



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## **Università degli Studi di Padova**

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari  
Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica  
Classe LM-39

Tesi di Laurea

# ***I linguaggi di una scuola Waldorf: metodo steineriano e accenni all'insegnamento della lingua italiana***

Relatrice  
Prof. Donatella Schmidt

Correlatrice  
Prof. Laura Vanelli

Laureanda  
Ilaria Masetto  
n° matr.1179493/LMLIN

Anno Accademico 2018/2019



*Alla mia famiglia, a Emanuele e ai miei amici,  
sostegno silenzioso e continuo in questi anni,  
riferimenti sempre presenti nel mio quotidiano.*

*A ScuolaLibera,  
ai suoi maestri e ai suoi genitori,  
ai suoi bambini curiosi e gioiosi,  
affinché trovino nella Scuola un luogo di crescita vera e autentica  
e il coraggio di percorrere ognuno la propria strada  
con libertà e responsabilità.*



Introduzione	p. 7
Capitolo I. Riferimenti fondamentali	p. 11
Chi è Rudolf Steiner	p. 11
L'educazione secondo Rudolf Steiner	p. 13
Cos'è una Scuola Waldorf	p. 18
Le attività nei tre settenni	p. 19
Il ruolo del genitore	p. 20
Scuole Waldorf nel mondo	p. 22
Capitolo II. ScuolaLibera, un esempio di scuola parentale a orientamento steineriano	p. 25
Quando, come, dove e perché nasce	p. 25
Le due classi del Giardino d'Infanzia	p. 27
Le due classi della scuola primaria	p. 29
Mamme e bambini	p. 31
Capitolo III. Strumenti e linguaggi di ScuolaLibera, accenni all'insegnamento della lingua italiana	p. 41
L'euritmia	p. 44
Il movimento e lo spazio	p. 48
Il canto e la musica	p. 51
Il colore	p. 52
Gli elementi vivi e il rapporto con la natura	p. 56
La spiritualità	p. 60
La salute e l'alimentazione	p. 64
La disabilità	p. 67
I voti e le verifiche	p. 70
Le epoche e le materie scolastiche	p. 74
Primi accenni di lingua italiana	p. 78
Vocali e consonanti	p. 78
Il disegno di forme	p. 81
Le parti del discorso	p. 83
La frase	p. 86
L'arte della parola	p. 87
Conclusioni	p. 91
Bibliografia	p. 97



# Introduzione

“La Scuola Waldorf è partita dalla premessa che ancora non si sa come si debba educare.”

Così, Rudolf Steiner diceva riguardo la sua idea di educazione. Ed è questa idea di fondo, quella per cui non si può sapere mai con certezza come si debba educare, che mi accompagnerà in questo lavoro di ricerca e approfondimento dei principi della pedagogia steineriana delle scuole Waldorf, che proprio quest'anno hanno festeggiato il centenario dalla prima scuola fondata nel 1919 a Stoccarda. Al centro di tutto ci sarà ScuolaLibera, il mio riferimento fondamentale in questi mesi, ambiente in cui per quasi un anno sono stata accolta tutti i pomeriggi e luogo in cui da un certo momento è nato un più profondo interesse, concretizzato qui in questo lavoro. Oltre ad essere stata presente, quindi, nei momenti pomeridiani, preziosi e fondamentali spunti di riflessione e ricerca perché direttamente a contatto con i bambini, ho partecipato stando in classe durante l'anno ad alcune lezioni delle due classi primarie e ad altre intere giornate con le altre due classi d'asilo. Ho arricchito, poi, questi momenti di osservazione partecipante con interviste e chiacchierate con maestri e mamme, tutti estremamente disponibili e gentili, sempre aperti al dialogo e al confronto. Il mio riferimento particolare, quindi, è sempre stato il triangolo che vede nei suoi vertici i tre punti cardine di questa scuola, e che credo ogni scuola dovrebbe avere: i bambini, i loro genitori e le loro insegnanti. In particolare, ho pensato a quattro bambini della scuola, uno per ogni classe, di cui due bilingui; ho scelto appositamente quattro bambini delle quattro diverse classi della scuola per confrontarmi con tutte le insegnanti, perché ho trovato importante coinvolgerle tutte e sei, dare a tutte la stessa importanza e raccogliere i pensieri. Conseguentemente, ho riportato qui molti dei punti di vista delle loro quattro mamme, cercando di sintetizzare le nostre chiacchierate e di rendere il più omogeneo possibile questo lavoro finale.

Sono partita con l'idea di indagare questi principi teorici pedagogici, a me poco conosciuti, per vedere poi come si concretizzano nella pratica didattica, attraverso strumenti specifici che diventano veri e propri linguaggi, mezzi di comunicazione educativa e scolastica. Inizierò questo lavoro, quindi, con il presentare, nel capitolo I, la figura di Rudolf Steiner, e la sua idea di educazione, concretizzata nelle scuole Waldorf, consapevole che questa è solo una minuscola parte di tutto il suo vasto pensiero; nel

capitolo II presenterò il mio riferimento concreto per la realizzazione di questo lavoro, ScuolaLibera appunto, raccontandola anche attraverso le sue classi, i suoi insegnanti e i suoi genitori: ecco il triangolo tenuto sempre in considerazione, i tre vertici che ho sempre cercato di non dimenticare in questo lavoro. Nel capitolo III, infine, entrerò nello specifico, offrendo una panoramica di strumenti didattici tipici di una scuola Waldorf, con qualche esempio concreto e vissuto in prima persona, e mostrando come questi strumenti specifici creino dei veri e propri linguaggi educativi: il linguaggio del canto, quello del colore e dell'acquerello, il linguaggio del corpo con l'euritmia e il dinamismo, quello naturale, e molti altri. Per arrivare, infine, all'ultima parte di questo lavoro, relativa all'insegnamento della lingua italiana in una scuola steineriana, non posso tutte queste premesse di cui questa si serve per fare scuola, tutti i suoi particolari linguaggi che usa per fare educazione.

Sono sostanzialmente tre gli strumenti di ricerca che utilizzerò per lo svolgimento di questo lavoro: indubbiamente la documentazione bibliografica e sitografica, indicata a fine lavoro, grazie all'aiuto di tutte le maestre che mi hanno indicato e prestato molti dei libri lì citati; in secondo luogo, le interviste registrate, composte di domande-guida sostanzialmente sempre fisse, fatte a mamme e maestre, momenti di vero dialogo, di crescita personale e di confidenze più o meno profonde che in alcuni casi ho voluto tenere tra noi; infine, lo strumento dell'osservazione partecipante, in genere utilizzata per le ricerche etnografiche sul campo, messa in atto nei momenti in cui sono stata presente in classe con i bambini che già avevano confidenza e abitudine di vedermi. In particolare, per tutti e tre questi strumenti ma soprattutto per quest'ultimo, ho preso come riferimento-guida il testo curato da Francesca Gobbo e Ana Maria Gomes, *Etnografia nei contesti educativi*, che presenta una serie di ricerche etnografiche, appunto, fatte da diversi ricercatori in tanti contesti educativi; filo conduttore di tutti i lavori è la ricerca sul campo, scolastico sia nel caso del libro qui citato sia nel mio lavoro, detta purtroppo poco praticata in Italia

“sia perché richiede un impegno personale e temporale considerevole, sia perché l'essere rivolta in ambiti come quelli scolastici, con cui i ricercatori hanno avuto, o hanno, una lunga domestichezza, introduce un ulteriore elemento problematico, che consiste nel riuscire a ‘rendere estraneo ciò che



è familiare, abituale'. E cioè a raggiungere quella 'distanza' che qualifica l'osservazione partecipante..."<sup>1</sup>

E in effetti, questa parte probabilmente sarà la più complicata da mettere in pratica e da realizzare, raggiungere quella 'distanza' che la dovrebbe caratterizzare, cercando di mantenerla per tutto il tempo dell'osservazione.

Lo scopo finale di questo mio lavoro non è solamente spiegare e portare a conoscenza una didattica diversa da quella tradizionale e ancora poco considerata, come quella steineriana, ma riflettere più profondamente su cos'è 'scuola', che tipo di istituzione sociale e culturale dovrebbe essere, di quali altri valori, oltre che quelli strettamente scolastici, vuole essere portatrice, quali altre finalità educative vuole proporre, questioni, queste, che ogni scuola e ogni realtà educativa dovrebbe porsi, scegliendo poi quale modello scolastico tra i tanti potrebbe essere quello più proprio da mettere in pratica<sup>2</sup>. Perché per quanto ciascun insegnante, o genitore, o adulto in generale possa sentirsi più vicino a un modello scolastico rispetto a un altro e possa quindi sceglierlo a discapito di altri, una cosa rimane certa: non esiste un solo modo per fare scuola perché "ancora non si sa come si debba educare", non esiste una e un'unica ricetta da mettere in pratica, ma ciò che fa la differenza sono le persone che fanno la scuola, e gli adulti in particolare. Bisogna che l'insegnante, la vera guida "a servizio" dello studente, abbia un senso di umanità molto alta, abbia vero e profondo amore e rispetto per l'uomo, questo solo può fare la differenza, a prescindere dalla scuola. E tanto di questo amore e di questo rispetto per l'uomo ne ho visti in questi mesi a ScuolaLibera e mi auguro possa essere sempre così in qualsiasi scuola e realtà educativa in ogni parte del mondo.

---

<sup>1</sup> F. Gobbo e A. M. Gomes (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU, 2003, pp. 2-3

<sup>2</sup> Per fare qualche esempio, modelli scolastici diversi da quello tradizionale sono il metodo steineriano, che segue i principi di Rudolf Steiner, quello montessoriano promosso da Maria Montessori, il metodo pedagogico di Bruno Munari, quello che anima le "scuole nel bosco" lanciate da Ella Flautau.



## **Capitolo I. Riferimenti fondamentali**

In questo primo capitolo cercherò di presentare e contestualizzare sinteticamente alcuni riferimenti generali fondamentali per discutere e riflettere in maniera completa la mia tesi.

### **Chi è Rudolf Steiner**

Nato nel 1861 a Kraljevec, allora Ungheria, oggi Croazia, Steiner crebbe in semplicità assieme ai fratelli Gustav e Leopoldine, con i quali più volte dovette trasferirsi per motivi di lavoro del padre, capostazione. Fu attratto fin da subito dalle attività più pratiche e dinamiche, immerso in un paesaggio che certamente influi sulla sua anima e su tutto il suo pensiero futuro.

Terminate le scuole tecniche e conseguita la maturità, inizia il suo percorso in Istituto Tecnico e contemporaneamente si avvicina come autodidatta allo studio di greco e latino, consapevole dell'importanza della conoscenza di queste lingue, e inizia a dare lezioni private, bisognoso di guadagnare per pagarsi gli studi universitari.

Dopo un ulteriore trasferimento nei pressi di Vienna, Rudolf ebbe la possibilità di proseguire i suoi studi iscrivendosi alla Facoltà di matematica e scienze, seguendo comunque anche altri corsi che toccavano il suo interesse personale, di letteratura, filosofia, storia. Inizia da qui a lavorare come curatore delle opere scientifiche di Goethe, dal 1882 al 1897, rimanendone ammaliato dalla sua figura e dai suoi pensieri per tutto il resto della vita.

Per vivere e pagarsi gli studi, continuò come faceva prima a dare molte lezioni private, ed è a questa età più adulta e con un occhio nuovo che inizia a sviluppare attenzione e interesse verso la pedagogia, disciplina che cresce in lui esclusivamente attraverso l'esperienza diretta. In particolare, decise di prendersi carico dell'educazione e dell'istruzione di Otto, ragazzino idrocefalo di dieci anni a cui "il minimo sforzo mentale causava sintomi fisici e psichici preoccupanti", accompagnandolo con affetto e attenzione in tutto il suo percorso dal ginnasio alla maturità, per arrivare infine alla laurea in medicina. Relativamente a questo percorso con Otto, lo stesso Steiner dichiarò che

“qui feci i miei veri studi di fisiologia e psicologia e riconobbi che l’educazione e l’istruzione devono diventare un’arte che abbia le sue basi in una conoscenza vera dell’uomo”<sup>3</sup>

intuizione, questa, che sarà base imprescindibile del suo pensiero e della sua proposta didattico-educativa futura: senza conoscenza vera dell’uomo, a partire dal bambino fino alle età più adulte, non possono esserci profonde educazione e istruzione.

Ma tornando alla biografia, per concluderla brevemente, Steiner riuscì a laurearsi in Filosofia grazie agli studi su Goethe e alla attività di cure delle sue opere. Stabilendosi poi a Berlino, chiamato a insegnare e a far parte di diversi circoli culturali, iniziò la sua attività di conferenziere che gli diede la possibilità di farsi conoscere e di far conoscere soprattutto il suo pensiero, la sua concezione di mondo reale e spirituale, le sue proposte concrete per affrontarlo, e farlo affrontare a chiunque, al meglio. È in questo stesso periodo che pubblica le sue prime opere e che inizia a crescere anche un pubblico curioso e attratto dalle sue idee, capace di ascoltarlo e di comprenderlo.

Fonda così in assoluta autonomia la Società Antroposofica, nel 1913, che ebbe sede nel Goetheanum a Dornach, in Svizzera, dedicato alla figura tanto ammirata di Goethe, edificio artisticamente lavorato in legno, ispirato a forme organiche e cuore delle attività antroposofiche, distrutto da un incendio nel 1922 e ricostruito nel 1923 secondo però un modello in cemento armato, tutt’ora attivo.

Dalla fondazione della prima Società Antroposofica, Steiner continuò la sua attività di conferenziere, diffondendo sempre più la concezione antroposofica del mondo e toccando tutti gli ambiti della vita umana che la caratterizzano, attirando così tra il suo pubblico medici, artisti, agricoltori, biologi, sociologi, pedagogisti, linguisti...

Nel 1919 a Stoccarda fonda la prima Scuola Waldorf, che prende questo nome dalla fabbrica di sigarette Waldorf Astoria diretta da Emil Molt che, dopo l’instabilità e l’incertezza post mondiali, volle realizzare una scuola di tipo nuovo per i figli dei suoi operai; si rivolse appunto a Steiner, di cui Molt ebbe sentito molto parlare e a cui si affidò per questo progetto, che nel giro di pochi anni venne aperto a tutte le classi sociali. Proseguendo la sua attività in tutta Europa, presto Steiner si indebolì e le poche forze che gli rimasero gli impedirono di continuare a parlare in pubblico, nonostante egli non smise mai di scrivere, fino alla sua morte a Dornach, nel 1925.

---

<sup>3</sup> R. Steiner, *L’educazione dei figli*, Milano, Oscar Mondadori, 1981, p. 13

L'opera di Steiner è immensa, sia per contenuti sia per vastità e numeri: tanto del materiale è stato tradotto in molte lingue e si è diffuso dopo la sua morte, moltissimo altro però è ancora sconosciuto e soprattutto non tradotto dal tedesco. Ai 30 volumi scritti da Steiner si aggiungono altre 6.000 conferenze tenute in tutta Europa e raggruppate oggi in 350 volumi.

## **L'educazione secondo Rudolf Steiner**

“[con la pedagogia della Scuola Waldorf] si vogliono investigare le intime forze che oggi sono attive nella natura dell'uomo, per tenerne conto nell'educazione, e per mezzo della conoscenza di esse si vuole collocare l'uomo giustamente nella vita sociale secondo corpo, anima e spirito. Infatti l'educazione fu sempre un fatto sociale. Lo è anche ora e lo dovrà essere in avvenire. Essa deve perciò comprendere le esigenze sociali di ogni epoca.”<sup>4</sup>

In poche righe come queste appena presentate, Steiner concentra molti dei principi che diffuse nelle sue conferenze e nelle sue opere. Abbiamo già visto come il punto di partenza sia, e debba sempre essere, la natura dell'uomo, la conoscenza profonda di questa natura, che va presa sempre in considerazione per qualsiasi attività che coinvolga l'uomo stesso, una tra tutte, appunto, l'educazione.

Attraverso la conoscenza della natura dell'uomo non solo si può impostare un'educazione che la rispetti e la consideri, ma si può aiutarlo a essere collocato giustamente “nella vita sociale secondo corpo, anima e spirito”, tripartizione, questa, fondamentale nell'antroposofia steineriana. Secondo Steiner, l'uomo è diviso in corpo fisico, corpo eterico e corpo astrale: il primo è pura materia, concretezza, il legame più forte con il mondo esterno all'uomo è dato con il mondo minerale, privo di anima e vita, fatto di sola materia inorganica; il secondo è il corpo eterico, legato questa volta al mondo vegetale, al mondo vivo delle piante e della vegetazione, al mondo dell'anima che accomuna natura e uomo; il terzo è il corpo astrale, quello dello spirito che non troviamo più nelle piante ma a un livello superiore, cioè nel mondo animale, anche se in misura diversa rispetto a quello umano.

---

<sup>4</sup> Ibid., pp. 20-21

“Nello stesso senso in cui l’uomo ha in comune con i minerali il corpo fisico e con le piante il corpo eterico, così egli ha il corpo astrale in comune con gli animali.”<sup>5</sup>

Nell’uomo i tre corpi dovrebbero svilupparsi gradualmente e nell’ordine qui esposto, rispettando la natura umana e la sua crescita che Steiner divide ancora in tre

“settenni, per cui il ritmo di sette anni è il riferimento costante dell’intervento pedagogico. Ogni sette anni, infatti, si completa un ciclo di sviluppo dello individuo, rispettando il periodo dell’infanzia prima e quello della pubertà poi”.<sup>6</sup>

Ecco quindi che nel primo settennio (0-7 anni), il bambino vive nella materialità, ha bisogno di concretezza, in lui in questi primi anni di vita si sviluppa prevalentemente il corpo fisico, impara a conoscersi e a conoscerlo, sono anni fondamentali per la buona crescita fisica di organi e parti del corpo. Si può dire che fino al settimo anno, il bambino cresce secondo natura. Il corpo fisico si manifesta inoltre anche nell’attaccamento al corpo materno, soprattutto nei primissimi anni di vita.

Il cambiamento dei denti è l’evento fondamentale che caratterizza indicativamente il settimo anno, cambiamento non solo fisico, ma anche interiore:

“la forza impulsiva fisica diventa minore al settimo anno, in un certo modo il corpo non incalza più con certa forza, il corpo emana da sé forze più fini, più tenui, risulta che la forza più raffinata della vita animica si può ormai sviluppare. Si può dire che il corpo diventa più debole, l’anima più forte.”<sup>7</sup>

Ci avviamo dunque al secondo settennio (7-14), dove il bambino sviluppa il suo corpo eterico, inizia il distacco dalla madre e il bambino scopre un po’ della sua autonomia da essa, avvicinandosi spesso per contrasto alla figura del padre.

Un altro cambiamento fisico e interiore segna il confine tra secondo e terzo settennio, il raggiungimento della maturità sessuale del/della ragazzo/a.

---

<sup>5</sup> R. Steiner, *La scienza occulta nelle sue linee generali*, Bari, Laterza, 1947

<sup>6</sup> S. Chistolini, *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L’humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 97

<sup>7</sup> R. Steiner, *L’educazione dei figli*, Milano, Oscar Mondadori, 1981, p. 29

“Allora l’animico diventa di un grado più debole e l’elemento spirituale si fa innanzi.”<sup>8</sup>

Si raggiunge così il terzo settennio (14-21), il ragazzo ormai “maturo” è un essere fisico, un essere eterico e finalmente emerge il suo essere spirituale, inizia a sviluppare un suo pensiero indipendente e scopre la sua anima in relazione con il mondo.

Nei tre settenni, insomma, si assiste a un graduale equilibrio che va a crearsi tra corpo, elemento presente dai primi anni di vita, e pensiero, che da sempre costituisce l’individuo ma emerge pian piano nei settenni e si sviluppa gradualmente, affiancando il corpo che riduce la sua presenza nella vita dell’uomo continuando comunque il suo percorso di crescita.

Esiste infine un quarto corpo che racchiude, unisce e governa gli altri tre, l’Io appunto, la quarta e unica parte della natura umana che non possiede nessun altro essere, quella che eleva l’uomo e gli conferisce la facoltà dell’autocoscienza:

“L’uomo ha in comune il corpo fisico con tutto il mondo visibile circostante; il corpo eterico con le piante e gli animali; il corpo animico-spirituale con gli animali. Egli solo ha la quarta parte costitutiva, l’Io, e per esso si eleva al di sopra delle altre creature visibili.”<sup>9</sup>

Tornando dunque alla citazione d’apertura, attraverso l’educazione bisogna saper collocare giustamente l’uomo secondo corpo, anima e spirito nella vita sociale. Considerare l’educazione un mezzo di collocamento e inserimento sociali significa inevitabilmente “comprendere le esigenze sociali in ogni epoca”, dunque è necessario partire dalla realtà del tempo in cui viviamo per poterle affiancare una giusta e sana educazione. Questo, il ragionamento di Steiner, che ancora in *L’educazione dei figli* esemplifica bene:

“Proprio come nel medioevo fu impossibile educare alla maniera greca, così oggi vi è la necessità di non educare più basandosi esclusivamente su tradizione e memoria, ma di educare basandosi sulla diretta attualità

---

<sup>8</sup> Ibid., p. 30

<sup>9</sup> R. Steiner, *Il segreto dei temperamenti umani*, Milano, Editrice Antroposofica, 2016, p. 20

della vita attraverso cui l'uomo è posto nella sua esistenza sulla Terra.”<sup>10</sup>

Per arrivare a questa conclusione, Steiner passa in rassegna brevemente i vari modelli di educazione delle diverse epoche storiche antiche, mostrando come l'ideale educativo greco, rappresentato dal ginnasta, non sarebbe stato valido nella società romana, che infatti si fonda sull'educazione del retore che rimane fino al primo medioevo, per poi essere anch'essa sostituita dalla metà del medioevo ai giorni nostri con quella del dottore. Ma arrivati a questo punto, né l'armonizzazione e la bellezza/bontà (“kalòs kai agathòs”) corporee dell'uomo greco, né il prevalere dell'anima e della parola dell'uomo romano, né il sapere olistico del nuovo ideale del dottore, possono essere d'aiuto, secondo Steiner. Ecco perché è necessario tornare all'unica cosa che può indicare la via più giusta e più adatta all'uomo del tempo, e cioè la sua natura, inserita in una società che va presa certamente in considerazione.

“Nel vasto campo che sta fra la natura umana generale e quella individuale ci si presentano molte cose comuni a interi gruppi di individui. Ne fanno parte gli attributi dell'entità umana che vengono definiti di solito ‘temperamenti’ [...], peculiari disposizioni di base dell'essere umano.”<sup>11</sup>

Questi temperamenti<sup>12</sup> emergono certamente in modo unico e individuale, ma possono essere raggruppati secondo Steiner in quattro principali tipi: collerico, sanguinico, flemmatico e malinconico, mai nettamente distinti l'uno dall'altro, quasi sempre presenti nell'individuo in modo misto. In ognuno di questi temperamenti, secondo Steiner, prevale una delle quattro parti di cui l'uomo è costituito, ne emerge per maggior forza e maggior potenza una sola più delle altre tre, che compongono comunque la natura umana, ed è da questa parte più emergente che scaturisce il colore speciale del temperamento corrispondente: quando prende il sopravvento l'Io si forma il collerico,

---

<sup>10</sup> Ibid., p. 41

<sup>11</sup> Ibid., p. 9

<sup>12</sup> Secondo Steiner, il temperamento si può collocare a metà tra due aspetti per lui fondamentali per definire la natura umana: da un lato il patrimonio genetico del soggetto acquisito da parte dei genitori e delle generazioni passate; dall'altro il ricordo di vite passate che l'anima del soggetto mantiene dentro sé. Tra queste due dimensioni, tra patrimonio genetico e reincarnazioni continue dell'anima, troviamo il temperamento. “Ciò che da un lato media fra tutte le caratteristiche interiori, che si portano dalla precedente incarnazione, e le caratteristiche offerte dalla linea ereditaria cade sotto il concetto di temperamento” (R. Steiner, *Il segreto dei temperamenti umani*, Milano, Editrice Antroposofica, 2016 [1909]).



quando emerge il corpo astrale-spirituale si parla di sanguinico, se primeggia il corpo eterico avremo il flemmatico e infine, se predomina il corpo fisico si svilupperà il malinconico.

“Vedremo l’atteggiamento gagliardo con cui il collerico affronta il mondo affermando la forza dell’io, è colui che vuole affermarsi (con) la sua indole aggressiva. [...] Chi è dotato di temperamento sanguinico sarà predisposto a vivere nel fluire alterno delle sensazioni e dei sentimenti, nelle immagini della sua vita rappresentativa. [...] Quando si manifesta il corpo eterico, quando prevale una vita interiore che poggia su se medesima nel benessere, può accadere che il soggetto sia poco incline a dirigere verso l’esterno ciò che ha dentro di sé, avremo un temperamento flemmatico. [...] Nel malinconico abbiamo visto che il corpo fisico ha il predominio sulle altre parti. In questo caso diviene il padrone e oppone resistenza a queste, l’interiorità umana non riesce più a contrapporsi al sistema fisico, [...] questo ripiegarsi su noi stessi ci rattrista, l’umore si fa tetro...”<sup>13</sup>

Parlando con le maestre Elena e Irene emerge che i temperamenti non si conoscono,

*“ed è una mancanza pesante delle scuole non steineriane perché si tratta di una cosa universale, che può tranquillamente andare oltre il metodo steineriano: i bambini vengono spesso catalogati, etichettati, gli adulti non capiscono che, per esempio, un bambino sanguinico e un bambino flemmatico andrebbero trattati diversamente: il primo ha bisogno di muoversi e fare tante cose di continuo, il secondo può tranquillamente stare seduto per tanto tempo senza soffrire la staticità, ma generalmente si impone a entrambi la stessa cosa, di stare seduti per tanto tempo, negli stessi tempi e nelle stesse modalità. Questo crea disastri dalle elementari in poi, dove appunto tutti devono comportarsi allo stesso modo e arrivare allo stesso obiettivo in quell’unico modo che si propone. Il temperamento poi è qualcosa che rimane nell’adulto anche se più controllato e nascosto, è importante auto-conoscersi per sapere dove andare o cosa si è in grado di fare, per non reprimere la propria natura, il proprio temperamento, il proprio modo di essere”.*

---

<sup>13</sup> Ibid., pp. 24-27

Nel volume qui citato nella nota a fondo pagina si approfondiscono bene i quattro temperamenti, se ne fanno esempi e riflessioni, ma ci basta quanto riportato sopra per accennare alla questione e dare un'idea di che cosa sono questi temperamenti.

Per concludere, un altro aspetto importante rientra nell'idea di educazione di Steiner e di tutta la pedagogia ispirata ai suoi principi, tutt'oggi praticata, ossia la cosiddetta "autoeducazione del maestro", che allargherei con la parola 'adulto'. L'educatore diventa parte integrante della crescita dell'educato, e affinché quest'ultima sia ben seguita ed equilibrata è necessario che lo stesso adulto non smetta mai di educarsi, di formarsi e di crescere egli stesso, cercando le giuste occasioni che possono migliorare e far apprendere sempre di più dell'arte educativa e non cadendo mai nell'errore di sentirsi arrivati, come conclude Elena: *"in tutto il percorso educativo del bambino e della classe, è il maestro che si mette in gioco continuamente, ci si mette sempre in discussione come adulto"*.

## **Cos'è una ScuolaWaldorf**

Abbiamo già visto che la prima scuola Waldorf nasce nel 1919 a Stoccarda, presso la fabbrica di sigarette del signor Molt, desideroso di aiutare i suoi operai dipendenti e trovando una soluzione nell'offrire loro una scuola di un certo tipo per i loro figli. È interessante notare, quindi, come la scuola steineriana nasca da una matrice sociale, essendo la società e la realtà elementi chiave per Steiner per poter costruire un'educazione che le rispecchi e le consideri. Lo stesso Steiner lo ribadisce ancora:

“La Scuola Waldorf è partita dalla premessa che ancora non si sa come si debba educare e che prima di ogni altra cosa ci si deve procurare un'approfondita e basilare conoscenza dell'uomo.”<sup>14</sup>

A partire da questo, ogni settennio ha i suoi strumenti e le sue attività caratteristiche che cercano di plasmarsi alla natura del bambino, e di educarlo quindi rispettando il suo momento, i suoi bisogni, le sue capacità, i suoi limiti.

---

<sup>14</sup> R. Steiner, *L'educazione dei figli*, Milano, Oscar Mondadori, 1981, p. 48

### **Le attività nei tre settenni**

Nel primo settennio, il bambino impara per *imitazione*, dal camminare al parlare, attività fondanti la crescita; l'empatia con l'ambiente e con l'adulto/gli adulti che circondano il bambino sono centrali, la percezione che abbraccia tutti i sensi è il cuore pulsante dell'esperienza di crescita in questo settennio, e il bambino la vive inserito in un clima il più possibile familiare, protetto e sicuro, che incoraggia fantasia e iniziative di ogni tipo. È importante quindi che le attività siano legate alla concretezza, alla vita casalinga e artigianali; l'ambiente rispecchia queste necessità, è molto curato, essenziale, caldo e accogliente, i giochi sono semplici e costruiti, spesso dai genitori con materiali naturali, grande attenzione viene data all'inserimento del bambino in una regolata vita ritmica, rispettandone le ore di sonno, di veglia, di gioco e dei pasti.

Nel secondo settennio, al centro c'è la *sperimentazione* della realtà, che passa attraverso l'arte: iniziando a vivere l'esperienza del bello con l'arte, il bambino risveglia piano piano il suo pensiero e la sua immaginazione, la sua parte meno corporea e più animica. Cominciano ad essere affrontate le materie scolastiche scandite in "epoche", di cui parleremo meglio più avanti, momenti che durano circa un mese alternativamente e che coprono il momento di massima concentrazione e produttività della mattinata; dopo la pausa, le ore successive sono dedicate alle altre materie come le lingue straniere, motoria, attività manuali e artistiche... Fondamentale in questo settennio, e poi in quello successivo, è rispettare e accompagnare ogni singola individualità cercando di armonizzarla con il resto della classe, dando tanta attenzione anche al gruppo e alla comunità che negli anni si costruisce. È con il secondo settennio, infatti, che il bambino comprende di non essere solo e inizia a confrontarsi con altri coetanei, con un gruppo, e soprattutto con una nuova figura di adulto, il maestro appunto, in cui si ripone fiducia e attenzione, cogliendone la giusta autorevolezza.

Infine nel terzo settennio, il fulcro sta nella *conoscenza*, che rispecchia i bisogni del ragazzo ormai alle soglie dell'età adulta, la sua necessità di libertà, la sua sete di sapere e di capire, di cercare risposte sul mondo e sulla vita, ma anche la sua incapacità di raggiungere un'autonomia e una sicurezza interiori. Si prosegue dunque con le materie scolastiche cercando di tenere al centro di tutto questa "natura in ricerca" del ragazzo, dando grande importanza all'approfondimento delle materie scientifiche e all'osservazione diretta del mondo, senza tralasciare quelle umanistiche che offrono la possibilità di educare alle emozioni e alle menti più fini del pensiero umano.

## La figura del genitore

Condizione irrinunciabile di partenza per una scuola Steiner – Waldorf è la condivisione del progetto pedagogico della scuola da parte delle famiglie. Parlando con i genitori e le maestre coinvolti in questo mio lavoro, mi è sempre stato chiaramente ribadito questo aspetto: il percorso scolastico-educativo del bambino deve coinvolgere anche il genitore, *“il bambino è sopra, gli adulti che collaborano stanno sotto per sorreggerlo e per tenerlo in equilibrio”*, per riportare le parole di maestra Francesca. Affinché il bambino cresca con degli stimoli coerenti tra scuola e casa, con delle abitudini che seguano degli stessi principi educativi, che spesso toccano anche aspetti della quotidianità come la scelta dell'alimentazione, o dei giochi d'uso del bambino, è necessario che l'insegnante costruisca un progetto pedagogico per ogni bambino insieme ai rispettivi genitori.

Si cerca, insomma, che il rapporto tra genitore e scuola non si fermi al portare/prendere il figlio e ai normali colloqui, ma l'obiettivo è quello di creare gradualmente una comunità sana, accordata e armonica, coerente attorno al bambino, attraverso il vivere insieme molti momenti, feste, ricorrenze che si festeggiano a scuola, attraverso corsi di cucina e alimentazione, o laboratori creativi e manuali per adulti, o ancora attraverso dei gruppi studio che la scuola dovrebbe sempre offrire ai genitori, per poter avvicinarsi all'antroposofia steineriana, ai suoi principi, ai suoi strumenti, alle sue proposte, che non tutti gli adulti riescono a comprendere. *“La scuola steineriana è fatta per tutti i bambini, ma purtroppo non per tutti i genitori”*, questo è quanto è emerso parlando con le maestre Anna e Denise, con cui mi sono confrontata: spesso è proprio il genitore, che non si fida, non capisce, non si interessa troppo, a essere l'impedimento per il figlio, che ne risente chiaramente stando a scuola, mostrandosi magari inquieto o poco a suo agio o non totalmente sereno. *“Spesso, continuano le maestre Anna e Denise,*

*è più difficile lavorare con il genitore che con il bambino, capita che si parta confrontandosi con il genitore che vuole iscrivere il figlio in una scuola steineriana e poi si porti il bambino a scuola, per un periodo iniziale, per vedere come reagisce, se sta bene, se è sereno, ma solo dopo aver parlato con il genitore. La maggior parte delle volte succede però il contrario, prima il bambino viene a scuola e risponde quasi sempre molto bene e velocemente, in pochi giorni si notano cambiamenti e miglioramenti, e solo poi parliamo con il genitore, spesso stupito del benessere del figlio. Quando il genitore inizia a interrogarsi sul perché di questo benessere, viene*

*naturalmente da noi, ed è lì che noi cerchiamo di andare più in profondità e di sensibilizzare l'adulto, di proporgli i corsi, gli incontri, i gruppi studio, le feste a scuola con il proprio figlio, e succede che, se si lavora bene, cooperando e venendosi incontro con fiducia e apertura mentale, assistiamo anche al cambiamento del genitore che fa certe scelte che vanno tutte a vantaggio del bambino”.*

Anche maestra Francesca parla di questo tema:

*“Tante volte è l'adulto che deve fare un progresso, maestra o genitore che sia, non il bambino. È bello vedere come la maggior parte dei genitori abbiano già maturato certi pensieri quando portano il loro bambino in questa scuola da un'altra diversa per cambiarla, il genitore che arriva a questo mostra che ha già capito che ciò che è stato chiesto al figlio fino a quel momento è troppo, l'ha messo sotto stress o affaticato o rattristato o demoralizzato. Il bambino fa un “periodo di prova”, non perché non si sa se può essere all'altezza ma più che altro per vedere come reagisce, per non sottoporlo a un cambiamento così drastico in poco tempo, è giusto accompagnarlo e guidarlo ascoltando anche il suo parere”.*

Per arricchire il quadro e per mostrare quanto questo tema sia centrale nella pedagogia steineriana, riporto anche le parole di maestra Elena:

*“Capita che il genitore arrivi a iscrivere il figlio qui perché non vaccinato, quindi rifiutato dalla maggior parte delle scuole, la volontà di camminare insieme in senso più profondo in questi casi si cerca strada facendo e arriva dopo. La cosa fondamentale è conoscersi, questo è quello che dico sempre ai genitori: io come maestra sono così, con i miei pregi e i miei difetti, voi come genitori siete così: se ci siamo incontrati c'è un perché, cerchiamo di essere trasparenti e sereni e di camminare insieme lasciando spazio alla fiducia reciproca e poi alla volontà più profonda. Il rapporto nasce molto genuino e paritario, si è pari come in un cerchio, in un girotondo attorno al bambino, si danza attorno a lui.”*

Ecco perché ho voluto assolutamente tenere conto delle figure dei genitori e delle famiglie per svolgere questo mio lavoro: perché sono parte integrante di un processo

educativo che, per fortuna, non si ferma alla scuola, o peggio ancora, che non diventa un'alternativa educativa alla scuola stessa.

### **Scuole Waldorf nel mondo**

Dalla prima scuola Waldorf a Stoccarda partì il movimento educativo steineriano che venne identificato con lo stesso nome, e si espande in tutto il mondo, a partire dai paesi europei storicamente e geograficamente ad esso più vicini, Germania, Svizzera, Olanda, Austria, fino ad arrivare oltreoceano, negli Stati Uniti, in America Latina, in Sudafrica. Con la seconda guerra mondiale e le ideologie naziste, le scuole steineriane europee furono costrette a chiudere, ma questo aiutò il movimento pedagogico a uscire dai confini europei per nascere e diffondersi in altri paesi. Nell'immediato dopoguerra infatti, era ancora ben vivo e praticato, proseguendo così la sua diffusione;

“Negli ultimi 20 anni si assiste a una rapida espansione di realtà scolastiche che adottano la pedagogia Steiner-Waldorf in tutti i continenti e in tutte le culture del mondo perché questa pedagogia, a differenza di altre iniziative educative a livello globale che cercano di esportare modelli culturali occidentali, si dimostra davvero universale, capace di essere rielaborata e applicata con successo nel rispetto di qualsiasi contesto sociale e religioso. Dopo il crollo del muro di Berlino e del blocco comunista molte nuove scuole sono sorte nell'Europa dell'Est e nelle zone dell'ex URSS. Esistono iniziative Waldorf anche nei posti più disagiati della terra: nelle favelas delle grandi città sudamericane, in Sudafrica, in terre dilaniate da guerre civili o interetniche come Sierra Leone, Uganda, Israele, Libano [...] Sempre più numerose sono le scuole Steiner-Waldorf in paesi di religioni e impostazioni politiche diverse: Egitto, India, Cina, Nepal...”<sup>15</sup>

In Italia, la prima Scuola Waldorf si concretizzò nel 1947 a Milano, negli anni Settanta sorsero anche le Scuole di Roma e Mestre, oggi a Oriago di Mira. Nel 1992 fu fondata la Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia con l'obiettivo di tutelare l'identità e sostenere le attività e la diffusione del movimento steineriano, oltre che di fungere da mediatore con le istituzioni nazionali. Il metodo steineriano infatti non è riconosciuto a

---

<sup>15</sup> Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia, *L'arte di educare alla libertà*

livello nazionale, dunque è necessario intermediare regolarmente con le istituzioni per poter rendere valido e comunque riconosciuto il percorso scolastico di bambini e ragazzi che frequentano queste scuole, testandolo alla fine di ogni anno o di ogni ciclo scolastico (scuola primaria, scuola media, scuola superiore) attraverso esami finali e test di valutazione. Per dare qualche informazione numerica,

“sono 27 gli enti italiani associati alla Federazione, tra Friuli Venezia Giulia, Veneto, Trentino Alto-Adige, Lombardia, Piemonte, Emilia Romagna, Toscana, Lazio e Puglia. Complessivamente, il movimento conta circa 40 scuole d’infanzia, con alcune sezioni dedicate a bambini con meno di tre anni, 30 scuole del primo ciclo e 3 scuole superiori.”<sup>16</sup>

Due associazioni, infine, garantiscono la formazione e l’associazione degli insegnanti steineriani, *Associazione Sole Luna Stelle*, per gli insegnanti dei Giardini d’Infanzia, ovvero degli asili, delle scuole che si dedicano al primo settennio, e *Associazione degli Insegnanti delle scuole Rudolf Steiner in Italia e di lingua italiana all’estero*, interessandosi agli insegnanti di secondo e terzo settennio.

---

<sup>16</sup> Ibid.





## **Capitolo II. ScuolaLibera, un esempio di scuola parentale a orientamento steineriano**

Presenterò qui la scuola steineriana, le sue classi, le maestre e i genitori che in questi mesi sono stati il riferimento principale per questa mia ricerca.

### **Quando, come, dove e perché nasce**

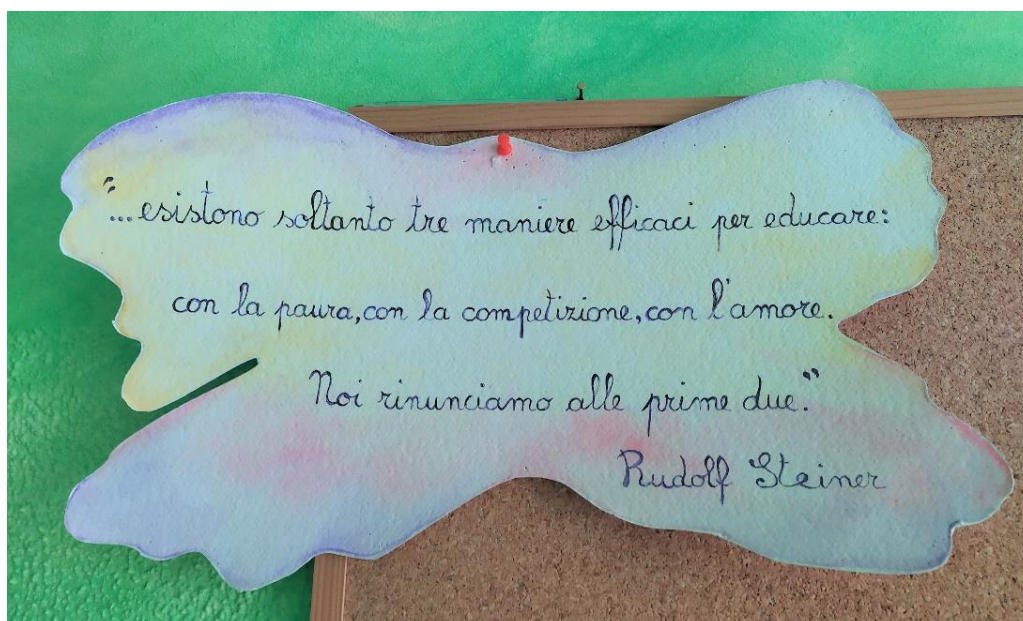
ScuolaLibera nasce a Lonigo, in provincia di Vicenza, su iniziativa di Paolo e Loretta, marito e moglie che, dopo le esperienze scolastiche dei figli e per formazione personale già vicina al mondo dell'antroposofia steineriana, decidono insieme a un gruppo di persone, genitori dei primi bambini che daranno il via alla scuola, di fondare un'associazione di promozione sociale con l'obiettivo di diffondere la Scienza dello Spirito di Rudolf Steiner, soprattutto in riferimento a medicina, agricoltura e pedagogia.

“Riconosciamo il valore della pedagogia steineriana e vogliamo metterla a disposizione della comunità, anche attraverso la gestione di una scuola, allo scopo di aiutare i bambini a crescere nella serenità e nell'armonia e a riconoscere che si può compiere il proprio dovere nella scuola e nella vita con gioia ed entusiasmo, e non con sofferenza, paura, competizione, al fine di diventare in futuro uomini liberi, con occhi che scorgono la sacralità della Vita ed il rispetto e l'amore che le dobbiamo.”<sup>17</sup>

Ciò che ha guidato questa iniziativa fin dal suo principio, e che continua a farlo attraverso il lavoro e la collaborazione di insegnanti, genitori, sostenitori e soci dell'associazione, è uno dei principi cardine del pensiero di Steiner: l'educare attraverso l'amore.

---

<sup>17</sup><https://www.scuolalibera.org/chi-siamo.html>, *Scuolalibera, associazione per la divulgazione del pensiero antroposofico e della pedagogia steineriana – Chi siamo*



Questa frase, che accoglie chiunque in entrata della scuola, ha da sempre accompagnato le persone che hanno visto nascere e crescere ScuolaLibera, continua ad accompagnare chi l'ha scoperta più tardi, nel suo svilupparsi negli anni, e accompagna e fa riflettere chi la scopre ogni giorno. Attraverso questi principi, nasce una scuola che allontana da sé paura e competizione, cercando di non cadere in dinamiche che oggi purtroppo si presentano quasi puntualmente nelle classi, come la paura, la non voglia di andare a scuola, l'insofferenza, il non credere nelle proprie capacità o il non conoscerle affatto. Nella pratica, seguono delle scelte concrete didattico-educative che riflettono gli stessi contenuti e gli stessi principi, e che vedremo più avanti nel capitolo III.

Per concludere questo paragrafo, va chiarito cosa significa "scuola parentale". Scuolalibera nasce come associazione, e rimane ancora oggi tale, sostenuta sostanzialmente dai genitori che scelgono di iscriverci i loro figli. Il sostegno, tanto economico quanto concreto, è esclusivamente di questi, che si impegnano quindi a dare una mano alla scuola e alle sue attività, chi proponendo e tenendo laboratori per le classi della scuola o per chiunque altro "esterno" a questa, chi facendo le pulizie, chi stando in cucina. Questa è stata una scelta fatta dai primi genitori che con i fondatori Paolo e Loretta hanno dato vita all'associazione, pensando principalmente a due vantaggi: in primis, il sentirsi partecipi e vicini all'esperienza scolastica dei propri figli, volendola vivere con loro, accompagnandoli in questa e contribuendo attivamente alla sua buona riuscita; in secondo luogo, il fatto che sia parentale dà la possibilità di organizzare la

scuola e di fare delle scelte con una più ampia autonomia, non essendo così legati alla scuola pubblica, ai suoi programmi e ai suoi vincoli ministeriali: se ScuolaLibera, e qualsiasi altra scuola parentale, volesse essere riconosciuta come tale e non più come associazione, dovrebbe adeguarsi al resto delle realtà scolastiche allineandosi con programmi e modalità didattiche. La scelta di non esserlo comporta l'obbligo di far fare ai bambini iscritti, dalla prima elementare in poi, degli esami alla fine di ogni anno, creati dall'insegnante insieme ad altri insegnanti di una scuola pubblica di riferimento, dello stesso paese o meno, con l'obiettivo di verificare che il livello scolastico dei bambini della scuola steineriana sia lo stesso di quelli della scuola pubblica. In una scuola parentale, questo va fatto alla fine di ogni anno scolastico, in una qualsiasi altra scuola steineriana non parentale si può ridurre alla fine di ogni ciclo scolastico, dunque dopo i cinque anni di scuola primaria, i tre di scuola media e i cinque di superiori; in ogni caso, a prescindere dalla gestione parentale o meno, il modello scolastico steineriano non è riconosciuto a livello nazionale, motivo per cui comunque va verificato obbligatoriamente attraverso questi esami che il livello degli studenti sia in linea con quello dei coetanei di scuole riconosciute, pubbliche o private che siano. Il rapporto tra ScuolaLibera e scuola pubblica si verifica solo in occasione di questi esami, e mi ha fatto piacere vedere come le maestre delle classi elementari Matilde e Francesca abbiano voglia di tenere aperta la comunicazione con il pubblico e in generale con altre realtà scolastiche. Entrambe sperano in *“una relazione che possa perdurare negli anni, essendoci molto “buono” in qualsiasi scuola al di là del metodo che si utilizza”*, in un legame che possa aiutare loro a *“portare più spesso i bambini fuori dalla classe e mostrare loro altre realtà, anche scolastiche, per abituarli alla diversità”*.

## **Le due classi del Giardino d'Infanzia**

ScuolaLibera presenta attualmente due classi d'asilo, chiamato appunto Giardino d'Infanzia con la terminologia steineriana, la classi Arcobaleno e Cielo stellato. Entrambe hanno un numero consistente di bambini iscritti dai 2 anni e mezzo ai 5, e sono seguite da due maestre per classe, avvicinate alla pedagogia steineriana per diverse motivazioni, più o meno ricercate. Chi da mamma, come Denise, già conoscente e interessata ai principi educativi steineriani per la crescita dei propri figli, a maestra, per mettere in pratica le proprie conoscenze e poterle spendere in un'esperienza nuova; chi come Irene, inizialmente ancora da mamma, completamente o quasi ignara di questo

mondo, a maestra, inaspettatamente, per predisposizione naturale e voglia di rimettersi in gioco per vivere un'esperienza importante a fianco dei propri figli. Ancora Anna, da laureata in cerca di lavoro a maestra steineriana, mondo solo sentito dire all'università e scoperto essere perfettamente in linea con il proprio essere e il proprio modo di prendere la vita; chi infine, come Elena, non ha mai chiesto o cercato di entrare in questo mondo, ma esso stesso si è proposto ed è arrivato come un'occasione di crescere, occasione sentita come un segno, un dono gratuito offerto dalla vita. Queste, molto in sintesi, le storie delle quattro maestre che da passati ed esperienze molto diversi si sono ritrovate a lavorare insieme e a educare i più piccoli di ScuolaLibera, dando il via alle classi del Giardino d'Infanzia.

Tra i bambini delle due classi, alcuni provengono da altri asili nei quali hanno avuto esperienze non troppo positive, arrivando così alla scelta della scuola steineriana; i motivi del cambio scuola sono diversi e svariati, vanno dal non sentirsi bene nell'ambiente d'asilo precedente al cambio, tra i coetanei o con le maestre, alla dieta considerata poco varia e sana dai genitori, al non sentire rispettati i tempi e la natura del bambino. Il loro malessere è quindi il motore principale che attiva la ricerca di scuole diverse e che spesso porta alla scelta del modello steineriano, per sua natura attento ai bisogni del bambino, al suo temperamento spontaneo, ai suoi ritmi e tempi, diversi l'uno dall'altro.

Ecco quindi che le attività proposte nel Giardino d'Infanzia cerano di rispettare ogni singolo bambino e di inserirlo in un clima tranquillo, in un'atmosfera serena e protetta, curata e "morbida", riempita da attività in linea con l'età e il momento che il bambino sta vivendo. Abbiamo già visto come in questo primo settennio, l'imitazione e l'esempio dell'adulto siano i punti fondamentali per la crescita sana del bambino, che vive immerso negli stimoli dati principalmente dall'ambiente e dagli adulti che lo circondano. Ecco dunque che

“viene creata l'atmosfera serena con il gioco, il canto, le fiabe, la pittura ed il girotondo, che costituisce un momento importante sul percorso della formazione di una comunità. L'ambiente è curato, i giocattoli sono essenziali e poco definiti, per dare spazio alla creatività del bambino.”<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> <https://www.scuolalibera.org/la-scuola-familiare/la-scuola.html>, *ScuolaLibera, associazione per la divulgazione del pensiero antroposofico e della pedagogia steineriana – Il Giardino d'Infanzia*



*Una classe del Giardino d'Infanzia*

## **Le due classi della Scuola Primaria**

Negli anni, con il crescere dei primi bambini iscritti a ScuolaLibera, sono nate le prime classi di Scuola Primaria, attualmente prima e seconda e con settembre 2019 anche la terza. Due dunque sono state le maestre di riferimento per il mio lavoro, per chiunque nella scuola ma in primis per i bambini, che con le elementari scoprono le materie scolastiche, imparano per la prima volta il significato dello stare in un gruppo classe e infine tengono bene a mente, come punto fondamentale del loro percorso scolastico, la loro maestra, che li accompagna e li guida nei cinque anni, se non per l'intero settennio. Anche le loro storie si sono intrecciate senza aver mai avuto l'obiettivo chiaro di voler diventare maestre steineriane: una mamma, Matilde, che per il benessere del figlio, per fargli vivere al meglio l'esperienza scolastica, e di riflesso per il benessere familiare, si avvicina al mondo della pedagogia steineriana fino a diventarne parte attiva, come maestra della classe prima; e Francesca, un'impiegata che per caso scopre il mondo steineriano e decide di formarsi iscrivendosi a un corso di Scienza dello Spirito presso il Goetheanum a Dornach, in Svizzera, quella seconda struttura progettata da Steiner che funge da sede di tutte le attività principali antroposofiche.

Ecco dunque le storie delle due maestre delle classi prima e seconda, che contano una decina di bambini ciascuna, per la maggior parte provenienti da scuole primarie diverse.

Come per l'asilo, i motivi principali del cambio scuola nascono da un malessere più o meno definito nel bambino, legato all'ambiente, all'approccio maestra-bambino, alla relazione con i coetanei; ho notato però, più strettamente e naturalmente legato alla primaria, un motivo generale principale che risiede nella velocità con cui si propongono gli argomenti scolastici e le varie attività al bambino, che spesso non riesce a seguire e quindi a capire, generando così situazioni di disagio, malessere, poca voglia di stare a scuola, paura di non riuscire a seguire gli altri o la maestra. Per quel che riguarda l'esperienza della scuola primaria, ho potuto concludere che i motivi principali per cui un bambino cambia scuola scegliendo il metodo steineriano sono la troppa velocità nel proporre gli argomenti scolastici, l'eccessiva attività esclusivamente mentale e concettuale a scuola, l'elevato carico di studio teorico richiesto per l'età che il bambino ha in questa fase. Molti dei bambini delle classi elementari di ScuolaLibera provengono da situazioni di stress di altre scuole, hanno vissuto queste situazioni di velocità ed eccessiva concentrazione e quantità di "cose da imparare in fretta" e sono infine approdati alla scuola steineriana, che quindi cerca di offrire un'alternativa nuova e diversa ma non meno valida delle altre scuole.

Anche per il secondo settennio, l'attenzione è riposta sempre al benessere del singolo bambino, si cerca di proporre le materie e gli argomenti scolastici nei momenti della giornata in cui è maggiore la concentrazione, facendoli seguire da materie più pratiche e concrete come la lavorazione della lana, il cucito, l'euritmia, per far muovere il corpo e staccare dalla lezione più teorica; non si impongono scadenze entro le quali il bambino deve saper fare qualcosa, come leggere o scrivere, rispettando così i tempi di ognuno senza far pesare di essere "in ritardo" rispetto ad altri. Il principio di base in questi primi anni di secondo settennio è tenere a mente che sì, il bambino si avvicina alla scuola e alla sua formazione primaria, ma non va dimenticata la sua età, considerata ancora piccola e giocosa, che necessita di movimento e dinamismo oltre che delle prime nozioni teoriche e scolastiche. Ecco perché entrambe le maestre delle classi primarie hanno fatto la scelta di creare delle "classi in movimento", in cui quindi panche, cuscini, giochi possono essere spostati liberamente per creare lo spazio necessario per muoversi e per fare scuola attraverso anche attività dinamiche, giocando o creando percorsi da affrontare fisicamente. Questo movimento aiuta inevitabilmente l'acquisizione di nozioni nuove e soprattutto la loro memorizzazione.



“Compito del maestro è di presentare le lezioni nel modo più artistico possibile e accompagnare la biografia di ogni bambino nel continuo anelito di armonizzare i vari talenti e temperamenti dei bambini in modo da suscitare simpatia, tolleranza e senso sociale, con il supporto dei colleghi, in modo che la programmazione delle singole discipline sia il più possibile efficace sia sul piano istruttivo che educativo.”<sup>19</sup>



*Una classe della scuola primaria*

## **Mamme e bambini**

Come già spiegato nel terzo paragrafo del capitolo I, il ruolo del genitore è fondamentale nel contesto scolastico steineriano, l'altro lato della medaglia che insieme alle maestre si occupa della buona crescita del bambino e della sua educazione, e posso dire con certezza che così è a ScuolaLibera.

Fin dall'inizio della mia esperienza in questa scuola ho notato la presenza regolare e molto attiva dei genitori, molto più viva che in una scuola tradizionale, e per tutto l'anno ho avuto conferme e spiegazioni riguardo a questa, ancor più da quando ho iniziato a documentarmi più approfonditamente sul metodo steineriano e a intervistare genitori e maestre.

---

<sup>19</sup> <https://www.scuolalibera.org/la-scuola-familiare/la-scuola-primaria.html>, ScuolaLibera, associazione per la divulgazione del pensiero antroposofico e della pedagogia steineriana – La scuola primaria

Come già ho spiegato nell'Introduzione, ho voluto prendere come riferimenti tutte e quattro le classi di ScuolaLibera per svolgere il mio lavoro, e con queste, quindi, quattro bambini, uno per classe, e le loro mamme, per poter avere anche la loro visione che rientra nel progetto più grande dell'educazione del figlio; mi ha fatto piacere, oltretutto, che due di queste mamme, siano anche maestre della scuola.

Non voglio qui riportare tutte le nostre conversazioni, ma ci tengo a condividere la visione di queste mamme come rappresentanza riguardo la scuola steineriana, il suo essere chiamate a farne parte integrante e attiva, e alcune delle motivazioni principali per cui la scelta scolastica sia caduta in particolare su ScuolaLibera; tutto questo, partendo dalle due classi del Giardino d'Infanzia.

Irene, prima mamma, inizialmente resasi disponibile nelle pulizie della scuola, e poi assistente e maestra, è arrivata a scoprire il mondo della pedagogia e della scuola steineriana per ricerche personali, come tantissimi altri dei genitori che ho incontrato, ricerche dovute a una non serenità nel primo figlio, ora pronto alla classe terza di ScuolaLibera. Il suo non stare bene nell'ambiente statale, la percezione che non venisse rispettato nei suoi tempi, nei suoi modi e nel suo essere, ha portato lei e il marito alla ricerca di un'alternativa, che è caduta proprio su ScuolaLibera, sentita subito come

*“la strada che forse faceva al caso nostro, sono arrivata qui nonostante la distanza da dove abitiamo e i tanti sacrifici, ho detto subito sì. Era quello che serviva a tutti noi in famiglia, l'ha stravolta proprio perché mettendoci in gioco e in prima fila abbiamo fatto una grandissima autoanalisi di pro e contro”.*

Ripetendo quanto già detto, la scelta della scuola steineriana coinvolge tutta la famiglia, l'educazione e la crescita del bambino vanno accompagnate tanto dalla/e maestra/e quanto dai genitori, e da tutta la famiglia se è allargata, tutti ne vengono assorbiti perché è un accompagnamento che va oltre le mura scolastiche, si continua prima e dopo a casa, negli ambienti che il bambino frequenta; è qualcosa che circonda il bambino a 360°, dando così coerenza e continuità ai valori educativi e ai modelli che gli si presentano. Riportando ancora le parole di questa mamma,

*“il rapporto scuola genitore è stato fondamentale, finalmente ho ricevuto risposte a domande che erano sempre state irrisolte. Come mamma e come maestra l'ho visto e realizzato, concretizzato, è un rapporto che si cerca dappertutto, in ogni scuola, ma per*



*come è la vita oggi che tende a individualizzare e per come è il sistema della scuola tradizionale, non si riesce a fare, lo si cerca ma non si riesce a causa del poco tempo, delle diverse modalità, delle famiglie, ecc... Qui sì, si crea una relazione forte e sana, anche complementare: dove non arriva la scuola arriva il genitore, e viceversa.”*

Il fatto, forse, di porre la presenza attiva del genitore a scuola come condizione necessaria e fondamentale per poterla scegliere per il proprio figlio, rende ScuolaLibera e qualsiasi altra scuola steineriana l'ambiente più fertile dove poter coltivare questo stretto rapporto di fiducia reciproca e collaborazione tra scuola e famiglia. Dopo la buona esperienza con il primo figlio, Irene iscrive a ScuolaLibera anche il secondo, Luca, oggi ancora all'asilo nella classe Arcobaleno, bambino dolce e tranquillo che non esita comunque a dimostrare grinta ed energia nel gioco e nella socializzazione, capace di interagire con coetanei e anche con bambini più grandi di lui, e soprattutto di farsi sempre valere. Per la mamma, iniziare fin dall'asilo a frequentare una scuola steineriana è importante, si nota la differenza che può esserci tra bambini che hanno iniziato da subito o meno, *“con il primo figlio è tutto un recuperare, qualcosa si riesce a fare ma purtroppo il grosso è già passato, partire dalle basi è fondamentale”*.

Un'altra mamma con cui ho avuto il piacere di confrontarmi è Olga, di origini ucraine e madrelingua russa, insegnante di tedesco. È venuta a conoscenza del metodo steineriano già negli anni universitari, conoscendone studenti stranieri in esperienza all'estero, vivendo poi in Germania come interprete ed entrando in contatto con famiglie che avevano scelto la scuola steineriana per i loro figli, e infine assomigliando molto, il metodo steineriano, a quello tradizionale pubblico russo; ha quindi scelto di iscrivere Arina, bambina pacifica, molto curiosa, attenta e determinata, a ScuolaLibera con una consapevolezza già maturata negli anni, vedendo nel metodo steineriano quella scuola

*“in linea con i miei principi e i bisogni della bambina, come la libertà del bambino, il contatto fisico con le cose che lo circondano, con gli ambienti, lo stare scalzi, lo sperimentare, il giocare con certi giochi costruiti in modo particolare... C'è anche il discorso dieta, ho scelto questa scuola anche per quello, per me l'alimentazione qui è gestita perfettamente”*.

Non è da sottovalutare quest'ultimo aspetto, vista la grande importanza che rivestono una buona alimentazione e il rapporto tra salute ed educazione nella scuola steineriana,

che vedremo più avanti nel capitolo III. Stando in questo ambiente per quasi un anno, posso dire di aver scoperto quanto effettivamente ci si prenda cura del bambino già nelle piccole cose, anche in quelle più quotidiane come la buona nutrizione, il pensare a una buona educazione alimentare fin da quando è piccolo. Nel raccontarmi poi brevemente un po' della sua esperienza scolastica, fatta di buonissimi voti e non pochi periodi di malattia dovuti alla troppa velocità, ai troppi contenuti, allo stress, mi porta un'altra motivazione per cui ha ritenuto importante iscrivere la figlia a ScuolaLibera, ovvero la "giornata mamma":

*“il bambino può rimanere a casa da scuola un giorno ogni tot, anche regolarmente, senza per forza ammalarsi, se ne sente il bisogno può farlo. Il bambino non deve imparare che per stare a casa da scuola deve per forza ammalarsi, troverebbe tutti i modi possibili per farlo pur di stare a casa; si può fare se ce n'è bisogno, parlando con la maestra e comunque facendolo sentire responsabile di quello che sente e fa, senza approfittarne. Si guadagnano serenità e tranquillità, benessere sia a scuola sia a casa, senza sentire lo stacco tra i due ambienti come spesso accade”.*

Quello che spesso accade è il vivere con pesantezza la scuola, uscendone stanchi e stressati, e nei peggiori dei casi escogitando le malattie o le scuse più impossibili pur di evitare l'ambiente scolastico; dopo le cinque ore di scuola, il bambino non vede l'ora di uscire e sfogarsi, sente nettamente la divisione tra il momento scuola e il momento casa, rischiando di vivere male l'uno o l'altro o entrambi, ed è malsano; va favorito il continuum emotivo-educativo tra scuola e casa, dunque ben venga lo stare a casa quando se ne sente il bisogno o quando il genitore lo avverte necessario per il proprio figlio. Anche questo fa riflettere, e posso ancora una volta dire che per esperienza può veramente portare benessere e serenità negli ambienti che vive il bambino, tra scuola e casa. Trovo che educare il bambino alla responsabilità in questo modo sia una grande sfida, indubbiamente difficile e complessa, ma allo stesso tempo, se posta nei giusti modi e tempi, estremamente efficace e profonda. Olga poi, da madrelingua russa e insegnante di tedesco in Italia, esprime un suo desiderio che vorrebbe vedere realizzato a ScuolaLibera, nelle scuole steineriane e in generale in tutti gli asili anche privati o statali, desiderio che so per certo essere uno tra i tanti altri sogni nel cassetto della scuola leonicena, e che spero possa essere presto realizzato: la presenza di insegnanti madrelingua disponibili a stare con i bambini regolarmente, per avvicinarli fin da

piccolissimi a una lingua straniera attraverso il gioco o le attività previste. *“Questo sarebbe un grande arricchimento per qualsiasi scuola dell’infanzia”*. Arina infatti è cresciuta bilingue, parlando italiano con il papà e il russo con la mamma, tutto questo inconsapevolmente fino ai 3 anni, età entro la quale un bambino bilingue normalmente non si rende conto di saper capire e parlare più lingue, se non gli viene detto esplicitamente. *“È biologicamente normale non esserne coscienti, come in italiano le parole “ora” e “adesso” indicano la stessa cosa anche se sono diverse, i bambini bilingui ragionano allo stesso modo ma associando parole di sistemi linguistici diversi”*. Non a caso, Arina scopre questo suo dono, questo regalo speciale che i suoi genitori le hanno offerto insegnandole le loro lingue madri, come in famiglia le hanno sempre spiegato, poco prima dei tre anni in vacanza d’estate, sentendo la mamma parlare in tedesco con dei turisti stranieri e non riuscendo a capirla; da quel momento, resasi conto che esistono tante lingue diverse, ha iniziato a chiedere ai genitori di specificare sempre in che lingua le stessero parlando, cominciando così a distinguere italiano e russo, e certamente l’arrivare all’asilo l’ha aiutata ancora a dividere i due sistemi linguistici attraverso la socializzazione con gli altri bambini. Una cosa che mi sono chiesta, e che ho chiesto alle maestre di Arina, è se la bambina abbia mai avuto più facilità o difficoltà nelle situazioni scolastiche, dato il suo bilinguismo che spesso può essere un aiuto ma anche un ostacolo; la loro risposta mi ha colpita molto e mi è piaciuta:

*“il suo essere unisce due culture, due modi di fare diversi. Portare più lingue vuol dire portare anche un pezzo di quella cultura e di quel paese, non è solo lingua è qualcosa che va oltre e questo si percepisce come una ricchezza nel modo di socializzare della bambina”*.

Passando ora alla scuola primaria, anche maestra Matilde, già insegnante alle scuole superiori statali, prima di diventare maestra steineriana è approdata a ScuolaLibera per aiutare il proprio figlio a vivere al meglio l’esperienza scolastica, iniziata serenamente all’asilo e proseguita con stress e malessere durante i primi mesi della prima elementare. Edoardo è un bambino molto sensibile e solare, ha molta energia soprattutto quando sta all’aria aperta e cerca sempre di giocare in compagnia.

*“Ha smesso di essere curioso, di leggere, si inventava malattie, lasciava apposta i quaderni a casa... Siamo venuti a porte aperte organizzate da ScuolaLibera, abbiamo conosciuto Francesca che sarebbe stata la sua maestra e abbiamo scelto di iscriverlo qui”.*

La stessa Francesca infatti ha accolto Edoardo rendendosi conto che *“la scuola vecchia gli aveva fatto perdere la voglia di imparare”*, ed è per questo che cerca sempre di mostrargli quanto le sue capacità siano grandi e belle, quanto non sia mai stato lui il “problema”, come spesso può succedere a bambini che cambiano scuola, ma che era la struttura scolastica precedente a non essere fatta per lui, a chiedergli troppo e troppo in fretta. Tornando a Matilde, solo dopo un primo periodo come mamma le è stato chiesto, come a Irene, di prendere in mano la prima classe elementare, quest’anno in seconda, e la proposta è stata accettata, un po’ per comodità e un po’ per predisposizione pedagogica e formazione umanistica. Riportando le sue parole,

*“il rapporto tra scuola e genitori è una bella dimensione anche se difficile; in una società individualista come la nostra, fare comunità è difficile e non scontato, non bisogna pensare male o essere prevenuti, bisogna essere accoglienti e fiduciosi verso gli altri. C’è una bella partecipazione perché la scuola diventa parte della famiglia, occasione di volontariato per alcuni genitori, aiutando a superare i piccoli egoismi”.*

Trovo che questo sia estremamente importante per i bambini, che si abituano a vedere i propri genitori, o quelli dei compagni, impegnati nella loro scuola, sentendo in loro sicurezza e orgoglio, e crescendo con l’idea del rispetto per gli ambienti comuni e per il lavoro degli altri (il genitore che pulisce, che cucina, che dipinge le aule...).

*“Come mamma, posso dire che ti fai tantissime domande sempre, ogni giorno, scegliendo una scuola steineriana; ci sono qui tanti genitori che ascoltano i loro figli, e ascoltandoli sono arrivati qui e si mettono in gioco per e con loro. ScuolaLibera non è fare quel che si vuole, ma educare ai confini entro i quali il bambino può muoversi, sperimentare, crescere liberamente, e soprattutto si cerca di far capire che la libertà comporta presto anche la responsabilità, quindi non si tratta banalmente di poter fare tutto ciò che si vuole”.*

Parole non nuove ma non scontate: la scuola steineriana coinvolge un'intera famiglia e chiede a questa di mettersi totalmente in gioco per i propri figli, forse anche per se stessa; educare alla libertà, poi, implica un educare alla responsabilità: c'è la libertà di stare a casa da scuola un giorno anche se non si è ammalati, ma con la consapevolezza che questo comporta l'imparare a fare una scelta responsabile e coscienti delle sue conseguenze.

In ultima, ma non per importanza, ho potuto chiacchierare anche con Giovanna, mamma che si è resa disponibile in cucina, organizzando i pasti della settimana e preparandoli tutti i giorni. Per sua figlia, ora pronta per la seconda, ha scelto la scuola steineriana

*“per una filosofia di vita che seguiamo, per una serie di valori e modalità di affrontare l'educazione; è un metodo che mi dà sicurezza e che sento affine a me, poi dipende sempre dalla/e maestra/e che incontri, ed è quello che fa la differenza a prescindere dal contesto”.*

Giovanna è iscritta da qualche anno alla scuola Hermes di Padova e sta studiando naturopatia antroposofica, occasione, questa, che le ha dato l'opportunità di approfondire la filosofia e la pedagogia steineriane, il loro rapporto con la salute e l'educazione alimentare, con il movimento e il dinamismo:

*“l'educazione non impostata sulla paura e sulla competizione è più sana per la mente, quindi per una serenità psicologica ed emotiva, e anche per il corpo, per una salute fisica. Una cosa positiva della scuola steineriana è il fatto che il bambino fino agli 8 anni non deve stare per forza sempre seduto sul banco per 4, 5 ore al giorno; l'educazione deve essere dinamica, rispettando così il bisogno di dinamismo del bambino a quell'età”.*

Anche quest'ultimo punto, relativo al movimento di cui il bambino necessita nei primi anni di scuola elementare, è interessante e credo molto importante: imparare le cose attraverso il movimento del corpo, come saltare per imparare le tabelline o associare dei gesti alle parole delle filastrocche, aiuta il bambino a memorizzarle e a farle sue profondamente e concretamente, sono cose che *“entrano nel bambino e si fissano in lui anche attraverso il corpo, e non le dimenticherà più”*. E Thea, di dinamismo e movimento, ne sa qualcosa: nata a Barcellona da mamma italiana e papà catalano,

bilingue dalla nascita quindi, si trasferisce con la famiglia in Africa a 6 mesi per lavoro del padre, poi a New York a 11 mesi per lo stesso motivo, a 3 anni e mezzo ritorna in Italia con Giovanna andando però spesso a Ginevra per stare con il papà, trasferitosi sempre per lavoro. Da sempre abituata quindi a viaggiare, a muoversi e alla diversità culturale e linguistica, impara presto anche l'inglese per poter socializzare e per desiderio dei genitori che non lo parlavano tra loro in casa. Le forti esperienze di Thea e la sua personalità molto socievole e matura, la rendono una bambina capace di inventare molti giochi per tutti gli altri compagni di scuola, offrendo sempre la sua creatività e la sua allegria. Pensando all'esempio di questa mamma, che ha fatto questa scelta certamente per la figlia ma anche per se stessa, tanto da iscriversi a una scuola, è chiaro che la scelta della scuola steineriana coinvolge il bambino e gli adulti che lo circondano a casa, e tanti dei valori proposti al bambino devono trovare una conferma coerente che va oltre la scuola: *“bisogna crederci, è qualcosa che va oltre la semplice scuola e la didattica, io sto studiando da quattro anni e mi rendo conto che è pochissimo, sono in cammino e lo sto continuando con mia figlia. Diventa in fondo una scelta di vita”*.

Tenendo a mente le parole di queste mamme e riflettendo sulle motivazioni profonde che spingono un adulto a scegliere una scuola di questo tipo, vorrei concludere questo secondo capitolo riportando quanto viene scritto nel sito online di ScuolaLibera, nella sezione che riguarda il progetto e le azioni che possono svolgere i genitori, quasi come fosse un dichiarato manifesto chiaro e accessibile a tutti:

“Un genitore che volesse scegliere questo tipo di educazione deve essere pronto a voler trasformare la propria vita in senso spirituale, a rinunciare a molte delle lusinghe dell'attuale società materialistica, a rinunciare pure all'orgoglio dei bei voti da condividere con parenti ed amici. Deve mettersi totalmente dalla parte del figlio, "sentire" che il figlio non gli appartiene, ma gli è stato donato dalla vita, accogliere l'insegnamento che questi è venuto a portare alla famiglia e al mondo ed aiutarlo ad "estrarre" ciò che egli veramente è. Alle critiche che spesso vengono rivolte a coloro che scelgono una scuola steineriana, perché considerata la scuola dove "non si impara niente", si dovrebbe avere la forza di ribadire che la scuola non è "informazione", ma "formazione", che l'uomo è prima di tutto Volontà, poi

Sentimento e poi Pensiero (cioè prima radici, poi tronco, poi chioma), e tale deve essere anche il percorso educativo.”<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup><https://www.scuolalibera.org/pedagogia/cosa-possiamo-fare-noi-genitori.html>, *ScuolaLibera, associazione per la divulgazione del pensiero antroposofico e della pedagogia steineriana – Cosa possiamo fare noi genitori*





### **Capitolo III. Strumenti e linguaggi di ScuolaLibera, accenni all'insegnamento della lingua italiana**

Entreremo ora nello specifico, proponendo e descrivendo i principali strumenti didattici di una scuola steineriana e mostrandone i linguaggi da essi derivati, per concludere con un primo accenno alle modalità con cui si presenta la lingua italiana nelle prime classi elementari.

“Che vi sia un rapporto sotterraneo ma sicuro tra le capacità più propriamente verbali e le altre capacità simboliche ed espressive, da quelle più intuitive e sensibili (danza, disegno, ritmo) a quelle più complesse (capacità di coordinamento e calcoli matematici), è anche ignorato dalla pedagogia linguistica tradizionale. Che buona parte degli errori di lettura e di ortografia dipendano da scarsa maturazione della capacità di coordinamento spaziale, e che essi dunque vadano curati, dopo attenta diagnosi, non insegnando norme ortografiche direttamente, ma insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe, queste sono ovvietà scientifiche sconosciute alla nostra tradizionale pedagogia linguistica, che è verbalistica, ossia ignora tutta la ricchezza e primaria importanza dei modi simbolici non verbali”<sup>21</sup>

Trovo estremamente interessante introdurre questo nuovo capitolo sui linguaggi e gli strumenti che utilizza la pedagogia steineriana attraverso alcune parole tratte dalle Dieci tesi, testo uscito nel 1975 preparato da insegnanti, linguisti ed esponenti studiosi del tempo quali Tullio de Mauro, Lorenzo Renzi, Raffaele Simone, tutti soci del GISCEL, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, nell'ambito della SLI, Società di Linguistica Italiana, del 1967, in quegli anni in cui “una nuova generazione di studiosi del linguaggio [...] cominciarono ad osservare, spesso a denunciare, le gravi carenze scolastiche in fatto di educazione linguistica”.<sup>22</sup> In particolare, il GISCEL pur rientrando nella SLI, ha un suo statuto proprio e come obiettivo principale quello di rinnovare quella che al tempo era la pedagogia linguistica

---

<sup>21</sup> GISCEL, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975, VII tesi, paragrafo F

<sup>22</sup> M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci Editore, 2018, p. 41

tradizionale; queste Dieci tesi qui presentate in apertura sono il suo manifesto programmatico, in cui in dieci punti fondamentali il GISCEL espone alcuni principi generali che dovrebbero stare a cuore ad ogni insegnante, non solo di italiano, per poter svolgere al meglio la propria azione educativa, per poi passare ad un'analisi critica della pedagogia linguistica tradizionale cui segue la proposta di una nuova pedagogia, per concludere infine con le ultime due tesi più "politiche", riguardanti la formazione degli insegnanti e la responsabilità della classe politica nel gestire la scuola.

Nelle parole di apertura colgo lo stesso messaggio, uno tra i tanti, che la pedagogia steineriana propone concretamente nella sua didattica: insegnare una materia, italiano in questo caso, non significa solamente presentarne le norme e le regole interne, il suo funzionamento, i suoi contesti d'uso ecc, ma significa anche tenere sempre in considerazione l'uomo tutto che la sta acquisendo, la persona nella sua interezza, andando ben oltre le sue capacità esclusivamente verbali e mettendo allo stesso piano quelle ad esse collegate, come la danza, il disegno, il coordinamento, tanto per riprendere alcuni esempi del testo. Questo concetto di base arriva ad essere spiegato con estrema semplicità e chiarezza nelle poche righe finali: si può correggere un errore di lettura o di ortografia non tanto attraverso la norma tradizionale, "ma insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe". Ora, questi sono solo esempi per indicare che tante volte è più efficace uscire dai confini della materia cui ci si sta riferendo e proporre all'apprendente qualcosa di concreto, di reale e di dinamico, e tutto ciò è perfettamente in linea con la pedagogia steineriana: è possibile insegnare la logica attraverso la lavorazione della lana, imparandone gli incroci logici per poter realizzare qualcosa di più grande; è possibile imparare le tabelline facendo un percorso a tappe nel bosco, e magari è possibile impararle al contrario percorrendolo all'inverso; è possibile crescere consapevoli del proprio corpo e del suo coordinamento attraverso l'euritmia, disciplina di cui parleremo tra poco, o attraverso la possibilità di spostare gli oggetti in una stanza a seconda di come si voglia muoversi; è possibile anche imparare fin da piccoli ad avere un metodo da applicare in tutti gli aspetti della vita che ci aspetta, imparando così ad apparecchiare bene e ordinatamente la tavola, e a sparecchiarla anche.

Riportando qui la seconda tesi, intitolata "Il suo (del linguaggio verbale) radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale e sociale", ritrovo ancora molto del mondo steineriano:

“Dati i molti legami con la vita individuale e sociale, è ovvio (ma forse non inutile) affermare che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt’intero l’essere umano, dall’età infantile all’età adulta, e cioè nella possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell’equilibrio dei rapporti affettivi, nell’accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità. E, prima ancora che da tutto ciò, lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende da un buono sviluppo organico e, per dirla più chiaramente, da una buona alimentazione. Troppo spesso dimenticati, frutta, latte, zucchero, bistecche sono condizioni necessarie, anche se non sufficienti, di una buona maturazione delle capacità linguistiche. Un bambino sradicato dall’ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco o male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male. Per parafrasare Bertolt Brecht diremo: -Prima la bistecca e la frutta, dopo Saussure e le tecnologie educative“. <sup>23</sup>

Si parla di quelle radici da sviluppare e rinforzare su cui poi, e solo poi, dovrebbe crescere il resto dell’educazione più formale, quella strettamente scolastica, ricordando qui che l’uomo è “prima radici, poi tronco, poi chioma”<sup>24</sup>: una buona alimentazione, una buona crescita organica e psicomotoria, degli interessi intellettuali, una buona socializzazione, un interesse alla partecipazione alla vita di una comunità. Temi, questi, già introdotti ampiamente nei primi due capitoli di questo lavoro e presentati proprio in questa chiave.

Mi fa riflettere infine, il fatto che queste Dieci tesi siano state proposte non troppo tempo fa, durante gli anni in cui la critica alla didattica tradizionale vedeva il suo inizio con la pubblicazione di *Lettera a una professoressa* di Don Milani, lo stesso anno della pubblicazione delle tesi; qualcosa doveva cambiare, le menti di questi uomini sentivano la necessità di dover stare al passo con i tempi che stavano cambiando, per poter proporre un’educazione scolastica nuova e più ampia, diversa da quella che sempre era stata proposta. Un po’ come fece Steiner molto prima di loro, a suo modo e nel suo

---

<sup>23</sup> GISCEL, *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*, 1975, II tesi

<sup>24</sup> <https://www.scuolalibera.org/pedagogia/cosa-possiamo-fare-noi-genitori.html>, *ScuolaLibera, associazione per la divulgazione del pensiero antroposofico e della pedagogia steineriana – Cosa possiamo fare noi genitori*

tempo, cogliendo però gli stessi bisogni, quasi avessero avuto tutti la stessa intuizione in momenti e luoghi diversi della storia. Questo mi fa riflettere perché non credo che la scuola oggi sia tanto diversa da allora, le poche parole qui presentate sono molto semplici da capire ma allo stesso tempo molto difficili da applicare nella realtà quotidiana delle classi scolastiche; eppure, esistono metodi e pedagogie “alternative” a quelli tradizionali, e quelli steineriani sono un esempio, che nel loro piccolo, con tutte le difficoltà e i pregiudizi di cui sono circondate, ci provano e ci riescono, e posso dire che ScuolaLibera ne è un esempio vero e concreto.

## **L’euritmia**

Stando alla chiacchierata fatta con Matteo, maestro di euritmia di ScuolaLibera, questa è una disciplina che *“rende visibile il vero essere di qualcosa o qualcuno, e lo esprime attraverso il buon movimento”*; è una materia specificatamente steineriana, uno dei principali linguaggi che queste scuole utilizzano, poco considerata dal resto dei contesti scolastici, svolta generalmente una volta a settimana in tutte le classi della scuola. La definizione generalmente data la descrive come

“un'arte del movimento, un'esperienza artistica in cui, attraverso la gestualità, vengono manifestate in modo visibile le leggi archetipiche del suono e del linguaggio e la connessione esistente fra queste leggi e lo spazio interiore ed esteriore dell'uomo. Il linguaggio parlato e musicale viene reso visibile attraverso il movimento del corpo: ciò che normalmente è sperimentato solo dalla laringe e dall'orecchio, può così risuonare nell'uomo intero.”<sup>25</sup>

Steiner sviluppa l’idea di euritmia intorno al 1910, in particolare a partire dalle sue conferenze che spesso, per temi e linguaggio, si presentavano al pubblico nella loro complessità e profondità; durante queste difficili conferenze, iniziò quindi a volere accanto delle persone che con il movimento avrebbero aiutato il pubblico a comprenderne i contenuti: *“i movimenti trovati venivano considerati così importanti che facevano parte espressiva di tutto il pensiero di Steiner”*, continua Matteo.

---

<sup>25</sup> [https://www.rudolfsteiner.it/arti\\_antroposofiche/euritmia](https://www.rudolfsteiner.it/arti_antroposofiche/euritmia), Le arti antroposofiche, Euritmia

Mi è capitato un paio di volte di assistere a due lezioni di euritmia, ed è stata una grande e piacevole sorpresa. La prima volta, con la classe Arcobaleno del Giardino d'infanzia, maestro Matteo ha accompagnato i bambini nel divertente viaggio di una gocciolina d'acqua che, stanca di stare tra le nuvole nel cielo, decide di scendere sulla terra, cadendo in un ruscello e finendo nell'orecchio di uno gnomo che si stava lavando, per poi riuscire a liberarsi e ritrovarsi, assorbita dalla terra, in una tana di talpe. Raccontando questa breve storia, il maestro poneva l'accento su particolari parole, spesso onomatopeiche, come il rumore dell'acqua che scorre o lo scivolare nella tana delle talpe, e ripetendole più volte nel corso della storia, le accompagnava con veri e propri versi e movimenti del corpo che evocavano e rappresentavano ciò che stava narrando; in tutto ciò, i bambini seguivano la storia copiandone versi e movimenti, stando tutti in un grande cerchio in modo da poter dare spazio a ognuno. Due cose, in questo esempio particolare ma in generale in tutta l'euritmia, sono importanti: prima di tutto, proporre storie che siano ancorate alla realtà e soprattutto che possano essere comprensibili per il "pubblico" a cui si indirizzano, come lo è stato in questo caso qui presentato, proposto infatti a bambini dell'asilo, stimolati nella fantasia e aiutati anche fisicamente a immaginare un viaggio immedesimandosi in una goccia d'acqua. La seconda cosa importante, più strettamente legata al linguaggio, è quella di presentare ogni lettera con dei gesti corrispondenti, che aiutano a impararla, fissarla e a memorizzarla, tutto attraverso il corpo; la –a, ad esempio, associata all'apertura, viene sempre proposta aprendo le mani o le braccia, a seconda dell'enfasi con cui la si pronuncia, la –o, associata al contrario alla chiusura esattamente come un cerchio, viene rappresentata chiudendo mani o braccia, ancora la –s corrisponde al gesto di far fluttuare le dita delle mani nell'aria, la –r facendo continuamente rotolare le mani davanti a sé, e così via. Non è un caso che il gesto associato alla lettera richiami modo e luogo di articolazione fonetici: la –a, vocale centrale (luogo di articolazione) per eccellenza, presente non a caso in tutte le lingue del mondo, viene pronunciata facendo uscire l'aria senza porre alcun ostacolo, come vale per tutte le vocali (modo di articolazione); ecco che il gesto euritmico corrispondente richiama questa apertura naturale e spontanea della lettera. La –r, da consonante vibrante, viene presentata facendo "rotolare" liberamente le mani su se stesse, richiamando così la vibrazione della lingua sui denti. *"Provare a muovere il vero essere di una lettera è una bellissima avventura per il bambino, approfondirla con il movimento aiuta anche nel linguaggio per comprenderla fisicamente e fissarla dentro sé"*: trovo sia un modo, questo, molto

utile per guidare il bambino alla consapevolezza della propria lingua, per avvicinarlo lentamente e giocosamente a questa partendo dal corpo e dai suoi movimenti, direi anche per prepararlo a sviluppare nella giusta direzione il proprio linguaggio. Una riflessione che ho fatto, al di là del metodo steineriano che indubbiamente aiuta in questo anche attraverso discipline come l'euritmia, è il fatto che le lettere, più specificatamente vocali e consonanti, troppo spesso vengono presentate a scuola da imparare a memoria, senza provare nemmeno a spiegarne il funzionamento e la loro realizzazione, a partire da una semplice riflessione sulla lingua: credo fermamente che sia necessario, non tanto dai primi anni di scuola primaria ma certamente in quelli della secondaria, abituare l'apprendente a "sentire la lettera", sentire dove la pronuncio e come la pronuncio, sentire la differenza tra una -m e una -l, sentire che la prima si realizza stringendo le labbra mentre la seconda spingendo la lingua sugli incisivi superiori. Il bambino è in grado di comprendere questo perché lo fa lui stesso, e credo che farlo riflettere, senza tecnicismi né approfondimenti, sulla fonetica e sulla fonologia in questo senso sia uno strumento importante che induce a ragionare sulla lingua, dando una buonissima base di partenza per scoprirla negli anni e averne man mano una consapevolezza più profonda. Infatti,

"[...] la terminologia metafonologica viene di solito accennata trattando di lingue straniere. Si teme che termini come *alveolare*, *fricativa*, *laterale* siano troppo difficili per gli alunni. Certo, non sono termini del linguaggio comune, ma se si guarda un disegno dell'apparato fonatorio non sono nemmeno troppo oscuri, e comunque possono essere sostituiti da perifrasi come 'metti la lingua tra i denti' o 'fai passare l'aria dal naso', dando dimostrazioni pratiche di ciò che si intende. [...] Inoltre, l'applicazione di questi termini richiede di ragionare sui processi di articolazione dei suoni in modo sensato e intelligente."<sup>26</sup>

È chiaro che una riflessione come questa non può riferirsi a bambini della scuola primaria, o perlomeno non completamente, ma ho trovato importante riportare qui questa riflessione didattica pensando che, forse, abituare il bambino a sentire le lettere e

---

<sup>26</sup> G. Pallotti, ANSA/MIUR Progetto Poseidon, *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?*, 2009

il suo linguaggio attraverso il proprio corpo e il movimento può preparare il giusto terreno per gli anni scolastici futuri. Negli anni delle elementari, infatti,

“l’euritmia permette la prima descrizione inconsapevole delle forme spaziali fondamentali [...]. In termini più specifici, le vocali e le consonanti sono presentate con dei significati e non come semplici lettere dell’alfabeto da memorizzare meccanicamente”.<sup>27</sup>

Per specificare e approfondire quanto detto, consonanti e vocali sono rappresentate fisicamente e ad esse viene associato un vero e proprio significato più profondo; per riportare gli esempi delle vocali,

“La A: le braccia si aprono dal basso e si portano verso l’alto tendendosi verso l’universo. La A, difatti, è il suono della meraviglia e dell’apertura al mondo. La E: suono che rivela un atteggiamento di difesa e di opposizione al mondo – è espressa dal gesto di incrociare i polsi all’altezza del petto, tenendo le mani tese. La I: suono dell’affermazione di sé – si esprime con il gesto euritmico di tendere il braccio destro verso l’alto, un po’ in avanti, mentre il sinistro viene teso indietro e in basso. La vocale I, difatti, è in molte lingue il suono iniziale del pronome personale Io (Ich, Je, Ja, eccetera). La O: il suono del voler abbracciare il mondo – si esprime formando un cerchio con le braccia all’altezza del torace. La U: suono della paura e del dolore – si esprime tendendo le braccia parallele in avanti o irrigidendole lungo il corpo.”<sup>28</sup>

L’altra esperienza diretta che ho fatto è stata con la classe seconda, qualche giorno prima della “recita di fine anno”, breve e semplice spettacolo che rappresentava la vita di San Francesco a chiusura dell’epoca sui santi e in particolar modo sul santo di Assisi, che è rimasto piacevolmente impresso nei bambini. Nel prepararsi a questa, maestro Matteo ha proposto alla classe di vivere in prima persona il Cantico delle Creature, facendo scegliere a ogni bambino uno degli elementi naturali tra il regno del sole, il

---

<sup>27</sup> S. Chistolini, *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L’humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 98

<sup>28</sup> <http://www.liberascuola-rudolfsteiner.it/2017/12/30/parola-e-canto-visibili/>, *Parola e canto visibili*

regno della luna, il regno dell'acqua, il regno della terra, il regno del fuoco, il regno dell'aria; scelto ognuno il proprio, i bambini si sono identificati in esso indossando uno o due capi colorati e aspettando il loro turno per farlo muovere, nel momento in cui, leggendo il Cantico, ogni elemento veniva nominato, muovendosi nello spazio a disposizione nella maniera stabilita insieme: il sole giallo, prendendo posizione al centro della stanza, ha compiuto lenti giri su se stesso, il fuoco ha preso vita agitando velocemente il suo mantello rosso, l'acqua ha fatto ondeggiare i suoi teli azzurri e blu ricordando il movimento del mare, e così via. Anche in questo caso, il movimento del corpo ha fatto immedesimare i bambini nei vari elementi, e l'attenzione riposta alla parola del testo l'hanno fatta vivere in prima persona a ognuno, l'hanno resa viva e reale. Mi piace riportare le parole di Matteo, avendogli chiesto che significato avesse dato ai vari regni proposti alla classe: *“con regno intendo tutto quello che appartiene al termine, in quel caso “sole”, “acqua”, “luna”..., e che io come piccolissimissimo essere vivente di questo universo posso comprendere e custodire in me”*. Oltre che ad aiutare a comprendere un testo fatto in classe, utilizzare l'euritmia in questo modo penso possa far vivere al bambino o al ragazzo una vera e propria esperienza, piena e reale, rendendoci ancora una volta più consapevoli di ciò che stiamo facendo e di ciò che di prezioso ed eterno “posso comprendere e custodire in me”. Approfondire, vivere fisicamente e muovere archetipi è fondamentale in questa disciplina, e con archetipi si intendono termini-chiave che l'inconscio umano riconosce e sa rappresentare a modo suo, le lettere dell'alfabeto sono archetipi, gli elementi della natura sono archetipi. Il centro di tutto resta sempre il dinamismo, la rappresentazione fisica di questi archetipi realizzati attraverso il movimento del corpo armonioso e libero che diventa vero e proprio linguaggio.

## **Il movimento e lo spazio**

Abbiamo già visto come a ScuolaLibera e in tutte le scuole steineriane sia importante lasciare la libertà al bambino di muoversi e utilizzare lo spazio attorno a lui come meglio crede e come sente. Fin dalle prime classi dell'infanzia, la disposizione degli oggetti nelle aule, dai tavoli alle panche, dai cavalletti in legno ai giocattoli, può cambiare continuamente nel corso della giornata, a seconda dei giochi che i bambini scelgono di fare, lasciando libero spazio alla loro immaginazione; i bambini stessi hanno la possibilità di usare questo spazio a disposizione come sentono, possono girare



attorno agli oggetti, nascondersi sotto di essi, salirci sopra, e via così. Il tutto, tenendo sempre a mente due regole fisse: uno, tutto ciò che liberamente si sceglie di fare comporta una responsabilità verso se stessi e verso gli altri, quindi un occhio attento è sempre dato alle situazioni che si creano giocando, soprattutto negli spazi chiusi; due, l'aula può essere stravolta e trasformata in ciò che si vuole, a patto che quando è il momento, ogni cosa torni al suo posto. Possono sembrare, queste, ovvietà e cose normali, ma per esperienza personale, anche se poca, in altre scuole dell'infanzia le cose funzionano diversamente, ci sono più regole da cui dipendono i giochi e le azioni dei bambini, e la maggior parte di queste sono divieti ("non salire", "non fare", "non spostare"...). *"È importante far sperimentare al bambino, farlo muovere, non imparare di certo con i divieti, anche perché sperimentando il bambino si conosce, conosce il suo temperamento e impara le sue capacità e i suoi limiti"*, dicono le maestre delle due classi d'asilo. Stare fuori all'aria aperta dà la possibilità di fare cose che in classe il bambino non può fare, come correre, urlare, sfogarsi, e si può fare tranquillamente se se ne sente il bisogno; è importante poi che lo spazio fuori venga vissuto sempre e comunque in qualche momento della giornata, con il sole, con la pioggia, con la neve non fa differenza, questo per aiutare il bambino ad adattarsi al mondo, a conoscerlo, affrontarlo e apprezzarlo.

Gli stessi discorsi valgono naturalmente per le classi primarie di ScuolaLibera, di cui le maestre non a caso hanno scelto un'impostazione in movimento, come già è stato accennato nel capitolo II; *"la classe in movimento è una scelta del maestro, Steiner non ha mai detto che dovrebbe essere dinamica e mobile anche nei suoi oggetti, per questo tanti insegnanti steineriani non condividono questa scelta"*, mi dice maestra Francesca. Generalmente, mi spiega, c'è un'evoluzione graduale che accompagna il bambino dalla classe prima in poi: si può iniziare facendo scuola stando seduti per terra su grandi cuscini, usando larghe panche di legno al posto dei tavoli, per arrivare a introdurre dalla seconda banchi e panche mobili e ancora successivamente fissi, come in tutte le altre scuole; la possibilità di spostare panche, banchi e cuscini è indubbiamente comoda e utile, come dice maestra Matilde:

*"quando impariamo la filastrocca, invece di farlo a casa da soli e annoiandoci, lo facciamo in classe muovendoci, saltando sopra o passando sotto le panche, il movimento aiuta a interiorizzare e a memorizzare le cose, quindi a studiare. Ogni mattina infatti c'è una parte ritmica, attraverso movimenti, saltelli, filastrocche, che i*

*bambini ricordano anche grazie all'associazione parola-gesto che sempre cerchiamo, si svegliano e si preparano alla materia principale”.*

Aggiunge ancora maestra Francesca:

*“proporre la matematica in movimento, per esempio, aiuta a interiorizzare la cosa da imparare perché è una materia strettamente legata al movimento, al ritmo, e con un percorso da fare con il corpo la si può apprendere meglio; il movimento in generale aiuta a fissare le cose da imparare, anche semplicemente camminare mentre si legge o mentre si ripassa o si parla, poi agli occhi del bambino rende tutto più giocoso e divertente, imparando meglio e più velocemente”.*

Anche con la scelta di fogli e quaderni rigorosamente bianchi per le classi primarie, si cerca di aiutare il bambino a gestire lo spazio a sua disposizione: il foglio bianco, privo di righe, quadretti, “griglie preimpostate” da seguire, aiuta insomma a sperimentare e spinge l'alunno a cercare e acquistare un senso di spazio e di ordine, a impegnarsi per trovarlo; certamente vanno dedicati più tempo e attenzione, ma pur di far sperimentare e crescere il bambino, credo ne valga assolutamente la pena.

Per concludere questo paragrafo, ci tengo a riportare ancora alcune parole delle due maestre relativamente a questo argomento:

*“essere nel movimento è importante, e oggi è sempre più urgente, perché una volta, quando eravamo bambini noi, lo stare seduto tanto tempo non si sentiva come una violazione, una forzatura, oggi i bambini sono cambiati, sono diversi, non si vive più come una volta e forse dovremmo cambiare la modalità scolastica e renderla più dinamica, appunto più in movimento”.*

Un tempo forse si viveva diversamente, più all'aria aperta in contatto con la natura, i giochi erano semplici e in movimento, sempre in gruppo, quindi chiedere al bambino di stare a scuola seduto e composto per tanto tempo non lo appesantiva, non era sentito come una forzatura sul bambino perché per la maggior parte del suo tempo era in movimento spontaneamente. Oggi è completamente diverso, i bambini usano giochi molto diversi, sempre meno all'aria aperta e sempre più individualizzanti e isolanti perché virtuali, si vive più comodamente nell'agio, sempre più lontani da ambienti che

stimolerebbero a muoversi in maniera sana; oltretutto i bambini oggi fanno tantissime cose, dopo la scuola sono molto impegnati, le loro energie si spendono in queste attività extra oltre che nella scuola, ed ecco perché oggi è più sensato parlare di forzatura: né a scuola né dopo questa il bambino ha modo e tempo di sfogarsi liberamente e tranquillamente come vorrebbe e come potrebbe aver bisogno, difficilmente riesce a sperimentare le cose fisicamente e a sporcarsi le mani.

## **Il canto e la musica**

Una delle primissime cose che ho notato scoprendo ScuolaLibera e il mondo steineriano è stato proprio il frequente uso del canto, sia sotto forma di vere e proprie canzoni da cantare tutti assieme, sia come consegne o richiami o avvisi rivolti a uno o più bambini. Il canto accompagna il bambino nella sua crescita fin dagli anni dell'asilo, e si evolve in modi e forme diverse con gli anni che seguono: *“il canto è un linguaggio che il bambino sente suo, che è in sintonia con il suo mondo, la sola parola molto più adulta non è efficace tante volte, e abituarlo a questa può renderlo rigido e freddo prima del tempo”*, dice maestra Denise. E aggiunge poi maestra Elena:

*“il canto è qualcosa di più fantasioso e attraente per il bambino, soprattutto piccolo [...], è un grande potere che abbiamo radicato in noi, più che uno strumento è un canale grazie al quale, usando la giusta intonazione, il giusto tono, i giusti modi, si creano onde vere e proprie che vanno ad agire concretamente, ecco perché lo usiamo per attirare l'attenzione e richiamare il gruppo”*.

In effetti, le maestre del Giardino d'Infanzia utilizzano molto spesso il canto per coinvolgere i bambini e per attirarli a sé; tutte le mattine, poi, c'è un bel momento in cerchio tutti assieme in cui si cantano canzoni semplici, ricordando le festività più vicine, oppure in linea con la stagione dell'anno.

Anche nella scuola primaria il canto rimane uno dei fili conduttori nella crescita dei bambini, anche se la sua presenza si riduce principalmente al solo obiettivo di attirare l'attenzione sul momento che si sta per vivere a scuola, quindi aiutando e preparando il bambino alla concentrazione, come racconta maestra Matilde:

*“si canta sempre nelle scuole steineriane, per entrare in classe, per uscire, mentre si aspetta, prima di mangiare, mentre si cambia aula...aiuta a gestire bene il respiro anche quando si fanno altre cose, e poi porta la classe al silenzio perché attira l'attenzione, si coinvolgono i bambini con il canto”.*

Solo in un secondo momento, in linea con la crescita dei bambini e *“man mano che vengono abituati al canto, si creano cori nelle classi e si canta d'insieme, approcciandosi anche alla musica vera e propria, agli strumenti musicali”*, mi spiega maestra Denise. Il canto, prima singolarmente e poi in coro, e lo studio di strumenti musicali come il flauto, porta a una buona respirazione e a un buon equilibrio tra questa e le attività che si fanno, incidendo positivamente sulla buona salute del bambino che cresce; altre attività che aiutano in questo, oltre al canto e alla musica, sono per esempio *“la lettura ad alta voce di fiabe e storie, facendo sentire i toni diversi, abituando il respiro, usando velocità diverse, facendo attenzione alla voce, oppure fare più spesso delle piccole recite, che portano a scandire le parole, a farsi sentire da tutti”*, dice maestra Francesca, oppure, aggiungo io, cantare insieme mentre si spostano oggetti più o meno pesanti, panche, banchi, cuscini e quant'altro, abituando così il respiro e la volontà di fare qualcosa, come cantare, anche mentre si fa qualcos'altro di fisicamente coinvolgente.

## **Il colore**

*“Attraverso pittura e disegno il bambino viene introdotto nel mondo delle forze plastiche. Si sviluppa il suo senso del colore facendogli sperimentare il colore puro, disgiunto da ogni forma, nei suoi armoniosi accostamenti e contrasti, nella sua intima natura”.*<sup>29</sup>

Il colore è qualcosa che, fin dagli anni dell'asilo, circonda e permea completamente il mondo del bambino, per proseguire e svilupparsi con i due settenni successivi. Il colore avvolge anche fisicamente e concretamente la sua crescita, dai grembiuli delle maestre dell'infanzia, che richiamano la maternità stando sui toni del rosa/viola, alle pareti e alle vele delle aule, che sono generalmente ancora rosa, ricordando l'utero materno, e

---

<sup>29</sup> S. Chistolini, *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 108-109

cambiano gradualmente fino al giallo nell'ottava classe (terza media); anche in questi dettagli, se veramente di dettagli stiamo parlando, come il significato e il senso di un colore per una determinata età del bambino, *“c'è una progressione, c'è una gradualità che accompagna il bambino nella sua crescita, c'è il giusto colore che fa stare bene nell'ambiente classe a seconda delle età”*, mi dice maestra Anna. E a proposito di progressione e accompagnamento, ho trovato estremamente interessante un altro dettaglio, sempre se così vogliamo chiamarlo, relativo in particolare alle classi del Giardino d'Infanzia, oltretutto legato ai discorsi già sopra presentati relativi al movimento: ogni cosa, o quasi, è stondata e morbida, nelle due classi, dalle vele, teli rosa appesi al soffitto in modo tale da creare un “effetto onda”, agli angoli dei mobili in legno, tavole, panche, sedie, giochi e quant'altro; anche i fogli da disegno, per ricollegarmi al colore, vengono generalmente stoncati, ne vengono quindi tagliati gli angoli. Riportando le parole di maestra Denise,

*“nelle classi dell'infanzia, tutto è accogliente, morbido, fluido e dinamico, e il dinamismo è dato anche dall'asimmetria, ogni cosa in una classe steineriana dovrebbe essere asimmetrica perché questa crea vita, crea movimento; quello che è simmetrico è all'occhio fermo, statico e stabile così com'è, è strutturato e non vitale, qui invece non esistono spigoli, non esistono linee spezzate che cambiano nettamente direzione, tutto accompagna”*.

A questo proposito, per chiudere questa parentesi, l'attuale Goetheanum di cui si è accennato nel capitolo I, così come quello precedente in legno andato distrutto, è una struttura che, nella sua imponenza e particolarità, appare dinamica, viva, in movimento, perché ispirata a forme organiche e priva di angoli retti, così come l'aveva progettata lo stesso Steiner.

Un'altra cosa molto interessante riguardante le scuole steineriane è legata proprio al colore e all'impatto emotivo e psicologico che questo può avere sui bambini, principi proposti da Steiner a partire dalla Teoria del colore di Goethe, rielaborata e adattata al pensiero steineriano: nella scuola dell'infanzia, ogni bambino indossa il grembiule del colore del suo temperamento, comprese le sfumature cromatiche se quest'ultimo emerge come misto. Il sanguinico è quindi giallo, il flemmatico è blu, il melanconico è verde, il collerico è rosso; maestra Denise mi spiega che *“si fanno indossare i grembiuli del colore del proprio temperamento per smuovere e per portare dentro come uno specchio*

*il colore contrario, in questo modo si va a stimolare l'equilibrio interiore del bambino”.*

Proseguendo con il paragrafo, quando si entra nelle classi di ScuolaLibera si nota subito quanto l'acquerello sia uno dei primi e fondamentali strumenti per scoprire il colore e approcciarsi ad esso; parlando con tutte le maestre della scuola, una cosa mi è stata chiara fin da subito: dietro all'acquerello e all'uso che tramite questo si fa del colore c'è un vero e proprio mondo a sé. Si inizia con l'intingere il foglio nell'acqua, che viene quindi dato completamente bagnato a ogni bambino, libero di distribuirne come sente il colore, inizialmente solo i primari: in questo modo, appena questo toccherà il foglio bagnato, si muoverà “da solo”, seguirà le rigature dell'acqua e prenderà una sua forma e una sua “vita”. È un'esperienza, questa, fondamentale e centrale per il bambino, dice maestra Matilde:

*“il colore diventa sotto ai suoi occhi un vero e proprio movimento, questo fa sì che il disegno non risulti rigido, incasellato in forme fisse; inoltre, se all'inizio si usano solo i colori primari separatamente, uno alla volta, più avanti, usandoli insieme, si scopriranno i secondari a seconda di come il colore da solo si muove nel foglio e si unisce agli altri”.*

È un'esperienza vera e propria, intensa e profonda, aggiunge maestra Elena, perché “è come se il bambino diventasse quel colore e si tuffasse in questo, sciogliendosi nell'acqua con un movimento proprio che il bambino vive in quel preciso momento”; trovo che quest'esperienza così viva sia anche una prima lezione di vita, se posso azzardare: prima di intingere il pennello nel colore e iniziare a disegnare, si ha un'immagine in testa che si vuole riprodurre sul foglio, ma quando ci si prova, idea e realizzazione non coincidono, perché nel foglio c'è l'acqua, c'è un elemento esterno al pensiero che lo cambia nella realtà e non lo rende come si vorrebbe. La cosa migliore di fronte a esperienze come questa, forse, è imparare a lasciarsi andare, rilassarsi per vedere come il colore e l'acqua hanno una loro “vita”, un loro movimento attivo, e meravigliarsi di questa bellezza. Di una cosa, infine, le maestre sono tutte d'accordo: nonostante si diano gli stessi strumenti ai bambini, alla fine ogni disegno è unico e diverso dagli altri, rispecchiando il modo di usare il pennello, la quantità di acqua nel foglio, il temperamento dell'individuo, il suo umore nel momento in cui disegna.



*Alcuni acquerelli*

Oltre all'acquerello, considerata una vera e propria attività per le classi d'asilo e materia per quelle primarie, c'è un'altra particolarità che caratterizza le scuole steineriane, ovvero l'uso di mattoncini in cera colorati al posto di qualsiasi altro colore, matite, pennarelli, penne che siano. I colori di questi mattoncini sono limitati per lasciare libertà al bambino di uscire anche dagli schemi standard, non c'è il rosa per esempio, mi fa notare maestra Denise, *“quindi il bambino si sente portato a disegnare un volto umano con il colore che preferisce, senza bloccarsi perché manca il colore che convenzionalmente si usa per disegnare un volto”*. Inoltre, aggiunge poi maestra Irene,

*“far usare un mattoncino aiuta a non infierire sull'uso sbagliato della penna come spesso succede, dare in mano a un bambino troppo piccolo matite o penne può creare problemi con la presa dell'oggetto, rischiando che questo diventi in futuro un difetto d'uso”*.

La scelta di evitare, dunque, matite, pennarelli, penne e quant'altro di forma simile, preferendo il mattoncino, aiuta da un lato a non infierire troppo presto sull'impugnatura

corretta dell'oggetto e dall'altro a sviluppare a pieno il corpo fisico e, aggiungo io, il bisogno di sperimentare del bambino:

“Un'impugnatura non corretta del mezzo scrivente può rivelare una disarmonia nello sviluppo neuromuscolare e psicomotorio. [...] Una costrizione può portare a uno squilibrio dell'armonia psicomotoria e a un'inibizione delle abilità riguardanti lo scrivere: senso del movimento e senso del linguaggio, ossia del disegnare e del parlare”.<sup>30</sup>

Il mattoncino viene usato anche in prima elementare, poi sostituito con la seconda da matite colorate, mi spiega maestra Matilde, per iniziare a scrivere proprio perché

*“il mattoncino ha una forma diversa rispetto alla matita o alla penna, scrivere è più difficile, bisogna volerlo profondamente e bisogna volerlo fare bene per essere capiti e chiari, bisogna impegnarsi per far venire bene fuori le lettere, essere presente, diventa un esercizio di volontà”.*

Il mattoncino accompagna quindi il bambino fino alla scoperta della scrittura, che *“entra più profondamente con l'esperienza del mattoncino perché passa attraverso la volontà di scrivere e farsi capire”*, aggiunge maestra Francesca. L'esperienza della scoperta della scrittura, quindi, certamente complessa e da accompagnare con attenzione e gradualità, parte con il mattoncino e si sviluppa pian piano con matite e colori, fino ad arrivare a intrecciarsi per esempio con la storia, facendola rivivere al bambino attraverso l'uso della piuma d'oca e della stilografica.

## **Gli elementi vivi e il rapporto con la natura**

Abbiamo già accennato all'architettura del Goetheanum, ispirata a forme organiche dunque vive e vitali. In effetti, l'attenzione agli elementi che compongono gli oggetti d'uso del bambino e gli ambienti in cui è inserito non è una particolarità indifferente: dalle aule al giardino, dai giochi in classe alle passeggiate nel bosco, tutto mira a far sentire la vita al bambino, a metterlo in contatto con elementi il più possibile naturali. Non è un caso infatti che il legno sia uno di questi elementi, presente quasi totalmente

---

<sup>30</sup> M. Rigon, *IO sono in FORMA. Elogio alla bella scrittura*, Padova, La Biolca Editrice, 2014, p. 204



nelle classi, nel pavimento, nei tavoli, nelle panche, nei cavalletti, nei giocattoli; o che i mattoncini colorati di cui poco sopra abbiamo parlato siano in cera d'api, derivato naturale e animale; o che ancora, tra le tante attività che si propongono soprattutto alle elementari, ci sia la lavorazione della lana, altro materiale derivato animale che fa vibrare la sua vitalità. Il colore stesso alle pareti trasmette calore, ecco che contribuisce anche a creare un clima sempre accogliente e vivo, fremente. Sarebbe ben diversa la percezione, e di conseguenza il clima, se al posto del legno ci fosse l'acciaio, al posto del colore a cera ci fossero i pennarelli più "artificiali" o se al posto della lana si facessero lavori manuali con la plastica. *"Si cerca di educarli a un'ecologia, se bisogna fare un acquisto per la didattica si tende a evitare la plastica che è sostanzialmente petrolio, materiale 'morto', quindi si preferiscono elementi come il legno, la lana, elementi vitali insomma"*, dice maestra Matilde. Questo, senza nulla togliere a delle attività manuali che educino al riciclo: ben vengano, ma solo quando il bambino è più grande, presentando nel giusto momento i materiali più adatti all'età del soggetto. Negli anni del primo settennio, soprattutto, abbiamo già visto come emerga il corpo fisico, come tutto sia assorbito e vissuto concretamente dal bambino; è importante dunque che i materiali e gli ambienti siano fatti di elementi vivi che possono essere sentiti e vissuti pienamente da questo corpo e che possano far vibrare la loro vitalità intrinseca. Maestra Elena mi spiega che il bambino infatti in questo primo settennio

*"è chiamato 'organo di senso', è corpo fisico, per lui tutto quello che vive, è, percepisce il mondo a 360 gradi e si identifica con esso a partire dal grembo materno, che è uno e in uno si identificano due anime: così rimane la sua sensazione fino ai primi sette anni di vita. Ecco perché si dà attenzione agli oggetti che lo circondano, che siano vivi e vitali, essere circondati da legno, usare colori a cera d'api, usare colori caldi e accoglienti come il rosa, che è l'utero materno, è una cosa, essere circondati da plastica o colori freddi è completamente diverso nella crescita e nella percezione del mondo esterno".*

Tutto ciò che sta dentro alla scuola richiama la natura fuori. Anche il "regno", più diffusamente chiamato "tavolo delle stagioni" nelle scuole steineriane, presenza assolutamente viva e importante nelle classi del Giardino d'Infanzia, più ridotta e destinata pian piano a sparire in quelle della primaria. Si tratta di un vero e proprio tavolo allestito e addobbato a seconda della stagione del momento, abitato dai

personaggi che richiamano i quattro elementi naturali come gnomi (terra), fate (acqua), elfi (fuoco), farfalle (aria), ricco poi di tanti doni che i bambini liberamente possono fare, tanti dei quali raccolgono in giardino o nel bosco, come castagne e foglie colorate in autunno, fiori in primavera, ecc... Parlando di questo tavolo, le maestre Anna e Denise mi spiegano che *“cambia seguendo il cambio stagionale del mondo fuori e il bambino lo vive perché trova corrispondenza tra dentro e fuori, ecco infatti perché può portare e offrire cose al regno, perché sono legate alla natura”*.



*Il regno sul finire  
dell'inverno e in primavera.*



Quando poi il bambino entra nel secondo settennio è pronto a “lasciare”, solo concretamente, il tavolo delle stagioni, espediente più efficace e sentito per un’età più piccola, dice maestra Francesca:

*“il regno dal primo al secondo settennio pian piano scompare, rimane solo il suo richiamo per esempio mettendo qualche fata in classe, qualche conchiglia con l’arrivo dell’estate o qualche pigna per l’autunno. Oppure si può disegnarne il richiamo alla lavagna e lasciarlo disegnato per tutta la stagione, questo è importante perché diventa un segno silenzioso ma visibile a tutti della stagione o della festività che sta per arrivare, è il semino già piantato nel primo settennio che si porta avanti, che accompagna il bambino e che cresce nel suo percorso”.*

Questo rapporto con la natura, infatti, è fondante e profondo, già è stato accennato parlando del movimento e dello spazio, dicendo che si ripone grande attenzione al fatto che il bambino viva serenamente e pienamente gli ambienti esterni, imparando ad apprezzare la natura anche nei giorni più freddi o brutti. Per ogni classe di ScuolaLibera, l’appuntamento nel bosco, che non è altro che il parco della struttura in cui ha sede la scuola, è regolare e attesissimo da tutti i bambini, e maestra Anna mi offre i suoi perchè:

*“andare nel bosco è fondamentale perché il bambino sperimenta la vita fuori da lui, la percepisce e la conosce, si accorge dei suoi cambiamenti e impara tantissimo. Questo aiuta molto il bambino a capire il regno e le stagioni, perché vede con i propri occhi il cambiamento del bosco che avviene anche di settimana in settimana, e il bambino se ne accorge da sé, senza dovergli dare spiegazioni, tocca con mano la realtà e il regno semplicemente aiuta a tenerla a mente, a rispettarla, a rievocarla anche dentro di sé e a vedere la bellezza del mondo nelle piccole cose naturali come i fiori che sbocciano o le foglie che cadono o i frutti del sottobosco che crescono.”*

Ho vissuto in prima persona l’esperienza di andare nel bosco con i bambini, ed è effettivamente uno stupore continuo, i bambini assorbono tutto ciò che di più vivo e naturale c’è attorno a loro, si meravigliano di piccoli dettagli che non c’erano all’uscita precedente, notano i fiori che sbocciano in primavera, i primi frutti del sottobosco che nascono prima dell’estate, le foglie che cambiano colore d’autunno, la brina o la neve nelle mattine d’inverno; per non parlare dello stupore che li accende alla vista di qualche animale, o di ciò che trovano e raccolgono lungo il sentiero. È principalmente questo il senso profondo dell’esperienza a stretto contatto con la natura, abituare il bambino a stupirsi e al fatto che il mondo è naturalmente bello, nonostante le tante cose

brutte e negative che sentiamo tutti i giorni e di cui il bambino si accorge sempre più in fretta. Una delle critiche che ho spesso sentito nei confronti del metodo nelle scuole steineriane, è il fatto di essere considerate delle isole felici, delle bolle chiuse in se stesse e finte; in realtà, ho sempre pensato che non ci sia nulla di sbagliato, almeno nei primi anni scolastici, nell'educare bambini dando loro la massima protezione, la miglior positività, il più forte ottimismo e la più profonda fantasia che come adulti possiamo offrire loro, e di questo ho avuto piena conferma con ScuolaLibera, come bene mi spiega maestra Denise:

*“noi cerchiamo di non far crescere bambini già disincantati (“ma quella fatina è finta, non esistono gli gnomi”, direbbero oggi tanti bambini già all’asilo), cerchiamo di non educare bambini che non hanno fantasia e non sanno stupirsi per le cose piccole e belle, facciamo in modo che non si lascino assorbire dalla negatività che impregna il nostro presente. Se si preserva ciò che nel bambino è fondamentale, come lo stupore, la fantasia, il credere in esseri spirituali e magici come gli gnomi e le fate, allora potrà essere un adulto sano e forte fin dalle sue profonde radici”.*

Non è un caso, in tutto questo nostro ragionare, che il tavolo delle stagioni sia chiamato “regno” nelle classi di ScuolaLibera: è una parola che evoca qualcosa di magico e di sacro, i bambini infatti non dovrebbero toccarlo né spostare le cose che lo compongono di stagione in stagione, quando si trovano ed essergli vicini dovrebbero stare in silenzio o parlare piano, rispettando le fate e gli gnomi che lo abitano, altri elementi che non a caso richiamano magia e natura. Il regno diventa, insomma, uno strumento, un mezzo che aiuta lo sviluppo della spiritualità del bambino, che nasce, si afferma e si sviluppa a partire dalla cosa che da sempre ha rappresentato per l'uomo, nella storia dell'umanità, la spiritualità più profonda, essenziale e affascinante: la natura.

## **La spiritualità**

Dopo aver parlato del significato profondo degli elementi naturali in una scuola steineriana e dello stretto rapporto tra questa e la natura, non possiamo non affrontare qui il legame con la spiritualità.

Non si vuole in questa sede entrare nel dettaglio dei principi religiosi antroposofici, che pure rimandano al credere in Gesù Cristo e ad abbracciarne tutta la religione cristiana,

non si vuole aprire un dibattito sui pensieri promossi da Steiner in linea con la fede cristiana, che da sempre ha fatto sua, ma si vuole parlare di una spiritualità, appunto, più ampia e generale, di un sentimento spirituale a cui si cerca di abituare il bambino e che sta prima e va ben oltre qualsiasi tipo di fede o credo religiosi.

“Questo elemento umano (la spiritualità) [...] deve vivere nel metodo della Scuola Waldorf particolarmente perché essa non è in nessun senso la scuola di una confessione religiosa o di una determinata concezione filosofica del mondo. [...] consideriamo nostro dovere portare nel giusto senso anche nell’insegnamento ciò di cui l’uomo ha sete: afferrare l’elemento divino nella natura, nella storia dell’umanità...”<sup>31</sup>

Ed è proprio la natura lo strumento attraverso cui, fin dalle classi del Giardino d’Infanzia, si cerca di far percepire al bambino la spiritualità e si cerca di svilupparla, abituandolo al rispetto e alla devozione verso il mondo che lo circonda. La natura è il “primo step” che aiuta a preparare il terreno per una spiritualità più astratta e slegata dal mondo fisico che lo circonda, è chiaro che in questo settennio il bambino può vivere la spiritualità solo attraverso la natura, perché è la cosa più vicina al suo modo di percepire la realtà, più immediata e comprensibile per la sua età.

*“Nell’evoluzione, poi, la natura è stata la base spirituale per l’umanità, dalla spiritualità naturale è nata poi la religiosità, è come se si facessero ripercorrere al bambino le tappe spirituali dell’umanità nella sua crescita partendo dalla prima, quella della natura e degli esseri elementari”*, mi dice maestra Elena.

Questa spiritualità invade ogni aspetto della vita del bambino, arrivando perfino ad animare oggetti inanimati come sassi e pietre, che per i bambini più piccoli arrivano ad avere una loro vitalità nascosta e magica, assolutamente speciale e da preservare con cura e attenzione. Ecco che le “preghiere” che tutti i giorni scandiscono i momenti della mattinata d’asilo, come il pranzo o il saluto al regno,

---

<sup>31</sup> R. Steiner, *L’educazione dei figli*, Milano, Oscar Mondadori, 1981, pp. 123-125

*“sono molto semplici e legate alla natura, la cosa più spirituale che il bambino riesce a sentire e a percepire come vera e reale, riesce a entrare in contatto e in profondità con essa anche attraverso queste preghiere che la rispettano e la ringraziano per i suoi frutti”, dice maestra Denise.*

Non c'è insomma una fede, perché questa è legata a una religione, e nelle scuole steineriane non si segue una religione in particolare ma si cerca di proporre una spiritualità legata all'uomo e all'universo; inoltre, e questo lo si diceva già nel capitolo I, le scuole steineriane nascono in tantissime parti del mondo per tantissime culture molto diverse, parlare di spiritualità e non di una religione in particolare aiuta a far sì che questo metodo si adatti perfettamente a qualsiasi cultura, paese, tradizione. Qui infatti si seguono e si condividono le principali festività della religione cristiana, si festeggiano la nascita di Gesù, le ricorrenze di alcuni santi come San Michele, fondamentale nel pensiero antroposofico, e San Martino, pur non proponendo un'educazione cristiano-cattolica.

Se partiamo dal presupposto che si vuole far rivivere le tappe spirituali dell'umanità al bambino, seguendo la sua crescita, dovremmo aspettarci un salto dal primo al secondo settennio, che effettivamente c'è, come racconta maestra Francesca:

*“è importante che la spiritualità continui e che questa si sviluppi attraverso nuovi strumenti, perché con il secondo settennio, e in particolare dal nono anno di età, il bambino vive il suo primo distacco dal corpo, scoprendo pian piano il suo mondo interiore, eterico prima e spirituale più avanti. Il nono anno, per fare un esempio, corrisponde alla terza classe e io porterò l'Antico Testamento come racconto, non come storia religiosa, perché il nono anno è un anno particolare per il bambino, che vive una vera e propria crisi di cui parla anche Steiner, si sente cacciato dal suo mondo del 1 settennio, si sente distaccato da questo e realizza che ormai è passato: portare il racconto della cacciata dal paradiso terrestre di Adamo ed Eva lo aiuta e non sentirsi l'unico cacciato, non è più l'unico che vive un distacco forte dal proprio mondo”.*

Molti altri sono gli argomenti legati alla religione portati in classe con il secondo settennio, come per esempio il racconto della Genesi o le vite dei santi, di San Francesco in particolare, tutto sempre sotto forma di racconto, mai come argomento strettamente religioso e cristiano. La Genesi per esempio aiuta il bambino a sentirsi

parte di un tutto più grande e armonico, cercando di creare sempre dei parallelismi tra le fasi del mondo e le fasi di crescita del bambino, in questo particolare esempio si metterà quindi in luce il fatto che, come il mondo ha avuto una sua genesi e una sua formazione graduale, così il bambino la sta vivendo in maniera molto simile e vicina, crescendo nella sua persona e definendo la sua interiorità. È chiaro che questo si può plasmare efficacemente a tutti i paesi del mondo, dove al posto della Genesi ci sono altri racconti di creazione in linea con il popolo di riferimento: in Messico si porta la mitologia dei Maya, in Australia quella degli aborigeni, nel nord del mondo si porta la mitologia nordica, e così via. Anche le storie dei santi cristiani hanno un senso prima etico e morale, e solo poi religioso, sono storie di uomini che hanno fatto la storia e sono diventati esempi di altruismo, di amore verso il prossimo, di spiritualità che sa fare a meno della materialità che oggi ci circonda, di vera e propria fede verso qualcosa o qualcuno. San Francesco, tra questi uomini, è forse quello più rappresentativo del metodo steineriano ed efficace da proporre ai bambini che entrano nel secondo settennio: esempio di come la spiritualità, l'essenzialità e l'amore per il creato e la natura vincono la materialità, aiuta a far uscire dalla visione egocentrica del bambino nei suoi primi anni di vita, facendogli scoprire il rapporto sano e buono con l'altro. Anche maestra Matilde ribadisce molti dei punti già messi in luce:

*“nelle scuole steineriane si riprende una sorta di religiosità arcaica legata agli elementi naturali, si guarda il creato e si mette l'essere umano in questo creato in quanto creatura, ecco perché il santo cattolico che sposa al meglio l'esperienza steineriana è forse Francesco; essere in connessione con la natura significa sentire il divino in me e respirarlo nel creato, oggi tutto questo si è perso, qui si cerca di riscoprirlo e di dare ai bambini un'idea di religiosità naturale e divina. Le storie sui santi e dell'Antico Testamento servono per dare al bambino un'origine, farlo rivivere un inizio importante, di storia principalmente, da cui tutti veniamo, offre al bambino una conoscenza che con la maturità e la crescita può liberamente essere accolta anche come racconto religioso”.*

Anche le preghiere, quindi, non sono legate alla fede, alla religione, ma a uno spirito, a qualcosa di più generale e astratto, che può essere realizzato e chiamato in tanti modi diversi, Dio, Allah, e via dicendo; ed ecco forse perché il metodo steineriano trova terreno fertile in tantissimi e diversi luoghi della terra, ecco perché si plasma e si adatta

a molti popoli e paesi del mondo, richiamando tanti valori passati e “archetipici” che accomunano questi popoli e questi paesi, una universale saggezza passata.

Ma la spiritualità in una scuola steineriana non è solamente un valore educativo e “scolastico”, non è solo uno scoprire ciò che di spirituale c’è nel mondo al di fuori del singolo, anzi: significa anche mostrare ciò che di profondo e individuale c’è in ogni bambino, fare in modo che ognuno esprima la sua propria spiritualità, per scoprirla e imparare a conoscerla, per esserne coscienti e imparare ad averne a che fare. Si cerca in sintesi di dare molta importanza e grande attenzione alla spiritualità del bambino prima e del ragazzo poi, affrontando e aiutandolo a scoprire nella sua crescita gli aspetti più spirituali della sua persona, le sue emozioni, i suoi stati d’animo, lasciando che questi emergano liberamente e trovino spazio per esprimersi e se serve, anche sfogarsi. Tutto questo ricade inevitabilmente sulla salute del bambino, tanto fisica quanto interiore, e di questo, infatti, parleremo nel prossimo paragrafo.

## **La salute e l’alimentazione**

Riprendendo la fine del paragrafo appena concluso, la salute del bambino, il suo benessere e la sua serenità a scuola stanno estremamente a cuore a insegnanti e chiaramente genitori. Con salute intendiamo qui uno stare bene di ogni bambino, tanto fisicamente quanto intimamente, a scuola, con se stesso, con i compagni e con gli adulti che lo circondano; il benessere del bambino infatti, specie se piccolo, rispecchia inevitabilmente le figure degli adulti con cui ha a che fare, come una spugna assorbe positività e negatività che derivano dal mondo adulto.

*“I bambini stanno bene se le maestre sono in sintonia, noi ci interroghiamo sulla loro salute e se qualcuno si ammala ci chiediamo se potremmo essere state noi la causa della sua malattia, per qualsiasi motivo, stanchezza, poca organizzazione, poca sintonia che può capitare. Quando la classe si ammala poco allora siamo contente, significa che i bambini rispondono bene psicologicamente, emotivamente e fisicamente”, dice maestra Denise.*

In effetti, in linea con la morbidezza e il calore del mondo del Giardino d’Infanzia, le maestre ripongono grandissima attenzione al fisico dei bambini, al fatto che stiano al caldo nelle stagioni fredde, che bevano molto in quelle calde, che stiano sempre all’asciutto, che le zone del corpo più sensibili, come la pancia, siano sempre protette e



coperte, e via dicendo, piccoli gesti per prendersi cura del corpo. Oltre al fisico, poi, c'è ovviamente grande premura anche verso la parte più emotiva e intima dei bambini, soprattutto si cerca di farli esprimere liberamente nelle loro emozioni e nei loro stati d'animo senza reprimerli, nei limiti del possibile, e senza creare quindi disagi e blocchi interiori, mi spiega maestra Irene:

*“si cerca di dare la possibilità di potersi esprimere senza giudizio e senza problemi, se il bambino può esprimersi nelle emozioni che sente allora sta meglio anche fisicamente, se non può farlo invece il fisico ne risente perché è piccolo, non sa controllare le emozioni e non riesce a evitare di somatizzarle”.*

Insomma, se mi viene da piangere devo sentirmi libero di farlo, trovando il modo e la dimensione giusta e aiutato dalla maestra, invece di reprimere le lacrime “perché ormai sei grande” e farmi venire il raffreddore.

Sono discorsi, questi, che valgono anche per i bambini del secondo settennio, confermati dalle maestre delle classi elementari, che aggiungono però il loro punto di vista legato alla scuola primaria. Abbiamo già parlato, e portato alcuni esempi, del perché sempre più bambini arrivino a scegliere una scuola steineriana dopo esperienze troppo veloci o emotivamente troppo piene e intense in altre scuole; queste eccessive velocità e ricchezza di contenuti possono ricadere sulla salute del bambino, e abbiamo già visto come un bambino ancora piccolo ma già stressato e preoccupato della scuola sia capace di inventarsi malattie e scuse pur di evitarla, se non ad ammalarsi veramente somatizzando il suo malessere interiore e le sue preoccupazioni. Me ne parla maestra Francesca:

*“Troppo spesso già dalla prima elementare viene chiesto troppo e subito, vengono richiesti troppa testa e troppo impegno per bambini ancora piccoli che hanno forse bisogno di altro, ecco perché qui i ritmi sono più a dimensione del bambino e fanno fisicamente e psicologicamente bene. A questa età, anticipare troppo e solo contenuti e nutrire quasi solo la mente non lascia spazio per formare e fortificare al meglio il sistema osseo, muscolare e fisico in generale, e questo può portare anche a lungo andare a malesseri fisici”.*

Molta attenzione, dunque, viene data ai ritmi, facendo in modo che non siano troppo veloci per l'età dei bambini, e ai contenuti stessi, che siano argomenti giusti proposti nel momento giusto, non troppo presto né troppo tardi: *“portare troppo presto troppi argomenti difficili può danneggiare il bambino anche nel corpo, potrebbe ammalarsi e manifestare questo danno sotto forma di malattia”*, conferma maestra Matilde. Ecco quindi che i racconti biblici di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente vengono presentati alla classe in momenti precisi all'interno del percorso di crescita del bambino, guardando a ciò in cui può effettivamente immedesimarsi, ciò che può profondamente acquisire e comprendere, ciò che può fargli realmente bene, più che a quello che dovrebbe sapere, stando a programmi prestabiliti e generalizzati.

Anche il discorso alimentazione è centrale in questo quadro che parla di salute, infatti non è un aspetto scolastico di poco conto a ScuolaLibera. La dieta che si propone è vegetariana, la scelta di non introdurre carne è stata presa di comune accordo dai genitori, è stato il giusto compromesso per andare incontro alle esigenze di tutti, inoltre Steiner stesso la sconsigliava considerandola un alimento impegnativo per l'organismo e molto individuale; in generale, mi spiega maestra Denise,

*“l'alimentazione che ha sempre dettato Steiner è molto complessa e ricca, noi cerchiamo di attenerci il più possibile, e soprattutto cerchiamo di trasmetterla anche al genitore in modo tale che possa continuarla a casa, cerchiamo di abituare alla varietà degli alimenti, non alla ripetitività, e alla stagionalità, guardando al ciclo naturale degli alimenti”*.

Una cosa importante che riguarda l'alimentazione a scuola è la sua ciclicità, ogni giorno della settimana corrisponde a un cereale e questo si ripete costantemente tutte le settimane, abituando i bambini a questo ritmo.

Una cosa interessante che ho scoperto è il fatto che con ogni scuola steineriana collabora un medico scolastico, vicino al pensiero antroposofico, che assiste ai colleghi degli insegnanti quando si parla dei bambini iscritti alla scuola, che ne osserva la crescita e lo sviluppo fisico-organico, che guida la scuola nella scelta della dieta alimentare da seguire, che aiuta i genitori e gli insegnanti nei casi di difficoltà che possono svilupparsi ed emergere con gli anni, ecc:

“Ogni settimana, in una scuola Waldorf gli insegnanti si incontrano per studiare delle conferenze di Steiner attinenti alla loro professione. Poi presentano un quadro dei bambini nelle loro classi, non solo di quelli che suscitano preoccupazione, ma anche di quelli il cui lavoro e il cui sviluppo danno gioia ai loro insegnanti. [...] Dopo questa presentazione, il medico scolastico descrive idealmente la costituzione del bambino e altri insegnanti possono aggiungere le loro osservazioni...”<sup>32</sup>

Vedremo tra poco, nel prossimo paragrafo, la questione della disabilità e come questa venga gestita nelle scuole Waldorf; certamente possiamo qui concludere dicendo che la figura del medico scolastico, già figura fondamentale per l’educazione e la salute generale di ogni bambino di cui abbiamo parlato, diventa punto fermo di riferimento per i casi più difficili e particolari di disabilità sia “pesanti” e permanenti sia più leggere e passeggere.

## **La disabilità**

Questo è un argomento su cui mi sono posta delle domande, viste le diverse modalità di fare scuola attraverso il metodo steineriano. Mi sono chiesta semplicemente e forse superficialmente, visto che non è il fulcro del mio lavoro e andrebbe dedicata una tesi a parte solo per questo argomento, come vengano gestiti bambini con particolari disabilità o difficoltà più o meno gravi, come si inseriscono nel gruppo classe soprattutto a partire dalla scuola primaria. Chiarendo subito che, come già detto, andrebbe dedicato molto più spazio a questo tema e che si aprirebbe un mondo a sé, voglio comunque riportare brevemente quanto è emerso parlando con Matilde e Francesca.

Esistono innanzitutto, nel mondo antroposofico, discipline come la pedagogia e l’euritmia curative o delle terapie artistiche che entrano in gioco per aiutare nella gestione e nell’educazione di questi bambini, che indubbiamente hanno bisogno di essere seguiti con un occhio di riguardo senza, allo stesso tempo, farli sentire diversi o esclusi; possono essere strumenti, questi, che aiutano anche altri bambini che semplicemente vivono temporaneamente un momento difficile e particolare della loro crescita, per svariati motivi, e vengono supportati per il tempo necessario a ristabilire la loro serenità e il loro equilibrio.

---

<sup>32</sup> A. McAllen, *La lezione in più. Esercizi di movimento, disegno e pittura per aiutare i bambini con difficoltà nella scrittura, nella lettura e nel calcolo*, educazione Waldorf Edizioni, 2008, p. 25

“In molti casi, un sostegno medico può essere sufficiente per aiutare un allievo a superare un momento difficile”,<sup>33</sup>

cosa, questa, già accennata in chiusura del paragrafo precedente. Spesso, soprattutto se il bambino è piccolo, un particolare disturbo o una difficoltà possono manifestarsi anche a livello somatico e fisico senza essere permanenti, anzi, possono al contrario derivare da situazioni particolari e delicate che il bambino vive in prima persona o di riflesso; l’osservazione specialistica del medico può far notare le strade migliori per “curare” questo disagio passeggero e aiutarlo a ritrovare il suo equilibrio.

Per questi casi, dice maestra Francesca,

*“si propongono degli esercizi specifici da fare fuori dalla classe, regolarmente se ci sono una disabilità certificata o comunque ‘grave’, o per il tempo necessario se ci sono bambini che stanno vivendo questi momenti particolarmente impegnativi; capita che l’esercizio per il singolo, però, venga proposto a tutta la classe, per includerlo e coinvolgere tutti, ma questo richiede più tempo e bisogna valutare sempre il singolo caso”.*

Quel che risulta chiaro è che, comunque, non c’è un modo definito e prestabilito per gestire la difficoltà di un alunno, non ci sono, almeno per i primi anni, figure fisse e definite come gli insegnanti di sostegno, ogni caso va affrontato singolarmente considerando il bambino, il suo passato e il suo temperamento, la classe in cui è inserito, il sentimento dell’insegnante, la presenza dei genitori e della famiglia, e via dicendo. In linea generale comunque, afferma maestra Matilde,

*“un aiuto esterno o un appoggio che possa supportare il lavoro dell’insegnante e il percorso del bambino è sempre consigliato ai genitori, senza insistere, ad esempio proponendo di far intraprendere un percorso di psicomotricità al bambino. ScuolaLibera è molto aperta a chiamare anche persone esterne, non per forza legate alla pedagogia steineriana, aiuta molto chi ne ha bisogno”.*

---

<sup>33</sup> Ibid., p. 25

Quello che indubbiamente risulta, ed è, fondamentale è il cercare di aiutare il più possibile il bambino a non sentirsi diverso rispetto agli altri, nei limiti del possibile, riconoscendo nelle sue difficoltà una ricchezza per gli altri e facendo in modo che questa sia sempre parte integrante della classe; sarebbe difficile parlare di inclusione se puntualmente e quotidianamente qualcuno venisse escluso dal resto del gruppo. La presenza di una disabilità, quindi, aiuta le altre persone a essere più altruiste, più attente e comprensive, dall'altra parte il disabile si rafforza e cresce comunque in gruppo senza esserne escluso.

Parlando con maestra Francesca, si apre poi una questione spinosa legata ai test che si propongono ai bambini per verificare se effettivamente c'è una disabilità o una difficoltà e, in caso affermativo, in che grado questa è presente:

*“i test che facciamo per testare una disabilità spesso non sono facili, mettono in confusione il bambino stesso e inevitabilmente ci dicono che ha delle difficoltà. Se poi al ragazzo con difficoltà io offro strumenti facilitatori senza essere certa che abbia davvero quelle difficoltà, probabilmente le avrà sempre e mai potrà migliorarle. Ad esempio, se io a un bambino disgrafico offro il pc come strumento facilitatore, per agevolarlo e per farlo stare al passo con il resto del gruppo, non svilupperà mai l'azione dello scrivere e imparerà a usare le mani solo in un certo modo; se invece io ci provo e insisto senza preoccuparmi dei ritmi diversi della classe e delle scadenze, del fatto insomma che entro una certa età il bambino deve saper scrivere autonomamente, è molto più probabile che prima o poi lui qualcosa impari, anche se più tardi rispetto agli altri”.*

“Ogni forzatura allo scrivere, o peggio ogni suo adeguamento del tipo ‘purché scriva, va bene anche lo stampatello o il computer’, senza attendere o stimolare correttamente la giusta maturità evolutiva si tramuteranno sempre in qualche disagio motorio, emotivo o cognitivo che tenderanno a fissarsi diventando in breve tempo delle vere e proprie patologie”.<sup>34</sup>

Pur non avendo esperienza diretta di situazioni di questo tipo, non posso che trovarmi d'accordo con queste parole in linea teorica, riflettendo inevitabilmente su quanto è

---

<sup>34</sup> M. Rigon, *IO sono in FORMA. Elogio alla bella scrittura*, Padova, La Biolca Editrice, 2014, p. 185

rischioso etichettare le difficoltà che può avere un bambino che magari, se seguito in altri modi e guidato su altre strade, perseverando e senza percorrere subito le scorciatoie più comode, potrebbe migliorarsi e perché no, “guarirne” del tutto.

Anche Matilde ribadisce la complessità di questa questione e di quanto i test da un lato, e i ritmi serrati e uguali per tutti dall'altro, possano influire negativamente su quei bambini che hanno reali difficoltà o che possono esserne predisposti se messi in situazioni di stress e fretta:

*“bisogna fare attenzione al disabile e a chi ha difficoltà più lievi, magari passeggiare e migliorabili, perché se bisogna renderli tutti allo stesso livello è chiaro che lo si deve fare in poco tempo e nella maniera più uguale possibile, cosa che mette inevitabilmente in difficoltà il bambino stesso. I casi più efficaci e sani, per esperienza, sono quelli in cui si fa ‘cooperative learning’: lavori in gruppo tra ragazzi inglobando il disabile, ponendo loro di fronte a domande dirette del tipo ‘come possiamo fare per aiutare anche x ad avere un suo ruolo? Come possiamo arrivare lì tutti insieme?’; in questo modo ognuno si immedesima in chi ha più difficoltà e, facendolo, riesce a proporre soluzioni, strade e pensieri buoni ed efficaci, vivendo concretamente l’inclusione.”*

Proposta, questa, che mi affascina e mi fa capire quanto forse sia estremamente educativo farlo in ogni classe con casi particolari da dover considerare, steineriana o meno; è importante rendere tutti partecipi delle scelte e della situazione che ognuno vive, far riflettere sulla disabilità parlandone e trovando soluzioni comuni, e non vedendola come un insegnante di sostegno che regolarmente entra in classe per chiamare il bambino interessato e seguirlo fuori, in solitaria, senza coinvolgimento dei compagni. Nelle scuole steineriane, inoltre, il cooperative learning credo sia più facile da attuare rispetto alle altre scuole perché non esistono voti, quindi non c'è competizione tra studenti, e lavorare in gruppo nonostante le diversità non è un problema o non ricade sulla competizione, nessuno ci guadagna né ci perde assolutamente niente.

## **I voti e le verifiche**

Credo che una delle cose più belle di una scuola steineriana sia l'assenza di numeri che indicano voti. Trovo sia estremamente difficile, se non sbagliato e diseducativo, dare dei

numeri a bambini, adolescenti e ragazzi per valutare le loro conoscenze “tecniche” legate esclusivamente alle materie scolastiche, soprattutto oggi, in un mondo in cui ai giovani che escono dal mondo scolastico è richiesto certamente un certo grado di conoscenze tecniche di questo tipo, ma anche di essere flessibili e di essere in grado di mettere da parte quello che per una vita si è studiato per ritrovarsi a fare tutt’altro, anche in ambienti in cui contano sempre di più caratteristiche e abilità che vanno oltre qualsiasi materia specifica, come la capacità di relazionarsi con altre persone, di lavorare in gruppo, di progettare e organizzare, di parlare ed esprimersi in un certo modo, di dialogare e saper trattare, e potremmo andare ancora avanti. Io credo che dare troppa importanza a quello che uno studente sa o non sa metta inevitabilmente in secondo piano quello che uno studente è, e questo crea non pochi disagi in futuro, dal capire quali possono essere i propri obiettivi nella vita al cercare quelle strade che possano raggiungerli:

*“ecco perché non diamo voti e non facciamo verifiche o interrogazioni, non si danno numeri, non si riesce a farlo e soprattutto non si possono valutare solo alcune caratteristiche strettamente legate alle competenze scolastiche, bisogna guardare l’umanità, il sentimento, le domande che un bambino porta in classe, le sue riflessioni, il rapporto che nasce tra compagni...”*, dice maestra Francesca.

Certamente prendere un brutto voto può essere una lezione di vita, può far sperimentare il senso dell’errore e dello sbaglio smuovendo dentro la voglia di rimediare e fare meglio la prossima volta, ma credo che si possa insegnare che sbagliare è umano, soprattutto quando si è a scuola per imparare e crescere, in mille altri modi diversi e attraverso tanti altri strumenti diversi dal numero che valuta una piccolissima parte della persona a cui si riferisce, ma che spesso invece di smuovere, blocca psicologicamente diventano poi la preoccupazione e il trauma più grande dello studente che smette di imparare. Ciò che abbiamo appena definito ‘blocco’ in realtà si chiama con un termine tecnico ‘filtro affettivo’:

“L’ipotesi (del filtro affettivo) afferma che affinché ci sia acquisizione è necessario che non sia inserito il filtro affettivo, altrimenti ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell’acquisizione stabile e definitiva. [...] Il filtro affettivo è

dunque un preciso meccanismo di autodifesa che viene inserito da stati di ansia, attività che pongono a rischio l'immagine di sé, attività che minano l'autostima, attività che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere...”<sup>35</sup>

Il filtro affettivo, quando si attiva, blocca psicologicamente l'apprendente perché sottoposto a situazioni per lui pericolose come quelle elencate nella citazione, e inevitabilmente, nonostante riesca a memorizzare e a ricordare le cose da imparare, sarà destinato a dimenticarle prima o poi, perché il filtro affettivo non attiva la memoria a lungo termine. In presenza di filtro affettivo, insomma, ogni cosa può essere imparata ma viene collocata nella memoria a breve o medio termine, dunque passato un po' di tempo verrà cancellata dal cervello: quante cose, in effetti, abbiamo studiato e imparato e assimilato negli anni di scuola, e quante effettivamente riusciamo a ricordare, avendole fatte nostre? Pochissime, in confronto a quelle che abbiamo dovuto imparare. L'ansia e le preoccupazioni che attivano il filtro affettivo nascono quasi solo dalla paura della verifica, dell'interrogazione, del voto basso, dell'insufficienza, *“dell'errore segnato con la temuta penna rossa”*, aggiunge sempre Francesca, e minano la psicologia e l'intimità dello studente, l'autostima appunto, rischiando di fare dei danni importanti ma assolutamente inutili, visto che la valutazione non tocca la persona ma solo il suo sapere o non sapere certe cose. Inevitabilmente, però, ricade proprio su di essa, e il rischio di demotivare e di far perdere la voglia di apprendere e studiare è altissimo.

In tutto ciò, anche i maestri delle scuole steineriane propongono verifiche e interrogazioni agli studenti, ma lo fanno sotto altre forme, diverse da quelle tradizionali, e soprattutto senza che gli alunni lo sappiano. L'insegnante infatti, ha sempre sotto controllo i progressi e i problemi di ogni allievo, attraverso specifiche attività in cui si fanno emergere i singoli studenti a turno può valutarne il livello di conoscenze, può e deve esprimere un giudizio sui contenuti strettamente scolastici più o meno acquisiti, senza per forza che lo studente sappia di essere valutato in quel momento. Se lo sapesse, probabilmente vivrebbe la valutazione con preoccupazione e ansia, attiverebbe inconsciamente un filtro affettivo e rischierebbe di non esprimere pienamente e serenamente le sue capacità, come abbiamo già spiegato. Con questo ragionamento, non

---

<sup>35</sup> P. E. Balboni, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET Università, 2018, p. 24



è mia intenzione far passare l'idea che non debbano esistere momenti di valutazione consapevole lungo il percorso scolastico dell'alunno, che certamente aiutano ad affrontare un domani anche solo in un semplice colloquio lavorativo; è giusto che da un certo momento in poi il bambino impari a gestire il suo lato più emotivo e psicologico per affrontare al meglio i momenti di "giudizio" che la vita presenta, ma credo che ci sia un tempo per iniziare a farlo, che non inizia con la prima elementare come invece accade, e credo ancor più che la vita scolastica di un bambino che diventa adulto non possa avere il suo centro sui voti, sulle medie, sui numeri, come invece troppo spesso accade. A questo proposito, riporto qui un esempio capitato a ScuolaLibera in vista degli esami di fine anno di cui abbiamo parlato nei capitoli precedenti: un bambino particolarmente spigliato e intuitivo in matematica, molto dinamico e attivo, consapevole in quel momento di essere sotto esame, ha eseguito un test di matematica discreto e più che sufficiente, ma certamente al di sotto delle sue potenzialità e delle sue aspettative, sicuramente per preoccupazione e necessità di muoversi. Una compagna di classe, altrettanto brava in matematica, ha vissuto il test in maniera più serena ed è uscita con un voto più alto di lui. Dopo aver saputo i voti, questa compagna si è indignata del voto più basso del compagno, ammettendo e dichiarando sinceramente che la causa di questo era stata certamente l'agitazione e l'ansia dell'esame, esprimendo tutto il suo disappunto e chiedendosi il senso di fare degli esami e di sentirsi dare dei numeri. È stato un episodio, questo, che mi ha fatto riflettere e capire quanto in effetti, ma non in questo caso, il voto possa anche mettere in crisi degli equilibri di gruppo, creando competizione e sfide che si basano esclusivamente sui numeri, favorendo un clima teso, ostile e poco sano.

Per concludere, infine, non esistendo voti e medie scolastiche, non esistono nemmeno pagelle finali, debiti e insufficienze da recuperare in un'estate; c'è però un segno che alla fine di ogni anno ogni insegnante dà a ciascuno dei suoi alunni, un disegno, un'immagine, una poesia, qualsiasi cosa purché creata dal maestro stesso; questa deve richiamare e parlare dello studente nella maniera più libera e sentita dal docente, deve rispecchiarne i progressi e le difficoltà dell'anno trascorso insieme, considerando tanto l'aspetto scolastico quanto quello umano. Parlare attraverso immagini o poesie indirizzate direttamente allo studente significa molto:

“senz'altro, sotto l'aspetto della percezione del bambino, l'immagine è spesso più eloquente della parola senza tono e della scheda destinata non a

lui, ma ai genitori ai quali compete il dovere, fatto di dispiacere o di gioia, di spiegare, usando un'altra terminologia, quello che l'insegnante ha scritto ed ha voluto intendere. Lo stabilire con l'alunno una comunicazione per immagine disegnata, scritta, evocata, al di là di ogni valutazione prettamente didattica e finalizzata al risultato immediato, fa della scuola steineriana un esempio poco comune di deistituzionalizzazione dell'apprendimento, senza con ciò veicolare un atteggiamento di rinuncia a educare e a istruire".<sup>36</sup>

## **Le epoche e le materie scolastiche**

Abbiamo già spiegato brevemente cos'è un'epoca, nel capitolo I, ma vogliamo qui approfondirne il significato scolastico. 'Epoca' è un momento temporale, che va dalle tre alle cinque settimane, che si dedica a una materia scolastica, suddividendo così l'anno in epoca di italiano, epoca di matematica, epoca di storia, epoca di scienze, e così via man mano che si aggiungono materie nel percorso del secondo settennio; esistono poi epoche che trattano non tanto di materie vere e proprie ma di argomenti più ampi e generali, come l'epoca sui santi che abbiamo già incontrato, o l'epoca dei mestieri inventati dall'uomo, e via così. Generalmente, l'epoca ricopre la parte di mattinata in cui la concentrazione dell'alunno è massima, in sostanza prima dell'intervallo, a cui segue una materia più leggera e pratica o dinamica come il cucito, la lavorazione della lana, l'euritmia, ecc.

"Per insegnamento a periodi non intendo quello in cui continuamente una materia ne disturba un'altra: dalle 8 alle 9 aritmetica, dalle 9 alle 10 storia o religione o altro, [...] ma un insegnamento dato per alcune settimane per due ore ogni mattina di una materia fondamentale, e così sempre di seguito. Sorge la domanda se in tal modo non si dimentichi troppo... Se l'insegnamento è fatto nel modo giusto, la materia precedente continua a lavorare nelle sfere subcoscienti durante il tempo in cui viene insegnata un'altra materia."<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> S. Chistolini, *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 121

<sup>37</sup> R. Steiner, *L'educazione dei figli*, Milano, Oscar Mondadori, 1981, pp. 107-108

L'alternarsi di epoche che durano quindi circa un mese ciascuna aiuta l'alunno ad assimilarne al meglio i contenuti che vengono appunto proposti con una maggior continuità e coerenza rispetto alla classica distribuzione della materia in ore:

“La scelta dei periodi anziché delle ore di insegnamento risponde anche all'intenzione di non provocare nel discente delle rotture al ritmo naturale. Come la natura non procede a salti, così il bambino non si può pensare che possa crescere senza gradualità. L'insegnamento ad epoche racchiude indubbiamente la visione evoluzionistica del cammino dell'umanità, ad una tappa della storia ne è seguita un'altra... Per questo non si torna mai indietro nella ripetizione di un periodo. La storia romana si fa solo in sesta classe (prima media) e non in terza elementare e poi di nuovo in prima media”.<sup>38</sup>

In primo piano troviamo ancora l'importanza fondamentale di rispettare i tempi e i ritmi naturali del bambino, che con le singole ore di insegnamento verrebbero spezzati; torna, poi, anche la questione delle tappe dell'umanità, fatte rivivere a ogni alunno attraverso le epoche, le materie quindi, e le attività che seguono. Un aspetto qui presentato su cui mi trovo indubbiamente d'accordo è l'irripetibilità degli argomenti scolastici, che al contrario normalmente si ripresentano lungo il percorso dell'alunno ogni volta che passa a un nuovo ciclo scolastico (elementari, medie e superiori): prendiamo ad esempio la grammatica italiana, visto il particolare interesse che nutro per questa materia. Ad ogni ciclo scolastico la si ricomincia da capo, chiamando spesso con nomi diversi cose che già sono state affrontate negli anni precedenti, senza considerare la parte di percorso che il discente ha già compiuto e senza pensare che a concetti di base teoricamente già acquisiti ne andrebbero aggiunti altri di nuovi man mano, senza per forza dover riprendere tutto dall'inizio rischiando così di creare confusione e di ragionare per blocchi di materie e cicli scolastici, invece di seguire l'unità e il crescendo dell'esperienza scolastica del singolo. Stando all'esempio della grammatica, ma potremmo parlare anche di storia e di altre materie scolastiche, quello che bisognerebbe attuare in qualsiasi scuola e che la scuola steineriana fa attraverso l'insegnamento ad epoche è proprio evitare di ripetere da capo argomenti,

---

<sup>38</sup> S. Chistolini, *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 99

“suggerendo un curriculum plausibile che punta a evitare la pratica nefasta della ‘ripetizione ciclica degli stessi argomenti’, documentata dagli stessi manuali scolastici: sia che siano destinati alle elementari, alle medie o alle superiori questi testi ‘contengono esattamente le stesse cose nello stesso ordine, aumenta solo il numero di pagine’ (Colombo, 2012a, p. 24). [...] In ogni ciclo si fa più o meno tutto, e si ricomincia da capo nel ciclo successivo, senza alcuna attenzione alle reali difficoltà di certi concetti e certi costrutti grammaticali e al grado di maturazione degli allievi. Il risultato è l’ignoranza grammaticale generalizzata...”<sup>39</sup>

Tutto questo non rispetta in primis le fasi di crescita dello studente, il suo ritmo naturale e il suo lento e graduale progredire, dimenticando che appunto questa progressione deve manifestarsi anche nei contenuti didattici a lui proposti, e quindi deve essere resa necessaria

“dall’ovvia esigenza di adattare le difficoltà dei contenuti proposti alle capacità, linguistiche e cognitive, degli allievi...”<sup>40</sup>

e aggiungerei, anche alle età, come già ampiamente si è detto in questo lavoro: è necessario rispettare i tempi e la maturità dello studente per potergli presentare i giusti argomenti nel giusto momento e con i giusti tempi.

Questo atteggiamento didattico è uno dei ‘noccioli duri’ del sistema scolastico attuale, almeno in ambito di insegnamento della lingua italiana nelle scuole, il problema del curriculum e della sua gestione scolastica è uno dei punti più forti e ancora immutati nella pratica didattica, facendo, per rifarci ancora alle parole di Colombo,

“pressappoco dappertutto le stesse cose, ma con approcci spesso incomunicanti, le conoscenze acquisite a un livello sono utilizzate poco e male nei successivi.”<sup>41</sup>

La soluzione strettamente legata all’insegnamento della lingua italiana proposta nel manuale qui citato di Lo Duca, e abbracciata da non pochi studiosi viventi e autori delle

---

<sup>39</sup> M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, 2018, p. 185

<sup>40</sup> Ibid., p. 186

<sup>41</sup> Colombo, 1997°, p. 55, citazione in M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, 2018, p. 185

Dieci tesi riportate a inizio capitolo, è la ‘riflessione sulla lingua’, anziché continuare con l’insegnamento della grammatica: educare lo studente alla riflessione sulla lingua significa renderlo consapevole del fatto che già conosce il suo funzionamento, il suo uso, perché appunto già la utilizza naturalmente; significa accompagnarlo in un percorso di scoperta di qualcosa di cui ha già competenza, elevando quest’ultima alla consapevolezza esplicita del suo sapere già acquisito; il senso profondo è quello di

“non insegnare nulla che il discente già non sappia, ma di portare a galla il già saputo attraverso le ‘risposte’ che il ragazzo dà a ‘domande’ opportunamente formulate...”.<sup>42</sup>

Tornando, quindi, al discorso iniziale delle epoche scolastiche, la scuola steineriana cerca di evitare questa ripetitività dannosa e sterile di argomenti scolastici attraverso la presentazione di questi in periodi certamente più lunghi delle semplici ore di insegnamento, dedicando loro più tempo e più momenti distribuiti con continuità nei giorni dell’intero mese, per fissarne i contenuti al meglio e preparare il terreno per l’epoca che seguirà nei mesi successivi.

Per concludere, va detto che normalmente *“non si danno compiti a casa, ma se il bambino li richiede spontaneamente o ne ha bisogno o in altri casi specifici li si danno senza problemi”*, dice maestra Matilde, e questo risulta in linea con le epoche e tutto il pensiero pedagogico steineriano: dedicando più tempo, in maniera continuativa e senza interruzioni brusche, a una materia, si dà per scontato che i contenuti e i concetti da imparare si possano sedimentare più facilmente e serenamente già con le lezioni, facendone esercizio in classe e svolgendo compiti in presenza del maestro e dei compagni, senza oltretutto appesantire il tempo dopo la scuola, riempiendolo di compiti ed esercitazioni da fare, e senza vietare al bambino di fare ciò che preferisce nel suo tempo libero, questo almeno per i primi anni scolastici.

“Compiti a casa, studio costringitivo, castighi, selezioni, esami, imposizioni in nome della razionalità dell’adulto non trovano spazio nelle libere scuole

---

<sup>42</sup> Ibid., p. 186

Waldorf dove, invece, predominano i suggerimenti, la collaborazione, il senso morale, la conquista del dovere...”<sup>43</sup>

## **Primi accenni di lingua italiana**

### **Vocali e consonanti**

Ciò che è importante prima di introdurre qualsiasi argomento grammaticale o legato all'insegnamento della lingua italiana è proporre alla classe un racconto, dice maestra Francesca: *“la grammatica è importante insegnarla attraverso storie, racconti e sentimenti che aiutano il bambino a immedesimarsi nei personaggi, interiorizzando l'elemento grammaticale corrispondente”*, e anche maestra Matilde conferma questo aspetto. Per qualsiasi argomento grammaticale, insomma, è bene associare un racconto che presenti il contenuto linguistico da insegnare, perché questo aiuta nella sua comprensione e soprattutto nella sua memorizzazione profonda, che sempre verrà associata alla storia. Inoltre, il linguaggio del racconto, della fiaba, è molto vicino al bambino nei suoi primi anni di scuola primaria, è qualcosa che comprende facilmente perché sente spontaneamente suo, usarlo quindi come strumento per avvicinare l'alunno a contenuti più difficili e complessi aiuta gradualmente nella loro comprensione.

A partire dalle lettere dell'alfabeto, vocali e consonanti sono presentate sempre a partire da un'immagine legata preferibilmente a una storia unitaria, che dia un senso a tutte le lettere; non si inizia mai nel presentarle nella loro forma astratta e definitiva (‘questa è A, questa è B, ecc...’), anche perché il bambino a 6/7 anni non ha percezione astratta di cosa siano questi segni, che in effetti

“sono il risultato di un lungo sviluppo dell'umanità [...]. Rudolf Steiner dice che bisogna prendere qualche immagine, di un orso per esempio, o di un albero, di una cosa vivente e poi trasformarla in una lettera. Quindi prima faremo disegnare al bambino questa cosa e lo lasciamo vivere nella figura che lui ha fatto, e poi pian piano trasformarlo in un modo che diventi una lettera”.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> S. Chistolini, *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 102

<sup>44</sup> H. Von Wartburg, *Lingua madre* (appunti da un seminario), 1982, p. 8

Tutto ciò è strettamente legato a quanto abbiamo riportato nel paragrafo riguardante l'euritmia, che in effetti è stata presentata come una materia che fin dall'asilo 'prepara il terreno per gli anni scolastici futuri'; il principio infatti resta inalterato: si parte da un'immagine, che può suscitare meraviglia ad esempio, e la si inserisce in una fiaba, la si fa visualizzare attraverso il disegno e perché no, anche attraverso il gesto ripetuto più volte con il corpo, e solo poi la si astrae a lettera dell'alfabeto. Stando all'esempio riportato negli appunti del seminario citato nella nota 38, la lettera A è associata appunto alla meraviglia di Annina, protagonista della storia, che scalando ripetutamente una montagna e arrivandone finalmente in cima, riesce a vedere l'immensità del cielo stellato, e se ne stupisce profondamente aprendo le braccia e rivolgendole al cielo;

“così abbiamo fatto un disegno di Annina sulla montagna che guarda le stelle, [...] abbiamo fatto questo gesto tante volte anche noi, abbiamo rappresentato tutta la scena. È importante rappresentare questo gesto: l'anima si apre in su e in questo gesto troviamo la lettera A; non è preciso, ma i bambini accettano senz'altro questo gesto”.<sup>45</sup>

Lo stesso vale per le consonanti, si parte da un'immagine che pian piano diventa la lettera iniziale: la montagna a due punte si trasforma in M, la foglia di una palma più curva delle altre che si rivolge sempre più al suo tronco diventa P, da un leone seduto di profilo sulle zampe posteriori si ricava una L, dal disegno di una falce una F, e via dicendo per tutte le altre lettere in stampatello maiuscolo dell'alfabeto. In realtà, Steiner diceva che non era necessario fare questa operazione per tutte le lettere, ma la cosa importante è portare il bambino a rendersi conto che le lettere sono immagini derivate a loro volta da figure concrete, da forme particolari; la cosa fondamentale è quindi far capire e interiorizzare questo passaggio.

Solo dopo aver interiorizzato e allenato il corpo alla scrittura, si potrà passare alla lettura, attività più complessa perché totalmente astratta e concettuale, che non impegna il corpo e l'attività fisica. Anche questo è fondamentale,

“lo scrivere deve precedere l'imparare a leggere, per il fatto che la scrittura impegna l'intero essere umano più di quanto non faccia la lettura. La scrittura viene esercitata per mezzo del movimento di un organo a cui però

---

<sup>45</sup> Ibid., p. 11

in fondo tutto il bambino deve partecipare. Il leggere impegna soltanto la testa, l'intelletto, e in un insegnamento organico si deve sempre trarre dal bambino intero quello che va sviluppato.”<sup>46</sup>

Anche per l'insegnamento delle lingue straniere, nelle scuole steineriane, avviene così aggiunge maestra Matilde: *“fino in terza le lingue straniere sono solo orali, poi imparata la scrittura prima e la lettura poi nella propria lingua madre, si passa a quelle di una lingua straniera, nello stesso ordine”*.

Una volta presa confidenza con il meccanismo di derivazione dall'immagine alla lettera, si comincia a leggere parole intere, che presentano lettere già conosciute e altre non ancora imparate, completando così l'alfabeto. Anche questo aspetto è importante e riporta un meccanismo centrale nella didattica steineriana: partire dal tutto per scomporlo nelle sue parti, dalla totalità ai dettagli, dalla parola alle sue lettere. Lo stesso Steiner lo diceva:

“Tutto quanto muove dal particolare e allinea pezzo e pezzo uccide l'organizzazione umana. Ciò che parte da un tutto per arrivare alle parti, che suscita dapprima l'idea di un tutto e poi quello delle parti, vivifica l'organizzazione umana”.<sup>47</sup>

E in effetti questo procedimento, contrario a quello scientifico che parte dalle parti per arrivare al tutto, ha trovato una formulazione più tecnica attorno agli anni Trenta del secolo scorso, grazie a degli studi psicologici che hanno portato alla formulazione della cosiddetta 'Teoria della Gestalt':

“essa propone una visione della percezione umana scandita da momenti distinti che hanno dato vita a un modello glottodidattico basato sulla sequenza globalità > analisi > sintesi. Per anni in ambito glottodidattico si è cercato di collegare i contributi che la Gestalt poteva fornire alla didattica della lingua a prospettive di tipo neuroscientifico, in particolare agli studi di dominanza cerebrale...”.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> R. Steiner, *L'educazione dei figli*, Milano, Oscar Mondadori, 1981, p. 88

<sup>47</sup> Ibid., p. 103

<sup>48</sup> M. Mezzadri, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci editore, 2015, p. 61



In particolare, infatti, il primo momento della sequenza, in cui avviene la prima fase di percezione globale dell'input, si attiva principalmente l'emisfero destro del cervello, quello più olistico; dopo aver colto e assimilato l'input nella sua totalità e unitarietà, l'allievo muove dalla globalità verso l'analisi spostando l'attività verso l'emisfero sinistro, iniziando così ad analizzare, appunto, l'input nelle sue parti, nei suoi dettagli; la sintesi, terza e ultima fase, mira a ricomporre l'input già puntualmente e approfonditamente analizzato con una più piena consapevolezza e una riflessione che conduce all'acquisizione finale dello stimolo ormai conosciuto. È un procedimento, questo, che

“non riguarda solo l'acquisizione della competenza linguistica, ma è il processo naturale di acquisizione: lo segue, ad esempio, anche chi vede una partita di calcio e cerca di comprenderne le regole, la logica delle azioni, i gesti dell'arbitro, il comportamento dei tifosi: lavorando da soli ci vuole tempo e alcune cose possono risultare incomprensibili, con la guida di un insegnante il processo si fa ordinato, focalizza gli elementi essenziali e non quelli accidentali, giunge a una rappresentazione mentale del calcio, quindi una visione astratta e non più basata su quel che è avvenuto in quella specifica partita”.<sup>49</sup>

## **Il disegno di forme**

Il disegno di forme è una materia sviluppata nelle scuole steineriane come propedeutica alla geometria principalmente, ma anche al corsivo, ecco perché vogliamo darne un accenno qui per proseguire e concludere il discorso della scrittura.

*“Il corsivo, dice maestra Matilde, è la parte più astratta della scrittura, è pura astrazione, dunque il disegno di forme abitua a renderlo chiaro, ordinato e fluente, facendo passare l'idea che la scrittura è una forma importante di comunicazione ed è bene renderla comprensibile per farsi capire dagli altri”.*

---

<sup>49</sup> P. E. Balboni, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET Università, 2018, p. 17

Questa materia consiste nel proporre al bambino delle forme, che prima di essere disegnate sul foglio vanno fatte vivere anche con altri strumenti, come attraverso la vista, disegnandola alla lavagna, o il proprio corpo che deve camminare su un filo di lana che rappresenta la forma, o facendola nell'aria con il dito, molto semplicemente; solo in un secondo momento, quando la forma è stata già interiorizzata, se ne fanno dei disegni, a partire dalla semplice linea retta, curva o spezzata fino a forme più complesse come spirali e onde, per arrivare anche a simmetrie vere e proprie, dividendo il foglio a metà e dovendo riprodurre simmetricamente la figura da una parte all'altra. In effetti, nelle figure più curvilinee e complesse è facile ritrovare le lettere corsive, cosa di cui si accorgono subito quei bambini che, venendo da altre scuole primarie, ne hanno già avuto a che fare.

“Rudolf Steiner stimolò lo sviluppo di una percezione della forma che partisse dall'attività più che dall'osservazione. Nel camminare o nel disegnare con la mano una forma, tutto ‘l'uomo del movimento’ può imparare a ‘sentire’ le qualità di una forma. [...] Il nostro intero ‘organismo di movimento’, e nello specifico la mano, deve essere portato a ‘sentire la forma’, dobbiamo imparare a ‘vedere’ con le mani e con i piedi. A differenza dell'euritmia, in cui tutto l'organismo di movimento è collegato con la forma percorsa, nel disegno di forme l'attività è comunque rivolta alla forma osservata e disegnata”.<sup>50</sup>

Il disegno di forme, dunque, viene inserito in vere e proprie epoche che sostengono inizialmente la bella scrittura corsiva, a partire dalla classe terza circa, e poi lo studio della geometria, come già detto. Può essere inoltre utilizzato con intenzioni curative, affiancando l'euritmia per esempio o altri esercizi di cui abbiamo accennato nel paragrafo della disabilità, se ci si trova di fronte a casi certificati o a bambini che hanno bisogno di esercitare queste discipline solo per un certo periodo particolarmente difficile.

---

<sup>50</sup> E. Schuberth, *L'insegnamento della geometria nelle scuole Waldorf*, volume I, Roma, Educazione Waldorf edizioni, 2009, pp. 12-13



*Alcuni disegni di forme*

### **Le parti del discorso**

Per avvicinarci di più alla grammatica e accennare al suo primo insegnamento, presentiamo qui degli esempi di come possono venire presentate le principali parti del discorso, a partire da quanto elaborato da insegnanti Waldorf nel corso degli anni e delle loro esperienze in classe.

Il primo esempio riguarda la rappresentazione che può esprimere il rapporto tra soggetto e predicato in frasi molto semplici poste al bambino: ragionando sulla frase, gli si chiede innanzitutto quale delle due parti sia più movimentata e dinamica, e quale invece più statica e chiusa in sé; chiaramente la prima, il predicato, si cercherà di esprimerla attraverso una forma, un disegno, un segno su carta che possa rappresentarne il movimento, come una linea continua, la seconda, il soggetto, dovrà corrispondere a una forma più chiusa, ferma, come un cerchio. Così facendo, la frase sarà ‘disegnata’ con un cerchio iniziale, dentro cui potrà essere scritto il soggetto, da cui partirà una linea continua sopra cui verrà scritto il predicato. Se dovessero aggiungersi a questo esempio, altre parti del discorso, si cercherà un modo nuovo per esprimerle e aggiungere forme al

disegno base di partenza: il complemento oggetto potrà essere un altro cerchio, questa volta formato a partire dalla linea del predicato; se dovessero presentarsi altri complementi introdotti da preposizioni, si potrà pensare di esprimerli sempre all'interno di un cerchio escludendone però la preposizione, portatrice del significato principale del complemento stesso, che troverà la sua rappresentazione in un modo ancora diverso, e via dicendo. Tutti questi esempi, riportati graficamente a fine paragrafo, sono stati proposti per la prima volta da Erika Duhnfort, che li ha esercitati con la sua esperienza in diverse classi Waldorf e li ha messi poi a disposizione, avendo visto il successo che riscontravano tra gli studenti.

È interessante sapere che non c'è uno e un solo modo per avvicinare il bambino a questi temi strettamente grammaticali, ma che ogni insegnante può elaborare le rappresentazioni e le figure che emergono dalla classe stessa, lasciando spazio all'espressione di ogni singolo e lavorando sulla cooperazione d'insieme, scegliendo solo alla fine l'immagine che possa piacere di più e convincere tutti.

Un altro modo, per esempio, può essere usare ancora lo strumento del racconto per portare in classe le varie parti del discorso, creando metafore ed esprimendo il contenuto linguistico attraverso un linguaggio fantasioso e creativo: esiste un re delle parti del discorso, il sostantivo, che ha sempre un araldo con sé per annunciarlo, l'articolo, e quando il re è stanco e non può essere presente manda un suo sostituto a lavorare per lui, il pronome; il servitore più affidato del sostantivo è il verbo, che non sa mai stare fermo, è molto attivo e dinamico, è un vero lavoratore e può trasformarsi con le diverse persone che fanno qualcosa, con i tempi, può esprimere anche chi fa cosa... Insomma, anche in questo caso, condito come si vuole e ricco dei più curiosi dettagli, il racconto può essere un utile espediente per introdurre i primi fondamentali concetti grammaticali.

Penso qui alla grammatica valenziale, uno dei modelli più recenti e validi per semplicità e potenza usati per l'insegnamento grammaticale, elaborato da Sabatini.

“Tale modello ha il suo punto di forza della definizione della frase semplice, vista non già come l'unione di un soggetto e di un predicato, ma come la proiezione linguistica di un predicato-verbo. Ogni verbo possiede infatti, in grazia del suo significato, vale a dire della ‘scena’ che evoca, delle ‘valenze’ (o argomenti) che devono essere ‘saturate’ nelle frasi attraverso gli elementi

obbligatori, necessari affinché l'evento evocato dal verbo abbia una corretta rappresentazione linguistica".<sup>51</sup>

Un tentativo che farei in una classe non solo steineriana è provare a giocare con questo tipo di nuova grammatica, facendo dire a turno a ogni studente un verbo e provando a completarlo tutti insieme nelle sue valenze, formando così intere frasi, andando piano piano a chiarire le differenze tra le valenze stesse, a suddividere i verbi in monovalenti, bivalenti, trivalenti e zerovalenti, facendo insomma ragionare sulla grammatica attraverso il gioco e il divertimento.

Un ultimo strumento largamente utilizzato è anche la musica; Steiner stesso diceva che

“una frase in verità è una melodia, un accordo di tre toni: soggetto, predicato, complemento”.<sup>52</sup>

Ecco che, come ha fatto Francesca con la sua classe seconda, si può proporre una nota suonata in un certo modo ogni volta che si presenta il soggetto, un'altra suonata in un altro modo per il verbo e un'altra ancora fatta diversamente per il complemento:

*“il soggetto l'ho sempre fatto con una sola nota lunga e tranquilla, mi spiega Francesca, per rendere l'idea di stabilità, di una cosa fissa che c'è, che esiste; il verbo con tante noticine leggere e veloci, per richiamare l'azione, il movimento, la dinamicità. Tutto questo avendo detto solo che la nota lunga e ferma si chiama soggetto e quella dinamica è il verbo; nell'esame di fine anno hanno fatto un esercizio in cui dovevano individuare soggetto e verbo, ed ero un po' preoccupata perché l'unica cosa che potevano ricordarsi di uno e dell'altro erano le note. Alla fine tutti sono riusciti a individuarli senza troppe difficoltà, immaginandosi la musica statica o dinamica”.*

Insomma, tutti questi esempi sono solo da stimolo per inventarne molti altri, che si possono ritenere più utili, efficaci, semplici, divertenti, sempre ricordando che il coinvolgimento attivo della classe e la fantasia sicuramente sono due punti nettamente a favore di un insegnamento della grammatica italiana certamente più efficace del modo più classico e tradizionale della lezione frontale, che presenta invece le parti del discorso etichettandole e descrivendole nella loro astrazione più sterile e debole.

---

<sup>51</sup> M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, 2018, p. 174

<sup>52</sup> H. Von Wartburg, *Lingua madre* (appunti da un seminario), 1982, p. 46

## La frase

Per concludere questo paragrafo sulla lingua italiana, accenniamo qui a come poter presentare la frase. Negli appunti del seminario già citato precedentemente in nota 45, si riporta un esempio che trovo molto bello ed efficace da presentare alle classi: associare i quattro temperamenti a quattro tipo diversi di frase, aiutando da un lato alla consapevolezza dei caratteri di ognuno e alla loro diversità, e sviluppando dall'altro 'il sentimento per le diverse sfumature del linguaggio, per i diversi modi di intonare una frase e poi di andare alla grammatica', come esprimeva Steiner stesso.

Il sentimento sta al centro, il 'sentire' la lingua e la sua espressione, ecco quindi il rapporto che si può creare con i temperamenti: la frase affermativa può corrispondere al flemmatico, quella interrogativa al malinconico, quella imperativa al collerico e infine quella esclamativa al sanguinico. Partendo da qui, ci sono mille modi per far fissare nel bambino le quattro associazioni, ad esempio raccontando la storia di quattro amici, i quattro temperamenti, molto diversi e ognuno con le sue caratteristiche particolari, che di fronte alla stessa situazione si esprimono in maniera molto diversa:

“questi quattro amici facendo un viaggio arrivarono su una montagna e ognuno diceva qualcosa. Prima il sanguinico diceva: ‘Oh, che bello qui! Che bella vista!’, il flemmatico invece: ‘Questo è il Monte Rosa, questo è il Monte Bianco...’. Il malinconico subito: ‘Ma non sarà troppo pericoloso? Potremmo cadere da qui’ e infine il collerico: ‘Basta, adesso andiamo via! Finiamola!...’<sup>53</sup>

Insomma, seguendo questo modello si possono presentare altri esempi in altre situazioni, magari inventate dai bambini stessi che dopo poco tempo avranno capito il meccanismo che sta alla base del racconto e si divertiranno ad associare ad ogni personaggio un modo di esprimersi, assimilando così le quattro tipologie di frasi.

Lo stesso procedimento di rappresentazione grafica usato per le parti del discorso, poi, può essere rivisitato per le frasi e i rapporti di coordinazione e subordinazione che tra queste si andranno a creare: il cerchio è la principale, la linea retta, curva, spezzata, a spirale ecc sono le varie proposizioni temporale, relativa, causale, ecc; oltre al disegno,

---

<sup>53</sup> Ibid., p. 27

poi, si può usare il corpo e il movimento per capirle più profondamente, come per esempio dice maestra Matilde:

*“a turno ognuno pronuncia una frase principale, stando in piedi al centro della stanza, un altro bambino poi pronuncia una subordinata posizionandosi quindi accanto al primo ma in modo diverso, magari seduto, stando più basso, o dietro o di lato... Si rende viva la grammatica, la si fa vivere fisicamente, con il gioco o esercizi di questo tipo, perché ‘entra’ di più e soprattutto il bambino se lo ricorda. Diventa un gioco in cui, perché no, sta ai bambini stessi capire le regole, il meccanismo, quindi scoprire la regola a partire da un esempio che propone il maestro, o da una storia...”*

Torna ancora la riflessione sulla lingua, il portare il discente a scoprire le regole della propria lingua per dare loro un nome e definirle nel modo giusto, rendendoli più piano consapevoli di cose che in realtà già sanno.

## **L’arte della parola**

Con questi termini si indica una materia particolare, nata e sviluppata in ambito antroposofico prevalentemente da Marie Steiner, moglie di Steiner.

Si tratta di una disciplina complessa indirizzata per lo più all’adulto, che riportiamo comunque qui perché strettamente legata al linguaggio e alla parola, come già il nome dice:

“l’Arte della Parola è un rinnovamento fondamentale dell’Arte della recitazione e dell’arte drammatica, sviluppato all’inizio del XX secolo e tratto dall’Antroposofia. I loro spunti sono stati ripresi nei vari settori di lavoro come arte, pedagogia, arte drammatica e terapia. La base per la terapia sono gli esercizi linguistici dati da Rudolf Steiner e le sue numerose indicazioni per l’uso terapeutico degli elementi del linguaggio”.<sup>54</sup>

‘Arte’, quindi, perché da discipline come la recitazione e l’arte drammatica, e ‘parola’ perché al centro c’è il linguaggio, sviluppato, migliorato e meglio conosciuto attraverso esercizi specifici pensati e tramandati da Steiner stesso; non a caso, inoltre, si parla

---

<sup>54</sup> B. D. Von Stryk, D. Von Bonin, *Arte della parola terapeutica*, Milano, Editrice Novalis, 2016, p. 25

anche di terapia, perché in casi di disturbi e difficoltà del linguaggio questi esercizi vengono in aiuto e cercano di portare beneficio. Il fatto che tra le varie discipline da cui attinge ci siano anche la recitazione, fa emergere poi un altro scopo per cui si fa arte della parola, cioè quello di scoprire, conoscere, esercitare e saper usare la voce, cosa che interessa a non poche figure che fanno della loro voce uno strumento fondamentale per lavorare o per comunicare, come insegnanti, conferenzieri, ma anche attori, radiofonici, cantanti, e via dicendo. Mi hanno colpita, per fare un esempio, le parole di Francesca, che negli anni in cui era a Dornach ha seguito un corso di Arte della Parola:

*“significa trovare la propria voce, averne consapevolezza, e non è una cosa per nulla scontata perché per farlo bisogna essere connessi con la propria interiorità appunto; quante volte ascoltiamo conferenzieri o professori o adulti che per mestiere devono usare principalmente la voce e non sanno farlo bene, non sanno coinvolgere il pubblico che ascolta?”.*

In effetti è proprio di suoni, principalmente, che si occupa questa disciplina, o meglio è sui suoni che fondamentalmente si basa, diventando, questi, le unità più piccole di cui è costituita la disciplina e su cui si basa il suo effetto terapeutico.

“Sono da distinguere le consonanti che plasmano il flusso vocale e respiratorio e le vocali che trasmettono l’umore animino. Mentre le consonanti contrappongono al flusso vocale e respiratorio una resistenza fisica tramite l’attività più o meno forte dei muscoli, la formazione delle vocali diversifica gli spazi del suono e questi danno alla voce la coloritura relativa”.<sup>55</sup>

Le vocali, suoni pronunciati senza nessuna ostruzione lungo il canale fonatorio, l’aria passa liberamente facendo semplicemente vibrare le corde vocali, e le consonanti, al contrario generate da ostacoli che l’aria incontra nella fase finale del suo percorso di uscita, nella bocca: suoni diversi che formano un linguaggio, ‘archetipi’ che possiamo sentire e percepire come ‘reali’ se pronunciandoli ascoltiamo il vibrare del nostro corpo,

---

<sup>55</sup> Ibid., p. 33



magari a occhi chiusi. Questo, insomma, l'oggetto principale della disciplina qui presentata.

Sorge spontanea una domanda, visto che di suoni e lettere abbiamo già parlato a proposito dell'euritmia, e cioè cosa differenzia sostanzialmente l'una e l'altra disciplina.

“L'euritmista riconquista la consapevolezza della ricchezza del linguaggio umano, e la porta ad espressione nel movimento del corpo nello spazio; l'artista della parola segue le stesse leggi su cui poggia l'euritmia: nelle parole troviamo l'immagine di ciò che si vuole esprimere e chi recita dovrà acquisire la capacità di farle vivere e risuonare”.<sup>56</sup>

Certamente, il legame tra le due è evidente. Quel che è ancor più chiaro, è la profonda e fondamentale importanza del linguaggio che dà vita a movimento e voce, il suo viscerale rapporto con l'uomo, la sua misteriosa essenza che risuona dentro ognuno di noi.

---

<sup>56</sup> [https://www.rudolfsteiner.it/la\\_vita/arte.php](https://www.rudolfsteiner.it/la_vita/arte.php), Le arti antroposofiche



## Conclusioni

Arrivata a questo punto, non posso che concludere questo mio percorso di ricerca e di lavoro, fatto di tante domande, alcune risposte, non poche riflessioni e molti piccoli grandi insegnamenti che porto con me.

Ho cercato di esporre più chiaramente possibile il lavoro di questi mesi senza dimenticare l'intero anno passato a Scuola Libera; nella mia piccolezza e "ignoranza" ho cercato di offrire le basi per comprendere in linea generale e basilare il pensiero immenso e ancora poco conosciuto di Rudolf Steiner, oggi diffuso sempre più in Italia e nel mondo. Ho provato a sintetizzare le belle e importanti chiacchierate con le mamme e i maestri della scuola, sperando che queste abbiano arricchito, chiarito e reso concreto questo lavoro. Ho tentato di proporre qui tanti strumenti didattici nuovi che caratterizzano le scuole steineriane e che penso possano essere spunto di riflessione per qualsiasi adulto che abbia a che fare con l'educazione di bambini e giovani ragazzi. Ho espresso qua e là il mio pensiero riguardo molti dei temi toccati, soprattutto in materia didattica e scolastica, pensiero sviluppato in questi due anni di studio universitario e grazie a esperienze personali più o meno forti e continuative in tanti e diversi contesti didattico-educativi. Non ho parlato in maniera troppo dettagliata dei bambini, linfa viva della scuola, ma si sarebbe aperto un mondo infinito e unico per ognuno di loro: ho cercato di renderli presenti in questo lavoro e di dare loro dello spazio attraverso i racconti degli adulti, le mie parole e alcune immagini che ritraggono i loro ambienti e i loro disegni.

Quanto proposto e raccontato in queste pagine è solo uno tra tantissimi modi per fare "buona scuola", per occuparsi di educazione e crescita, spesso criticata e giudicata a priori in questo caso particolare, perché circondata, per motivi a me sconosciuti, da stereotipi e pregiudizi. Da un lato è possibile che, come qualsiasi novità che emerge e si affianca alla tradizione, affermandosi e diffondendosi sempre più, ci siano titubanza, dubbi, diffidenza e perplessità da parte di chi non conosce questa novità e non ne comprende i principi ispiratori; dall'altro, la voglia di proporre qualcosa di nuovo e di diverso rispetto alla tradizione, qualcosa in cui si crede fortemente e a cui si dà vita all'interno di una comunità già avviata, è spesso un rischio, la percezione di chi ne è "fuori" può essere quella di aver creato un gruppo chiuso, che vive in una sua propria dimensione a parte ed esclusiva. È un po' questo, a mio parere, il pensiero generale che si fa strada quando si sente parlare di nuovi metodi scolastici, di nuovi modi per fare

scuola, di nuovi ambienti e nuovi strumenti; io stessa, scoperto questo mondo steineriano e questa scuola nel mio paese, ho spesso sentito su di me questi stereotipi, questi pre-giudizi nel vero senso della parola, giudizi dati a priori dalle persone non appena sanno che si è parte o in contatto con realtà nuove e alternative alla tradizione, dati anche solo con uno sguardo, un particolare tono di voce, un'espressione ironica e giudicante. Pensando però a ScuolaLibera, posso affermare sinceramente di aver conosciuto persone adulte disposte al dialogo e aperte mentalmente, mai ho avuto la sensazione di aver conosciuto una realtà chiusa in sé, ferma in una sua bolla di buoni principi e buoni valori. Anzi se c'è una cosa che ho fin da subito apprezzato e continuo ad apprezzare è la voglia di farsi conoscere, il bisogno di condividere pensieri, riflessioni, idee con una comunità più grande, la serenità con cui si accettano le critiche e si cerca un confronto costruttivo. Le occasioni per fare tutto questo sono tantissime, infatti, durante l'anno si propongono molti incontri conoscitivi, corsi, laboratori creativi, festività e tanto altro, allargati sempre a tutta la comunità leonicena.

È certo che ogni realtà ha i suoi difetti e i suoi punti deboli, in ogni contesto troviamo questioni che fanno discutere e che possono effettivamente lasciare perplessi, e anche in questo caso ce ne sono: può far discutere e lasciare perplessi la questione legata ai vaccini, non tanto per il fatto che la scuola steineriana accetta bambini non vaccinati, cosa che in realtà trovo giusta se c'è la possibilità e l'accordo comune di farlo, ma piuttosto perché non risulta chiaro quanto la scelta di una scuola così venga presa con consapevolezza e volontà da parte degli adulti oppure come unico ripiego possibile per far andare a scuola i propri figli. A monte di tutto ciò, chiaramente rimane il dibattito specificatamente scientifico e medico sull'efficacia dei vaccini, che aprirebbe questioni senza dubbio importanti e personali che in questa sede non ci interessano. Può far discutere anche la questione legata alla retta scolastica steineriana, che per luogo comune viene sempre considerata alta rispetto alle altre scuole, tralasciando qui il fatto che può effettivamente esserlo se la scuola steineriana è parentale, come già illustrato all'inizio di questo lavoro. In realtà, muovendo dagli aspetti ideologici di fondo che Rudolf Steiner ha promosso, ognuno dovrebbe dare e avere proporzionalmente alla propria condizione economica: molto sinteticamente, chi ha di più può dare di più, chi ha meno può dare meno, secondo i principi della tripartizione o triarticolazione

dell'organismo sociale.<sup>57</sup> Stando a questi valori, e avendo avuto conferme dirette dai genitori stessi, la scuola steineriana dovrebbe andare incontro alle possibilità di ogni singolo e di ogni nucleo familiare, sfatando così il mito molto discusso che sia una “scuola per ricchi”.

Un'altra questione che può diventare problematica quando si parla di pedagogie, metodologie e ideologie proposte da singoli individui è quella di rendere legge ciò che è stato detto e scritto da questi fondatori, non vedendo nient'altro che il loro dogma e dando adito alla visione di essere chiusi in se stessi e fermi sulle proprie posizioni ideologiche e, in questo caso, educative. È un rischio che corrono molte scuole Waldorf, da quello che ho intuito lavorando per questa ricerca, mettere in pratica alla lettera tutto ciò che ha proposto Steiner senza considerare una cornice di attualità nuova, un contesto e una realtà diverse da quelle in cui scriveva il pensatore tedesco, senza flessibilità ed elasticità mentali che dovrebbero essere necessarie a qualsiasi educatore e insegnante che si rispetti a prescindere da qualsiasi metodo educativo.

Le questioni che fanno discutere possono essere tante, d'altro canto i punti di forza e gli aspetti positivi sono, come ho illustrato, altrettanti; con questo lavoro spero di aver fatto un piccolo passo per far sì che queste visioni generali, più o meno negative o positive ma spesso date a priori, possano essere riviste e rivalutate. Mi auguro che il mio lavoro, per lo meno possa smuovere alla curiosità, all'approfondimento, al non giudizio verso cose che non si conoscono abbastanza. Ognuno poi avrà modo di confermare o smentire le proprie idee, ovviamente in assoluta libertà.

La mia personale idea in termini di scuola e di educazione, come penso sia emerso più o meno esplicitamente in queste righe, è molto vicina a quella qui presentata; al di là degli strumenti e dei mezzi che il metodo steineriano utilizza, e che personalmente ritengo estremamente validi, penso che la scuola steineriana sia fatta e pensata per realizzare un'educazione profonda e vera: “tirare fuori” cose belle da sé, nel vero senso che la parola “e-ducare” significa (“ex-duco”, “condurre fuori”). Non è una scuola, questa, che abitua a “portare cose dentro”, a vedere il soggetto come una scatola vuota da riempire di concetti, di insegnamenti e di ragionamenti (“in-segno”). Al contrario, è portare fuori, far uscire, manifestare al mondo ciò che siamo dentro, senza giudizi, costrizioni, obblighi a sentirci tutti uguali. Educare a questo è, a mio avviso, uno dei più alti

---

<sup>57</sup> La triarticolazione consiste nella coordinazione equilibrata e armonica dei tre costituenti organizzatori della vita della società: la sfera economica, quella giuridica e quella culturale. “Soltanto dalla loro azione parallela e comune potrà poi risultare l'unità di tutto l'organismo sociale” (R. Steiner, *I punti essenziali della questione sociale*, Milano, Editrice Antroposofica, 2017 [1919]).

obiettivi che ogni scuola in primis, e ogni realtà educativa poi, possa porsi come missione.

Un'altra cosa che deve essere parte fondamentale della scuola è l'educazione alla responsabilità, tema che ho fatto emergere in questo mio lavoro. Spesso le scuole nuove vengono criticate e additate come poco serie, poco valide perché troppo libere, abituando il bambino nel corso della sua crescita a fare ciò che vuole, come vuole, quando vuole. C'è invece un aspetto fondamentale tra la libertà e le sue conseguenze: la responsabilità, appunto. Educare alla libertà significa più profondamente educare alla responsabilità che la libertà stessa inevitabilmente comporta; dando certamente delle regole da rispettare, possibilmente ma non necessariamente evitando divieti e formulazioni in negativo, si educa il bambino a sperimentare e sperimentarsi liberamente, a fare delle scelte in maniera autonoma per insegnargli la responsabilità, per educarlo al fatto che ogni scelta presa liberamente comporta delle conseguenze e che di queste bisogna essere consapevoli in prima persona. In tutto ciò, l'adulto non lascia solo il bambino, ma al contrario lo accompagna silenziosamente e attentamente facendo in modo che qualsiasi azione ed espressione individuale rimanga all'interno di binari sicuri e solidi; lo guida standogli a fianco e intervenendo solo nei momenti in cui è necessario intervenire, intromettendosi il meno possibile tra il bambino e la sua voglia di esprimersi e di scoprirsi, senza comunque rinunciare a pronunciare i "no" che nei giusti momenti e con i giusti soggetti sono più educativi di qualsiasi "sì". In relazione a questo tema, il testo *Etnografia della responsabilità educativa* di Angela Biscaldi si è rivelata un'interessante lettura che affronta la questione mettendone in luce la sua graduale perdita di importanza nella scuola e in generale nella crescita dei bambini e dei ragazzi di oggi. Ho la sensazione che questo significato profondo di libertà e questo senso di responsabilità si stiano perdendo, non siano più basi fondamentali della scuola di oggi, siano valori poco trasmessi e praticati nell'educazione scolastica attuale, un po' per le difficoltà che la scuola sta affrontando, dalla precarietà dei docenti, all'eterogeneità delle classi di studenti, alle pretese dei genitori, un po' per la molta burocrazia che forse allontana e distrae l'insegnante dai valori più profondi che la scuola dovrebbe trasmettere, come appunto la responsabilità, la libertà, la conoscenza, il rispetto, e tanti altri valori che possono far diventare i bambini di oggi gli adulti consapevoli, responsabili e liberi di domani. La cosa più importante di cui essere consapevoli, come già dicevo in apertura di questo lavoro, è che non esistono ricette prestabilite e fisse per dar vita a una buona scuola e a una buona educazione, ma che

invece sta a noi adulti, con fantasia e competenza, con amore, rispetto e servizio verso il nostro prossimo più piccolo, trovare le mille strade che ci possono condurre a questi significati profondi che animano il senso della scuola, a partire da noi stessi e dai nostri piccoli passi quotidiani.





## Bibliografia

Balboni P. E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET Università, 2018

Biscaldi A., *Etnografia della responsabilità educativa*, Bologna, Archetipo libri, 2013

Chistolini S., *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, Milano, FrancoAngeli, 2008

Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia, *L'arte di educare alla libertà* (opuscolo), ed. Educazione Waldorf

GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975

Gobbo F., Gomes A. M. (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU, 2003

Lo Duca M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci Editore, 2018

McAllen A., *La lezione in più. Esercizi di movimento, disegno e pittura per aiutare i bambini con difficoltà nella scrittura, nella lettura e nel calcolo*, Roma, Educazione Waldorf Edizioni, 2008

Mezzadri M., *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci editore, 2015

Rigon M., *IO sono in FORMA*, Padova, La Biolca Editrice, 2014

Schuberth E., *L'insegnamento della geometria nelle scuole Waldorf*, volume I, Roma, Educazione Waldorf Edizioni, 2009

Steiner R., *Il segreto dei temperamenti umani*, Milano, Editrice Antroposofica, 2016 [1909]

Steiner R., *La scienza occulta nelle sue linee generali*, Bari, Laterza, 1947 [1910]

Steiner R., *La guida spirituale dell'uomo e dell'umanità*, Milano, Editrice Antroposofica, 2018 [1911]

R. Steiner, *I punti essenziali della questione sociale*, Milano, Editrice Antroposofica, 2017 [1919]

Steiner R., *Il corso dell'anno come respiro della terra e le quattro grandi festività*, Milano, Editrice Antroposofica, 2011 [1923]

Steiner R., *L'educazione dei figli*, Milano, Oscar Mondadori, 2018 [1923]

Steiner R., Von Sivers M. S., *Arte della Parola e Arte drammatica*, Milano, Editrice Antroposofica, 2015 [1924]

Steiner R., *La mia vita*, Milano, Editrice Antroposofica, 2018 [1925]

Von Stryk B. D., Von Bonin D., *Arte della parola terapeutica*, Milano, Editrice Novalis, 2016

Von Wartburg H., *Lingua madre* (appunti da un seminario), 1982

## Articoli

Archiatì P., *La religiosità del bambino*, Bologna, 1994

<http://www.liberascuola-rudolfsteiner.it/2017/12/29/la-religiosita-del-bambino/>

*Narrazione secondo i quattro temperamenti*,

[https://aconcaguarosaliad.blogspot.com/2014/06/narrazione-secondo-i-quattro\\_8.html](https://aconcaguarosaliad.blogspot.com/2014/06/narrazione-secondo-i-quattro_8.html)

Burrini G., Gallerano A., *Parola e canto visibili*, 1996

<http://www.liberascuola-rudolfsteiner.it/2017/12/30/parola-e-canto-visibili/>

Minari S., *Gli asili Steiner-Waldorf e la natura*, 2018

<http://www.scuolawaldorf.org/gli-asili-steiner-waldorf-e-la-natura/>

Pallotti G., ANSA/MIUR Progetto Poseidon, *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?*, 2009

Pederiva L. L., *Gioco e giocattoli nei primi anni*

<http://www.liberascuola-rudolfsteiner.it/2017/12/31/gioco-e-giocattolo-nei-primi-anni/>

Von Heydebrand C., *Il bambino mentre dipinge*

<http://www.liberascuola-rudolfsteiner.it/2017/12/28/il-bambino-mentre-dipinge/>

Zanichelli D., *Le fiabe, nutrimento per la crescita*, 2016

<http://www.scuolawaldorf.org/le-fiabe-nutrimento-per-la-crescita/>

## **Sitografia citata e consultata**

<https://www.scuolalibera.org/>

<https://www.rudolfsteiner.it/>

<http://www.operanazionalemontessori.it/>

<http://brunomunari.it/index2.htm>

<https://www.boscocaffarella.it/il-metodo/>

<http://www.tuttaunaltrascuola.it/altavilla-vicentina-lasilo-nel-bosco/>