonda del gioco a partire dalla nascita, notando come esso e l'imitazione passassero per le stesse fasi e fossero parti integranti dello sviluppo dell'intelligenza. Osservò come il gioco inizia già dai primi mesi di vita con il gusto per la ripetizione che prova il neonato, un modo che lo aiuta a capire la realtà. Il gioco è pura assimilazione, il bambino ripete una conquista per farla sua, ma modificandola nel tempo fino a quando, a partire da circa due anni di vita, compare il gioco simbolico, dove la presenza dell'oggetto non è più necessaria. (Piaget, 1972, p. 212).

È difficile definire univocamente il gioco in quanto gli studiosi, i genitori e i bambini tendono a concepire il termine in maniera differente. Per i genitori è esclusivamente un'attività piacevole e divertente, che va limitata soprattutto con l'ingresso dei bambini alla scuola primaria per focalizzarsi maggiormente sull'apprendimento scolastico, gli studiosi riconoscono il gioco importante anche per lo sviluppo cognitivo e sociale (Rothlein, Brett, 1987).

Non è possibile definire univocamente il gioco in quanto esso assume significati diversi in base alle diverse categorie ed età delle persone che lo vogliono definire, oltre che al contesto e al tipo di gioco che si sta prendendo in considerazione. Inoltre, non vi è una netta distinzione tra il gioco e le altre attività, motivo per cui è difficile delineare nitidamente i confini del concetto di gioco.

Il "giocare" non è per il bambino solo un mero riempitivo della sua quotidianità ma assume un senso profondo per il suo essere in divenire, e attraverso questo egli si sente collegato con ciò che era prima di lui.

"Non bisogna mai stancarsi di rivendicare il gioco stesso. Il gioco è attività spontanea che si esercita per il puro gusto di esercitarla; è quindi attività «autotelica», ossia avente il proprio fine in sé stessa. In pochi altri casi l'uomo si sente così divinamente libero" (Laeng, 1984, p. 33).

Laeng sostiene che al giocare è associato un piacere funzionale, profondo che indica che tutto sta andando bene, perché è un'esperienza totale che coinvolge il bambino in tutto il suo essere come quando piange o ride.

3. Il pensiero degli studiosi

Il gioco è sia gratuità che necessità profonda, è serietà unita a rilassatezza concentrata, passione come luogo della creazione. Giocare significa possedere una fluidità, una capacità acquatica di entrare e uscire dalle forme, dalle definizioni, dai ruoli, avendoli vissuti pienamente.

Tra i bambini, il gioco sembra essere ancora il centro felice dell'esistenza. Il gioco è l'elemento in cui i bambini vivono (Fink, 2008, p. 11).

Secondo Donald Winnicott, pediatra e psicoanalista inglese (1896-1971), nel suo scritto *Gioco e realtà*, i motivi che spingono al gioco sono molteplici: il piacere, la necessità di manifestare aggressività, la possibilità di padroneggiare l'ansia, l'esperienza, i contatti sociali, l'integrazione della personalità, la comunicazione. Il gioco stabilisce un legame tra il rapporto che un individuo ha con la propria realtà interiore e quello che instaura con la realtà esterna, o che condivide con altri individui (Winnicott, 1971, pp. 93-110). Il gioco, come i sogni, permette all'individuo di rivelarsi a sé stesso e di comunicare. Osservare il gioco dei bambini significa assistere alla loro capacità di immergersi intensamente nelle cose e con sé stessi, mantenendo concentrazione e rilassatezza allo stesso tempo. Il bambino lavora su di sé nella stessa misura in cui lavora fuori di sé.

Piaget propone un'interpretazione causale del gioco infantile, che differisce dai precedenti tentativi di chiarificazione del fenomeno, che tendevano a considerare il gioco come un'entità isolata all'interno dello sviluppo del bambino (Piaget, 1972, p. 213). Lo psicologo svizzero, invece, dimostra che il gioco non può avere altra origine se non dalla struttura del pensiero infantile. La teoria di Piaget attribuisce al gioco una funzione biologica, arrivando a spiegare in modo coerente l'inizio del gioco come ripetizione di azioni per arrivare ai giochi con regole. Pur essendo stata rivista e criticata in alcuni aspetti nel corso degli anni essa ha avuto senz'altro il merito di focalizzare l'attenzione sul gioco e sulla sua importanza nello sviluppo dell'intelligenza e nella costruzione della realtà dell'essere umano. Di più, ha inoltre sancito scientificamente che ogni bambino, pur con tempi diversi e propri, durante la crescita attraversa le stesse fasi, e così il gioco. (Piaget, 1972, p. 243).

Sigmund Freud è stato tra i primi studiosi a riconoscere il ruolo privilegiato del gioco nel rivelare il mondo psichico dei fanciulli. Egli si è proposto di "studiare il metodo di lavoro che l'apparato psichico adotta in una delle sue prime attività normali: [...] il giuoco dei bambini" (Freud, 1975, p. 26).

Secondo Freud, il gioco è un mezzo che viene utilizzato dal bambino per imparare a gestire i propri sentimenti e le proprie insoddisfazioni. Lo psicanalista austriaco osserva attentamente un gioco che un bambino di un anno e mezzo, con cui ha convissuto, frequentemente mette in atto: tenendo in mano il filo di un rocchetto di legno, getta quest'ultimo lontano, perdendolo di vista;

in seguito, tirando il filo, fa apparire il rocchetto ed esprime contemporaneamente un'esclamazione di soddisfazione. Freud fornisce una spiegazione di questo gioco, mediante un collegamento con l'atteggiamento del fanciullo nei momenti in cui la mamma esce di casa per qualche ora: egli non piange, nonostante abbia un rapporto molto stretto con la madre. Il bambino rinuncia all'espressione dei sentimenti di tristezza e frustrazione, che sicuramente prova quando la madre lo lascia, per poi colmare questo vuoto attraverso il godimento che ottiene dal gioco della scomparsa e riapparizione dell'oggetto a sua disposizione. In particolare, mediante la ripetizione del gioco, il fanciullo sostituisce il ruolo di spettatore passivo a cui è costretto quando la madre esce di casa, con quello di un agente attivo che ha il potere di decidere quando far apparire un oggetto che è scomparso (Freud, 1975, pp. 27-30).

In conclusione, essere circondati da troppi oggetti non libera l'immaginazione. Per instaurare un rapporto creativo con le cose, servono spazi vuoti, silenzio e solitudine. Perché i bambini possano vivere momenti di intimità e autenticità, devono poter giocare liberamente con gli spazi e gli oggetti, fantasticare e sentirsi liberi di creare mondi. Creare infatti, richiede il silenzio che precede la parola. Lavoriamo per sottrazione, lasciando spazi liberi e tempi vuoti per il gioco e l'immaginazione, per permettere ai bambini di sostare in sé.

Un bambino al lavoro è un bambino immerso nel flusso delle sue esplorazioni creative, è uno stakanovista del gioco, è impegnato nell'illusione di creare il mondo. In sostanza, i bambini giocano perché è lo strumento prioritario attraverso cui crescono e diventano adulti. Il gioco li prepara alla vita adulta: giocando essi provano che cosa significa portare a termine un lavoro da soli, essere genitore, andare a fare la spesa, viaggiare, scoprire il mondo. Desiderano usare la loro esuberante fantasia, vogliono creare e non solo consumare.

I bambini giocano perché devono giocare (Neuschütz, 2010, p. 10).

Il modo in cui, durante l'infanzia, la fantasia viene stimolata e sviluppata influisce sulla futura capacità dell'adulto di affrontare i problemi e di avvicinare il prossimo con interesse e partecipazione.

4. L'imitazione

“Il gioco è più antico della cultura, perché il concetto di cultura, per quanto possa essere definito insufficientemente, presuppone in ogni modo convivenza umana, e gli animali non hanno aspettato che gli uomini insegnassero loro a giocare” (Huizinga, 2002, p. 3).

Parafrasando il pensiero dello storico olandese, Huizinga, il gioco arriva ad oltrepassare i limiti dell'attività puramente biologica: è una funzione che contiene un senso. Nel gioco è presente qualcosa che oltrepassa l'immediato

istinto a mantenere la vita, e che mette un senso nell'azione del giocare. Ogni gioco significa qualcosa. L'esistenza del gioco non è legata a nessun grado di civiltà, a nessuna concezione di vita. Ogni essere pensante può rappresentarsi la realtà del gioco. Gioco, giocare, come qualcosa di specifico, di indipendente. Il gioco è innegabile. (Huizinga, 1946, pp. 3-6).

Secondo Huizinga, il gioco ha delle caratteristiche generali. La prima, definisce il gioco come un atto libero. Il gioco comandato non è più un gioco. Fa, però, una distinzione tra l'uomo adulto responsabile e il bambino. Per l'adulto il gioco può essere un atto superfluo, che potrebbe anche tralasciare, mentre il bambino gioca perché ne ha diletto, e in ciò sta la sua libertà. Ecco, dunque, che il gioco è libero, è libertà. Congiunta a questa prima caratteristica, vi è immediatamente la seconda: il gioco come qualcosa che non appartiene alla vita ordinaria, qualcosa che non è vero. Entra in una sfera temporanea di attività con finalità tutta propria. Il bambino sa perfettamente che, quando gioca, fa solo finta. (Huizinga, 2002, pp.10-11).

Secondo lo storico tedesco Shiller, il gioco è l'attività più dotata di significato, è un gioco libero, fine a sé stesso e senza scopi razionali. Sosteneva che: *"Dunque, per concludere, l'uomo giuoca solo quando egli è uomo nella piena significazione della parola ed è interamente uomo solo allora che giuoca"* (Shiller, 1882, p.105).

Un bambino sano, sin da piccolissimo, per sua natura, è interessato a tutto quello che succede intorno a lui. Attraverso il gioco cresce la sua voglia di fare, di creare. La sua fantasia gli permette di utilizzare oggetti in sostituzione di quelli reali, per esempio, usare un legnetto per simulare un telefono oppure un ferro da stiro, oppure una sedia per una macchina. Ha la capacità di mettere in scena azioni viste da altri, collegare azioni differenti dando sequenzialità a quello che sta facendo. Quando il bambino acquisisce l'indipendenza motoria, sente l'esigenza di trasformare gli oggetti in compagni di vita.

Scriva Piaget: *"...Dopo aver appreso ad afferrare, dondolare, lanciare, il bambino prima o poi, afferra per il piacere di afferrare, dondola per il gusto di dondolare ecc. in breve egli ripete questo comportamento solo per il piacere di acquisire padronanza di esso e di mostrare il proprio potere di sottomettere la realtà"* (Piaget, 1972, p. 212).

Quando parliamo del gioco dei bambini, non si può tralasciare di parlare dell'imitazione. I bambini, in ogni loro gesto sono animati da una forte volontà di emulare gli adulti. Noi facciamo e loro imitano. Emblematico è il caso di bambini che non avendo avuto intorno a sé persone dal portamento eretto, hanno stentato ad imparare a stare dritti.

Vygotskii considera l'imitazione un processo creativo e necessario per l'apprendimento del bambino. Osserva che i giochi spesso sono un eco di quanto il bambino ha visto e udito dagli adulti ma non sono riprodotti esattamente a come erano nella realtà. Il gioco non è semplicemente il ricordo di impressioni vissute ma una rielaborazione creatrice di queste, un vero

processo attraverso il quale il bambino le mette insieme e dà vita a una nuova realtà, che è solo sua, risponde alle sue esigenze e alle sue curiosità (Vygotskij, 2011, p. 22).

L'imitazione, dunque, è un processo complesso, dove il bambino non replica semplicemente gli stimoli percepiti ma opera costantemente una selezione di quando, chi cosa imitare.

5. Gioco libero nello sviluppo da 0 a 7 anni

Il gioco è l'attività specifica dei bambini ed è fondamentale per la loro quotidianità e il loro sviluppo.

Raymonde Caffari-Viallon, nell'osservare le varie fasi d'età dei bambini, partendo dalla primissima infanzia, mette in evidenza le esigenze specifiche di ciascuna fase e pertanto, sostiene che tutti coloro che sono preposti all'educazione dei bambini dovrebbero avere un approccio pedagogico specifico. Supporta il ruolo centrale che dovrebbe avere il gioco spontaneo, spesso legato a un semplice riempitivo della giornata.

“Il gioco spontaneo non può accontentarsi di un indifferente arrangiatevi, ma sopporta male le ingerenze troppo dirette. Giocare, l'avrete capito, è tutta un'arte..... Il gioco non è una chimera, è qualcosa di serio. Giocare significa imparare a conoscere il mondo, l'altro, la relazione. È attraverso il gioco che si cresce ed è qui che affondano le radici dell'interiorità. Giocare significa formarsi alla scuola della vita” (Caffari R Viallon, 2013, p. 11).

Quando si parla di imitazione nel gioco dei bambini, gli adulti hanno veramente una grande responsabilità nei loro confronti. Quello che il bambino andrà a imitare sarà la trasposizione di quello che ha visto fare da chi è intorno a lui. Il bambino, affinché il suo gioco sia creatore di un sano sviluppo, deve poter imitare gesti veri e di buon senso, deve poter adoperarsi al suo gioco in un ambiente adatto a lui.

Secondo Piaget il gioco favorisce uno sviluppo completo del bambino poiché facilita la socializzazione e lo sviluppo dell'intelligenza (1959). Un bambino sano, appena ha imparato a fare qualche cosa, si mette subito a fare esperimenti. A seconda dello stadio in cui si trova si pone compiti sempre più difficili. Da zero a due anni, presenta i giochi d'esercizio, corrisponde allo sviluppo dell'intelligenza senso motoria, attraverso la quale il bambino acquisisce progressivamente il controllo degli arti e la capacità di esplorazione sensoriale subito. Dopo aver imparato a camminare accenna piccoli passi di danza; quando sa appena parlare, canta e ripete parole senza senso. Quando sa vestirsi da solo si traveste volentieri oppure si mette gli abiti al contrario per divertimento. Seguono i giochi simbolici, ovvero la fase in cui si prepara lo sviluppo cognitivo, che grazie al naturale impulso creativo, il bambino impara a distinguere ciò che è frutto della fantasia. Il bambino di tre anni, che

ha appena compreso di possedere un'identità, fa finta di essere un altro, un gattino che miagola oppure un neonato. Sperimenta i limiti del suo Io attraverso lo scambio dei ruoli. Non appena comincia a orientarsi nelle faccende di casa e comprende a che cosa servono tappeti e mobili, modifica la realtà e rende il pavimento mare, la poltrona una nave. Tira giù la tenda ed è notte! La solleva, ed è già giorno. Attraverso la ripetizione ritmica di determinate attività il bambino diventa sempre più abile.

“Giocando impara per la vita e intanto il suo sguardo è sempre rivolto agli adulti perché sa che un giorno anche lui diverrà grande” (Neuschütz, 2010, p. 12).

Tra i 2-7 anni il suo grado di coscienza gli permette di dominare un contesto più vasto. Comprende il significato delle nostre azioni e progetta. Nel gioco rielabora tutto ciò con cui viene a contatto. Crea mondi interi, gioca alla scuola, all'ospedale, alla famiglia, alla stazione. Riproduce ciò che fanno gli adulti e cerca di capire a cosa serve la vita. Nei bambini di sette anni molte forze, che in precedenza erano impiegate alla formazione del corpo fisico diventano disponibili e si rivolgono ad arricchire la fantasia. Si sviluppa la memoria, il bambino sa guardare dentro di sé, sa rappresentare e prevedere. All'inizio dell'età scolare la sua cognizione del tempo è già spiccata. Inizia a dimostrare interesse per quei giochi che richiedono determinate regole e che gli insegnano ad inserirsi nella comunità. Dalla fantasia del bambino piccolo, si vanno delineando le doti intellettive che si presentano nel ragazzo tra i dodici e i vent'anni, la sua acutezza di pensiero, la forza immaginativa e la capacità di comprendere il prossimo (Neuschütz, 2010, p. 12).

Nelle varie fasi dell'infanzia, osservando i bambini giocare, possiamo seguirne lo sviluppo.

E con i bambini, invece che non sanno o non vogliono giocare, che sono in movimento vorticoso senza mai sentirsi soddisfatti? Cosa si può far per loro? L'esperienza di Karin Neuschütz pone ancora una volta l'attenzione a quello che il bambino vede nell'osservare il mondo intorno a lui. Le cause della sua disarmonia vanno ricercate nel comportamento degli adulti, fonte da cui il bambino trae ispirazione e gioia di vivere. Per poter guidare in modo sano bisogna, prima di tutto, che l'adulto educi sé stesso (Neuschütz, 2010, p. 13).

6. Il movimento e l'ambiente

Il bambino gioca normalmente. Il bambino non smette mai di giocare per tutta la vita, cambia il gioco nella crescita, ma non dovrebbe mai smettere di giocare. Questa asserzione del professore Villanova mette in evidenza che qualsiasi bambino in condizioni di normalità, gioca. Secondo il professore, con il gioco e il movimento, il bambino crea una relazione con gli oggetti, con l'ambiente e le persone. Raggiunge e perfeziona diverse abilità, l'equilibrio, la concentrazione, l'attenzione, le abilità fisiche, ma anche la conoscenza della

propria identità corporea ed emotivo-relazionale che gli permette di entrare in comunicazione con gli altri (Villanova, 2025).

Il professore Andrew Wolpert riconosce nei bambini una predisposizione naturale ad essere creativi e artistici. Traggono piacere dal caos e dall'ordine, provano gioia nella creazione attraverso il gioco spontaneo e l'esplorazione del mondo. Bisogna riconoscere questa energia primigenia, amarla, e predisporre uno spazio e dei materiali che gli permettano di esprimere i suoi impulsi. È importante curare l'aspetto estetico dei luoghi in cui gioca, a casa, in asilo, curare le forme, la qualità tattile dei giochi e degli arredi, i tessuti degli abiti che indossa, la luce naturale (Wolpert, 2024).

Il gioco è esperienza totale e coinvolge l'intera esistenza infantile. Il gioco investe l'intero ambiente prossimo del bambino, famiglia, vicinato, scuola, mezzi di comunicazione (Laeng, 1984, p. 34).

Sempre più, oggi, si assiste a bambini che faticano a giocare. Perché?

Le cause sono da ricercare nella storia passata. Nel secondo dopoguerra, la famiglia si è profondamente trasformata. La civiltà contadina, a causa del processo di industrializzazione, si è progressivamente sfaldata, lasciando il posto alla famiglia nucleare, gruppo di piccole dimensioni, composto dai genitori e dai figli, destinato ad abitare uno spazio ristretto. Oggi, si parla di famiglia allargata con un basso livello di autonomia, sempre dipendente da istituzioni e gruppi esterni (Lavaroni, 2003, p. 27).

Le funzioni che una volta venivano espletate dalla famiglia patriarcale oggi vengono delegate a gruppi istituzionali, scuole, associazioni, animatori. Il bambino, oggi, è privato dal pressante fenomeno dell'urbanizzazione dei suoi spazi liberi, dei cortili delle case che condivideva con i compagni di gioco, piccoli regni dove poteva esperire l'aspetto sociale del suo essere "creatore".

Il bambino nasce alla terra con esigenze e necessità legate al suo essere in divenire. Ha bisogno di movimento, di esplorare, di poter immaginare. Oggi, gli spazi che l'architettura urbana fornisce sono in funzione soprattutto ai bisogni e ai ritmi degli adulti, funzionali ai genitori e non ai figli.

Le necessità del bambino non sono cambiate nel corso della storia dell'umanità, ha bisogno di correre, saltare, rotolare, strisciare. La difficoltà di usufruire di spazi idonei dove esercitare tali bisogni ha fatto sì che il gioco abbia sempre di più lasciato il posto al giocattolo e in particolare ad una tipologia di giocattolo che non ha grande necessità di spazio, di un ambiente comodo ma che circoscrive il movimento del bambino, basti pensare alle costruzioni sempre più strutturate, di materiale sordo e indistruttibile, definite, meglio se ad incastro e non ultimo il televisore, il computer, il tablet, che hanno assunto sempre di più un ruolo importante e centrale nella sua quotidianità.

John Condry scriveva di come la maggior parte dei bambini, fino a duecento anni fa, trascorrevano la vita nelle comunità e nei villaggi cui era nata, osservando gli adulti nelle loro attività di lavoro e di gioco. I bambini ac-

quisiranno le capacità e le attitudini necessarie ad inserirsi in una società che conoscevano ed avevano a portata di mano. Capacità ed attitudini che sviluppano da piccoli e che tornavano loro utili una volta diventati adulti. Ciò che veniva appreso in famiglia durante una generazione veniva messo in pratica nella successiva. Il bambino imparava a conoscere il lavoro e la vita, acquisire quelle conoscenze del mondo che esistevano nella famiglia e nella comunità (Condry, 1994, p. 28).

Oggi, nella nostra società di uomini, i bambini, spesso figli unici, sono sempre più soli nei loro giochi. Il gioco nella tradizione popolare, e soprattutto il gioco cantato in movimento, ha origini molto antiche, nasce in seno a gruppi di uomini. Esso aveva il potere di coinvolgere l'intera comunità, portando all'interno di uno spazio ludico la vita dell'anima con tutte le sue sfaccettature, le diverse combinazioni diventavano rappresentazioni della vita reale, personale e sociale. Nel gioco popolare affiorano, inconsciamente, anche i motivi psicologici, culturali, strategici che dal passaggio da una cultura all'altra, nell'arco dei millenni, possono aver subito delle trasformazioni pur mantenendo impressi anche se non immediatamente visibili, gli archetipi.

Il gioco nasce dal centro vitale della personalità che si espande e si sviluppa: trasforma e fa brillare tutto quello che incontra. Offrire a questa attività espansiva migliori occasioni vuol dire pertanto garantire alla vita la sua qualità (Laeng, 1984, p. 39).

7. L'infanzia nella visione sociologica

Nel vasto panorama degli scritti sull'infanzia, è bene dare uno sguardo alla visione proposta dal sociologo Postman che presenta un punto di vista innovativo. La considera, infatti, non un fatto biologico ma un prodotto sociale. Prima del Rinascimento l'idea di infanzia non esisteva o, meglio, i bambini non appena avevano padronanza con il loro linguaggio, verso i sette anni, venivano considerati adulti perché erano in grado di dire e capire le stesse cose degli adulti.

“L'idea di infanzia è una delle grandi invenzioni dell'età rinascimentale: forse è la più umanistica. Insieme ai concetti di scienza, di stato, di nazione, di libertà religiosa; quello di infanzia, sia come struttura sociale che come condizione psicologica, si ebbe intorno al XVI secolo e si è venuto affinando ed arricchendo fino ai nostri giorni”. (Postman, 1991, p. 10).

Postman analizza in modo realistico l'infanzia partendo dagli antichi greci. Con l'invenzione della stampa l'accesso alla conoscenza non è più solo orale ma si codifica attraverso la scrittura. Nasce il periodo in cui il bambino si forma attraverso l'età scolastica. Da qui si gettano le basi dell'infanzia intesa come prodotto sociale, si incomincia a distinguere il mondo dell'infanzia dal mondo degli adulti, differenziando abbigliamento e linguaggio. Questo fino a quando non si diffonde in modo esteso il mezzo televisivo che uniforma il

modo di accedere all'informazione, si rivolge a tutti, adulti e bambini senza distinzione. Mette in luce, in modo particolare, il fatto che i bambini di oggi sono adultizzati sempre di più mentre gli adulti sono infantilizzati. Gli atteggiamenti degli adulti e dei bambini stanno diventando sempre più simili, portando alla scomparsa dell'infanzia.

I giochi infantili stanno scomparendo del tutto, una volta così comuni per le strade delle nostre città e dei nostri paesi. Il gioco dei bambini, nel senso per noi abituale, non richiede né istruzioni né arbitri, né spettatori, utilizza qualsiasi spazio e qualsiasi oggetto possa trovarsi a portata di mano, non ha altra finalità che il divertimento. Oggi invece si preferiscono associazioni sportive giovanili, gestite da adulti, non si gioca più per il divertimento ma per l'approvazione degli altri (Postman, 1991, p. 16).

Nel Novecento, il rapporto tra infanzia e gioco diventa oggetto di indagine. Vanno ricordati i contributi significativi del sociologo francese Roger Caillois e dello storico olandese Huizinga. Entrambi hanno cercato, non solo di definire il gioco, ma di individuare i tratti comuni che lo differenziano da altre attività umane.

Secondo Roger Caillois esistevano quattro categorie di giochi a cui corrispondono quattro caratteristiche proprie della psiche umana. I giochi basati sulla competizione, tornei o gare sportive, i giochi costruiti sul caso, il gioco dei dadi, testa o croce, i giochi basati sulla finzione, i travestimenti, le bambole, in generale tutti i giochi in cui i bambini imitano gli adulti per finire con i giochi in cui si cerca di sfidare il pericolo, come le giostre o l'altalena. Tutti i giochi hanno una doppia faccia: da un lato, la *paidia*, l'improvvisazione, l'assenza di regole e freni, divertimento e dall'altra il *ludus* con le regole e lo sforzo.

Caillois, con il suo punto di vista, prima di altri, ha saputo trattare il tema del gioco non solo da un punto di vista sociologico. Il gioco non è soltanto una forma di divertimento ma anche di crescita e di opportunità. La classificazione di Caillois è uno strumento di riflessione che ha permesso di considerare il gioco non solo come svago di poco conto o solo attività da bambini (Caillois, 1981, p. 26).

Huizinga parla del gioco come possibilità per poter esplorare nuovi significati usando gli oggetti come fossero altro, per esempio, nel gioco dei bambini, un bastone può diventare un cavallo o una tazzina vuota si finge sia piena di caffè. Nel gioco i bambini sono coinvolti attivamente e quindi, l'attività ludica richiede loro impegno. Un gioco nuovo per un bimbo più piccolo richiede un coinvolgimento attivo, mentre un bambino più grande potrebbe essere coinvolto passivamente. Quest'ultima caratteristica è importante perché evidenzia il carattere attivo del gioco e serve soprattutto per differenziarlo dagli stati passivi come l'ozio. Ciò che distingue il gioco da altre attività umane, non sono tanto le azioni svolte e i materiali usati ma l'atteggiamento dei giocatori mentre giocano. Ad animare il gioco, dunque, è lo spirito con cui lo si svolge (Huizinga, 2002, pp. 3-18).

8. La prima scuola Waldorf

La prima scuola Waldorf nacque dal forte impulso di uomini che credevano in un cambiamento della scuola.

In seguito alla Prima guerra mondiale, Steiner fu invitato ad esporre le sue idee per un rinnovamento della vita culturale, economica e sociale. Seguirono numerose conferenze e pubblicazioni. In questo contesto postulò la separazione della scuola dal potere dello stato, autonomia della scuola, e, a grandi linee, presentò il quadro di una scuola unificata, basata sulle leggi evolutive del bambino (Richter e AA. VV., 2017, p. 27).

Emil Molt, direttore della fabbrica di sigarette *Waldorf Astoria*, accolse con grande interesse i pensieri di Rudolf Steiner riguardo l'autonomia della scuola. Egli, già nel 1918, era arrivato grazie a una conversazione con uno dei suoi capofficina, all'idea di fondare una scuola, ma poi altri problemi avevano distolto la sua attenzione. Molt si preoccupava della formazione per i suoi operai e operaie e desiderava istituire una scuola per i loro figli.

Il 23 aprile 1919, a Stoccarda, Rudolf Steiner parlò a mille lavoratori della fabbrica di sigarette, descrivendo il destino del proletariato che, escluso dalla formazione spirituale, poteva sviluppare solo una parte delle possibilità umane. Al termine della conferenza, in presenza anche di Steiner, si svolse un'assemblea del consiglio di fabbrica in cui Molt espresse la sua idea di fondare una scuola, domandando ufficialmente a Rudolf Steiner di assumere la direzione della scuola. Nei giorni a seguire si definirono i termini della fondazione della scuola. Steiner, Molt e Stockmeyer (insegnante di matematica e scienze naturali nella scuola del Baden e si occupava allora delle problematiche per un rinnovamento della scuola) fecero visita al ministro socialdemocratico della cultura Heymann e il 13 maggio 1919, gli presentarono il programma della scuola. Il ministro approvò il programma della scuola unitaria per scolari di tutte le classi sociali e dopo qualche settimana, concesse l'autorizzazione a realizzarla.

Emil Molt, nel frattempo era in cerca dell'edificio scolastico che trovò sulla collina di Uhland, dove era in vendita un locale turistico molto stimato a Stoccarda. Il 30 maggio Steiner lo visitò e con gioia notò che sul posto non edificato dietro il locale c'era una parete rossa che si innalzava al margine del terreno, là gli scolari avrebbero potuto subito ricevere il più bel insegnamento del punto di vista geologico.

“La scuola Waldorf deve essere una vera impresa culturale volta a raggiungere un rinnovamento della nostra vita spirituale” (Steiner, 1919, p. 11).

La *Libera Scuola Waldorf* fu aperta il 7 settembre 1919 a Stoccarda come scuola unificata elementare e superiore e fin dall'inizio, fu accessibile ai figli di genitori di tutti gli strati sociali, indipendentemente dalla loro religione e concezione del mondo (Lindenberg, C., 2019. *La libera scuola Waldorf. Arte dell'educazione*, N.62, Anno XXIV, pp. 7-36).

9. La pedagogia steineriana

Rudolf Steiner si occupò di tematiche pedagogiche ancor prima che nascesse la prima scuola Waldorf. Nel 1888 scrisse articoli a proposito di una riforma scolastica e formulò i principi fondanti per una futura scuola. Fece diverse conferenze su temi di pedagogia dal 1906 in poi, tanto da pubblicarle nello scritto *L'educazione del bambino dal punto di vista della scienza dello spirito* (Steiner, 2007, pp. 9-43).

Per comprendere a pieno la pedagogia steineriana si deve intendersi strettamente connessa al pensiero profondo che Rudolf Steiner aveva riguardo la concezione generale dell'uomo e del mondo, sviluppata nel corso della sua vita, basandosi su osservazioni fenomenologiche e tenendo conto non solo della realtà fisica, ma anche di quella psichica e spirituale (Steiner, 2021, pp. 13-21).

La pedagogia legata anche alla scienza dello spirito, intesa da Steiner come sorgente alla quale poter attingere le risposte per i problemi di tutti i giorni ed anche conforto, forza, fiducia nell'esistenza e nel lavoro. La scienza dello spirito come aiuto per i grandi problemi della vita, ma anche per le situazioni apparentemente più secondarie della vita quotidiana (Steiner, 2007, p. 11).

La pedagogia di Steiner penetra nella natura nascosta dell'uomo. Parla della vita come della pianta che non contiene soltanto quello che si presenta all'occhio, ma che nasconde pure nelle sue recondite profondità anche uno stadio futuro (Steiner, 2007, p. 10).

Pedagogia e antropologia sono per Steiner legate. L'uomo va visto sempre in divenire. Nella pedagogia steineriana si distinguono tre fondamentali fasi di sviluppo, chiamati settenni: dalla nascita a 7 anni, periodo prescolastico, da 7 a 14 anni, quello del ciclo di base, le classi vanno dalla prima all'ottava, da 14 a 21 anni, quello della scuola superiore. Ognuna di queste fasi presenta significative e specifiche caratteristiche nella maturazione fisica, psicologica e spirituale dell'essere umano.

Il ritmo di sette si ripete anche nell'intervento scolastico.

"...per cui il ritmo di sette anni è il riferimento costante dell'intervento pedagogico. Ogni sette anni, infatti, si completa un ciclo di sviluppo dello individuo, rispettando il periodo dell'infanzia prima e quello della pubertà poi" (Chistolini, 2008, p. 97).

Nel primo settennio il bambino impara principalmente attraverso l'imitazione e il gioco. Il gesto esteriore e l'atteggiamento interiore delle persone che lo circondano, educa e forma il bambino, lasciando una profonda traccia nel suo linguaggio, nei suoi sentimenti, nel suo modo di pensare e di agire. Fondamentale è anche un ambiente sicuro, amorevole e strutturato, in cui le attività possano realizzarsi in un contesto pieno di significato, in cui si possano stabilire buone abitudini di comportamento, quali la memoria, la devozione, l'ordine, l'ascolto e il godere del mondo naturale.

A questa età il gioco è un'attività seria e vitale; attraverso di esso si coltivano doti di creatività, immaginazione ed iniziativa. Particolare importanza viene inoltre data a tutte quelle attività ed esperienze che permettono ai bambini di sviluppare le proprie facoltà sensoriali, favorendo così una sana percezione di sé e del mondo circostante, qualità fondamentali per ogni futuro apprendimento. Le esperienze visive, sonore, olfattive, tattili, di movimento, di linguaggio portate con calore e gioiosa vitalità, accompagnano un sano processo di crescita.

Nel secondo settennio, ciò che nel bambino piccolo si fondava sull'imitazione si trasforma, in uno sperimentare interiore. Le forze d'imitazione, date dalla natura, svaniscono, la direzione viene ora data da ciò che una personalità amata, un'autorità riconosciuta dal bambino, descrive, pensa e insegna; questa autorità è il punto di riferimento dell'apprendimento fino alla pubertà. Il bambino in età scolare presume che il mondo possa essere esplorato, sperimentato e scoperto e vuole sapere che il mondo è interessante, bello ed ordinato all'interno di un tutto integrato. È compito dell'insegnante aprire agli allievi le porte al mondo, non in modo intellettuale, ma attraverso il sentimento e la volontà, con l'attenzione di organizzare ritmicamente l'insegnamento, di accompagnare il bambino in un percorso creativo che lo porti a "vivere" i processi dell'apprendimento e creare abilità e consapevolezza. Ne risulta un insegnamento "artistico", perché l'educatore cerca di fare del suo lavoro "un'opera d'arte", organizzando artisticamente gli spazi, i tempi, i ritmi del suo insegnamento, ricercando nel suo operare quotidiano quelle intuizioni che gli permettano di fare la cosa giusta al momento giusto. Il momento didattico deve accompagnare il bambino prima e il ragazzo poi in un processo in cui si coniughino scienza ed arte: il mondo viene presentato per immagini, rintracciando i fili che collegano le cose tra loro e all'uomo stesso, ritrovando ciò che le cose e gli esseri sono ed esprimono prima di venire catalogati, definiti, analizzati; solo in un secondo tempo si arriva alla sistematizzazione scientifica. Dunque, dalla prima all'ottava classe, l'atteggiamento artistico riveste un ruolo fondamentale. È qualcosa di più di una semplice aggiunta di attività musicali, recitative, pittoriche, di modellaggio, di scultura, di euritmia, che pure sono ampiamente presenti nel curriculum. Tutte queste attività, assieme a quelle manuali, sviluppano infatti nel tempo qualità che prevengono il rischio di un precoce indurimento, di un'anticipata cessazione della creatività, di una diminuzione delle forze complessive del giovane in un'età successiva, come invece può risultare da un apprendimento legato fin da subito prevalentemente allo strumento del pensiero. L'attività interiore dell'insegnante è quella di istituire un collegamento forte e vivente con le materie che insegna: egli non deve solamente conoscerle, ma deve renderle parte di sé stesso. Egli cerca di immergersi nella disciplina a tal punto da ottenere un collegamento personale con essa. L'insegnante deve preparare

la conoscenza e presentare esperienze che stimolino l'attività interiore e l'interesse degli allievi, al fine di rendere l'apprendimento cosciente attraverso la discussione, il richiamo, la relazione e la formazione di concetti. Questa è la base della sua autorità. Mentre il bambino piccolo imita l'attività interiore ed esteriore dell'insegnante in modo non cosciente, lo scolaro deve imparare ad imparare dall'insegnante. Il maggior vantaggio di avere una continuità dell'insegnante di classe e nel gruppo di insegnanti di materia per molti anni durante questo periodo scolastico è proprio quello di poter sperimentare progressivamente come gli adulti interpretino il mondo, mostrando come entrarvi. Nelle prime classi questo è un processo condotto principalmente dal maestro; a mano a mano che gli allievi crescono, si intensifica l'attività propria, guidata autonomamente. L'intervento dell'insegnante in classe si riduce, aumenta invece il tempo dedicato alla sua preparazione.

Con la pubertà, alle soglie del terzo settennio, si ha un ulteriore importante cambiamento nell'essere umano. Le capacità del pensiero logico, del ragionamento astratto e del giudizio individualizzato si manifestano ora sempre più prepotentemente e possono diventare il principale mezzo per il proseguimento dell'educazione. Va stimolata e sviluppata la fantasia dei ragazzi, che dovrebbe compenetrare continuamente la nascente forza di giudizio.

La ricerca di un armonico rapporto tra le forze di fantasia ed il pensiero causale, la facoltà dell'intelletto, è alla base del progetto pedagogico Steiner-Waldorf. I ragazzi e le ragazze cominciano a porsi delle domande sul loro inserimento nel mondo e vogliono conoscerlo anche nei suoi aspetti più pratici e concreti. Il rapporto tra alunno e insegnante, improntato sul senso di una naturale autorevolezza, si trasforma: l'insegnante assume una posizione meno preminente, il numero dei docenti si accresce e l'alunno inizia a coltivare rapporti con più persone di riferimento. Si vuole avvicinare ai giovani il contenuto oggettivo del mondo, guardato nella sua rigorosa obiettività, senza per questo tralasciare di sviluppare le qualità della creatività artistica e dell'entusiasmo per l'elemento ideale (Steiner, 2007, pp. 21-59).

La pedagogia steineriana, quindi, lavora a un'armonizzazione della sfera fisica, psichica e spirituale dell'uomo nei diversi momenti di crescita, secondo un piano di studi, che segue non solo gli stadi evolutivi dell'allievo, ma stimola importanti esperienze di sviluppo.

10. Il ruolo dell'educatore

Nelle scuole Waldorf, partendo dai giardini dell'infanzia fino ad arrivare alle scuole superiori, il ruolo dell'educatore è fondamentale.

“Il maestro deve avere un vero sentimento, un vero senso per l'essenza stessa dell'elemento esoterico...Specialmente il maestro avrebbe la necessità di custodire molte cose come sacro tesoro segreto, e considerarle in modo che entrino in giuoco

soltanto nelle questioni, nelle discussioni che vengono trattate in seno al corpo insegnante” (Steiner, 1920, p. 10).

L’educatore deve avere un forte senso di responsabilità per tutti i bambini/ragazzi che gli vengono affidati. Deve coltivare l’arte, circondarsi del bello e avere sempre un sentimento di umiltà. Fare il maestro è una sacra vocazione. I sentimenti e gli stati d’animo che si vivono al di fuori della scuola, non devono in nessun modo entrare in classe, ma essere messi da parte.

Secondo il professore Luca Sermoneta, come educatori bisogna essere coscienti di quello che facciamo. Ci deve essere un grado di consapevolezza che distingue l’educatore dall’educando. L’educatore deve essere più sveglio dell’educando. Viviamo continuamente tra manifestazione e rivelazione. L’educatore dovrebbe avere sempre la cura del senso del divenire dei propri educandi, a qualsiasi età (Sermoneta L. 2024).

Il maestro deve insegnare non soltanto intellettualmente ma deve essere in grado di avere davvero riguardo per gli stati d’animo, deve avere una profonda conoscenza dell’essere umano. L’uomo può educare e istruire soltanto quando comprende quello che deve formare, che deve plasmare, così come il pittore può dipingere soltanto quando conosce la natura, l’essenza del colore e come lo scultore può lavorare soltanto quando conosce la natura della sostanza che usa (Steiner, 2007, p. 46).

Nella scuola dell’infanzia, l’attività del maestro consiste sì nel preparare accuratamente l’ambiente in cui il bambino verrà accolto, ma questa attività è soprattutto di carattere interiore e si esplica coltivando un’attenzione calma e premurosa, che comprenda anche il giusto tono di voce e i giusti gesti, in modo tale che il bambino possa sentirsi sicuro e libero di esprimersi. La presenza dell’insegnante come sostegno e la sua prontezza di spirito sono ciò di cui il bambino piccolo ha maggior bisogno. Secondo Steiner è importante far crescere lentamente il bambino nel mondo esterno, non dobbiamo lasciarlo crescere troppo velocemente. Dobbiamo avere devozione, entusiasmo e un senso di protezione (Steiner, 2009, pp. 35-36).

“Devozione per quanto precede l’esistenza del bambino.

Accenno entusiastico a quanto viene dopo il bambino.

Gesto di protezione per ciò che il bambino sperimenta”.

(Steiner, 1920, p. 36).

Steiner ha dato tante indicazioni nelle sue conferenze dedicate proprio alla formazione degli insegnanti su come dovrebbe essere un maestro. Ribadisce che la mobilità dell’esperienza animica dovrebbe penetrare in modo speciale nella pedagogia, e allora si svilupperebbe altre capacità interiori, diverse da quelle che oggi vengono sviluppate nelle scuole per la formazione degli insegnanti. Steiner sottolinea l’importanza della scienza dello spirito

che dovrebbe compenetrare tutto e, senza di essa, non si possono risolvere i grandi problemi sociali del presente (Steiner, 2014, pp.63-80).

Nell'insegnamento delle materie, un bravo maestro, deve fare appello alla fantasia, la deve rendere sempre viva affinché l'intelletto non raggeli e indurisca i prodotti. Il maestro in nessun momento della vita deve inacidirsi ed essere pedante (Steiner, 2009, pp. 202-204).

Chi vuol essere maestro, educatore non deve mai rinunciare alla fantasia, al senso di verità e al sentimento di responsabilità.

*“Compenetrati di fantasia
Abbi il coraggio della verità
Affina il tuo sentimento di animica responsabilità”*

(Steiner, 1919, p. 205).

11. Il gioco negli asili Waldorf

Gli asili Waldorf e le scuole Waldorf, che hanno avuto origine in Germania negli anni '20, sono stati avviati da Rudolf Steiner come parte del movimento pedagogico-riformista multiforme dell'epoca. Gli asili Waldorf hanno, come una delle loro caratteristiche principali, una grande enfasi sul gioco autoregolato e indisturbato. Il gioco è considerato un luogo sacro che promuove ciò che gli insegnanti Waldorf chiamano la coscienza sognante dei bambini. Secondo le idee di Steiner sullo sviluppo umano, un bambino prima dei sette anni non è ancora risvegliato a una percezione cognitiva lineare del mondo. Pertanto, per il bene della salute e del benessere dei bambini, questa coscienza non dovrebbe essere disturbata fino a quando non hanno circa sette anni e sono in grado di “svegliarsi” da soli. Quindi, fornire abbastanza tempo e spazio per il flusso indisturbato del gioco immaginario durante la prima infanzia è un modo per salvaguardare lo sviluppo sano di un bambino.

I giochi ritmici, momento centrale dell'attività all'asilo, ripropongono spesso in varie forme e in movimenti artisticamente elaborati con canti e poesie, le attività viste fare quotidianamente a casa, in asilo e per strada. Così la vita concreta con le sue attività entra nel gioco avendo sempre un rapporto con l'uomo.

Il legame con la natura e i suoi processi, gli avvenimenti dell'anno e delle stagioni, dei mesi e della settimana si riversano pure nei giochi, nelle scenette, nei travestimenti, nelle storie e nelle fiabe, nelle attività all'esterno e all'interno.

Per l'adulto sapere cosa si svolge nelle metamorfosi dell'anno e di come l'uomo è inserito nel contesto naturale e ambientale non è un'occupazione alternativa ma un compito culturale che andrebbe riveduto, rimeditato nella sua funzione educatrice di vere e proprie forze vitali. È un processo cosciente

che richiede di essere approfondito prima di proporlo sotto forma di gioco al bambino. Negli asili steineriani ci sono giocattoli aperti e non lavorati, realizzati con materiali naturali, come pietre dalla forma grezza, pezzi di legno, conchiglie, lana e pigne. Qui, le bambole hanno espressioni facciali vaghe e non specificate e sono morbide e fatte di cotone imbottito di lana. Tali scelte di materiali di gioco sono guidate dall'idea che le forze immaginative di un bambino possono svilupparsi in modo più vivido e libero quando i materiali sono modellabili e indefiniti. Quindi, in un certo senso, i materiali sono "silenziosi", lasciando ai bambini la decisione su come gli oggetti dovrebbero essere programmati durante il gioco. Le qualità vaghe e morbide dei materiali di gioco, insieme all'interno e all'arredamento dell'aula, possono anche supportare la coscienza sognante, non lineare, secondo gli insegnanti Waldorf. Ci sono due motivi per cui un'aula Waldorf è particolarmente adatta come luogo per studiare la negoziazione dei copioni di gioco da parte dei bambini e le loro esperienze di resistenza. In primo luogo, le qualità aperte dei materiali di gioco danno spazio a numerosi copioni di gioco, a differenza dei giocattoli industriali dove lo spazio per la fantasia è limitato dalla perfezione dei giochi stessi. Al contrario, gli asili Waldorf sono dominati senza compromessi da materiali naturali aperti. Se un gruppetto di bambini vorrà costruire una particolare automobile, in cui poter salire, avranno bisogno non solo di molta fantasia, ma anche di molta abilità, pazienza e forza di volontà. Ecco, allora, che prendono un tavolo, dei cavalletti di legno, sedie, uno sgabello, dei teli per coprire e chiudere con delle mollette di legno. Perfezionano il loro mezzo con della corteccia che funge da paraurti, nulla è lasciato fuori, un disco di legno si trasforma in volante e tutti su, si parte! Alle singole idee di un bambino si aggiungono quelle di tutto il gruppo. Viene spontaneo chiedersi come si trasforma una corteccia di legno in uno specchietto retrovisore o in altro? Semplicemente: con la fantasia infantile. Osservatori inesperti possono chiedersi quando il bambino arriva al gioco vero e proprio, se ogni volta devono impiegare tanto tempo per costruire i propri giocattoli, e ancor prima di averlo finito, il gioco viene smontato e trasformato in qualcos'altro. Secondo Steiner, tutti i giocattoli creati su forme matematiche morte, agiscono in modo distruttivo e deleterio sulle forze plasmatiche del bambino, mentre agisce in modo sano tutto quello che sollecita la rappresentazione del vivente (Steiner, 2007, p.26). Dunque, giocare, negli asili Waldorf, significa essere nel processo e non solo servirsi di un prodotto finito. Il bambino piccolo è un essere in divenire. Ecco perché l'ambiente, negli asili Waldorf, viene molto curato. Nel bambino ogni emozione dell'anima passa nella circolazione, nel respiro, nella digestione. Corpo, anima, spirito sono ancora un'unità, perciò, ogni stimolo che viene esercitato dall'ambiente si propaga fino nel fisico del bambino (Steiner, 2007, p.52). L'ambiente che lo circonda gli deve dare la possibilità di trasformare, di creare qualcosa di nuovo. Non sono gli oggetti

perfetti, compiuti che soddisfano, danno gioia e forza al bambino. Il singolo giocattolo dovrebbe avere delle caratteristiche per cui, se pur visto in epoche diverse, sollecita la fantasia del bambino a scoprire ogni volta qualcosa di diverso, entro la propria esperienza di vita attuale (Jafke, 2006, pp. 9-13).

12. Il ritmo in asilo

Il ritmo nelle scuole Waldorf è un tema che abbraccia tutto l'arco dell'educazione. Avere un ritmo è molto importante nella prima infanzia, quando il cambiamento e le transizioni possono provocare ansia al bambino. Il bambino piccolo ha bisogno del ritmo per sentirsi al sicuro su ciò che avverrà nell'intera giornata.

Il ritmo ci circonda. Lo sperimentiamo quotidianamente, dall'alba al tramonto, da una stagione all'altra. Il ritmo è dentro di noi, mentre respiriamo, fino al battito del cuore. Ogni essere vive secondo i suoi ritmi. Il ritmo giusto, consona a ciascun uomo, è fonte di salute: inspiriamo, piccola pausa, espiriamo, altra piccola pausa, dunque si susseguono momenti di concentrazione, pausa, espansioni e di nuovo pausa (Steiner, 2009, pp. 20-27).

La giornata, dunque, negli asili steineriani, è organizzata affinché i gesti, le attività, la cura dell'ambiente e dei bambini siano ripetuti ritmicamente. Le buone abitudini nascono proprio da questo operare nel ritmo. E grazie alle buone abitudini, si formano la volontà, il buon senso, la praticità, la capacità di iniziativa, la sicurezza, l'ottimismo, la fiducia. È così che si diventa cittadini del mondo amorevoli, rispettosi e, soprattutto, in buona salute fisica e psichica.

Con calma e calore la giornata in asilo scorre tra concentrazione ed espansione.

La giornata inizia con un piccolo cerchio di benvenuto a chi c'è e a chi manca, al sole e alle stelle; a tutto ciò che ci circonda va un pensiero di riconoscenza. Poi inizia il gioco libero.

Cosa succede in questo tempo? Ora opera l'esempio dato nei vari lavori pratici e nelle attività dei giochi ritmici e delle storie.

Tutta la stanza è in movimento, chi costruisce treni con seggioline e panche, chi prepara l'angolo cucina con tutto ciò che occorre, si cucina, si stira.

C'è però anche l'angolo dove la maestra è seduta e cuce o fa altro. Ci sono bambini che cercano qua un'attività più quieta, si avvicinano, guardano e vogliono aiutare o cucire una borsa per la bambola.

Tante spontanee forme di gioco o attività imitative.

Il riordino comune di tutti mette fine al gioco libero, si cerca di svolgere ancora giocando: il camion delle immondizie raccoglie i giochi e li porta al deposito, gli spazzini fanno a gara chi raccoglie più materiali.

Altri hanno finito e siedono già nella zona dove si farà il gioco ritmico imitativo, aspettano e chiacchierano.

I giochi ritmici girotondi, giochi con le dita o imitativi con canti, travestimenti, scambi di ruoli e di personaggi, verranno ripetuti per più settimane ma manterranno sempre il carattere di nuovo e non rutinario.

Dopo la merenda si va in giardino a giocare con la sabbia, con l'altalena o la palla, c'è chi salta la corda e chi nella casetta prepara torte di fango; alle volte si fa una passeggiata nel parco dove c'è sempre l'occasione di trovare tanti tesori: sassi, legnetti, foglie, fiori.

La conclusione della mattinata è nell'angolo del racconto per ascoltare la fiaba che caratterizza il periodo dell'anno e che si racconterà per più tempo. In giorni precisi della settimana ci sarà di volta in volta l'attività della pittura, del modellaggio con la cera, dell'euritmia, del cuocere i biscotti. Il ritmo armonizza la giornata del bambino e nello stesso tempo, armonizza il suo ritmo interno. Se i periodi di riposo e veglia diventano regolari, si stabilizzano in un modello di sonno, così, se i bambini godono di pasta e spuntini in orari prevedibili durante la giornata, il loro appetito e la loro digestione ne traggono grande beneficio.

Ciò che viene ripetuto più volte ritmicamente, stimolando i sensi, si imprime nel bambino, donandogli capacità e risorse che saranno preziose per tutta la vita. La cura di un ritmo rispettoso dei bisogni dei bambini è un beneficio nell'immediato ma anche nel futuro, perché salute, serenità, ottimismo, calma e sicurezza li accompagneranno per tutta la vita.

13. Pensieri pedagogici a confronto

Vogliamo ora analizzare il gioco secondo una visione diversa rispetto alla pedagogia steineriana. C'è stato un iter evolutivo che ha portato al processo di maturazione delle scienze motorie a carattere educativo in modo da rintracciare le origini, riconoscendo i segni dati dal pensiero pedagogico.

Secondo Pestalozzi, le attività ludiche sono da valorizzare in quanto strumenti fondamentali all'acquisizione di abilità, il gioco di movimento diventa una palestra del fare, del battere, dello spingere, del rotare, del far oscillare, dell'alzare, del pestare a cui si aggiunge una conoscenza della realtà attraverso l'utilizzo dei sensi (Pestalozzi, 1974).

Riconosce all'educazione corporale, a tutte le età, un valore nella progressione naturale. Le attività di movimento, dal gioco dei più piccoli a quelle più complesse, sono importanti perché rafforzano e sveltiscono il complesso delle membra. Suggestisce di trovare particolari esercizi per la formazione di ogni particolare senso (Pestalozzi, 1948).

Per Froebel, successore e allievo di Pestalozzi, l'apprendimento ha alla sua base i sensi e la dimensione del corpo. Il bambino deve liberamente muoversi ed essere attivo, afferrare e tenere saldo con le proprie mani, stare dritto sulle proprie gambe e camminare da solo, scoprire ed osservare con i propri occhi,

usare le proprie membra nella stessa misura e con la propria energia. Questo naturale bisogno di attività compare sin dalle prime fasi dello sviluppo umano, già nel bambino piccolo che muove le manine o i piedini per relazionarsi al mondo. Descrivendo le varie fasi di sviluppo, il gioco è sempre presente. Giocare costituisce il più alto grado di sviluppo del bambino, il gioco come strumento educativo. L'autore, infatti, vede il gioco come attività fondamentale del bambino, e quindi come strumento principe per favorire l'espressione e la rappresentazione del suo interno in maniera creativa, naturalmente con il supporto del linguaggio. Il gioco è visto come momento in cui nel bambino si sperimenta il concetto di unità tanto caro a Fröbel in quanto permette in un certo senso al bambino di penetrare nelle cose, facendole sue, e alle cose di penetrare in lui, prestandogli i loro attributi nel gioco di finzione.

Il gioco è importante anche perché conduce il bambino alla scoperta del disegno, facilita l'evoluzione linguistica, mette le basi per l'apprendimento di concetti logico-matematici e anche per future applicazioni lavorative (Froebel, 1967).

Di grande rilevanza è il contributo che ha dato Maria Montessori con il primo metodo di educazione infantile, in Italia. L'educazione dei fanciulli come attività che non dipende dall'insegnamento ma dall'attività dei fanciulli stessi. Il modello educativo è incentrato sullo sviluppo del movimento, sul toccare, sul manipolare, nello sperimentare direttamente attraverso i sensi la realtà circostante. La Montessori pone il gioco al centro dello sviluppo del bambino, dove senso e movimento aprono la via alla conoscenza. Allo stesso modo difendeva il gioco impegnato, concentrato. Contro un certo anarchismo infantile, ribadisce il primato delle attività interessanti, che sono poi quelle che assecondano in maniera costruttiva la crescita. Anche per questo, l'ambiente e i materiali erano importanti. Il materiale didattico era fortemente strutturato, autocorrettivo e capace di prolungare la concentrazione del bambino (Montessori, 1953, p. 111).

Per le sorelle Agazzi, Rosa e Carolina, nel loro progetto educativo l'ambiente familiare ha grande rilevanza. La scuola, secondo la loro idea, aveva il compito di essere un continuum con la realtà quotidiana dei bambini, un luogo sicuro, armonioso e pensato, dove l'educatrice assume un atteggiamento materno nei confronti del bambino. Il bambino è essere naturale, unico e irripetibile, per questo diviene il centro della pedagogia Agazzi, la quale afferma il diritto dell'infante di potersi esprimere come la sua natura ordina. Di qui emerge che il compito dell'adulto è quello di predisporre l'ambiente che circonda il bambino per raggiungere tale scopo. Un altro elemento importante della pedagogia delle Agazzi è il materiale didattico, che non è materiale educativamente pensato, ma si propone come materiale naturale e della vita quotidiana, come stoffa, corda, rami, sassi, che il bambino può portare a scuola e sperimentare con esso, dividerlo con gli altri e studiarlo a fondo

(Agazzi, 1961, p. 24). Il bambino è, quindi, libero e autonomo di sperimentare e di fare. Il mezzo attraverso cui egli sperimenta è il gioco, “scegliendo quali materiali usare, come utilizzarli, fa vedere i propri atteggiamenti e la propria personalità” (Valentini & Troiano, 2017, p. 426).

Il gioco risulta quindi l'atto attraverso cui il bambino ha la possibilità di accedere ad esperienze sensoriali, fisiche e pratiche verso ciò che lo circonda e lo incuriosisce. Per concludere possiamo affermare che la pedagogia utilizza materiali poveri e naturali, a favore del libero movimento e della curiosa scoperta come principi alla base dell'educazione a contatto con la natura.

Secondo Laeng, tutte le teorie escogitate per definire il gioco sono parziali. Il gioco è attività costruttiva di sé, della personalità: è quindi apprendimento nel senso più generale del termine; non a caso il gioco si confonde spesso con l'attività esplorativa, con la curiosità. Il gioco insegna a muoversi, a immaginare, a pensare. Il gioco non è un'attività fra le altre, ma un modo tipico di viverle tutte. Per questo non esiste un preciso ambiente ludico ma qualsiasi ambiente può essere ludico. Certo è che ogni ambiente ha i suoi oggetti simbolici prevalenti. Nei popoli dove ancora la povertà è forte, i bambini avranno a disposizione oggetti più vicini alla natura, al contrario, nei popoli dove la ricchezza predomina, i bambini avranno a disposizione più oggetti artificiali (Laeng, 1984, pp.35-36).

14. Outdoor education

Originario dei paesi nordeuropei, in questi ultimi anni l'*Outdoor education* sta vedendo una rapida diffusione anche in Italia. Nato come risposta a fenomeni di *indoorization* che, a partire dalla rivoluzione industriale in poi, sono stati l'espressione dei mutati rapporti tra uomo e ambiente, oggi l'*Outdoor education* è una proposta pedagogica che offre una risposta anche agli stili di vita imposti dalla recente pandemia.

L'*Outdoor education* comprende una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è basata sulle peculiarità del territorio e del contesto sociale in cui la scuola è collocata. L'offerta formativa dell'*Outdoor education* include quindi una grande varietà di attività didattiche che vanno da esperienze di tipo percettivo-sensoriale (orto didattico, visite a fattorie, musei, parchi, ecc.) ad esperienze basate su attività sociomotorie ed esplorative tipiche dell'*Adventure education* (orienteeing, trekking, vela, ecc.), a progetti scolastici che intrecciano l'apertura al mondo naturale con la tecnologia (coding, robotica, tinkering, ecc.), fino a percorsi educativi profondamente ispirati alla tradizione nordeuropea.

Inoltre, con il termine *Outdoor education* non ci riferiamo soltanto ad esperienze che si svolgono in contesti naturali (giardino della scuola, parchi, fat-

torie, ecc.) ma anche a percorsi didattici realizzati in ambienti urbani (musei, piazze, parchi cittadini, ecc.), dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione (dimensioni cognitiva, fisica, affettiva e relazionale).

In Italia, a seguito della pandemia da Covid-19, è nata l'esigenza di andare incontro alle difficoltà che tutte le scuole, da quelle dell'infanzia fino alle università, si sono trovate ad affrontare. È stato chiaro ed evidente che bisognava muoversi dando un'innovazione all'insegnamento e all'apprendimento, partendo proprio dalla programmazione e dai curricoli scolastici, con un'attenzione verso gli alunni più fragili così da prevenire una ripresa della dispersione scolastica. Grazie alla collaborazione anche di enti internazionali, si è creato un modello prototipale S.M.A.R.T. "*Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona, "School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The careful Alliance for the Person"*. Il modello si è concretizzato all'interno del Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia da Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", attivo nell'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, insieme all'Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Architettura, e al Consiglio per la Ricerca in agricoltura e l'analisi dell'Economia Agraria (CREA) Centro di ricerca Foreste e Legno Azienda sperimentale "Ovile", Roma. La ricerca ha ottenuto una risposta positiva ottenendo i risultati attesi. A differenza dei paesi statunitensi e anglosassoni, dove l'*Outdoor education* è una realtà acquisita, in Italia, invece, c'è ancora una certa diffidenza da parte delle famiglie e degli insegnanti, dato la sfiducia nelle strutture disponibili (Chistolini, 2022, p.13-14). Nonostante ciò, grazie al progetto S.M.A.R.T., sono stati attivati diversi percorsi formativi in *Outdoor education*, che ha visto un ampio consenso e partecipazione da parte di dirigenti scolastici, insegnanti, genitori, associazioni, istituti di ricerca, università estere e centri educativi di consolidata esperienza in *Outdoor education*. Su ampia scala, il modello sperimentato ha portato i suoi frutti con una consistente formazione di dirigenti, insegnanti e educatori, ben contenti di applicare nella scuola i risultati della loro preparazione. L'educazione all'aperto ha conquistato anche le famiglie che si sono fatte promotrici di questo nuovo modo di fare scuola. Da parte degli enti di ricerca e formazione è nato il bisogno di investire in corsi di livello superiore più lunghi, anche le associazioni si stanno muovendo nella stessa direzione dando vita a percorsi formativi (Chistolini, 2022, p. 34).

Grazie all'educazione all'aperto, si hanno benefici sullo sviluppo della persona, dal bambino piccolo all'adulto. Si mette in moto tutto il sistema neuronale tramite l'immersione sensoriale. Studi epigenetici sulle emozioni hanno dimostrato che l'ambiente del mondo naturale, attraverso l'esperienza in outdoor, aiuta a contrastare il modificamento del patrimonio genetico in età evolutiva, laddove troppo esposto ai social e ai mass media. L'ambiente

agisce su di noi in diversi modi, attraverso ciò che mangiamo, ciò che respiriamo e ciò che viviamo. Il luogo in cui abitiamo, i livelli di inquinamento, la qualità del cibo a nostra disposizione, ma anche le esperienze di vita, la qualità delle cure materne, il supporto sociale, le emozioni che proviamo, tutto questo è in grado di influenzare la nostra biologia, determinare ciò che siamo e indirizzare la nostra salute fisica e mentale. L'Epigenetica, termine coniato dall'embriologo e genetista inglese Conrad Waddington negli anni Quaranta, studia come l'età e l'esposizione a fattori ambientali, agenti fisici e chimici, dieta, attività fisica, possono modificare l'espressione dei geni pur senza modificare la sequenza del DNA.

Ecco, dunque, l'importanza della pratica dell'*Outdoor education*, che offrendo momenti di socialità, di gioco, di condivisione, di esperienze esplorative, di esperienze sensoriali, permette di fortificare sentimenti di solidarietà e di condividere esperienze diverse, molto stimolanti, che vanno a contrastare la sedentarietà diffusa nelle grandi città. Durante l'attività *Outdoor*, dunque, si vanno a consolidare aspetti che si stanno perdendo, quali la socialità, la cittadinanza attiva, la fiducia condivisa, il rispetto delle istituzioni, importanti basi per l'infanzia, l'adolescenza e la genitorialità (Villanova, 2022, pp. 72-80).

In conclusione, l'*Outdoor education*, nato per uscire fuori dalla struttura scolastica tradizionale della classe chiusa tra le quattro pareti, si è rivelato un passaggio importante per tutta la pedagogia mondiale. Ha aperto una finestra al mondo fuori la scuola, cercando un equilibrato rapporto tra i momenti vissuti negli ambienti protetti al chiuso e quelli all'esterno, dove bambini, ragazzi, insegnanti, possono muoversi liberamente, giocare, correre, conoscere e scoprire il mondo reale attraverso esperienze nuove e diverse (Chistolini, 2022, pp. 27-32).

15. L'intelligenza artificiale e la pedagogia Waldorf

È evidente a tutti, quanto la vita e la società, negli ultimi anni sia entrata in un processo di cambiamento per quello che concerne il mondo digitale, le nuove tecnologie. Si può affermare che stiamo vivendo in una vera e propria era digitale. Questo sviluppo tecnologico sta modificando molte abitudini quotidiane anche quelle che riguardano il gioco dei bambini. È necessario, dunque, comprendere i benefici e i rischi che l'intelligenza artificiale può portare nello sviluppo dei più piccoli.

Si parla di Intelligenza Artificiale sempre più spesso in tutti gli ambiti. Ma che cos'è l'intelligenza artificiale? È una tecnologia informatica che permette un'interazione diversa tra l'uomo e le macchine, macchine che hanno capacità tipiche dell'intelligenza umana. Da un insieme di dati, attraverso l'intelligenza artificiale, un computer è in grado di analizzare, classificare,

ragionare, prevedere, creare e imparare, migliorando sempre più nel tempo, proprio come i modelli di apprendimento umani.

Dobbiamo ad Alan Turing (1912-1954), uno dei fondatori dell'informatica, la definizione di intelligenza artificiale. Grande matematico e logico britannico, nel 1950, scrisse un articolo nel quale si poneva la famosa domanda se le macchine potessero pensare. La sua risposta fu quella di affermare che una macchina è in grado di simulare l'intelligenza umana.

In ambito educativo, com'è visto l'utilizzo dell'intelligenza artificiale?

Secondo Valeria Di Martino, che ha condotto uno studio sull'intelligenza artificiale utilizzata nella formazione iniziale degli insegnanti, questa tecnologia si è rivelata importante. Bisogna, però, lavorare ad un'integrazione efficace tra l'intelligenza artificiale e l'istruzione ma, quindi, non esclude l'utilizzo di tale tecnologia anche nell'ambito dell'educazione pedagogica (Di Martino, 2024, pp. 88-104).

Secondo la visione della pedagogia Waldorf, nella persona del professore e ingegnere Giorgio Capellani, non si tratta di schierarsi a favore o contro le tecnologie, ma di scegliere come affrontarle, gestirle e individuare quali siano le caratteristiche umane che si vogliono sviluppare e rafforzare. È importante sottolineare che i bambini e i ragazzi non sono piccoli adulti; pertanto, tutti gli interventi educativi dovranno considerare e rispettare questa profonda verità, altrimenti si corre il rischio di non riconoscere le delicate dinamiche interiori dell'età evolutiva.

Capellani, senza alcun pregiudizio, affronta il problema delle profonde modifiche della didattica e del sistema scolastico che si stanno verificando sempre di più a favore dell'utilizzo di tutte le tecnologie informatiche, compresa l'intelligenza artificiale. Pone luce sul fatto che tali pratiche non sempre sono giustificate da reali esigenze legate allo sviluppo dei bambini e dei ragazzi nel loro percorso di crescita.

Sottolinea il fatto che il mondo delle ricerche tecnologiche è fortemente legato ai grandi interessi economici che influenzano la vita politica e sociale.

In conclusione, tutte queste considerazioni non portano all'esclusione delle tecnologie dal futuro, anzi, la loro diffusione è inevitabile e la nostra vita quotidiana sarà sempre più invasa e scandita dall'informatica e dalla telematica (Capellani, 2018, pp. 13-15).

Conclusioni

A conclusione di questo lavoro, è importante sottolineare quanto denso di significato sia il gioco dei bambini, attività principale a loro più congeniale e spontanea. È riconosciuto al gioco un enorme fattore diagnostico, emotivo, affettivo e sociale dagli psicologi, neuropsichiatri e pedagogisti dell'età moder-

na e contemporanea. Il gioco contribuisce allo sviluppo mentale del bambino, alla sua crescita serena ed equilibrata, favorisce la prima interazione sociale.

Giocando, il bambino libera la sua fantasia, esprime il suo mondo interiore, vive intessendo relazioni con l'ambiente che lo circonda. Il giocare favorisce lo sviluppo unitario della personalità umana, del pensiero e della creatività infantile.

Occorre, dunque, mantenere vivo il gioco dei bambini, recuperando le radici più autentiche e allontanandoci dalle deformazioni della nostra epoca ipertecnologica che nulla ha a che fare con il gioco puro dell'età infantile.

Questo viaggio alla scoperta dell'importanza del gioco nella vita del bambino ha consolidato ancora di più, in me, la voglia, la necessità di diffondere questi pensieri ai genitori e a tutti coloro che educano i bambini.

Condivido un bel gioco, fatto a mano da grandi e piccini, visto alla festa di primavera nella scuola Waldorf "Il Giardino dei Cedri", a Roma, sabato 22 marzo 2025.

Una girandola composta da una ruota con un foglio di carta quadrato, precedentemente colorato ad acquarello dai bambini. Un bastoncino fatto con una canna di bambù, la sorregge. Quattro petali sorretti al centro di un perno, decorato con perline colorate di legno. La girandola rappresenta un fiore, i fiori colorati che sbocciano a primavera. La girandola di fata Primavera farà divertire i bambini, grazie al vento soave che dolcemente roteerà i suoi quattro petali.

Un semplice gioco legato alla primavera. I bambini, aiutati dal vento, saranno felicissimi di sperimentare nei loro giardini, accompagnando il loro gioco con una simpatica filastrocca.

Gira girandola
dai mille colori,
gira e cattura
il profumo dei fiori.
Gira girandola
forte nel vento,
gira e...
sorride ogni bimbo contento.