

Verso un dialogo tra la proposta educativa dei nidi comunali di Roma e la pedagogia Waldorf

*Gloria Esposito, Elena Lanni, Cristina Sparma, Lorena Valentini*¹

Educatrici asilo nido, Comune di Roma
espogloria@yahoo.it; e.lanni@ad-up.it; sparma.cristina@gmail.com;
lorenavalentini63@gmail.com

Introduzione

Lo studio che presentiamo riguarda l'esperienza condotta presso un asilo nido del comune di Roma ed ha lo scopo di evidenziare la ricerca dei percorsi più idonei per giungere alla conoscenza del bambino in età 0-3 anni. È nata così la necessità di esplorare pedagogie, come quella Waldorf, che in modo particolare cercano di dare valore e significato allo sviluppo integrale della persona del bambino, muovendo dal ristabilimento di un equilibrio efficace tra uomo e ambiente.

Nel tempo abbiamo riconosciuto che il nostro era un bisogno di ampliare le vedute per poter creare un ambiente che consenta al bambino di dispiegare ciò che già vive in lui.

Dal confronto tra la nostra esperienza quotidiana e quella vissuta negli asili Waldorf emergono sia punti di contatto sia differenze significative, che offrono spunti di riflessione e arricchimento reciproco. Il principale elemento distintivo tra le due realtà risiede nella visione di fondo sull'essere umano: nella pedagogia Waldorf, questa è ampliata in una prospettiva che integra dimensioni più profonde dell'esistenza, considerando l'essere umano come partecipe tanto del mondo corporeo e materiale quanto di una dimensione più ampia e spirituale. Tale visione implica un approccio educativo che tenga conto anche di aspetti non immediatamente visibili, ma ritenuti fondamentali per lo sviluppo armonico dell'individuo.

D'altra parte, un'impostazione che considera lo sviluppo come frutto dell'interazione tra potenzialità genetiche e influenze ambientali si orienta

1 L'articolo è frutto dell'incontro, della ricerca, dello studio e della prassi educativa congiunta e condivisa delle educatrici.

verso una pedagogia centrata sull'offerta di molteplici stimoli ed esperienze, con l'obiettivo di promuovere la crescita delle competenze e delle capacità individuali.

Entrambe le prospettive, pur partendo da presupposti diversi, pongono al centro il bambino e il suo sviluppo, offrendo ciascuna strumenti preziosi per comprenderlo e accompagnarlo nel suo percorso di crescita.

Il nostro agire pedagogico ha acquistato quel tanto di 'flessibilità' e di visione olistica, concentrandosi nel creare uno spazio protetto intorno al bambino, rappresentato da materiale di gioco non strutturato che dispiegasse la facoltà della fantasia, ma anche nello sforzo di creare uno spazio interiore e una disposizione d'animo in noi educatrici nelle quali il bambino potesse immedesimarsi. Per cui mentre si curava il gioco libero dei bambini in tutta la sua ricchezza e varietà, svincolandolo da mete di apprendimento e rendimento, l'educatrice attendeva a dei lavori di cucito, filato, di preparazione del lavoro quotidiano che spesso abbiamo visto essere stimolo di imitazione da parte dei bambini.

Vogliamo descrivere con chiarezza le innovazioni introdotte all'interno della cornice educativa del Comune di Roma. In particolare, presentiamo l'organizzazione degli spazi, sia interni che esterni. Gli ambienti interni sono stati curati con attenzione estetica, attraverso l'uso di colori armoniosi e la scelta di materiali capaci di stimolare una ricca esperienza sensoriale. All'esterno, il giardino è stato arricchito per offrire ai bambini opportunità di contatto diretto con la realtà e con il vivente, anche grazie alla creazione di un orto didattico. È stato inoltre definito un ritmo giornaliero e settimanale che alterna momenti di 'espansione' e 'contrazione', attraverso attività artistiche e di vita quotidiana. Grande attenzione è stata dedicata anche al ciclo naturale dell'anno, riportando nei giochi e negli ambienti interni piccoli oggetti ed elementi della natura, e alla cura delle routines, i cui passaggi sono accompagnati da canti, favorendo così un senso di continuità e benessere per il bambino.

Nel proseguire questo percorso di riflessione e analisi, si intende approfondire due aspetti fondamentali che fanno da cornice all'agire pedagogico e che riguardano il tema del ritmo, attraverso il canto e la narrazione e la cura degli spazi educanti attraverso il loro allestimento e la scelta consapevole dei materiali di gioco. Questi aspetti si ispirano contemporaneamente al Modello Educativo dell'asilo nido e scuole dell'infanzia del Comune di Roma e alla pedagogia Waldorf. Tenendo conto che il modello educativo è prescrittivo e oggetto di vigilanza da parte dei dirigenti e del dipartimento, mentre la pedagogia Waldorf fa parte di quella formazione di ampio respiro che un educatore attento alle suggestioni educative molteplici, sceglie di studiare e di intonare.

Nello svolgimento di questo studio emerge con forza il bisogno di ridisegnare la formazione degli educatori e degli insegnanti partendo dalle

esigenze di organicità, sostanzialità e globalità. La risposta più adeguata che questo studio sollecita tende ad essere coerente con una visione integrale dell'essere umano rifuggendo dalle difficoltà che si incontrano nell'educare in una società.

1. Gli asili nido dalla visione assistenziale a quella educativa

Per comprendere l'attuale configurazione dei servizi educativi per la prima infanzia, in particolare degli asili nido, è necessario ripercorrere le tappe storiche e sociali che ne hanno segnato lo sviluppo, spesso discontinuo e complesso. In origine, questi servizi nascono in Italia non come luoghi educativi, bensì con una funzione assistenziale e sanitaria, rivolti principalmente a bambini sotto i tre anni, figli di madri lavoratrici impegnate soprattutto nel settore agricolo o industriale.

Nel corso dell'Ottocento, con l'avvento dell'industrializzazione, emerge la necessità di offrire supporto alle famiglie povere, in particolare alle madri lavoratrici, attraverso strutture di custodia per i più piccoli (Barbieri, 2015). Gli asili nido nascono quindi per rispondere a un bisogno sociale più che educativo. Queste prime istituzioni erano promosse da privati, ordini religiosi e filantropi, e si ispiravano a modelli stranieri, come le "crèches" francesi, da cui derivano i primi "presepi" italiani. La loro funzione era quella di proteggere i bambini, ma anche di offrire un modello morale e spirituale di riferimento per le famiglie in difficoltà. Erano, quindi, luoghi che rappresentavano un modello per i genitori che di fronte alle avversità della vita avrebbero dovuto proteggere il miracolo della vita.

Il termine "asilo" era inizialmente utilizzato per designare strutture destinate alla seconda infanzia (3-6 anni) con lo scopo di contrastare fenomeni come il vagabondaggio e l'accattonaggio. Per i bambini sotto i due anni, invece, si sviluppano "asili aziendali", collocati nelle fabbriche per permettere alle madri di allattare durante le pause lavorative.

Un primo intervento statale strutturato si ha durante il fascismo con l'istituzione, nel 1925, dell'Opera Nazionale per la Protezione della Maternità e dell'Infanzia (ONMI), che si occupa del sostegno all'infanzia e alla maternità da un punto di vista sanitario, sociale e morale. I nidi ONMI non sono ambienti educativi, bensì strutture ospedaliere, impersonali, dove l'attenzione è rivolta solo all'igiene e alla nutrizione (Barbieri, 2015). Il personale non ha formazione pedagogica, perché il compito era esclusivamente quello di rispondere ai bisogni primari dei bambini.

Anche nel secondo dopoguerra, pur con la caduta del fascismo, l'impostazione assistenziale rimane predominante. Gli ex-nidi ONMI e i nidi aziendali continuano a offrire un servizio limitato, sempre legato alla necessità di facilitare il lavoro femminile piuttosto che promuovere un'educazione precoce.

Un cambiamento radicale si ha con la legge n. 1044 del 1971, che segna il passaggio degli asili nido da servizio assistenziale a servizio pubblico con una valenza educativa. La legge riconosce il diritto dei bambini all'educazione sin dalla prima infanzia e sancisce il principio secondo cui il nido è rivolto a tutte le famiglie, indipendentemente dalla condizione lavorativa o economica.

Questo cambio di rotta è il risultato di un contesto culturale in fermento, influenzato da movimenti come il femminismo e da nuove visioni dell'infanzia basate sulle teorie di autori come John Dewey e di Maria Montessori. Il bambino è ora considerato un soggetto attivo, competente, in grado di apprendere e relazionarsi già dai primi mesi di vita.

Con le leggi regionali (dal 1972 al 1975), si attribuisce alle Regioni la competenza di progettare i nidi secondo le specificità socio-economiche locali, promuovendo la formazione e l'aggiornamento degli educatori. Tuttavia, la mancanza di un quadro pedagogico unitario genera una forte disomogeneità: mentre regioni come Emilia-Romagna e Toscana sviluppano servizi innovativi e centrati sull'educazione, altre aree, specialmente nel sud Italia, restano indietro.

Una delle esperienze più significative in questo periodo è quella dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, nati sotto l'impulso di Loris Malaguzzi. Queste strutture diventano laboratori di innovazione educativa, dando vita al modello pedagogico Reggio Children, oggi noto a livello internazionale.

Il bambino viene visto come portatore di diritti e di potenzialità, capace di costruire conoscenza attraverso tutti i linguaggi, verbali e non verbali. I servizi educativi diventano così luoghi di esplorazione, relazione e valorizzazione delle competenze infantili.

Negli anni Ottanta, con la legge finanziaria del 1983, il nido perde parte della sua natura di servizio pubblico gratuito, diventando un "servizio a domanda individuale". Le famiglie sono ora tenute a coprire almeno il 30% del costo, mentre i Comuni affrontano difficoltà crescenti nella gestione. Si diffondono quindi nuove forme di gestione, come i nidi convenzionati, gestiti da cooperative o associazioni e si sviluppano servizi alternativi per rispondere alla crescente domanda.

La legge 285 del 1997 tenta di regolamentare questi servizi innovativi, promuovendo progetti sperimentali per la fascia 0-3 anni e aprendo la gestione anche a gruppi informali e famiglie. Questi servizi, tuttavia, non sostituiscono gli asili nido, ma li affiancano come spazi educativi e di supporto alla genitorialità.

Nel 2001, il disegno di legge quadro n. 2020 introduce il Piano nazionale degli asili nido, aprendo la possibilità per enti pubblici e privati, comprese imprese e associazioni, di istituire nidi e micronidi, "anche sostitutivi integralmente di quelli pubblici, chiedendone il finanziamento totale o parzia-

le” (Progetto di legge n. 2020, 2002, www.camera.it). Nasce così un sistema “a doppio binario” pubblico-privato, pensato per ampliare l’offerta, ma che rischia di penalizzare i nidi già esistenti.

Nel 2015, la legge “Buona Scuola” istituisce il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni, integrando nido e scuola dell’infanzia. Il decreto attuativo n. 65 del 2017 consolida questa visione, sottolineando la necessità di uniformare i servizi su tutto il territorio nazionale e facilitare la continuità educativa. Il bambino è ora considerato titolare di diritti, e l’educazione nella prima infanzia uno strumento per contrastare le disuguaglianze sociali. “Il documento sostiene che i primi anni di vita sono fondamentali per spezzare cristallizzazioni pericolose delle disuguaglianze e che solo un approccio integrato può contrastare tale fenomeno” (Dalledonne Vandini et. al., p.173). È necessario quindi creare una rete capace di sostenere e aiutare chi è più vulnerabile. I servizi per l’infanzia non rientrano più tra quelli a domanda individuale e il contributo economico richiesto alla famiglia è visto come partecipazione alla spesa di gestione.

L’obiettivo delle più recenti politiche educative è duplice: da un lato aumentare l’offerta di servizi per la prima infanzia, anche a fronte del calo demografico, e dall’altro alleggerire il carico economico sulle famiglie. In quest’ottica, il governo Conte ha proposto l’azzeramento delle rette per nidi e micronidi a partire dal 2020-2021.

Il decreto del 2017 sancisce anche l’obbligo della laurea per gli educatori, riconoscendo l’importanza della qualità educativa (d.lgs. n.65, 13 aprile 2017, articolo 1, commi 180 e 181, lettera e). Il sistema integrato punta a superare la frammentazione tra assistenza ed educazione, e a costruire un modello di riferimento unico e inclusivo, con attenzione ai bisogni delle famiglie e alle sfide sociali emergenti. Sembra che andare incontro alle esigenze delle famiglie, soprattutto negli ultimi anni, abbia voluto significare una permanenza sempre più lunga dei bambini all’interno dei servizi a scapito di un tempo sempre più ridotto da vivere in famiglia. Il mondo dell’educazione si adatta al mondo economico-politico, al bambino è richiesto di adattarsi completamente ai tempi e alle esigenze dettate dal mondo del lavoro.

2. La prospettiva antroposofica nella creazione degli asili Waldorf

La scuola Waldorf fu fondata nel 1919 dal filosofo austriaco Rudolf Steiner (1861-1925) a seguito della richiesta ricevuta da un industriale del tempo, Emil Molt, e un gruppo di dodici insegnanti che si sono dedicati alla sua realizzazione.

La formazione scientifica e umanistica lo vede impegnato in attività di ricercatore e scrittore accanto all’attività di educatore e insegnante privato. Fu per lui significativa l’esperienza come istitutore presso la famiglia Specht

che gli affidò l'educazione dei propri figli, e in particolare di uno di essi affetto da idrocefalia. A seguito di opportuni accorgimenti pedagogici, dopo due anni il ragazzo ottenne miglioramenti tali da poter essere inserito nella scuola tradizionale e conseguire successivamente la laurea in medicina.

“Sono grato al destino di avermi portato in questa situazione, nella quale ho potuto conquistarmi in forma viva una conoscenza dell'essere umano quale non credo avrei potuto raggiungere per altre vite” (Steiner, 2023, p.79), così Rudolf Steiner si esprime nella sua biografia in merito a questa esperienza.

L'incarico di curare la pubblicazione degli scritti scientifici di Johann Wolfgang von Goethe, ancora inediti, gli fu affidato nel 1888 e fece sorgere in lui la domanda: “Come continuare a costruire, sulle basi conoscitive poste da Goethe, allo scopo di passare col pensiero dal suo modo di vedere a un altro che sia in grado di accogliere in sé l'esperienza spirituale quale a me risulta?” (Steiner, 2006, p. 116).

Le conoscenze a cui perveniva attraverso la sua personale ricerca, si intessevano con gli studi e gli approfondimenti da lui perseguiti, i riferimenti conoscitivi con le esperienze e gli incontri che si svolgevano nella sua vita.

Nel 1913 fonda l'Antroposofia, una via di conoscenza dell'uomo nella sua interezza che cerca di ricongiungere lo spirituale che è nell'uomo con lo spirituale che è nell'universo. Egli considera l'essere umano costituito dal corpo con cui, attraverso i sensi, entra in relazione con il mondo; dall'anima, la sfera psichica, attraverso cui entra in relazione con ciò che il mondo suscita in lui, le sensazioni, le emozioni e i sentimenti; dallo Spirito, attraverso cui gli si rivela l'essenza superiore delle cose, il divino. “L'uomo leva lo sguardo al cielo stellato: il rapimento che la sua anima prova gli appartiene; le eterne leggi stellari che afferra nel pensiero, nello spirito, non appartengono a lui, ma alle stelle” (Steiner, 2005, p. 23). Soprattutto sottolineò che l'antroposofia non deve essere considerata una contemplazione filosofica o teorica, essa si inserisce concretamente nella realtà pratica della vita, fornendo indicazioni in vari campi del sapere: artistico, sociale, scientifico e soprattutto pedagogico.

Gli orrori della prima guerra mondiale e le devastanti conseguenze sul piano economico e sociale si riflettevano nell'interiorità degli uomini che non percepivano più, secondo Rudolf Steiner, la possibilità di poter creare un futuro diverso.

In questa atmosfera Rudolf Steiner pubblica un documento, *Appello al popolo tedesco e al mondo della cultura*, in cui si specificano i principi riguardanti la triarticolazione dell'organismo sociale. Si tratta di un nuovo ordinamento sociale composto da tre elementi: il primo elemento è quello culturale-spirituale il cui presupposto fondamentale è la libertà, tutto ciò che riguarda la cultura deve essere indipendente dalla politica e dall'economia; il secondo elemento è quello della legislazione che garantisce l'uguaglianza dei diritti per tutti; il

terzo elemento è quello economico, che agisce tenendo conto delle necessità di ognuno in modo fraterno.

Il rinnovamento profondo della vita sociale non può che originarsi a partire dall'educazione di ciascun individuo. Infatti fin da bambini si è inseriti in un sistema educativo dipendente dalla legislazione dello Stato e dalle forze economiche, affinché ogni individuo possa inserirsi perfettamente nella comunità sociale. Ciò oltre a creare confusione nell'autonomia della sfera culturale rispetto a quella legislativa ed economica, limita la libertà dell'individuo. Per questo, per Rudolf Steiner si rendeva necessaria una formazione dei giovani che potesse essere volta al bene dell'umanità e alla sua salvezza. Cominciò quindi a configurarsi la necessità di formulare una pedagogia intesa come "una sfera particolare di azione sociale: ci si disse che per il futuro si sarebbe forse potuto efficacemente preparare il campo soltanto volgendosi alla gioventù e all'infanzia" (Steiner, 2014, p. 13).

In questo clima, Emil Molt, direttore della fabbrica di sigarette Waldorf a Stoccarda, nell'aprile del 1919, invitò Rudolf Steiner a tenere una serie di conferenze per gli operai della sua fabbrica. In loro suscitò particolare interesse la descrizione di una nuova scuola aperta a tutti, senza distinzione sociale: una scuola unitaria, che tenesse conto dell'uomo nella sua interezza e che potesse educare i bambini dalla prima elementare alla terza media. La sera stessa, in un incontro privato, Emil Molt espresse a Rudolf Steiner la richiesta di guidare la fondazione di una scuola per i figli degli operai della fabbrica, ed egli poté quindi porre le basi pedagogiche della nuova scuola che a breve sarebbe nata. Emil Molt acquistò un edificio, caffè-ristorante, vicino alla fabbrica per la sua realizzazione. Essendo profondamente consonante con le idee di Rudolf Steiner, si mise al servizio di questa impresa culturale.

La scuola Waldorf, quindi, nasce dall'unione di due grandi forze, quella spirituale incarnata nel suo fondatore, Rudolf Steiner, e quella materiale, incarnata nel suo ispiratore, l'industriale Emil Molt (Chistolini, 2001, p. 83), mentre gli insegnanti avrebbero reso vivente, nella pratica educativa, il pensiero di Rudolf Steiner. "Il successo di questa impresa culturale è affidato alle vostre mani" (Steiner, 2009, p. 11). Così Rudolf Steiner si rivolgeva agli insegnanti nel suo discorso introduttivo al corso di formazione, tenuto dal 21 agosto al 5 settembre 1919, che avrebbe portato alla fondazione della pedagogia della nuova scuola.

La scuola aprì il 6 settembre 1919 a Stoccarda, prendendo il nome dalla fabbrica e fu chiamata Libera Scuola Waldorf. Libera da ogni collegamento con la sfera economica e politica, in quanto impresa culturale, i cui insegnanti venivano scelti autonomamente e a cui, in primo luogo, era riconosciuta tale libertà nella loro professione.

Alla base della pedagogia, Rudolf Steiner pose un'antropologia antroposofica, fondata su una conoscenza dell'uomo secondo corpo, anima e spirito dalla

quale avrebbe dovuto germogliare ogni agire pedagogico. La scuola Waldorf fu frequentata inizialmente dai figli degli operai e dai figli degli antroposofi, ampliando in breve tempo il numero di iscritti. In un anno raggiunse più di settecento allievi. Rudolf Steiner era molto presente nella scuola e seguì il suo andamento nei primi due anni: “per me questa scuola sarà veramente come un figlio bisognoso di cure. Sempre i miei pensieri pieni di sollecitudine vi ritorneranno” (Steiner, 2012, p. 183). “Accompagnò la scuola con conferenze e corsi, stimoli pedagogici, colloqui e riunioni collegiali. E alle insegnanti e agli insegnanti, ai genitori e agli amici, lasciò in eredità un compito gigantesco: continuare a sviluppare la pedagogia su una base antropologica, indirizzando di volta in volta lo sguardo sulle sfide del presente e del futuro” (Brodbeck e Thomas, 2020, p. 251).

Nel 1925, anno della morte di Rudolf Steiner, il movimento contava già otto scuole.

Il Terzo Reich con un divieto del 1938 mise fine a questa esperienza, ma a quel tempo i genitori e gli insegnanti avevano fondato già 26 scuole in sette paesi. Al termine della seconda guerra mondiale, il corpo insegnante originario diede un nuovo impulso al movimento delle scuole Waldorf come contributo pedagogico alla ricostruzione del mondo. Soltanto successivamente al 1989 si giunse ad una diffusione mondiale. Oggi le scuole Waldorf sono presenti in tutto il mondo e continua la loro divulgazione. Rudolf Steiner stesso confidava nel fatto che tale pedagogia si potesse applicare su larga scala e la considerava un punto fondante di tutta la sua opera (Steiner, 2006).

Attualmente, come abbiamo potuto osservare durante la visita alla scuola Waldorf di Stoccarda, dove è sorta la scuola originaria, essa si è ulteriormente ampliata disponendo di più plessi che accolgono circa 900 allievi, dalla scuola dell'infanzia sino alla scuola superiore secondaria. La scuola dispone di una sede deputata alla formazione per i giovani diplomati e di un corso di formazione internazionale, unico al mondo, rivolto a chi possiede già una formazione di base. Essa usufruisce, inoltre, di accreditamenti da parte dello Stato e i titoli da essa rilasciati sono equiparati a quelli del sistema di istruzione pubblica.

È stato molto emozionante trovarsi nel luogo in cui tutto si è originato e seppure attualmente l'architettura è molto diversa a seguito di ristrutturazioni, si percepisce il forte impulso ad aprirsi al mondo affinché il messaggio lasciato da Rudolf Steiner, la rivoluzione da lui auspicata, possa espandersi, penetrare e dimorare sempre più negli animi umani.

Per quanto riguarda l'educazione del bambino piccolo, egli auspicava, in una conferenza tenuta nel 1921, anche l'apertura della scuola dell'infanzia per i bambini di età compresa tra i tre e sette anni, includendo nell'educazione Waldorf “l'intero corso della vita umana” (Steiner, 2024, p. 108). L'educazione del bambino da zero a tre anni era considerata all'epoca compito della famiglia e lo è rimasto fino a un periodo piuttosto recente. In Italia l'apertura degli asili

nido Waldorf risale agli anni novanta, soprattutto come risposta alle nuove esigenze della famiglia e al fatto di sentire urgente, nell'educazione del bambino piccolo, il portare elementi che fossero più consoni alla sua età e quindi ai suoi reali bisogni di crescita secondo il punto di vista dell'antroposofia.

Mentre in Germania e nel nord Europa il metodo ha avuto una certa diffusione e numerosi elementi pedagogici sono stati inclusi all'interno della scuola pubblica, in Italia le scuole Waldorf nascono nell'ambito dell'iniziativa privata. Essa non trova spazio neanche tra le scuole paritarie, a partecipazione statale. Le scuole Waldorf, sebbene debbano sostenere ingenti spese per il sostentamento di tutte le attività scolastiche, riservano una piccola percentuale delle iscrizioni a quelle famiglie per cui l'aspetto economico può rappresentare un deterrente, cercando di andare incontro il più possibile a quei genitori che vogliono intraprendere questo percorso per i propri figli. Le esperienze di didattica Waldorf nella scuola pubblica, quando presenti, sono legate all'interesse e all'iniziativa del singolo educatore, ponendosi così come riflesso del fatto che tale pedagogia ha poco spazio o nullo nella formazione educativa in generale e nella formazione specifica degli insegnanti.

Le scuole Waldorf attraverso feste, seminari, conferenze, laboratori artistici, pubblicazioni, mostrano panorami della pedagogia, delle arti e del pensiero antroposofico, svolgendo una grande opera di aggregazione e divulgazione, prevedendo anche la partecipazione di persone esterne.

L'opera di Rudolf Steiner ha incontrato molte resistenze e ostacoli non solo durante la sua vita ma anche ai nostri giorni. Durante la visita della mostra sull'Antroposofia, organizzata dal comune di Stoccarda in occasione del centenario della morte di Rudolf Steiner, venivano mostrati l'origine e lo sviluppo dell'Antroposofia partendo dai suoi esordi nella Teosofia e la sua applicazione nei vari ambiti della vita economica, sociale, culturale, della pedagogia e della medicina. Tuttavia, le informazioni contenute in essa non erano presentate nella giusta luce. Questo emergeva anche dai colori scelti per i pannelli, prevalentemente rossi e neri che mettevano il visitatore, inconsciamente, in una condizione di circospezione. Nella mostra venivano proiettate interviste effettuate a persone comuni sulla pedagogia e sull'antroposofia, le quali esprimevano pregiudizi e stereotipi, collegando Rudolf Steiner al nazismo che, in realtà, fu la causa dell'interruzione di ogni attività legata all'antroposofia fino alla fine della seconda guerra mondiale. La mostra si concludeva con uno spazio riservato alle osservazioni dei visitatori, in cui venivano messe a disposizione delle cartoline con delle immagini o foto che esprimevano già un giudizio intrinseco. Si ripete dunque ai nostri giorni, ciò che Rudolf Steiner visse nella sua vita e che lo portò ad acconsentire all'invito di amici a scrivere la propria biografia, per dipanare ogni dubbio sulla sua persona e sulla sua opera e soprattutto per amore della verità: "posso dunque risolvermi a scrivere quanto segue, unicamente perché ho il dovere di

mettere in giusta luce, con una narrazione oggettiva, alcuni giudizi errati sul rapporto tra la mia vita e la causa alla quale mi dedico” (Steiner, 2006, p. 7). Nel breve scritto conclusivo che accompagna la biografia, Marie Steiner nel ripercorrere la missione della vita del marito, proprio nell’ultimo pensiero afferma “egli però ha ricambiato l’incomprensione con l’amore” (Steiner, 2023, p. 351). È come se ci portasse incontro un esempio a cui tendere nel confronto con le avversità. È questo amore per l’umanità intera che fluisce ancora oggi attraverso gli impulsi che egli ha lasciato, nelle persone che si avvicinano all’antroposofia, negli artisti dell’educazione che si assumono la responsabilità di far crescere in sé stessi l’amore per l’umanità: l’azione pedagogica deve essere amata in quanto tale, comunicava Rudolf Steiner. Non c’è alcun metodo educativo, nessuna tecnica pedagogica che possa insegnare ciò, essa può nascere solo da una scelta libera della persona.

3. Modello educativo dei nidi e delle scuole dell’infanzia di Roma Capitale

Il Comune di Roma gestisce gli Asili Nido e le Scuole dell’Infanzia tramite un regolamento e un Modello Educativo istituito nel 2013, volto a garantire e monitorare la qualità educativa. Questo modello integra esperienze professionali di educatori e insegnanti con i contributi di esperti quali psicologi, pedagogisti e accademici delle università romane. L’obiettivo è costruire un sistema educativo integrato 0-6 anni, in cui le “innovazioni della ricerca e della cultura scientifica” (Bellucci et al., 2013, pp. 59-60) dialoghino con le pratiche educative esistenti, rispondendo anche ai vuoti normativi accumulatisi nella storia dei nidi.

La qualità del servizio all’infanzia si valuta attraverso parametri concreti: gli obiettivi del servizio, i bisogni dei bambini, le esigenze delle famiglie e la professionalità degli educatori. Centrale è il soddisfacimento dei bisogni primari dei bambini (cura, igiene, alimentazione, riposo, sicurezza), ma anche quelli di socializzazione e sviluppo, creando contesti favorevoli all’esplorazione, alla scoperta e all’apprendimento. Altri aspetti fondamentali riguardano l’inclusione, la partecipazione delle famiglie, l’apertura al territorio, lo stile pedagogico collaborativo e osservativo, nonché la documentazione e la valutazione.

Sebbene il Modello Educativo non espliciti chiaramente i suoi riferimenti teorici, si possono dedurre influenze significative dalla formazione degli educatori e degli insegnanti che lo hanno preceduto. Dalla corrente psicoanalitica di Renè Spitz (Spitz, 2010) e dalla prospettiva etologica di John Bowlby (Bowlby, 1996) emerge l’importanza per la sopravvivenza e il sano sviluppo del bambino di stabilire un legame di attaccamento con la mamma o con chi si prende cura di lui, sin dalla nascita. Questa esperienza serve al

bambino come nutrimento psicologico di base per esistere oltre che come nutrimento fisico. I piccoli tendono a restare accanto alla figura materna o a tornarvi se si allontanano e lo fanno soprattutto perché rappresenta una figura di protezione e di difesa. Queste riflessioni sono di particolare importanza per la realtà del nido e nel modello educativo si tiene conto della delicata fase di passaggio dall'ambiente familiare a quello del nido, caratterizzata dall'ambientamento e del ruolo della figura di riferimento che, con gradualità, favorisce e accompagna questo passaggio, adottando strategie personalizzate che facilitino la "costruzione di nuovi legami affettivi" (Bellucci et. al., 2013, p. 48).

La prospettiva interattivo-cognitivista e costruttivista degli anni Settanta ha apportato una nuova visione del bambino come soggetto attivo, capace di apprendere attraverso l'interazione sociale. Rispetto alla visione di John Bowlby, si enfatizza l'importanza anche delle relazioni con adulti diversi dalla madre e con i pari (Shaffer, 1998, p.28). In tale prospettiva, la comunicazione non è unidirezionale, ma il bambino ne è promotore. Le teorie cognitive hanno fornito strumenti per comprendere meglio l'apprendimento infantile, anche nei primi anni di vita.

Jean Piaget e Lev Vygotskij hanno contribuito in modo determinante a questa visione. In particolare, Vygotskij sottolinea il ruolo dell'ambiente socioculturale nello sviluppo cognitivo, con il concetto di "zona di sviluppo prossimale", cioè lo spazio tra ciò che il bambino può fare da solo e ciò che può fare con l'aiuto di un adulto o di coetanei più esperti. Questo concetto avvalorava l'importanza della relazione tra bambini di età diversa per stimolare il pensiero e l'apprendimento (Liverta Sempio, 1998, p. 30).

La prospettiva sistemica, derivata dalla teoria generale dei sistemi, estende l'osservazione dalla diade madre-bambino all'intero nucleo familiare. Essa vede l'evento educativo come un'esperienza complessa, in cui interagiscono educando, educatore, contenuti e strumenti. Il nido, in questa ottica, diventa luogo privilegiato per promuovere "legami affettivi e le relazioni" (Bellucci et al., 2013, p. 34), fondamentali per lo sviluppo del bambino.

Gli studi delle "neuroscienze educative", campo di ricerca interdisciplinare piuttosto recente, cercano di tradurre i risultati della ricerca sui meccanismi neurali dell'apprendimento in pratiche e politiche educative. Ed anche se è ancora difficile tradurre le ricerche delle neuroscienze nell'istruzione-educazione resta comunque molto affascinante e stimolante per un educatore venire a conoscenza di come le funzioni cerebrali, compreso l'apprendimento, possano essere potenzialmente influenzate da vari fattori come la nutrizione, l'inquinamento ambientale, la risposta agli ormoni dello stress. (Kaufer, 2024).

Parallelamente, gli studi di epigenetica hanno mostrato come l'ambiente, le emozioni e i pensieri influenzino l'espressione genica (Lipton, 2020, p.22). Le interazioni tra sistema nervoso, endocrino e immunitario evidenziano

come le esperienze educative precoci possano incidere sullo sviluppo anche a livello biologico.

Il Modello Educativo del Comune di Roma propone una visione olistica e integrata dello sviluppo infantile, in cui l'ambiente, le relazioni e le esperienze costruiscono le competenze del bambino. Il bambino è visto come un soggetto attivo, dotato di "potenzialità biologicamente determinate", che si sviluppano nell'interazione con gli altri e con l'ambiente (Bellucci et al., 2013, p. 13). La sua unicità e originalità vanno accolte e valorizzate, così come vanno rispettati i tempi e i percorsi individuali di sviluppo (Bellucci et al., 2013, pp. 27-28).

Le dimensioni cognitive, motorie, linguistiche e affettive sono concepite in stretta relazione, sottolineando l'importanza dell'intervento educativo globale (Bellucci et al., 2013, p. 28). Anche il contesto familiare è parte integrante del processo educativo, poiché ogni famiglia porta con sé una storia e un patrimonio culturale specifico. Il nido, pertanto, non solo supporta il bambino, ma offre anche sostegno educativo alle famiglie (Bellucci et al., 2013, pp. 18-19). Viene richiamato l'articolo 16 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, che sancisce "il diritto della famiglia a essere protetta dalla società e dallo Stato" (Bellucci et al., 2013, p. 17).

La collaborazione con le famiglie si articola nei momenti chiave dell'esperienza al nido: l'ambientamento, la frequenza quotidiana e il passaggio alla scuola dell'infanzia. Il nido promuove una relazione educativa stabile con le famiglie, valorizzando la partecipazione e il confronto (Bellucci et al., 2013, p. 42), e si propone anche come facilitatore di esperienze nel momento in cui si consente al bambino di vivere tutto l'ambiente, anche quello esterno alla sezione, promuovendo la sua esplorazione attraverso le "porte aperte" tra le sezioni che favoriscono il confronto con altri gruppi di bambini (Bellucci et al., 2013, p. 43).

Nell'ultimo anno di frequenza al nido, il personale educativo ha il compito di accompagnare il bambino e la sua famiglia nel passaggio alla scuola dell'infanzia, promuovendo una continuità orizzontale che favorisca uno sviluppo unitario e progressivo (Bellucci et al., 2013, p. 41). Il nido e la scuola dell'infanzia sono inseriti in una comunità sociale e devono rispondere ai bisogni delle famiglie, organizzando attività che arricchiscano e approfondiscano le proposte dei servizi. Essi devono diventare strumenti privilegiati per diffondere una cultura dell'infanzia portatrice di valori civili e sociali, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza attiva e partecipativa basata sul bene comune (Bellucci et al., 2013, p. 21). È fondamentale promuovere momenti di incontro e confronto con altre agenzie che operano nel territorio con i minori, per promuovere la salute e il benessere del bambino, in armonia con le indicazioni dell'OMS e in accordo con le ASL. Inoltre, è importante favorire i contatti con il mondo scientifico e universitario, attraverso attività come

il tirocinio, per creare un collegamento tra la teoria e la prassi educativa e costruire proposte formative fondate scientificamente.

Oggi, ai professionisti che operano all'interno di questi servizi non è richiesto un naturale istinto materno, ma una specifica competenza psico-pedagogica, che rappresenta il sapere e per questo è prevista una formazione universitaria. Oltre a ciò, all'educatore sono richieste qualità che riguardano la sfera del "saper essere", come la disponibilità all'ascolto, un atteggiamento flessibile, l'apertura alla ricerca e all'innovazione, la riflessione critica e l'auto-riflessione, e l'assunzione di responsabilità (Bellucci et al., 2013, p. 51). È necessario saper interagire, mettersi in relazione, avere un comportamento collaborativo e lavorare in equipe. Il "saper fare" prevede abilità metodologiche, come la capacità di progettare concretamente le attività educative e la competenza di renderle operative.

La formazione di base dell'educatore non può essere sufficiente per acquisire tali competenze; pertanto, è necessario attuare un aggiornamento permanente. Questa formazione, che si svolge nell'ambiente di lavoro, ha l'obiettivo di migliorare la qualità del servizio e richiede il coinvolgimento diretto di tutto il gruppo di lavoro. Sulla base di queste conoscenze e competenze, l'educatore/insegnante attua una progettazione volta allo sviluppo integrale del bambino. Per raggiungere tale obiettivo, il suo operato è finalizzato a incoraggiare l'autonomia del bambino nel rispetto dell'ambiente e dell'altro; a definire le attività da svolgere, le risorse necessarie e i tempi; a verificare la coerenza tra gli obiettivi proposti e l'ambiente, gli strumenti e l'organizzazione; a ripensare continuamente al suo agire educativo per poterlo riformulare attraverso un lavoro di ricerca e di sperimentazione, per divulgare una cultura dell'infanzia consapevole e condivisa con gli obiettivi istituzionali (Bellucci et al., 2013, p. 54), trasmettendo i principi fondamentali di solidarietà, autonomia, condivisione, accettazione dell'altro e valorizzazione della diversità.

L'osservazione del bambino deve rappresentare uno strumento di lavoro costante per l'educatore, per poter ricavare informazioni utili per pianificare la propria azione educativa (Bellucci et al., 2013, p. 26), per organizzare l'ambiente e i materiali. L'organizzazione degli ambienti, dello spazio e dei tempi richiede un continuo lavoro di regia ed è pensata al fine di agevolare il gioco del bambino, sia quello libero che quello più strutturato, rimanendo comunque sempre in un ruolo marginale rispetto ad esso. Su questi elementi, l'educatore può programmare il proprio intervento. Progettare significa essere capaci di dare un senso alle varie occasioni e ai vari interventi educativi sulla base di precise scelte operative che non discendono dal caso, definendo obiettivi relativi alle diverse aree di esperienza: area della comunicazione, espressività, sistemi simbolici, conoscenze naturali (Bellucci et al., 2013, p. 29).

Attraverso i momenti di valutazione, si monitora lo svolgersi della prassi educativa, opportunamente documentata. La verifica diventa, quindi, parte

integrante della progettazione, in quanto necessaria per modificare attività e/o stili relazionali e riprogettarli, ma diviene anche uno strumento per verificare la coerenza tra le intenzioni e la prassi educativa. Il lavoro all'interno del nido diventa un percorso scientifico di ricerca con contenuti, obiettivi e strumenti di verifica. L'attenzione dell'educatore/insegnante non è rivolta soltanto al bambino e al nido; l'insegnante volge lo sguardo anche all'esterno, alle famiglie, alle risorse del territorio, alla continuità orizzontale e verticale. Tutto entra a far parte dell'attività didattica e della progettazione del nido e della scuola. Le esperienze svolte devono essere documentate, cioè si tiene una memoria per il bambino, attraverso cui può ritrovare tracce di sé, per le colleghe con cui si condividono i percorsi, per le famiglie che, attraverso la documentazione, hanno uno spaccato della vita che il bambino conduce a scuola. Il lavoro dell'educatore, quindi, riveste molteplici aspetti per raggiungere l'obiettivo di una crescita equilibrata del bambino. Con il modello educativo, si arriva a definire i diversi ruoli, gli apprendimenti che il bambino deve raggiungere nelle varie aree di esperienza e le molteplici mansioni dell'educatore/insegnante in modo molto capillare.

In sintesi, il Modello Educativo del Comune di Roma propone una pedagogia complessa e consapevole, fondata su una visione scientifica e umanistica del bambino, in cui la relazione, l'ambiente e l'inclusione sono strumenti fondamentali per lo sviluppo integrale della persona.

4. La pedagogia della Libera Scuola Waldorf

Le idee di Rudolf Steiner relative alla pedagogia sono successive alle riflessioni sulla questione sociale. Egli comprese che solo ripartendo dall'educazione si poteva ricostruire qualcosa di diverso che ponesse le basi per una nuova e più progredita società, basata sugli ideali di libertà, uguaglianza, fraternità. L'educazione dei bambini è fondamentale affinché da adulti essi possano inserirsi in modo giusto nella propria vita e nella vita sociale (Steiner, 2014). Essa si assume il compito di educare le generazioni future, fino a che i giovani siano in grado d'inserirsi nella società mettendo al suo servizio le proprie qualità individuali.

La pedagogia attinge e si fonda su queste idee e ha il compito di "coltivare e risvegliare nell'uomo fin dall'infanzia e dalla giovinezza, tali attitudini sociali" (Carlgren & Klingborg, 2019, p. 15).

Nel discorso inaugurale della scuola Waldorf, tenuto il 7 settembre 1919, Rudolf Steiner afferma: "nel corso che ha preceduto la nostra impresa della scuola Waldorf e che era destinato agli insegnanti, abbiamo così cercato di gettare le fondamenta di un'antropologia, di una scienza dell'educazione che potesse diventare un'arte dell'educazione, una scienza dell'umanità" (Steiner, 2006, p. 8). Egli definisce l'educazione un'arte, in quanto il processo che

si compie nell'educare è simile al processo che compie l'artista nel creare le sue opere, "un processo che si rigenera sempre di nuovo" (Sermoneta, 2024). Rudolf Steiner fa l'esempio del pittore che per produrre la sua opera, deve essere in grado non solo di osservare forme e colori, ma di immergersi in esse per poi far emergere la sua opera attraverso le conoscenze tecniche. Così, la pedagogia come arte dell'educazione ha come oggetto di osservazione l'essere umano nella sua interezza che, essendo un soggetto, necessita di un metodo di osservazione proprio diverso da quello delle scienze naturali. "Lo scopo da perseguire è quello di acquisire un'arte dell'osservazione dell'entità umana più precisa, più interiore" (Steiner, 2015, p. 21). Osservare non solo, quindi, l'aspetto della corporeità, ma ciò che opera all'interno di essa e che farà da sfondo ad ogni agire pedagogico. "Solo procedendo in questo modo si ravviserà nella pedagogia un'arte e si riconoscerà come sia anzitutto necessario comprendere il materiale: la natura umana..." (Steiner, 2015, p. 31). Il maestro si rapporta a tutte le forme di arte e il bambino, confrontandosi con esse, ha la possibilità di rafforzare la propria umanità. L'elemento artistico permette di "avviare processi di carattere circolare" (Giuranna, 2024), che attivano ogni parte costitutiva dell'essere umano: la sfera sensoriale, la sfera emotiva, la sfera cognitiva, la ritmicità, la psicomotricità ... portando l'integrazione dei diversi tipi di apprendimento verso una forma più ampia rispetto ad un insegnamento fondato prevalentemente sull'aspetto intellettualistico. Le neuroscienze attualmente dimostrano che la pluralità delle esperienze incide sulla conformazione del sistema neurosensoriale: in seguito alle stimolazioni ricevute dall'ambiente si ampliano le vie neuronali, le arborizzazioni, che diversamente, non si formerebbero (Villanova, 2024).

La pedagogia Waldorf basa il suo piano di studi sull'arte e sull'artigianato in ogni materia presentata dal maestro e come materia in sé, mentre nella scuola pubblica si privilegia l'aspetto cognitivo, di per sé anch'esso indispensabile.

L'artista dell'educazione, dunque, deve essere in grado di osservare lo sviluppo del bambino nella sua interezza e favorirne l'evoluzione. I contenuti del piano di studi della scuola Waldorf non sono diversi da quelli della scuola pubblica, ma è diversa la modalità e i tempi con cui tali contenuti vengono portati nella didattica.

Al fine di realizzare l'armonizzazione tra le parti costitutive del bambino è necessario come primo passaggio portare il giusto ritmo nella respirazione e nel ritmo sonno-veglia. Per "respirazione" si intende non solo l'aspetto fisiologico, ma comprende anche i ritmi di concentrazione-espansione, attività-riposo, che devono trovare la loro giusta alternanza. Per quanto riguarda il ritmo sonno-veglia, bisogna considerare che il bambino nel sonno s'immerge totalmente nei mondi superiori, diversamente dall'adulto, che attraverso il sonno "elabora e trasforma ciò che accade nello stato di veglia"

(Steiner, 2006, p. 22). È attraverso l'educazione che gradualmente si compie tale processo. Così prima di ogni cosa "ogni attività educativa verrà diretta [...] all'insegnamento della giusta respirazione e del giusto ritmo nell'alternarsi sonno veglia" (Steiner, 2006, p. 22). Pertanto l'educazione deve prendere in considerazione e mettere in atto tutti i fattori necessari, affinché si sviluppi in lui questa armonia.

Ne consegue quindi l'importanza che riveste il ruolo dell'educatore che non insegna direttamente agli allievi i contenuti dell'antroposofia, ma ne trasmette l'essenza soprattutto attraverso il suo comportamento: egli educa soprattutto per quello che è, piuttosto che per quello che sa.

Educare vuol dire principalmente togliere gli ostacoli che si possono interporre tra l'impulso che ogni bambino porta al momento della sua nascita e il suo adempimento. Un'educazione costrittiva o altri impedimenti che derivano dall'ambiente, possono precludere la piena realizzazione di un destino. L'educazione si mette al servizio dell'essere umano e della sua evoluzione, attraverso la protezione e l'accoglienza dei bambini per far sì che i doni che essi portano, come spinta alla nostra evoluzione, possano manifestarsi nel mondo, e che essi possano entrare nella vita in piena libertà.

La pedagogia è l'arte di educare uomini liberi, come sintetizza Rudolf Steiner.

Per attuare tale pedagogia è necessario che l'educatore conosca l'intero svolgersi della biografia umana, la quale si snoda seguendo un ritmo settennale, in cui in ogni settennio si possono riconoscere aspetti e leggi evolutive proprie che si riflettono e metamorfosano in momenti diversi della vita. Per questo motivo ciò che facciamo con il bambino piccolo è fondante, per le ripercussioni che ha nella sua vita futura. Ogni fase evolutiva ha delle caratteristiche proprie a cui l'educazione nel suo formularsi aderisce. Possiamo immaginare una linea evolutiva, una linea del tempo su cui si svolge l'intera biografia, con due correnti, una che è conseguente di esperienze precedenti, e una che è anticipazione di ciò che sta per arrivare, i cui passaggi evolutivi non seguono un movimento lineare, piuttosto richiamano quello di una spirale. "Ogni fascia dell'età evolutiva può essere vista come un centro di sviluppo, in cui vi è tutto quello che è successo fino a quel momento e che ha uno sviluppo successivo. Vi sono momenti in cui emerge improvvisamente qualcosa di completamente nuovo, ad esempio, a nove anni, dodici anni, quindici anni, che danno una spinta evolutiva da cui non si torna indietro. Qualcosa scompare e appare in una forma nuova metamorfosata. Ad esempio, scompare la foglia e appare il fiore. Questo richiama la forma di una spirale". (Sermoneta, 2024).

Dal punto di vista pedagogico è significativo il realizzarsi di alcuni passaggi che si rispecchiano in fasi successive della vita. Il primo settennio è caratterizzato da un eccezionale accrescimento fisico e i progressi che si

compiono nei primi tre anni sono tali che non si ripetono più per il resto della vita. Si conquistano tre facoltà umane, che fanno dell'uomo un essere cosciente: camminare, parlare, pensare. In questo periodo il bambino è un "totale organo di senso, cioè egli ha una sensibilità generale, un'apertura dei sensi attraverso cui si immerge nel suo ambiente" (Selg, 2016, p. 34). Attraverso i sensi l'uomo entra in relazione con il mondo esterno e si forma delle rappresentazioni, nasce così una conoscenza del mondo. Per questa sua particolare sensibilità, tutto ciò che circonda il bambino lascia un'impressione profonda in lui che penetra non solo nella sfera animica ma scende nella corporeità, nella formazione degli organi che permarranno per il resto della vita. Ne sono un esempio i bambini selvaggi ritrovati nelle foreste e allevati da animali, che non solo non sviluppano le caratteristiche umane, quali camminare, parlare, pensare ma assumono una conformazione fisica simile a quella dei loro "genitori adottivi". Quindi, ad esempio, si può osservare nei bambini allevati dai lupi il camminare a quattro zampe e la crescita dei denti canini.

L'ambiente esercita sul bambino un'impressione molto profonda e molto più ampia di quella che può esercitare su un adulto, proprio per il fatto che egli è un attento osservatore di ciò che avviene intorno a lui, guarda gli altri esseri umani con interesse e per sua natura imita i loro comportamenti. La tendenza all'imitazione si manifesta nel gioco in cui il bambino rivive le esperienze che ha vissuto o osservato, ma possiamo cogliere un significato più profondo. "L'imitazione del bambino non è solo un osservare ma è un sentirsi uno con gli esseri, ora uomini, che ci si trova intorno e imitarli vale a dire le persone che si occupano dell'educazione facendo, pensando e sentendo quello che il bambino può imitare. Sarà tanto più salutare per il bambino quanto più egli potrà vivere non nella sua anima, ma in quella delle persone che lo circondano" (Steiner, 2014, pp. 15-16). Sermoneta (2024), suggerisce di utilizzare il termine 'immedesimazione' invece di imitazione, in quanto l'azione che il bambino compie nell'imitare è immediata, non mediata da altri fattori. Molti psicologi e pedagogisti hanno parlato dell'importanza del processo d'imitazione nello sviluppo del bambino. Per Rudolf Steiner l'imitazione è un processo così profondo, che rappresenta la forza più efficace nello sviluppo della prima infanzia, grazie alla quale si conquistano le tre facoltà umane. La percezione di ciò che il bambino vede all'esterno stimola la sua attività. Egli accoglie in sé ciò che, attraverso l'ambiente, gli si presenta per poi ricrearlo attraverso il gioco. Queste considerazioni oggi sono confermate dalle neuroscienze, che hanno individuato l'esistenza dei neuroni specchio, così chiamati in quanto essi si attivano quando si osserva un altro essere umano compiere delle azioni. L'educatore piuttosto che educare con ammonimenti o spiegazioni intellettualistiche educa con il suo essere e il suo fare. Ciò agisce fino nella corporeità del bambino ed

ha ripercussioni sulla sua salute futura e sulle inclinazioni che egli potrà sviluppare. “Senza la possibilità di imitare intensamente non si sviluppa la libertà, egli nasce con una predisposizione all’immedesimazione con l’altro” (Sermoneta, 2024).

Se, come si è visto, l’educatore nella sua globalità, è un elemento centrale per il sano sviluppo del bambino, altrettanto importanti sono gli spazi e le qualità sensoriali dei materiali, in quanto anch’esse intervengono nel plasmare gli organi fisici.

A conclusione della formazione dei maestri, Rudolf Steiner lascia loro quattro indicazioni, quattro regole d’oro, a cui attenersi nella prassi educativa che egli afferma di voler depositare nel loro cuore (Steiner, 2012). Il maestro deve essere attivo e presente in quello che fa; coltivare l’interesse per le cose del mondo e dell’uomo; rimanere aderente alla verità e coltivare l’entusiasmo per il proprio lavoro. Un compito di grande responsabilità e di impegno verso sé stessi, verso i bambini e verso il mondo, da portare avanti con la consapevolezza che la professione stessa “è un sacro servizio” (Steiner, 2006, p. 207).

Bisogna divenire capaci di cogliere il mistero che si cela in ogni essere umano e in particolare nel bambino.

Henning Köhler (2014), pedagogista curativo antroposofico, individua quattro aspetti fondamentali che bisogna coltivare nell’arte dell’educazione, per poter cogliere ed accogliere il mistero che ogni bambino porta con sé. Il compito dell’educatore non è svelare tale mistero, ma compiere dei processi interiori che sono alla base di ogni relazione educativa e che devono fluire in tutto ciò che egli fa. Il primo compito è quello di ‘proteggere’ il mistero che il bambino ci porta incontro con il suo solo essere, attraverso l’attenzione e un silenzioso ascolto del futuro. Un altro aspetto è ‘accompagnare’ che consiste nell’attendere fiduciosamente che il mistero si manifesterà, vuol dire mantenere un interesse costante al processo e non al risultato dell’evoluzione. Il terzo aspetto è ‘consolare’, una domanda che accompagna l’educatore costantemente: chi sei tu? È una domanda che vive nell’educatore ed esprime un interesse ancora più profondo che non trova espressione nelle parole, ma nello sguardo e nel corpo. Questa domanda porta forze di consolazione. Il quarto aspetto è ‘curare’, vuol dire avere e dare speranza che ogni difficoltà può essere superata, una speranza piena di amore per l’uomo e per tutti i bambini. Queste qualità sono inscindibili l’una dall’altra, fanno da sfondo ad ogni azione educativa e l’educatore deve coltivarle dentro di sé facendole diventare così forze evolutive. Questo per Henning Köhler (2014) vuol dire principalmente essere un’artista dell’educazione, unire tutti questi aspetti nel cuore, nell’amore per il bambino e per l’umanità. L’autore ha sintetizzato il suo pensiero attraverso un messaggio enfatico donato agli uditori in occasione di un seminario.

“Chi sei tu bambino?

Ti voglio aiutare ad essere te stesso, a restare te stesso e a diventare te stesso.

Che tu possa seguire la tua stella.

Che tu possa percorrere le tue vie anche se queste saranno difficili.

Voglio aprire il mio cuore per sentire sempre meglio ciò di cui hai bisogno.

Il mio profondo e caldo interesse sia lo spazio nel quale tu possa ergerti verso te stesso.

Io farò errori. Sarò arrabbiato con te.

Io sarò ingiusto, disattento, impaziente.

Questo non potrò evitarlo e ti chiedo perciò perdono.

Mai vorrò abbandonare lo sforzo di comprenderti.

Ogni giorno è un giorno nuovo.

Ogni sera ti chiederò silenziosamente perdono per le mie disattenzioni e per la mia impazienza e ogni mattina mi alzerò con la domanda nel cuore: chi sei tu?

Ma io non voglio essere intrusivo nei tuoi confronti, non voglio farmi delle rappresentazioni di come tu dovresti essere.

Non voglio confondere i tuoi desideri che vivono in te e vogliono manifestarsi.

Anche ciò che di pesante, di difficile tu debba vivere voglio portarlo insieme a te come un fedele amico, come una fedele amica.”

È la tua vita. È il tuo futuro.

Tu non sei il mio bambino, tu non sarai la mia opera.

In accordo con il tuo Angelo tu mi hai scelto, tu hai scelto me affinché io ti accompagni e ti protegga.

Questo è un grande privilegio che mi riempie di gratitudine.

E ora guidami bambino affinché io possa guidare te.”

Henning Köhler (2018)

5. Riflessioni critiche su concezioni dell'educazione

Volendo mettere in luce i punti di contatto e le diversità tra i due modelli educativi, possiamo rilevare che il punto di partenza di entrambi è un'attenzione alle problematiche sociali del tempo.

Un interesse per l'infanzia che porta alla nascita dei primi asili nido è legato in primo luogo ai bambini emarginati che sollecitano proposte e politiche assistenziali di privati e risponde ad una concezione dell'infanzia che si trasforma nel tempo. Dall'iniziale idea tradizionale del bambino oggetto di tutela si arriva lentamente all'affermazione più recente di un bambino titolare di diritti. Si assiste in questo periodo al fiorire di vari modelli peda-

gogici che mettono sempre più al centro dell'attività educativa il bambino in una direzione non basata sull'autoritarismo. L'attenzione di Rudolf Steiner all'educazione nasce osservando la gravosa situazione del primo dopoguerra, egli vedeva in essa la possibilità di creare una nuova società basata su ideali morali come l'uguaglianza, la libertà e la fraternità. La pedagogia si costruisce intorno ad una visione antropologica che vede l'uomo costituito da corpo, anima e spirito che segue uno sviluppo di cui la pedagogia deve tenere conto nel piano di studi.

Seppur la scuola Waldorf nasce non prevedendo, inizialmente, la presenza dell'asilo nido, l'interesse di Rudolf Steiner per il bambino piccolo era già presente nel suo pensiero: "se in qualità di educatori o di genitori, o anche con un rapporto diverso ci si deve avvicinare al bambino molto piccolo, si sente fortemente il dovere di riuscire a comprendere l'intero corso della vita umana. Fu perciò un particolare dispiacere per me aver potuto accogliere nella scuola Waldorf di Stoccarda solo bambini in età scolare, in conformità delle disposizioni dell'Europa centrale. Sarebbe per me una grande soddisfazione se anche i bambini più piccoli potessero entrare nella libera scuola Waldorf" (Steiner, 2024, p.108). Questo desiderio si realizzò in breve tempo mentre l'apertura degli asili nido Waldorf è piuttosto recente, all'incirca alla fine degli anni novanta.

La dimensione educativa degli asili nido, come abbiamo già visto, si è affermata all'incirca negli anni settanta per sostenere le famiglie e per favorire un armonico sviluppo globale del bambino, potenziando e sviluppando ciò che biologicamente egli già possiede. Quindi l'aspetto genetico e quello ambientale sono entrambi importanti per la sua crescita, perché il contesto in cui vive consente di far emergere quelle potenzialità che altrimenti non potrebbero manifestarsi.

Da qui nasce una grande attenzione all'ambiente fisico, agli spazi, ai materiali, alle attività, alla progettazione e alla didattica. Anche Rudolf Steiner afferma che il bambino viene al mondo con un corpo fisico, risultato dell'ereditarietà, e che l'ambiente è molto importante per il suo sano sviluppo, riconosce tuttavia che egli è portatore di una dimensione spirituale, risultato di diverse incarnazioni che tessono il suo destino. Quindi l'educazione inizia con la nascita del bambino nel piano fisico e il compito principale dell'educatore sarà quello di proseguire e non di ostacolare ciò che è stato svolto da entità superiori prima della nascita. Questo aspetto, semplicemente non viene preso in considerazione dal Modello Educativo del Comune di Roma in cui si parla del bambino e delle sue caratteristiche dal momento della nascita e di come l'educatore, osservatore e regista, può facilitare gli apprendimenti di quest'ultimo agendo sull'ambiente e su un'organizzazione progettata. L'educatore è osservatore in quanto si pone un passo indietro rispetto al fare del bambino, non intervenendo nel suo gioco, ma adeguando l'ambiente alle sue

esigenze, predisponendo attività adeguate al suo sviluppo e alle sue conquiste e verificando poi il raggiungimento degli obiettivi prefissati. L'educatore, nella pedagogia Waldorf, pone attenzione soprattutto alle azioni finalizzate che egli compie. Infatti, nell'educazione del bambino piccolo si parla dell'importanza del gesto sensato, ossia tutte quelle azioni di vita quotidiana che prevedono un processo per poter essere svolte. Il bambino partecipa all'attenta preparazione delle attività da parte dell'educatore, al loro svolgimento e alla loro conclusione. L'adulto è consapevole di essere un esempio e in quanto tale vigila anche sui suoi pensieri e sulle sue emozioni. Rudolf Steiner afferma che di fronte al bambino non dovrebbe essere fatto nulla che egli non possa accogliere in sé.

I compiti che deve svolgere l'educatore, espressi all'interno del Modello educativo, sono molteplici e spaziano dall'attenzione verso il bambino, al gruppo, alla famiglia, alla scuola nella sua totalità, al territorio, alla continuità orizzontale e verticale nonché al collegamento con le innovazioni del sapere accademico. È richiesto che egli mantenga una costante flessibilità modulando la progettazione e la didattica rispetto alla situazione che si evolve all'interno della sezione. La progettazione è soggetta a verifica e all'autovalutazione, concetto, questo, molto diverso dall'autoeducazione dei maestri della scuola Waldorf. L'autoeducazione è un percorso di trasformazione di conoscenze e di esperienze in capacità e facoltà educative, mentre con il concetto di autovalutazione l'educatore valuta il proprio operato sulla base del raggiungimento degli obiettivi prefissati in precedenza. Questa valutazione non è soltanto autoriferita ma proviene anche dall'esterno in base al raggiungimento di obiettivi espressi negli indicatori di qualità, attraverso la vigilanza dei funzionari e il riconoscimento di una produttività economica. Quello che si percepisce visitando un asilo Waldorf è la semplicità, l'atmosfera di calore che permea tutto l'ambiente con mobili di legno, colori tenui, materiali semplici che proprio per questo danno spazio alla creatività del bambino. Tutto questo crea intorno a lui un involucro protettivo che rispetta la sua sensibilità e i suoi bisogni di crescita. Negli asili nido pubblici la qualità è legata alla varietà dei materiali e molto precocemente si spinge il bambino a nuove e complesse esperienze che lo conducono verso l'autonomia. A tal fine si promuove lo spostamento del bambino nei vari spazi gioco al di fuori della propria sezione in modo che egli possa ampliare le sue possibilità di esperienza e le relazioni sociali. La percezione che ne deriva è di un ambiente meno avvolgente e protettivo.

Pur essendoci alla base, in entrambi i modelli, l'importanza delle esperienze sensoriali, la pedagogia Waldorf si focalizza sulla qualità sensoriale degli oggetti, mentre il Modello educativo del Comune di Roma considera importante la varietà e la quantità. Ad esempio, per quanto riguarda l'esperienza con il colore, nelle scuole Waldorf si utilizza l'acquerello su carta bagnata in

cui la diluizione del colore con l'acqua dà vita ad una gamma infinita di sfumature a seconda della concentrazione del colore, mentre nell'altro modello si considera importante utilizzare più tipi di colore: tempera, colori a dita, acrilici, tempere metallizzate, acquerelli in pasticca, ecc., per permettere al bambino di fare un'esperienza più complessa.

Nella pedagogia Waldorf che Rudolf Steiner chiama arte dell'educazione, l'arte permea ogni agire dell'educatore. Nei servizi comunali questa dimensione artistica è poco presente.

In entrambe le concezioni è centrale il ritmo, infatti, la giornata è scandita dalle routine che aiutano il bambino ad orientarsi nel tempo e nello spazio. Per Rudolf Steiner il ritmo attraverso la respirazione e il ritmo sonno-veglia vanno a sostenere un suo sano sviluppo. Il Modello Educativo del Comune di Roma è stato redatto in un unico documento che riguarda sia il bambino piccolo che quello della scuola dell'infanzia. Due servizi che sono visti sempre più in modo integrato laddove il nido diviene una preparazione al successivo passaggio nella scuola dell'infanzia. Ciò è in contrasto con i principi fondanti della scuola Waldorf in cui è il piano di studi che si adatta alle fasi di sviluppo del bambino e non viceversa. Da questo confronto emerge che alcuni presupposti educativi, presenti nei due modelli, sono completamente diversi, ad esempio quello antropologico, altri invece pur partendo da una visione comune si discostano nella modalità in cui vengono portati nella prassi educativa. Inoltre, nella stesura del Modello Educativo del Comune di Roma vi è una forte presenza della politica e del mondo accademico scientifico che persegue l'obiettivo di formare la futura cittadinanza attiva e partecipe. Per Rudolf Steiner la fondazione della scuola è un'impresa culturale libera dall'economia e dalla politica, che si volge sin dalla prima infanzia, a sviluppare nel bambino, nell'uomo in divenire, quelle qualità sociali che porteranno alla realizzazione di ideali morali.

6. L'importanza dello sviluppo ritmico nell'essere umano

Il ritmo, secondo Rudolf Steiner, è un principio fondamentale che attraversa ogni aspetto dell'esistenza, dalla natura ai processi biologici, dallo sviluppo umano all'educazione, fino alla medicina e all'arte.

Un concetto chiave dell'antroposofia è la visione dell'uomo composto da tre dimensioni fondamentali ossia corpo, anima e spirito. Queste tre componenti sono strettamente collegate ai ritmi della vita, della natura e del cosmo. Il ritmo, in questo contesto, non è solo una legge biologica, ma anche una forza che armonizza i processi vitali, emotivi e spirituali dell'uomo.

Queste tre dimensioni sono associate a ritmi specifici:

Il corpo fisico è soggetto ai ritmi biologici e naturali.

L'anima è influenzata dai ritmi delle emozioni, dell'apprendimento e del sonno-veglia.

Lo spirito segue ritmi evolutivi più ampi, legati alla crescita della coscienza e dell'Io.

Prendendo in considerazione la tripartizione funzionale dell'organismo umano, che comprende il sistema neuro-sensoriale, legato alla testa e al pensiero, e il sistema metabolico-motorio, che presiede al movimento e ai processi vitali, a fare da mediatore tra questi due poli vi è il sistema ritmico, che comprende cuore e polmoni e che Steiner considera essenziale per mantenere l'equilibrio tra pensiero e azione. Il ritmo respiratorio e quello cardiaco non solo regolano le funzioni vitali, ma sono anche intimamente connessi allo sviluppo dell'individuo, sia dal punto di vista fisiologico che da quello educativo e spirituale.

Si può così affermare che il ritmo è una chiave di comprensione dell'universo e dell'essere umano. Rispettare e armonizzare i ritmi naturali, sociali e spirituali vuol dire permettere all'essere umano di svilupparsi in modo armonico e consapevole.

Rudolf Steiner ritiene che l'attività ritmica, nell'individuo, riveste un ruolo centrale, poiché possiede una naturale capacità risanatrice.

Nel sistema ritmico operano forze intrinseche di guarigione, tanto che potremmo dire che nell'uomo risiede costantemente un medico interiore. Le forze educative non sono altro che la metamorfosi delle forze terapeutiche: trasformate, esse diventano strumenti di crescita e rinnovamento.

Per questo motivo, il nostro pensiero educativo deve tendere al cambiamento, proprio come il pensare stesso, che deve elevarsi dal piano fisico a quello spirituale per acquisire una dimensione più profonda (Steiner, 1998, pp. 113-114).

In questo contesto, vengono esplorati i benefici principali del ritmo nella pedagogia, con particolare attenzione alla routine quotidiana, alla ripetizione e prevedibilità, e al loro impatto sullo sviluppo del bambino.

Nell'ambito dell'insegnamento e dell'educazione, il punto di partenza fondamentale è il sistema ritmico. Qualsiasi metodo che miri a influenzare altri aspetti, trascurando il sistema ritmico, risulta inadeguato per il bambino. Tutto ciò che si manifesta attraverso forme e attività artistiche ha un impatto diretto sull'essere umano. La musica, ad esempio, è intrinsecamente connessa al ritmo, che prosegue poi nel sistema ritmico dell'individuo. L'interiorità stessa si trasforma in uno strumento musicale. Allo stesso modo, anche la scultura e la pittura influenzano profondamente l'individuo, seppur in modo più delicato e profondo. Le armonie e le melodie dei colori continuano a vibrare nell'interiorità umana, diventando parte dei processi del sistema ritmico organico (Steiner, 2006, p. 60).

7. Il valore del canto nella creazione di un ambiente armonico

“Le routines sono momenti educativi che, con diverse sfaccettature, rendono il Nido e la Scuola dell’Infanzia luoghi di vita in cui i bambini crescono con la capacità di essere in relazione positiva con sé e con gli altri, con il gusto del fare e del conoscere” (Bellucci et al., 2013, p. 44).

Lavorando da tempo con questa pratica si è avuta la possibilità di inserire alcuni elementi della pedagogia Waldorf nella realtà educativa degli asili comunali, tutto guidato dalla passione, dall’osservazione dei bambini e dalla volontà di arricchire le esperienze educative, tutto permeato da una ricerca e un lavoro di sperimentazione quotidiana.

Questo vissuto, tra il 2008 e il 2016, in un nido del Comune di Roma, ha permesso di verificare come il ritmo, analogamente a una tessitura in cui la spola inserisce la trama nell’ordito per dare vita al tessuto, strutturi i vari momenti della giornata e le attività settimanali, fornendo nutrimento vitale per una sana crescita del bambino.

Nel percorso educativo del bambino, è fondamentale che l’elemento immaginativo sia al centro di ogni attività. L’interazione tra maestro e scolaro dovrebbe essere permeata da musicalità, ritmo e armonia, fino a trasformare persino la melodia in un principio pedagogico. Per questo, l’insegnante deve possedere una sensibilità musicale che si riflette nel suo modo d’essere e di insegnare.

Durante l’età scolare, il sistema ritmico è naturalmente presente nel bambino ed è quindi essenziale strutturare l’insegnamento seguendo un’impostazione ritmica. Il maestro, con la sua predisposizione alla musicalità, deve creare un ambiente in cui ritmo e cadenza siano elementi dominanti. Questa qualità non può essere semplicemente appresa, ma deve vivere in lui in modo spontaneo e ispirativo (Steiner, 1984, pp. 109-110).

“La produzione corale di musica risulta da un accordo di intenti e di volontà - dunque da un’armonia fra gli individui - che si riflette immediatamente nella consonanza della musica prodotta, e questa potenza a sua volta l’armonia interiore del gruppo” (Migneco, 2014, p. 82). L’armonia, estesa anche al canto che è inserito in un contesto di routine, accresce il senso del ritmo e dell’equilibrio, orientando il bambino nel ritmo della giornata e offrendogli un senso di fiducia e stabilità.

È stata quindi fatta la scelta di lasciare da parte l’uso dello stereo, presente in ogni sezione dei nidi e che esercita una riproduzione ripetitiva e artificiale, più limitata rispetto al fluire delle emozioni e dell’affettività che, invece, attraverso la voce acquisiscono in ogni momento nuove sfumature.

Prediligendo così il calore della voce umana che, grazie a qualità come il tono, il timbro e l’altezza, è in grado di coinvolgere la mente, il corpo e, più nel profondo, le emozioni, si è iniziato a proporre delle canzoncine inserendole

nei contesti di routine e lasciando che queste melodie appartenessero solo a specifici momenti della giornata.

È stata effettuata una ricerca e un'attenta selezione di canti, filastrocche e nenie per rendere ogni momento della giornata unico, riconoscibile e chiaro, come evidenziato dal professor Luca Sermoneta nel corso di alta formazione Waldorf (Sermoneta, 2024) secondo cui "le parole evocano immagini". Ciò ha permesso ai bambini di non doversi sforzare per comprendere la sequenza degli eventi, garantendo loro maggiore sicurezza e prevedibilità.

Per il suo valore, il canto nelle routine, è diventato un elemento fondamentale della giornata e della settimana, proposto quotidianamente ai bambini attraverso gestualità, postura, sguardi, suoni e silenzi ha favorito la nascita di un'esperienza condivisa e coinvolgente con gli altri bambini e con gli adulti.

In queste esperienze, durante la prima parte della mattinata, dopo l'accoglienza, ci si preparava per il momento del canto. Si intonava la canzoncina del riordino che invitava i bambini a riporre ogni oggetto al proprio posto. Successivamente, si cantava "Oh che bel castello", mentre ciascun bambino, aiutato a prendere la propria seggiolina, si disponeva in cerchio. A seconda dell'età ci sono delle differenze, nella sezione dei più piccoli, ad esempio, i bambini sono liberi di muoversi, mentre le educatrici sono disposte in modo da formare un cerchio nell'ambiente. L'attività prosegue con un piccolo richiamo individuale attraverso una campanella che nomina ogni bambino, per poi passare a cantare canzoncine e filastrocche, terminando con un'ultima canzone che richiama la stagione in corso.

Tenendo conto che oltre ai ritmi giornalieri, ci sono poi ritmi più ampi, come quello della settimana, dei mesi e dell'anno, particolare attenzione è stata dedicata alla connessione tra il ritmo quotidiano e quello stagionale. Pensando di portare gli elementi naturali da fuori all'interno della sezione, è stata introdotta la "mensola delle stagioni". Durante il riposo pomeridiano dei bambini, il passaggio di ogni stagione, è stato segnato dall'arrivo di un personaggio simbolico che porta con sé elementi che rispecchiano i cambiamenti relativi allo scorrere del tempo:

lo Gnometto dell'autunno che tinge le foglie di nuovi colori come il rosso, l'arancio e il giallo che il soffio del vento farà danzare nel cielo;

il Nanetto dell'inverno, che dall'alto del suo tronco, sorveglia affinché tutto riposi;

la Fatina della primavera che tutto risveglia, vigila sulla nascita della vita;

la Fatina dell'estate, con il vestito d'oro risplende in ogni cosa affinché tutto maturi e ritorni alla terra.

Per allestirla si sono usati teli e colori di toni più freddi nella stagione invernale, più luminosi e caldi in quelle autunnali e primaverili. Sono sempre presenti su di essa gli elementi che rappresentano la natura nei suoi tre regni: un elemento vegetale, uno minerale, uno animale.

Tale mensola è posizionata in un punto centrale della sezione per facilitare l'osservazione sia da parte degli adulti sia da parte dei bambini. Quest'ultimi vengono portati ad ammirare gli elementi presenti su di essa, compresa una piccola candelina che con la sua luce e calore contribuisce a creare un'atmosfera di incanto e meraviglia nei loro sguardi, accompagnandoli per una parte della giornata. Al risveglio, i bambini, immersi in un periodo permeato di fantasia, restano stupiti e meravigliati dalla magia realizzata dai personaggi fatati.

Secondo la visione antroposofica di Rudolf Steiner, il bambino può essere considerato un vero e proprio organo di senso. L'insegnamento, quindi, dovrebbe adattarsi al sistema predominante nella sua fase di sviluppo, privilegiando un approccio basato sulle immagini e sul coinvolgimento del sistema ritmico. L'educazione non dovrebbe concentrarsi esclusivamente sulla mente, ma piuttosto sul cuore e sull'intero sistema ritmico. Più si stimola la capacità immaginativa attraverso racconti vivi e meno si sovraccarica l'intelletto, maggiore sarà l'energia e la partecipazione dei fanciulli. Non è l'intelletto a dover essere sollecitato, ma la fantasia, che deve diventare l'elemento dominante nell'ambiente scolastico (Steiner, 2012, pp. 101-102).

“Il trascorrere del tempo al Nido e alla Scuola dell'Infanzia è scandito da azioni quotidiane routines, le quali si ripetono attraverso rituali che le rendono riconoscibili, memorizzabili, prevedibili, rappresentabili: accoglienza, attività educative e didattiche, cura del corpo, pranzo, riposo, commiato” (Bellucci et al., 2013, p. 43).

Approcciare tutti questi passaggi nella vita quotidiana degli asili del Comune, attraverso il canto, ha dato modo ai bambini di non rimanere dipendenti dall'indicazione verbale dell'adulto ma di avere e sviluppare sia un tempo individuale che un tempo più ampio come quello comune.

I canti che accompagnano il gioco, come i girotondi, seguono un ritmo costante mantenendo invariati i loro movimenti. La ripetizione dell'atto creativo, scandita da ritmi che sembrano infiniti, è un elemento fondamentale del gioco in questa fase dello sviluppo. Il bambino assimila attraverso il ritmo ciò che ancora non può apprendere in modo astratto. È proprio questo il fascino senza tempo delle filastrocche tramandate di generazione in generazione.

Allo stesso modo, è il ritmo a rendere il gioco infantile inesauribile: finché segue una cadenza regolare, il bambino non si affatica, perché il movimento si sintonizza con i ritmi naturali del corpo, come il respiro e il battito cardiaco, che continuano senza mai esaurirsi (Lievegoed, 1995, pp. 71-72).

L'introduzione di un'ampia varietà di canti scelti ha mostrato come i bambini hanno arricchito il loro linguaggio, imparando ad ascoltare, a condividere, a trovare l'incanto in ogni cosa, ad apprezzare l'armonia e a sperimentare il piacere di svolgere attività insieme agli altri. Ad esempio, nel cantare “La contadinella”, ogni bambino prende un nastro colorato e lo fa volare in aria,

creando una danza di colori; nel gioco del girotondo, i bambini si divertono a cadere tutti insieme a terra; oppure, mimano i topolini che approfittano del gatto addormentato per fare i birichini. Anche l'attenzione esclusiva della maestra, che racconta una filastrocca o una storia a un solo bambino, diventa un piacevole scambio di sguardi e una profonda interazione. Il bambino viene preso sulle ginocchia e insieme cantano "Sedia sediola" o "Cavallino Giò Giò", mentre gli altri ascoltano, sviluppando un senso di attesa che, nella società attuale dai ritmi sempre più frenetici, sta venendo sempre meno.

Le filastrocche, che con rime a volte anche un po' bizzarre, sono così ritmiche e ben congeniate che i bambini le imparano subito e si divertono a ripeterle, come accade con la filastrocca delle "gambette" o del "pesciolino scioccherello"; o così come la canzoncina dei colori che le maestre cantano nel preparare i fogli e gli astucci con i mattoncini di cera mentre disegnano con i bambini; o il delicato canto che accompagna i gesti dell'educatrice mentre si impasta il pane e che racconta di come il grano viene lavorato dall'uomo fino a divenire pane sulla tavola. Allo stesso modo, anche il momento di recarsi in bagno o di andare a dormire viene trasformato in un passaggio fluido, grazie a melodie che accompagnano delicatamente i bambini, rispettando il tempo comune e il tempo individuale.

"I più importanti mezzi educativi sono i sentimenti del maestro" (Steiner, 1998, p. 23).

8. Narrare per svelare il mondo

Le narrazioni come strumento educativo rivestono un ruolo centrale sia nella pedagogia Waldorf sia nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Roma, sebbene con obiettivi e approcci diversi. Così come l'iniziativa pedagogica "Nati per Leggere", promossa dall'azione congiunta dell'Associazione Italiana Biblioteche, dall'Associazione Culturale Pediatri e dal Centro per la Salute del Bambino che nelle strutture comunali, promuove occasioni di ascolto di letture, eseguite da educatrici/insegnanti o personale esterno di biblioteche presenti sul territorio, rivolto a bambini dai sei mesi ai sei anni, con lo scopo di favorire nei bambini la percezione del libro come strumento e crocevia di intense esperienze affettive ed esistenziali. Senza dubbio la narrazione rappresenta un mezzo per trasmettere conoscenze, sviluppare il linguaggio e stimolare l'immaginazione. Nell'asilo nido pubblico, queste narrazioni, più frequentemente sotto forma di letture di libri, mantengono una funzione educativa, ma raramente sono collegate a un ritmo giornaliero o simbolico. Le storie lette possono essere scelte in base al piacere dell'educatore o agli interessi dei bambini, senza una struttura ritmica prestabilita. L'approccio risulta prevalentemente funzionale e orientato all'acquisizione di competenze specifiche oppure finalizzato a offrire momenti di svago e intrattenimento.

Gli spazi dedicati al racconto e alla lettura, arricchiti da tappeti, cuscini o mobili bassi, offrono un ambiente accogliente e stimolante. Quando i libri sono disposti in modo accessibile e vi è la cura necessaria, questi spazi hanno la possibilità di diventare luoghi ideali dove i bambini possono avvicinarsi alla lettura con piacere, esplorando liberamente e in autonomia i materiali a loro disposizione.

Nelle scuole Waldorf le storie assumono una dimensione rituale: le narrazioni, arricchite da immagini simboliche, seguono un ritmo quotidiano, essendo raccontate sempre alla stessa ora, e un ritmo settimanale, legato a un tema o a una festività. Le fiabe, i miti e le leggende si collegano alle tappe di sviluppo del bambino, promuovendo un apprendimento immaginativo e profondo.

A questo proposito, è importante sottolineare la distinzione tra fiabe e favole, sebbene nei dizionari questi due termini vengano equiparati.

Le *favole*, che possono derivare dalla fantasia di un singolo autore o essere rielaborazioni di storie preesistenti, mettono in evidenza difetti e vizi umani con l'intento di trasmettere un insegnamento morale o pedagogico esplicito. Il più delle volte, l'autore è noto.

Le *fiabe* invece, hanno origini antichissime, nessuno sa quando siano nate e possono essere considerate delle vere e proprie opere d'arte perché, come avviene per tutte le grandi espressioni artistiche, la risonanza interiore della fiaba è diversa per ciascuna persona, e muta nel tempo per lo stesso individuo, a seconda del momento della vita in cui egli si trova.

Le fiabe non contengono mai una morale esplicita, non ci sono solo buoni o cattivi in assoluto ma personaggi che nel loro cammino compiono azioni più o meno morali; alla fine, però, il bene vince sempre e il male viene inesorabilmente sconfitto.

Bisogna tenere in considerazione che narrando una fiaba avviene l'incontro di due interiorità: quella del bambino e quella del maestro o del genitore.

Nell'epoca attuale, l'automatismo dell'immagine si è quasi del tutto perso: oggi le immagini agiscono in base all'interiorità di chi le racconta. Diventa sempre più rilevante dunque, il rapporto karmico tra l'educatore e il bambino, un legame in cui l'interiorità dell'adulto influisce sul modo in cui la fiaba agisce sul bambino, creando una connessione profonda con la sua interiorità.

Di fondamentale importanza è dunque l'atteggiamento dell'adulto nel raccontare le fiabe. Egli funge da tramite tra le immagini di questo mondo incantato e l'anima del bambino che attende e si nutre di queste rappresentazioni.

Affinché la narrazione sia efficace, è essenziale che chi racconta abbia interiorizzato profondamente l'essenza delle fiabe, ne abbia assimilato il significato e sia in grado di trasmettere immagini dense e luminose con calore e sentimento.

Nelle scuole Waldorf, le fiabe svolgono un ruolo pedagogico di grande rilievo e, prima di raccontarle, l'educatore deve considerare diversi aspetti, tra cui l'età evolutiva, la sensibilità e il temperamento dei bambini. La scelta delle fiabe deve essere accurata, affinché possano toccare le corde giuste dell'anima, creare l'atmosfera adeguata e persino contribuire alla guarigione di eventuali ferite dell'anima.

Per questo motivo, nell'esperienza vissuta negli asili comunali, si è voluto riportare un momento così significativo e di grande importanza come quello della narrazione di fiabe o storie rappresentate. Non a caso quello del racconto della fiaba, era un momento molto atteso, incantato e magico che inizia con la preparazione dell'atmosfera.

L'educatrice incaricata della narrazione predisponeva l'ambiente affinché potesse accogliere i bambini nel modo più adeguato: accostando le tende, richiamando l'attenzione con il suono di uno xilofono e creando così un'atmosfera fiabesca. Nella stanza, una sequenza di gesti silenziosi invita i bambini a sedersi, mentre l'accensione di una candela esprime cura e dedizione per quel momento dedicato, tanto atteso dai piccoli incantati ascoltatori.

Il bambino non ascolta soltanto con le orecchie, ma con tutto sé stesso, vivendo la fiaba nel profondo. Nella sua semplicità, la fiaba trasmette insegnamenti fondamentali sulla vita: il coraggio, la bontà, la perseveranza e l'onestà, valori che, prima o poi, vengono sempre ripagati.

In tal senso, è essenziale l'atteggiamento e la predisposizione interiore di chi narra. La fiaba viene prima appresa a memoria e, nella narrazione, l'educatore può prendersi delle pause, come in un respiro, visualizzando le immagini evocate dal racconto. In questo modo, le verità profonde contenute nella storia vengono colte dal bambino, che le rivive anche in altri momenti della giornata.

Così come sottolineato dal professor Luca Sermoneta nel corso di alta formazione, che "c'è un'educazione del sentimento, non si nasce col senso del rispetto, della devozione, della meraviglia. Questi sono evocati dall'attività educativa" (Sermoneta, 2024).

Nelle scuole Waldorf, la fiaba viene proposta come attività verso la fine della settimana, preferibilmente, verso la fine della giornata, poiché si ritiene che sia più adatta a un momento crepuscolare, in cui il bambino si avvicina a uno stato interiore più sognante. Questo permette di custodire le immagini della narrazione anche dopo il ritorno a casa.

Un tempo, infatti, le fiabe venivano raccontate la sera, al crepuscolo, quando la famiglia, dopo una giornata di lavoro, si riuniva davanti al focolare per ascoltare una storia narrata da uno dei membri più anziani, ricordando quanto avesse ascoltato da bambino, tramandando così un sapere antico.

Ripetendo ogni volta questi gesti, che possiamo considerare dei veri e propri riti, i bambini si connettono interiormente col mondo spirituale da cui provengono e col quale si ricollegano durante l'ascolto del racconto.

Si potrebbe affermare che il compito fondamentale dell'educazione sia accompagnare gradualmente i bambini nello sviluppo autentico dei loro impulsi morali. Tuttavia, questo non si realizza semplicemente enunciando precetti o imponendo regole con un ragionamento logico su ciò che è giusto o sbagliato. Piuttosto, è essenziale coltivare in loro la nascita di una forza morale interiore. Per farlo, è utile presentare figure esemplari, reali o immaginarie, che incarnano il bene, offrendo così modelli ispiratori attraverso il racconto e l'immaginazione (Steiner, 2006, pp. 61-62).

9. La Festa di Primavera nella scuola Waldorf il Giardino dei Cedri

Da sempre le società umane hanno celebrato i momenti di passaggio dell'anno. Erano proprio queste celebrazioni che creavano un profondo senso di unione non solo tra gli esseri umani ed i ritmi della natura, ma anche tra uomo e uomo. Ed è per questo che le feste nelle scuole Waldorf rivestono un ruolo fondamentale. Tali celebrazioni sono importanti per ricollegare la dimensione terrestre dell'uomo a un ritmo cosmico naturale, facendo vivere e rivivere delle esperienze sempre più difficili da fare al giorno d'oggi.

Durante la Festa della Primavera oltre ai laboratori manuali come l'intreccio delle coroncine ornate di fiori, il terrario dove si possono scegliere vasi fatti dai ragazzi e piantine, animaletti creati con il modellaggio di cera d'api colorata e profumata o il genietto della primavera che arriva, appeso al collo dei bambini, per mandar via l'inverno e lasciar posto alla sua padroncina Primavera, possiamo trovare i "giochi di una volta".

Questi giochi richiamano tempi antichi, con un loro spazio e un loro tempo. Giochi che venivano fatti nelle piazze, nei cortili, nelle sagre, dove ci si incontrava e si stava allegramente insieme in una condivisione serena, festeggiando il risveglio della natura.

10. "Il contadino che porta le uova al mercato"

Nella scuola Waldorf del Giardino dei Cedri, durante la Festa di Primavera, c'è un'aula dedicata a questi giochi, dove con l'aiuto di alcuni genitori i bambini possono ritrovare una dimensione del tempo più diluita, riportando il gioco ad una autentica creatività, permeata di fantasia e allegria.

Uno di questi giochi è "Il contadino che porta le uova al mercato". Il bambino prima di iniziare ascolta la storia di questo gaio contadino che dopo essere andato nel pollaio a raccogliere le uova che le sue gallinelle avevano fatto, le posò sulla paglia nel suo carretto e si avviò per andare a venderle al mercato. La strada per il mercato era tutta buche e dissestata e le ruote del carretto si ruppero, le uova caddero a terra per fortuna senza rompersi. Il contadino non sapendo come fare per poter portare le uova a destinazione

si ingegnò con un bastone e facendo con calma e attenzione, le fece rotolare pian piano fino al mercato.

I bambini devono aiutare il contadino facendo la stessa cosa: con un bastone di legno devono cercare di far rotolare l'uovo (di legno) che per la sua forma tende ad andare di qua e di là, non rispondendo sempre all'intento del bimbo di farlo andar dritto fino al mercato.

Questo gioco fa appello alla calma e alla perseveranza che bisogna avere per portare a compimento questa piccola missione, facendo forza e avendo fiducia nelle proprie capacità nonostante le cose, in questo caso l'uovo, non vadano sempre dove si desidera, sviluppando così una consapevolezza non solo del proprio mondo interiore ma anche di quello esteriore.

11. La girandola

La primavera quando arriva solletica tutti i nostri sensi, porta con sé colori brillanti, profumi, gli armonici canti degli uccelli, l'aria sottile e frizzante. Tutto rinasce a nuova vita e anche gli acquerelli dismessi o dimenticati, durante la Festa di Primavera, rinascono a nuova vita trasformandosi in tante colorate girandole che, strette dalle mani dei bambini, il vento farà vorticare più o meno velocemente. L'esperienza dell'acquerello che accompagna i bambini della scuola Waldorf sin dalla prima classe, rappresenta un'esperienza a tutto tondo e viene proposta con la tecnica dell'acquerello su foglio bagnato affinché il colore possa rimanere fluido e non assumere forme prestabilite. In primo piano è il rapporto emotivo con il colore e con le caratteristiche che esso porta. Successivamente il colore diventa il mezzo espressivo per rappresentare atmosfere legate alle stagioni, paesaggi, animali, piante e personaggi e ogni forma nasce dall'incontro tra i colori e non viene disegnata prima. Spesso queste attività sono affiancate a racconti e narrazioni simboliche che personificano il colore stesso: l'esuberante rosso, l'allegro giallo, l'umile blu. Questa tecnica permette di rimanere in questa atmosfera sognante rimanendo al livello del sentimento e dell'anima. Anche i preparativi alla lezione di pittura hanno molta importanza: prendere la tavoletta, i colori, il pennello, il vasetto con l'acqua, stendere il foglio, inumidirlo, sono tutte operazioni che prevedono di farle con ordine, presenza e attenzione. Negli anni sono tanti gli acquerelli che si conservano e in occasione della Festa di Primavera si ritagliano in tanti quadrati, si tracciano delle diagonali e il centro del quadrato; si taglia con le forbici lungo le diagonali sino a metà senza arrivare al centro e le otto punte che si formano si piegano in modo alternato verso il centro, fermandole con una perlina e un bastoncino che nella parte posteriore si inserirà nel foro di una canna di bambù, il tutto non prevede l'uso di colla ma soltanto l'abilità delle mani nel cercare di incastrare i vari elementi creando armonia e bellezza tra loro. È così che la stessa atmosfera sognante

che accompagna il bambino mentre dipinge lo avvolge anche nel seguire incantato e divertito il vorticare colorato della sua girandola.

12. Animaletti di cera

Durante la Festa di Primavera del Giardino dei Cedri, alla ricerca di un oggetto su cui focalizzare l'attenzione, sono stata attratta da un profumo che mi ha portato in un'aula dove si percepiva un calore particolare. Intorno al tavolo bambini di prima classe erano intenti a manipolare piccoli pezzi di cera d'api, dal colore e dalla fragranza del miele.

Mi sono seduta e ho preso anche io in mano un pezzo di cera. A primo impatto era fredda e dura. Seguendo le indicazioni e i movimenti dei bambini ho iniziato a comprimerla e scaldarla e modellarla fino a formare una pallina. È da questa forma che si parte per la creazione di qualsiasi soggetto. Una volta ammorbidita ho potuto massaggiarla, tirarla, allungarla e accennare così alla forma di un piccolo coniglietto. L'atmosfera che si percepiva era di grande concentrazione e i bambini intorno intenti a lavorare avevano un lieve rossore sulle guance che indicava il loro visibile impegno nel lavoro.

Per questa particolare attività si sviluppa una padronanza delle abilità delle mani e delle dita, forza nell'agire, di percepire e di pensare con fiducia e padronanza a se stessi, si mette in moto una grande forza di volontà, si rafforza il senso del tatto che ci consente di sentire dove siamo noi e dove inizia il mondo. In futuro questo senso, se ben coltivato, permetterà ai bambini, di cogliere l'io delle altre persone. Così come anche il senso del calore, se curato su un piano fisico con attività come questa o nell'impastare il pane o fare giochi nella natura il bambino gioverà in salute, non solo nel presente, ma anche nel resto della sua vita.

13. Il genietto di primavera

Durante la Festa di Primavera nella scuola Waldorf il Giardino dei Cedri, vi sono diversi laboratori tenuti da maestri e genitori della scuola. In particolare, ha attratto la mia attenzione la costruzione dei "genietti" di primavera. Le piccole figure colorate appese ad un ramo volteggiando evocano l'atmosfera del risveglio della natura dopo l'inverno. Su un tavolo sono disposti tutti i materiali occorrenti per realizzare i genietti: perline di legno, cupole di faggio, campanellini, fili di cotone colorato, lana cardata e ritagli di pannolence di vari colori. Due bambine di circa sette anni, sono assortite nell'assemblare le varie parti, avvolgono la lana cardata intorno alle cupole di faggio su cui è incollata la pallina di legno, cuciono con attenzione una mantellina intorno al capo e al corpo del genietto che man mano prende forma. A guardarli bene nessuno è uguale all'altro, il modo in cui è cucita la mantellina, i colori

assortiti in modo diverso, alcuni più sottili altri più tondi... Si potrebbe dare a ciascuno un nome. Questa è la particolarità dei lavori fatti a mano, ognuno ha delle caratteristiche proprie, diversamente dai prodotti industriali che sono tutti identici. Le bambine sono molto entusiaste del loro lavoro e di potermi spiegare i passaggi necessari per la creazione del genietto. I materiali utilizzati sono pochi e semplici, ma allo stesso tempo sono ricchi nelle qualità sensoriali, che si possono percepire guardandoli, toccandoli, sentendone il profumo. Soprattutto essi parlano al bambino, in forma immaginativa, della presenza di forze che realmente agiscono nella natura in questo periodo dell'anno. Le bambine gioiose lavorano alla costruzione del genietto partecipando in modo vivente a questa realtà, senza la necessità di spiegazioni intellettualistiche che spengono l'aspetto immaginativo, tanto importante nelle scuole Waldorf. Racconta Burkhard (2012) di aver regalato a un bambino di sette anni un nanetto di cera: "il bambino parlava spesso con lui e una volta spiegò a sua madre: «sai, questa è soltanto una figura; il vero nano è dentro, quello non lo vediamo». Attraverso l'immagine entrava in sintonia con ciò che invisibilmente vive dentro e dietro di essa" (Burkhard, 2012, pp. 10-11). Il contatto con materiali provenienti dal mondo animale e vegetale costruisce un filo che collega il bambino con questi regni e con la trasformazione dei prodotti avvenuta attraverso il lavoro dell'uomo. Per Rudolf Steiner è molto importante che l'educatore coltivi dentro di sé queste conoscenze. Se prendiamo come esempio la lana, le nostre riflessioni andranno al pastore che sorveglia le proprie pecore, alla tosatura, al lavaggio, all'asciugatura, alla tintura della lana e alle sue possibili lavorazioni in filati, tessuti, tappeti, ecc. Questo lavoro interiore dell'educatore rende prezioso quel ciuffetto di lana che il bambino tiene tra le mani a causa della lunga strada che ha percorso prima di arrivare a lui. Al Fondo Pizzigoni abbiamo potuto osservare il materiale della maestra d'asilo Sara Bertuzzi proprio sul percorso della conoscenza della lana, in cui i bambini attraverso l'osservazione delle pecore e alcune attività divengono consapevoli della provenienza, della storia e della trasformazione della lana. La maestra conduce i bambini in un sentiero ricco di esperienze, di libri, di opere d'arte, di lana e filati di vario genere, con cui i bambini svolgono attività e realizzano prodotti. Il lavoro manuale nell'ambito del piano di studi Waldorf ha lo stesso valore di tutte le altre materie: è collegato alla fase evolutiva del bambino e contribuisce a porre le basi per un suo sano sviluppo. Infatti, il bambino nell' eseguire il lavoro manuale attiva processi che coinvolgono il piano intellettuale, sensoriale, emotivo, ma esprime anche la sua azione nel mondo. In un'epoca in cui l'utilizzo della tecnologia, del progressivo decadimento delle attività manuali, di un sistema scolastico fondato soprattutto su processi cognitivi, sono inevitabili gli effetti a breve e a lungo termine.

Come afferma Montessori, la mano è l'organo dell'intelligenza: "il bambino che ha usato le sue mani ha sempre un carattere più equilibrato" (Montessori,

2010, p. 90). Il lavoro con le mani ci porta incontro tante qualità. Rimane nel cuore il sorriso delle bambine che con tanta dedizione hanno realizzato il loro genietto di primavera, felici di poterlo appendere sul ramo dell'albero insieme agli altri. Così, malgrado la giornata nuvolosa, la primavera è arrivata sul ramo spoglio.

14. Allestimento e cura degli ambienti educativi

L'asilo nido di riferimento del quale continuiamo a parlare si trova alla periferia di Roma Sud, è un vecchio casale ristrutturato con ampi e luminosi spazi interni, ed è circondato da una grande zona verde.

Il tema degli spazi e dei materiali è stato a lungo oggetto di corsi di formazione rivolti alle educatrici. L'interesse per gli spazi educanti è nato e cresciuto soprattutto da quando, alcuni anni fa, il Dipartimento dei servizi educativi e scolastici ha deciso di investire nella formazione avvalendosi di docenti che promuovevano il modello delle scuole di Reggio Emilia di Loris Malaguzzi.

Questo modello educativo ha alcuni principi base:

- I bambini sono dotati di straordinarie potenzialità di apprendimento che si esplicano in uno scambio incessante con il contesto culturale e sociale.
- Ogni bambino, individualmente e nella relazione con il gruppo, è costruttore di esperienze e delle proprie conoscenze.
- Il bambino possiede cento linguaggi: cento modi di pensare, esprimersi, capire, incontrare l'altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimensioni dell'esperienza.
- La ricerca educativa, una delle dimensioni essenziali nella vita di bambini e adulti è un atteggiamento necessario a interpretare la complessità del mondo. Resa visibile attraverso la documentazione, costituisce apprendimento, formula saperi, fonda la qualità professionale, si propone a livello nazionale e internazionale come elemento di innovazione pedagogica.
- La documentazione rende visibile e valutabile la natura dei processi di apprendimento soggettivi e di gruppo dei bambini e degli adulti, facendone un patrimonio comune.
- Gli spazi interni ed esterni sono presentati e organizzati in forme interconnesse e si offrono come luoghi di convivenze e ricerche per bambini e adulti.

La cura degli arredi, degli oggetti e dei luoghi di attività è un atto educativo che genera benessere psicologico, senso di familiarità e appartenenza ma anche senso estetico e piacere dell'abitare.

Questa formazione ha generato, all'interno dei servizi educativi, un grande fermento, una profonda riflessione pedagogica e l'attuazione di un cambiamento significativo che è confluito, nel 2013, nella formulazione di un Modello Educativo.

Si è iniziato a parlare della figura di riferimento: un'educatrice che segue lo stesso gruppo di bambini nell'ambientamento e nei momenti di routine quotidiana. Oltre a questo, si è cominciato a dare rilevanza ai tempi e alle routine scanditi con calma e cura, agli spazi ben organizzati e all'utilizzo di materiali naturali per lo sviluppo sensoriale, considerato fondamentale per la crescita del bambino piccolo. Gli spazi, dunque, devono essere pensati e curati sia dal punto di vista estetico, sia in relazione alle opportunità di esperienze diversificate che essi possono offrire nell'ambito di attività come il gioco simbolico, l'attività di lettura, le attività espressive e i giochi di costruzione. È fondamentale prendersi cura di tutti gli ambienti della struttura, non solo di quelli dedicati ai bambini, ma anche di quelli destinati agli adulti.

In passato, negli asili nido, gli spazi erano ampi e aperti con una grande sala per il gioco, uno spazio con tavoli per il pranzo e la camera per dormire. I giochi e i materiali, erano disposti come le educatrici ritenevano più opportuno. Si è passati poi, attraverso la formazione che risentiva delle indicazioni del modello educativo di Reggio Emilia, a una diversa disposizione degli spazi. Questi ultimi vennero suddivisi in centri di interesse o angoli di gioco, dotati di tappeti per delimitare, scaffali per riporre i giochi e i materiali fruibili in autonomia dai bambini. Per rendere meglio identificabile e fruibile ogni spazio, alla parete vengono appese fotografie di bambini che giocano in quell'angolo. Dunque, non più spazi ampi e aperti, ma angoli più raccolti dedicati ad una specifica attività.

Le sezioni sono organizzate tenendo conto dell'età dei bambini.

La sezione dei piccoli che accoglie bambini nel primo anno di vita, periodo in cui ci sono grandi conquiste soprattutto al livello motorio, è inizialmente uno spazio protetto e separato dalle altre sezioni, con ampi tappeti, cuscini, mobili primi passi. Nelle sezioni dei medi e dei grandi, che accolgono bambini dai 10 mesi ai due/tre anni, vengono organizzati centri di interesse con un'ampia scelta di materiali e giochi (forniti dal Comune di Roma tramite ditte appaltatrici). I centri di interesse si arricchiscono nel tempo seguendo la crescita del bambino e rispecchiano le aree di sviluppo (area della comunicazione; area dell'espressività e dei sistemi simbolici; area della conoscenza degli eventi naturali) indicate nel Modello Educativo del Comune di Roma.

Tenendo conto di questi aspetti, gli spazi vengono allestiti in piccole aree circoscritte che prevedono il gioco simbolico, in cui il bambino ripropone i vissuti della vita quotidiana e familiare ed è provvisto di una piccola cucina in legno con vari utensili; l'angolo delle bambole e accessori vari; l'angolo dei travestimenti con diversi indumenti riciclati di varie taglie e misure.

La lettura dei libri oltre ad avere uno spazio dedicato, allestito con divanetti o poltroncine, librerie in legno, viene proposta in più ambienti e in vari momenti della giornata; Uno spazio dedicato alla psicomotricità con strutture idonee a favorire il movimento del bambino.

Sono altresì presenti degli angoli con gli animali, con costruzioni di vario tipo, con giochi cognitivi che si svolgono al tavolo (incastrati di legno, puzzle semplici e torri impilabili). Ci sono inoltre degli spazi multifunzionali per le attività di manipolazione, grafico pittoriche, giochi con l'acqua e in alcuni servizi sono presenti dei laboratori o atelier con un indirizzo specifico (Laboratorio Munari).

Gli spazi di gioco così suddivisi sono accessibili a piccoli gruppi e il numero dei bambini che possono accedervi è stabilito a priori dalle educatrici. Dunque, nel momento in cui uno spazio viene scelto da più bambini, l'educatrice ne invita alcuni a sceglierne un altro e a tornare in seguito.

Ai bambini è consentito giocare in uno spazio alla volta circoscrivendo in esso il loro gioco, l'utilizzo del materiale e l'esplorazione. L'adulto, dopo aver predisposto l'ambiente, si dispone negli spazi per vigilare l'affluenza dei bambini da un angolo di gioco ad un altro e che il loro spostamento avvenga dopo il riordino.

L'accessibilità degli spazi da parte dei bambini è condizionata da vari elementi che riguardano l'organizzazione della giornata, come ad esempio i tempi delle routine e il numero delle educatrici presenti in base al proprio turno di lavoro. Quindi essa risente della discrezionalità dell'educatrice che ne stabilisce i tempi e le modalità.

Nel Modello Educativo viene espresso quanto segue: "Le porte aperte tra sezioni favoriscono l'identificazione con il proprio gruppo come conseguenza del confronto con altri gruppi" (Bellucci et al., 2013, p. 43), per cui ai bambini è consentito l'accesso anche agli spazi esterni alla propria sezione, visti come un prolungamento di essa, che sono adeguatamente allestiti in angoli riconoscibili. L'ambiente, così come è espresso dal Modello Educativo, è predisposto partendo da una visione antropologica che considera "le potenzialità dei bambini biologicamente determinate" e volto a sviluppare competenze, abilità, conoscenze e apprendimenti (Bellucci et al., 2013, p. 13).

L'incontro con la pedagogia Waldorf è stato ricco e fecondo di nuovi stimoli che hanno portato nuove consapevolezze. Il bambino oltre ad essere biologicamente determinato, per Rudolf Steiner è anche un essere spirituale: "In realtà ci sta di fronte l'essere del bambino che non ha cominciato la propria esistenza con questa sua esistenza fisica, ma che ha portato giù in terra l'essere suo spirituale e animico dai mondi prenatali, immergendosi nella corporeità fisica trasmessagli dai genitori e dagli antenati" (Brodbeck, Thomas, 2020, p. 106). L'essere umano dunque partecipa a due mondi, a quello corporeo-materiale e a quello spirituale. Abbiamo così di fronte un essere che porta in sé un sapere e un potenziale che dovrà avere la possibilità di esprimere nella vita futura.

L'importanza della cura dei sensi e della loro metamorfosi futura in facoltà superiori ha portato una sensibilità maggiore nella scelta dei materiali e delle

esperienze da far vivere ai bambini. Anche nel Modello Educativo del Comune di Roma l'educazione dei sensi viene considerata dando però più importanza alla quantità degli oggetti che alla loro qualità.

Sono state integrate le conoscenze e le esperienze con la pedagogia Waldorf che ha portato ad un grande cambiamento interiore nel modo di vedere l'essere umano e il mondo. L'autoeducazione, di cui spesso parla Rudolf Steiner come elemento importante per l'educatore, è divenuta un obiettivo fondamentale per essere un modello degno di imitazione e soprattutto per far sì che l'educatore diventi esso stesso "ambiente" per i bambini, così come affermava il pedagogista curativo Henning Köhler.

È stata dedicata più cura nel preparare l'ambiente dell'asilo e si è posta più attenzione ai bisogni e alle fasi di sviluppo del bambino, alle qualità sensoriali ed estetiche (nella scelta e abbinamento armonico dei colori) che l'ambiente deve offrire e alla qualità delle esperienze. Si è soprattutto considerato quanto espresso da Rudolf Steiner il quale sosteneva che è compito essenziale dell'educatore provvedere all'ambiente fisico adatto, in quanto questo agisce sul bambino in modo che i suoi organi fisici si plasmino nelle giuste forme.

Il bambino entra in relazione con esso attraverso l'imitazione e l'esempio. Quando imita ciò che avviene nell'ambiente fisico intorno a lui, i suoi organi fisici si riversano nelle forme che poi rimarranno. Rudolf Steiner considera ambiente, non solo quello fisico attorno al bambino, ma anche le azioni morali o immorali, sensate o insensate che egli può vedere. Non sono gli insegnamenti razionali che agiscono sul bambino nel senso indicato, ma ciò che gli adulti compiono visibilmente vicino a lui. L'influsso dell'ambiente fisico circostante plasma le forme degli organi fisici correttamente, attraverso le giuste impressioni che ricevono. Se il bambino gioca con una bambola semplice realizzata facendo dei nodi ad un tovagliolo, egli dovrà completare con la sua fantasia ciò che fa assomigliare il tovagliolo alla forma umana. Questo processo agisce plasmando le forme del cervello. Al contrario, se il bambino gioca con una bambola definita in tutti i suoi particolari, non ha più nulla da fare, non si avvia l'importante processo sopra descritto. Secondo Rudolf Steiner il corpo fisico sano desidera ciò che gli giova. Nel bambino piccolo la gioia e il piacere sono le forze che determinano nel modo più sano le forme fisiche degli organi.

Pur mantenendo i centri di interesse, con le caratteristiche indicate dal Modello del Comune di Roma, si è cercato di creare spazi con una coerenza qualitativa, ad esempio l'angolo della cucina accanto all'angolo delle bambole e dei travestimenti, affinché il bambino, giocando, li potesse mettere in relazione tra loro. Inoltre la possibilità di utilizzare giochi, materiali e piccoli arredi con la libertà di spostarli da uno spazio all'altro, ha consentito di osservare la ricchezza esperienziale degli ambienti interconnessi tra loro e al bambino di poter entrare in un processo di gioco creativo.

Tutto ciò ha reso l'esperienza ricca e il campo di esplorazione vasto. Anche negli asili fondati nei primi anni del 900 dalle Sorelle Agazzi, l'ambiente è considerato importante, deve essere accogliente, strutturalmente adeguato e tutti gli oggetti presenti devono essere a dimensione del bambino, tutte cose facilmente spostabili in base all'attività che i bambini stessi scelgono di fare. Un ambiente quindi molto fruibile, dove i bambini possono facilmente spostarsi, spostare gli oggetti e cambiare agevolmente le attività (Fanello, 2020). Si è capita l'importanza di creare situazioni di gioco che abbraccino contemporaneamente differenti aree di sviluppo, dove il bambino possa, attraverso un'attiva partecipazione, esprimere quanto è in lui, secondo le proprie attitudini e intelligenze, così come aveva evidenziato H. Gardner attraverso i suoi studi sulle intelligenze multiple (Gardner, 2002).

I bambini, inoltre, possono usufruire degli ambienti della propria sezione, senza preoccuparsi di non trovarvi posto. Per quanto riguarda le educatrici, quest'ultime, non si dispongono negli spazi solo come osservatrici, ma sono impegnate in lavori manuali o di cura dell'ambiente. Il bambino, essendo nell'imitazione, viene attratto da ciò che l'educatrice sta facendo e spesso sceglie di giocare accanto a lei. Vengono svolte inoltre anche delle attività che prevedono un'accurata e collaborativa preparazione da parte delle educatrici con l'intero gruppo dei bambini, come ad esempio l'acquerello su carta bagnata, fare il pane, la narrazione di fiabe. L'ambiente raccolto della sezione, la stabilità nelle relazioni con le educatrici e i bambini, in un vissuto quotidiano ricco di senso, rappresentano punti di riferimento necessari al bambino piccolo per sviluppare un senso di fiducia e di sicurezza.

Le relazioni che si stabiliscono diventano profonde e familiari. Si è riflettuto e cercato di favorire l'apprendimento mosso da interesse interiore, gioia della scoperta e senso di meraviglia accompagnato dall'elemento artistico di cui si avvale la pedagogia Waldorf. Tale concetto è chiaramente espresso da un intervento del professor Villanova in cui afferma: "Il bambino va affiancato affinché l'esperienza sia di meraviglia e di curiosità" (Villanova, 2024).

L'educatore deve coltivare in sé la meraviglia con la quale osserva le cose e il mondo, per poi farla vivere ai bambini non solo attraverso le attività proposte, ma anche inserendo nell'ambiente elementi che possano suscitare stupore e gioia. Ad esempio è stato interessante osservare lo stupore dei bambini nel vedere come una piccola cavità presente sul muro fosse diventata la cavità di un albero, modellato con della creta intorno ad essa, in cui un topolino di lana poteva trovare riparo. Ogni mattina con attesa, gioia e meraviglia, i bambini andavano a vedere se il topolino fosse ancora nella sua casetta. Attraverso la pedagogia Waldorf è stato possibile riscoprire l'aspetto artistico, coltivandolo quotidianamente e avvalendosene nel lavoro: nelle attività proposte ai bambini, nella costruzione di giochi e nell'allestimento dell'ambiente. Sono stati realizzati manufatti come quadri ad acquerello e

di lana cardata, realizzazioni in maglia e uncinetto, piccole decorazioni con materiali naturali e lavorazione del legno. La realizzazione di manufatti e giochi è anche un modo per stare vicino ai bambini. Creando attraverso le proprie mani l'educatrice pensa a loro e gli oggetti si intessono di pensieri amorevoli. I giochi così sono pezzi unici, diversi dai giocattoli commerciali realizzati in serie. Il comportamento dell'educatrice è fonte di ispirazione e di imitazione di gesti sensati; attraverso il fare si trasmette ai bambini l'importanza di creare con le proprie mani.

Tramite le conoscenze acquisite e una nuova consapevolezza è mutato anche il modo di concepire e organizzare lo spazio esterno. Nel giardino, più che servirsi di strutture di gioco classiche di cui sono forniti i giardini e i parchi, è stato privilegiato un allestimento naturale avvalendosi di ciò che la natura offre. Piccoli e grandi tronchi levigati con l'aiuto dei bambini per i giochi di movimento e tutto ciò che la fantasia suggerisce; teli di cotone nei colori dell'arcobaleno fissati ad un filo per giocare con il vento; cordicelle di stoffa colorata, intrecciate e realizzate a mano, legate ad un albero per canti e girotondi; una piccola capanna creata con le stoffe; un'altalena di legno, una corda per l'arrampicata, un'amaca e una carrucola per trasportare secchielli. Il prato considerato una ricchezza per la varietà di erbe spontanee e fiori non è stato mai tagliato totalmente, per consentire ai bambini di poterli osservare e giocare. Grazie all'aiuto delle famiglie e ad un'associazione di volontari, sono stati piantati alberi da frutto e realizzato un orto didattico che ha favorito esperienze significative.

Tutto ciò ha conferito all'ambiente possibili esperienze diversificate e quelle qualità che contribuiscono a un sano sviluppo sensoriale.

15. Materiali nel gioco del bambino

La scelta dei materiali e dei giochi ha beneficiato e si è arricchita grazie all'incontro con la pedagogia Waldorf, in particolare ponendo l'attenzione verso le qualità sensoriali. Nell'agire pedagogico c'è sempre stata un'attenzione allo sviluppo sensoriale e alla qualità degli stimoli offerti ai bambini, tuttavia ciò che ha destato grande interesse è che Rudolf Steiner va oltre i cinque sensi conosciuti, individuandone dodici. Ogni senso in futuro porterà allo sviluppo di qualità importanti dell'essere umano. Secondo la dottrina dei sensi elaborata da Rudolf Steiner questi si dividono in quattro sensi basali, (senso della vita, dell'equilibrio, del tatto e del movimento), quattro sensi intermedi (vista, odorato, gusto e calore) e quattro sensi superiori (udito, linguaggio, pensiero, senso dell'io altrui). Nell'educazione della prima infanzia è importante la cura dei sensi basali che sono legati al corpo fisico e danno informazioni sulle sensazioni e condizioni interne.

Il senso della vita permette di avere delle percezioni sulla condizione fisica. Attraverso di esso l'uomo può sentire la fame, la stanchezza, se è in

forze e se prova dolore. L'organo fisico coinvolto in tale percezione è il sistema nervoso-vegetativo. Rudolf Steiner collega il senso della vita allo sviluppo della fiducia e della compassione.

Il senso dell'equilibrio: consente di percepire la propria posizione nello spazio in relazione al centro della terra. È fondamentale per la stazione eretta dell'uomo.

La qualità futura, che si svilupperà attraverso il senso dell'equilibrio, sarà quella della coscienza sociale.

Il senso del tatto: consente di percepire ed entrare in relazione con il mondo che ci circonda. Più precisamente percepiamo attraverso la pelle la pressione che l'oggetto esercita su di noi e le sue caratteristiche fisiche (morbidezza-durezza, levigatezza-ruvidità, freddezza-calore).

Attraverso questo senso il bambino sviluppa una coscienza fisica di sé, una coscienza di separazione tra sé e il mondo circostante. Un adeguato sviluppo di questo senso condurrà al senso religioso della vita e la capacità di cogliere la verità spirituale presente nel mondo.

Il senso del movimento: consente la percezione dei propri movimenti e l'esperienza interiore degli spostamenti prodotti dal corpo.

Il materiale naturale non strutturato risponde maggiormente alle qualità sensoriali necessarie ad un sano sviluppo. Nel metodo pedagogico delle sorelle Agazzi il "materiale umile" rimediato dai bambini stessi come fili di spago, bottoni, pezzi di stoffa, vengono utilizzati come strumenti didattici che offrono una qualità sensoriale. I bambini possono creare delle situazioni adatte per utilizzare questi oggetti e imparare cose nuove (Fanello, 2020). Per questo le scelte fatte si sono focalizzate in questa direzione e in particolare modo ponendo attenzione ai sensi basali che maggiormente riguardano il bambino piccolo. In questa esperienza molti giochi sono stati realizzati a mano, grazie anche all'aiuto delle famiglie, durante alcuni incontri organizzati e spesso ispirati dall'osservazione del gioco dei bambini.

Lo spazio del gioco simbolico ha acquisito una nuova veste. Togliendo il materiale superfluo, si sono inseriti oggetti più semplici nelle forme, stimolando la fantasia e l'immaginazione dei bambini e con qualità più diversificate, ad esempio pentoline in rame, in ferro e in legno. Tutte di forme semplici ma particolari nella lavorazione, frutto di un lavoro di ricerca nel tempo. Lo scopo è offrire ai bambini oggetti preziosi scelti con cura. Inoltre sono state messe a disposizione: pigne, gomitolini di lana, scatole e barattoli di varie misure e forme; piccoli ritagli di stoffe varie, legni diversi nelle forme e nelle misure, nastri di raso, ecc.

Spesso nel combinare vari oggetti e materiali i bambini hanno dato vita a creazioni artistiche meravigliose.

L'angolo delle bambole è stato allestito con cura in quanto la bambola è l'immagine dell'uomo. Si è scelto di inserire anche le bambole di stoffa Waldorf

e di destinare quelle in plastica, che si possono lavare, per i giochi di cura nel bagno. Tutti gli accessori tra cui i vestiti e le copertine sono stati realizzati all'uncinetto e a maglia. Le culle sono state costruite con scatole rivestite e imbottite con la stoffa. Per il gioco del travestimento si è scelto di usare teli realizzati con differenti misure e qualità di tessuti come cotone, lino, seta e lana, più facili da indossare e aventi molteplici possibilità di utilizzo. Sono stati inoltre realizzati a mano mantelli, coroncine e cinture.

Sono stati messi a disposizione nastri di misure differenti che il bambino per esempio utilizzava avvolgendo intorno al piede per crearsi delle scarpe, oppure intorno alla testa come cappello.

Prima dell'allestimento dell'angolo della lettura si è privilegiato il racconto di fiabe e storie rappresentate, fondamentale per favorire l'ascolto svincolato da immagini predefinite e per lo sviluppo dell'immaginazione. In seguito è stata fatta un'attenta ricerca per la scelta dei libri, ponendo molta attenzione alla qualità delle immagini e del linguaggio utilizzato. Il gioco con gli animali si è arricchito mettendo a disposizione animali in legno di forme accennate, animali di lana realizzati a maglia o all'uncinetto. È stato utilizzato materiale naturale: legni vari, piccoli tronchi, sassi, teli in stoffa di varie misure, fiori realizzati con lana cardata, maglia e uncinetto. La varietà del materiale a disposizione ha fornito spunti per la creatività dei bambini che hanno realizzato ambientazioni di ogni genere.

Per il gioco di costruzione si sono privilegiate le costruzioni in legno di forme geometriche e legnetti di svariate misure e forme (tronchetti di albero tagliati, scarti del falegname levigati).

Tutto ciò ha consentito ai bambini di sperimentare diverse combinazioni e ricercare ogni volta nuovi equilibri (a differenza delle classiche costruzioni a mattoncino che hanno un'unica possibilità di incastro).

Lasciandoli liberi di sperimentare hanno arricchito loro stessi l'esperienza. Ad esempio, hanno usato le sedie per costruire percorsi e strutture tridimensionali; hanno utilizzato ogni genere di materiale a disposizione da combinare sperimentando le varie direzioni nello spazio.

Per il gioco delle macchine e del trenino sono state acquistate macchine di legno con forme stondate e messo a disposizione pezzi di legno levigati. Grazie all'utilizzo di questi materiali il bambino può metterli insieme per costruire una strada, oppure binari per i vagoni del treno. Tutto questo arricchisce notevolmente l'esperienza rispetto ai pezzi della pista che si possono comporre soltanto incastrandoli nel modo stabilito.

Per le attività espressive sono stati scelti materiali di qualità, prendendo spunto dalla pedagogia Waldorf. Ad esempio, si sono utilizzati dei mattoncini in cera d'api che offrono, non solo una qualità per la cera utilizzata, ma anche per l'esperienza visiva, tattile e olfattiva offerta. La forma del mattoncino permette al bambino piccolo di impugnarlo con facilità e sperimentare i vari

tratti sul foglio in base a come si posiziona e alla pressione o meno che viene esercitata.

Per la pittura sono stati scelti gli acquerelli vegetali. Ogni colore offre una gamma di sfumature in base alla diluizione con l'acqua.

Attraverso l'utilizzo del materiale naturale anche la fantasia delle educatrici ha trovato stimoli per creare ambientazioni, raccontare fiabe, filastrocche e canti.

In sintesi sullo sfondo dell'agire pedagogico ci sono alcuni aspetti portanti che riguardano la visione antropologica e lo sviluppo dell'essere umano secondo l'antroposofia; la visione del gioco come processo: ciò che appaga il bambino è proprio lo svolgersi e non il fine o la realizzazione di un prodotto. Nel gioco il bambino mette in connessione vari aspetti, creando un gioco unitario e non suddiviso in base alle aree di sviluppo o di spazi dedicati ad un'attività specifica; l'imitazione che rappresenta una grande fonte di ispirazione per il gioco del bambino; la predisposizione di materiali naturali e non strutturati che lasciano spazio alla fantasia e al dispiegarsi dell'aspetto artistico presente nel gioco del bambino.

16. Adagio adagio verso una fontana

La società oggi si trova ad affrontare il dibattito sull'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale (IA) che sta pervadendo sempre di più ogni aspetto della vita quotidiana. La discussione non riguarda solo l'IA, ma riguarda una questione più ampia, dove in poco tempo si è assistito alla diffusione di personal computer, telefonini, tablet, attraverso i quali una maggiore accessibilità alla rete e ai motori di ricerca ha facilitato e velocizzato la possibilità di arrivare a più ampie informazioni e contemporaneamente a molteplici relazioni, introducendo una nuova percezione di spazio e tempo.

Alfonso Benvenuto considera la tecnologia digitale "la nostra seconda pelle", pertanto secondo l'autore non è sufficiente conoscere il suo utilizzo ma bisogna comprenderla profondamente perché essa ci sta conducendo verso un'esistenza integrata nelle nuove tecnologie, che si impastano nella quotidianità delle azioni e nella mediazione delle esperienze vissute, portandoci a vivere nell'*Iperstoria* "in cui il benessere individuale e sociale dipendono quasi totalmente dalle ICT digitali", nella *Pluridentità* e nel perenne *qui e ora*. "Oggi nell'on-life, nella vita eternamente connessa e digitale, possiamo avere diverse identità ciascuna corrispondente a diversi luoghi o situazioni che viviamo". Si assiste così alla trasformazione della persona dove l'*individuo* diviene un *info-individuo* continuamente tracciato come dato tra i dati (Agrusti, 2023, pp. 125-126).

È quindi fondamentale acquisire estrema consapevolezza nell'utilizzo di tali strumenti, che se da un lato si rivelano indispensabili nella nostra società, dall'altro nascondono dei rischi.

Teresa Numerico mette in evidenza come, secondo il pensiero di Weizenbaum, le tecnologie non hanno soltanto un impatto sulla realtà trasformandone le sue caratteristiche, ma il loro essere presenti si riverbera nella percezione del proprio Sé. “La definizione delle tecniche non si limita a modificare la relazione con l’esterno nel senso di facilitazione e di una riprogettazione di alcune pratiche, ma spinge a una nuova definizione della soggettività che per Weizenbaum, riguarda il riflettersi della soggettività nell’oggetto tecnico, in quanto parte integrante della rappresentazione dell’esterno” (Agrusti, 2023, p. 98).

Nell’ultimo rapporto dell’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) relativo a una ricerca in 31 paesi, sono state valutate nel 2012 e nel 2023 le competenze degli adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni, evidenziando un declino soprattutto nelle capacità di comprensione di un testo semplice. Un declino che, si è ipotizzato, coincidere con la diffusione dei social, che con “i costanti salti e le interruzioni dell’attenzione distruggono tempo ed energie mentali, diseducando alla concentrazione profonda che resta il solo motore della creatività” (Fubini, 2024, p. 3).

Nell’ambito del contesto educativo che si rivolge alla primissima infanzia, dall’inizio della nostra collaborazione lavorativa in poi, abbiamo potuto osservare un notevole cambiamento nel modo di giocare e di rapportarsi dei bambini, tra di loro e con l’adulto. Abbiamo notato una difficoltà crescente ad entrare nelle rappresentazioni simboliche del gioco, una sempre minore capacità di concentrazione e immersione nel gioco stesso, un aumento delle difficoltà nell’acquisizione del linguaggio, un abbassamento della soglia dell’aggressività, dell’empatia e del rispecchiamento emotivo. Da parte nostra si è ritenuto fondamentale focalizzare l’attenzione sulla relazione con i bambini attraverso una presenza consapevole e costante, avvalendoci di alcuni principi della pedagogia Waldorf e dell’*outdoor education*. Il nostro impegno si è rivolto anche alla sensibilizzazione dei genitori rispetto alla presenza e utilizzo delle tecnologie nella primissima infanzia, attraverso la partecipazione attiva a laboratori per la realizzazione di materiali ludici, che sono divenuti occasione di condivisione di scelte pedagogiche, di riflessioni e approfondimenti di tali temi. La pedagogia Waldorf si basa su un’antropologia antroposofica che vede l’uomo come un essere tripartito costituito da corpo, anima e spirito, con tappe evolutive che si dispiegano in ogni biografia a partire dalla nascita. La didattica segue l’evoluzione del bambino e sostiene nel giusto modo le caratteristiche e i passaggi evolutivi propri di ogni età. Nel primo settennio si pone grande attenzione alla cura dei sensi che sono la base per lo sviluppo di facoltà cognitive, emotive e sociali nell’essere umano e per il cui affinamento la natura rappresenta l’ambiente esperienziale più favorevole. L’esplorazione sensoriale consente di sviluppare connessioni neurali che favoriscono la capacità di apprendere e ricordare informazioni, aiuta il

bambino a conoscere e comprendere il mondo che lo circonda, a sviluppare un pensiero flessibile, creativo, per la risoluzione di problemi attraverso modalità diverse. Le esperienze sensoriali favoriscono la coordinazione dei movimenti e l'acquisizione dell'equilibrio motorio, incrementano lo sviluppo del linguaggio, dell'immaginazione e della creatività, arricchiscono il gioco del bambino, favorendo la condivisione e la cooperazione sociale. Il bambino acquisisce una maggiore consapevolezza del proprio corpo nello spazio e delle proprie emozioni, accrescendo la fiducia nelle proprie capacità. Le nuove tecnologie riducono la percezione sensoriale che tiene il filo con il mondo esterno, in quanto i sensi coinvolti sono principalmente la vista e l'udito, fenomeno per cui nello spazio virtuale viene a mancare la funzione comunicativa della sensorialità" (Tonioni, 2013, p. 68).

Federico Tonioni, psichiatra e psicoterapeuta, responsabile al Policlinico Gemelli di Roma del primo centro pediatrico italiano dedicato alla dipendenza da internet, dichiara che i bambini tenuti davanti agli schermi rischiano di perdere fasi fondamentali della crescita. In particolare, il rispecchiamento emotivo e il confronto diretto con l'altro: il guardarsi negli occhi, che aiuta a crescere emotivamente e una presenza fisica attorno a loro. Quando un bambino o un ragazzo utilizza e resta di fronte a questi dispositivi, non richiede l'impegno dell'adulto, non lo disturba, non viene pensato. Eppure, come Tonioni sostiene caldamente, è proprio questa la questione: «i bambini hanno bisogno di essere pensati». (Tonioni, 2017)

Dal 2008, il percorso educativo che abbiamo intrapreso attraverso il rapporto con la pedagogia Waldorf si fonda su questo principio: mettere al centro la relazione autentica con l'altro. Non basta avere il bambino davanti a sé: va pensato e tenuto presente nel cuore, nell'anima e nell'agire quotidiano. Centrale, dunque, è il ruolo dell'educatore: chi accompagna il bambino non trasmette solo conoscenze, ma incarna valori ed è un esempio vivente. Il bambino guarda l'adulto e le forze d'imitazione che gli appartengono si manifestano attraverso il gioco. È così che impara le cose importanti della vita. Ciò si può realizzare soltanto nell'incontro tra un IO e un TU nelle componenti di corpo, anima e spirito, per non cadere nelle conseguenze di una relazione frammentata. Nelle scuole Waldorf, pertanto, non è previsto l'utilizzo delle tecnologie, che viene introdotto soltanto nelle classi più alte.

Secondo questo orientamento pedagogico, la crescita del bambino è un processo in cui la relazione personale, il contatto diretto con la natura, l'arte e il movimento sono elementi imprescindibili. Affidare all'intelligenza artificiale alcune funzioni educative significa rinunciare a ciò che rende l'educazione veramente umana: la formazione di una coscienza libera, creativa e responsabile.

L'Intelligenza artificiale, in questo quadro, viene considerata frutto della razionalità umana incapace di percepire o sviluppare le dimensioni più

profonde dell'essere come la volontà, l'intuizione, l'immaginazione e la coscienza morale. Solo attraverso il confronto con l'altro, con l'imprevisto, con la lentezza necessaria per assimilare le esperienze in profondità, l'individuo acquisisce capacità autenticamente umane.

È importante ritrovare un ritmo di vita adeguato e un giusto tempo per le relazioni, così come ci insegna il Piccolo Principe nell'incontro con il mercante di pillole d'acqua. Egli con il suo sguardo di bambino non comprende l'utilità di tali pillole e, attraverso le sue innocenti domande, ci dispensa un grande insegnamento:

«Buon giorno», disse il piccolo principe.

«Buon giorno», disse il mercante.

Era un mercante di pillole perfezionate che calmavano la sete.

Se ne inghiottiva una alla settimana e non si sentiva più il bisogno di bere.

«Perché vendi questa roba?» disse il piccolo principe.

«È una grossa economia di tempo», disse il mercante.

«Gli esperti hanno fatto dei calcoli. Si risparmiano cinquantatré minuti la settimana».

«E che cosa se ne fa di questi cinquantatré minuti?»

«Se ne fa quel che si vuole...»

«Io», disse il piccolo principe, «se avessi cinquantatré minuti da spendere, camminerei adagio adagio verso una fontana...» (Saint-Exupéry, 1991, p. 101).

Conclusioni

I contesti educativi di cui si è trattato e le rispettive pedagogie che li sostengono, contengono diversità profonde che è possibile conciliare. La sinergia creata dall'incontro di alcune educatrici, che avvicinandosi alla pedagogia Waldorf e al pensiero filosofico di Rudolf Steiner hanno avviato dei processi di conoscenza e di cambiamento interiore, ha consentito di formulare un progetto educativo che aderisse formalmente ai parametri indicati dal Comune di Roma, pur portando qualità nuove nei contenuti e nella modalità educativa dominante. Un passaggio significativo di questo cambiamento è stato quello di avere uno sguardo diverso sul bambino, che cogliesse la presenza del mistero profondo di cui è portatore attivando nello stesso tempo un processo di autoeducazione. Gestì semplici compiuti con dedizione, come annaffiare una pianta, mettere dei fiori in un vaso, hanno acquisito un nuovo significato. Una consapevolezza che ha consentito di lasciare la veste dell'educatore nel ruolo di osservatore e regista per vivere al meglio quella di un educatore attivo, propositivo che accompagna con entusiasmo la crescita del bambino arricchendola di meraviglia. Il processo ha richiesto anche un ulteriore impegno in vari aspetti, come imparare a memoria le fiabe, creare

giochi artigianalmente, prestare maggiore attenzione all'intero processo nelle attività, avere più cura dell'aspetto estetico e una presenza attiva in tutti i momenti della quotidianità. Tutto questo si è riflesso nella relazione con le famiglie, che è stata nutrita e sostenuta da incontri periodici finalizzati non solo all'informazione ma alla partecipazione attiva e consapevole. In tali occasioni, i genitori sono stati coinvolti in un "fare per il bambino" che non si esauriva in un'attività manuale, ma diventava espressione concreta del pensiero educativo condiviso, mettendo in luce il senso profondo del nostro agire pedagogico.

Uno degli aspetti più significativi di questo coinvolgimento è stato il laboratorio di creazione di giocattoli, durante il quale i genitori hanno potuto contribuire con le proprie mani alla realizzazione di materiali ludici e didattici destinati ai loro figli. Questo gesto, semplice solo in apparenza, ha rappresentato un potente strumento di condivisione e corresponsabilità educativa. Lavorare insieme alla costruzione di oggetti destinati al gioco – utilizzando materiali naturali, tessuti, legno, lana cardata o elementi riciclati – ha attivato nei genitori una riflessione sul valore del gioco stesso, sulla qualità dei materiali proposti ai bambini, sulla bellezza e sul significato che l'oggetto può veicolare. I genitori hanno potuto così lasciare un segno tangibile nel contesto educativo dei propri figli. Attraverso il gesto del costruire, si è creata una rete di senso che ha reso visibile l'intento comune: accompagnare il bambino nel suo percorso di crescita attraverso un ambiente ricco, curato e pensato con amorevolezza e intenzionalità.

Tale esperienza è stata limitata nel tempo, tuttavia, essa è la prova che questo incontro si può realizzare, pur essendo necessario raggiungere dei compromessi, di cui Rudolf Steiner stesso era consapevole, affinché questa pedagogia possa essere conosciuta sempre più. Apprendiamo che attualmente in Germania è in corso un dibattito che contempla la possibilità di enucleare la pedagogia Waldorf dall'antroposofia per una maggiore applicazione della pedagogia stessa. Ci si chiede fin dove debba spingersi tale necessità che rischia di snaturare e svuotare di senso i fondamenti della pedagogia che ha come presupposto un percorso di conoscenza antroposofica. D'altro canto anche la sola adesione esteriore alla pedagogia Waldorf potrebbe apportare grandi benefici, soprattutto negli aspetti artistici e ritmici, ed essere un nutrimento per tutti i bambini. Un'ulteriore possibilità può essere il punto di vista di Andrew Wolpert, il quale afferma che è l'adesione interiore dell'educatore ai principi dell'antroposofia, soprattutto di chi opera all'interno delle istituzioni pubbliche, che permetterà la diffusione della pedagogia Waldorf (Wolpert, 2025).

Il dibattito è appena iniziato e richiede una profonda riflessione malgrado l'urgenza dei nostri tempi.

Nella nostra esperienza, si comprende che ciò che è stato seminato in questi anni è germogliato su un humus foriero di grandi aspettative.

Bibliografia

- Agrusti, F. (2023). *Educazione e Intelligenza Artificiale*. Roma Tre-Press.
<https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2023/11/eeia-frag.pdf>
- Barbieri, N. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia*. Cleup.
- Bellucci et al. (2013). *Modello Educativo dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale*. Assessorato alla Famiglia, all'Educazione e ai Giovani.
- Bowlby, J. (1996). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Raffaello Cortina Editore.
- Brodbeck, H., Thomas, R. (2020). *Le scuole Steiner oggi idee e prassi della pedagogia Waldorf*. Educazione Waldorf edizioni.
- Burkhard, U. (2012). *Karlik*. Natura e Cultura Editrice.
- Cargren, F., Klingborg, A. (2021). *Educare alla libertà*. Nuova Edizione Filadelfia.
- Chistolini, S. (2001). *Nella libertà educare alla libertà*. Pensa Multimedia.
- Dalldonne Vandini, C. et al. (2023). Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 27 (53), 171-186.
- Fanello, A. (11 luglio 2020). *Il metodo delle sorelle Agazzi*. [Video]. YouTube.
https://youtu.be/puymFA5NF_s?si=rIwGfOH7Xb58DzWd
- Fubini, F. (2024). *Whatever it takes*. Newsletter per il "Corriere della Sera"
<https://www.corriere.it/fubini/>
- Gorter, R. (2002). *I dodici sensi dell'uomo*. Associazione amici della scuola Rudolf Steiner.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Kaufer, D. (2024). *Come avviene l'apprendimento secondo la neuroscienza e perché la relazione tra apprendimento e neuroscienze è un caso speciale della Evidence Based Education*.
<https://www.pensierocritico.eu/apprendimento,-cervello-e-neuroscienze.html>
- Köhler, H. (2014). *Non esistono bambini difficili*. Natura & Cultura.
- Köhler, H. (2018). *L'uomo nel suo cammino evolutivo dall'infanzia all'età adulta attraverso l'adolescenza. "I primi anni"*. Seminario in presenza presso l'associazione culturale "La Primula", 13 gennaio.
- König, K. (2000). *I primi tre anni del bambino*. Il Capitello del Sole.
- Lievegoed, B.C.J. (1995). *Le età evolutive dall'infanzia alla maggiore età*. Natura & Cultura.
- Lipton, B. (2023). *La biologia delle credenze*. Macro Edizioni.
- Liverta Sempio, O. (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore.
- Migneco, A. (2014). *Educazione controcorrente*. Armando Editore.

- Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Garzanti.
- Saint-Exupéry, A. (1991). *Il Piccolo Principe*. Tascabili Bompiani XXIII ed. (ed. or. 1943)
- Selg, P. (2016). *Il bambino come organo di senso*. Educazione Waldorf.
- Sermoneta, L. (2024). *Caratterizzazione dell'età evolutiva e fondamenti di fenomenologia nella didattica*. Lezione in presenza presso l'Associazione Pedagogica "Il Giardino dei Cedri" 19 ottobre. Corso di alta formazione professionale su "La pedagogia Waldorf Steiner, Roma.
- Sermoneta, L. (2024). *Caratterizzazione dell'età evolutiva e fondamenti di fenomenologia nella didattica*. Lezione in presenza presso l'Associazione Pedagogica "Il Giardino dei Cedri" 17 novembre. Corso di alta formazione professionale su "La pedagogia Waldorf Steiner", Roma.
- Shaffer, D. (1998). *Psicologia dello sviluppo*. Piccin.
- Spitz, R. (2010). *Il primo anno di vita del bambino*. Giunti.
- Steiner, R. (1984). *Vita spirituale del presente ed educazione*. Antroposofica.
- Steiner, R. (1998). *Educazione e insegnamento fondati sulla conoscenza dell'uomo*. Antroposofica.
- Steiner, R., et al. (2004). *L'autoeducazione del maestro*. Adele Edizioni.
- Steiner, R. (2004). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2005). *Teosofia*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2006). *Arte dell'educazione I- Antropologia*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2006). *Le forze animico spirituali alla base della patologia valori spirituali nell'educazione*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2012). *Arte dell'educazione III- Tirocinio*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2012). *L'educazione come arte dal complesso dell'entità umana*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2014). *L'educazione, problema sociale*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2014). *La questione sociale*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2015). *Il rinnovamento dell'arte pedagogico-didattica mediante la scienza dello spirito*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2023). *La mia Vita*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2024). *Il sano sviluppo dell'essere umano I*. Antroposofica.
- Tonioni, F. (2013). *Psicologia web-media: dipendenza da internet e nuovi fenomeni dissociativi*. Springer.
- Tonioni, F. (2017). *Intervista Federico Tonioni su Presa Diretta (Rai 3): "davanti allo schermo i bambini perdono il rispecchiamento emotivo"*.
<https://federicotonioni.it/index.php/video/item/26-intervista-federicotonioni-su-presa-diretta-rai-3-davanti-allo-schermo-i-bambini-perdono-il-rispecchiamento-emotivo>
- Villanova, M. (2024). *Emozioni ed ambiente nell'epigenetica del neurosviluppo in Educazione affettiva e sessuale*. Lezione in presenza presso l'Associazione

Pedagogica “Il Giardino dei Cedri” 18 ottobre. Corso di alta formazione professionale su “La pedagogia Waldorf Steiner”. Roma.
Wolpert, A. (2025). *Caratterizzazione dell’impulso artistico e della sua pratica nella ricerca sul linguaggio e sul suo utilizzo*. Lezione in presenza presso l’Associazione Pedagogica “Il Giardino dei Cedri” 19 gennaio. Corso di alta formazione professionale su “La pedagogia Waldorf Steiner”. Roma.