

# Sulle orme di John Dewey: la scuola attiva secondo Rebeca Wild

Francesca Berti – Libera Università di Bolzano

## Abstract

Il presente contributo analizza l'idea di scuola progressiva proposta da John Dewey, così come descritta in *Experience and Education* (1938) e la confronta con l'esperienza della scuola Scuola Attiva Pestalozzi, realizzata da Rebeca Wild a Tumbaco in Ecuador nel 1977. Questo esempio di "scuola attiva" - così come chiamata dalla Wild e da lei descritta nel libro *Educare ad essere*, uscito in lingua tedesca nel 1986 e tradotto in italiano nel 2000, con un'introduzione di Grazia Honegger Fresco - ha ispirato decine di scuole alternative in Germania ed in altri paesi di lingua tedesca. Nel modello di queste scuole, il nome di Rebeca Wild compare spesso a fianco a quello di Maria Montessori. Lo stesso interesse della Wild per il metodo Montessori non ebbe origine nell'ambito di un percorso universitario, ma dal desiderio di avviare una scuola parentale. Nella sua scuola, tuttavia, da una parte, i materiali Montessori sono utilizzati in modo non ortodosso od esclusivo - incontrando i materiali di Freinet ed altri non strutturati - dall'altra, viene a cadere la separazione degli spazi interni ed esterni della scuola. Nel momento in cui i bambini e le bambine si muovono liberamente tra il dentro e il fuori, viene meno anche la distinzione tra gioco e lavoro e l'esperienza che i bambini e le bambine fanno a scuola diviene "esperienza vissuta" (*living experience*, in Dewey). Questi ed altri aspetti della Scuola Attiva Pestalozzi - quali l'esperienza al centro del processo di apprendimento e la relazione insegnante-bambino - fanno della proposta dalla Wild un esempio concreto di scuola progressiva così come suggerita da Dewey. Il presente contributo, dunque, in un confronto diretto con *Educazione ad essere*, analizza il saggio *Esperienza ed educazione* in quanto questo testo, pubblicato nel 1938 quando l'autore aveva 79 anni, rimane come una sorta di manifesto della filosofia dell'educazione di Dewey, ed è qui che è possibile ritrovare il fondamento filosofico delle scuole attive ispirate a Rebeca Wild.

Part of

Seitz, S. & Berti, F. (Eds.). (2024). Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis – Sguardi e traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa. bu,press. <https://doi.org/10.13124/9788860461971>

33

## 1. Introduzione

La Scuola Attiva Pestalozzi, detta “Pesta”, viene fondata nel 1977 a Tumbaco in Ecuador come Kindergarten, prima di essere riconosciuta dal Ministero dell’Educazione equadoregno come “scuola” e dunque aprirsi alla primaria e secondaria. A cavallo del 2000 arriva ad accogliere circa 180 bambini/e e ragazzi/e, dai 3 ai 18 anni. La Wild definisce il suo un “centro educativo” ispirato ai principi didattici di Montessori e Freinet. Ripercorrendo i numerosi riferimenti che compongono il racconto fatto in *Educare ad essere*, dalla fondazione allo sviluppo della scuola, tuttavia, si intravede quel filo rosso che, a partire dall’ondata riformatrice di fine Ottocento, collega esperienze diverse e talvolta affini, che vanno sotto il nome di “educazione democratica” ed “educazione attiva” come anche di “scuola antiautoritaria” e *deschooling* (cf. Oelkers, 2000). Sebbene solo citata in un breve passaggio, la filosofia dell’educazione di Dewey viene indicata come proprio punto di riferimento (Wild, 1986/2000, p. 103) ed è proprio l’idea deweyana di “scuola progressiva” che la Wild traduce nella scuola Pesta, realizzando un luogo in cui l’attenzione è rivolta alla “connessione organica tra educazione ed esperienza personale” (Dewey, 1938/2014, p. 12) dei bambini e delle bambine.

## 2. Scuole attive ispirate a Rebeca Wild

La presente ricerca ha avuto origine circa otto anni fa da una mappatura delle varie forme di scuole alternative in Germania e dalla scoperta della figura di Rebeca Wild. La sua fortuna nel contesto delle scuole alternative in Germania, per la maggior parte aderenti all’Associazione federale delle scuole alternative indipendenti (Bundesverband der Freien Alternativschulen, BFAS) è dovuta allo stesso sistema scolastico tedesco che, non prevedendo la possibilità della scuola parentale, permette a gruppi di genitori di costituirsi in un “progetto di avviamento” (*Gründungsinitiative*) e intraprendere, così, il processo di certificazione per venire riconosciuti come “scuola indipendente” (*Freie Schule*). Nelle scuole in cui il pensiero della Wild è preso come principale riferimento, il nome che viene scelto per la scuola è proprio quello di “scuola attiva indipendente” (*Freie Aktive Schule*). Da uno studio del 2018, condotto

da Andreas Lischewski, inoltre, emerge che la maggior parte delle circa 150 scuole e progetti di avviamento della BFAS - i cui principi comuni sono l'autoapprendimento e la democrazia - fanno esplicito riferimento a Maria Montessori, a Rebeca Wild e a Celestin Freinet (Lischewski, 2018, p. 41). Il motivo di questo successo va ricondotto alla pubblicazione di *Educazione ad essere* - un racconto autobiografico non lontano da quello che fa Alexander Neill in *Summerhill* (1960) - un testo che si presta ad essere assunto come una vera e propria guida per quei genitori che cercano un'alternativa al sistema scolastico tradizionale. In altre parole, i lettori e le lettrici facilmente si immedesimano nella Wild e nel percorso di consapevolezza intrapreso assieme al marito Mauricio, sulle proprie possibilità di "fare scuola". Inoltre, non limitandosi a formarsi sul metodo Montessori, ma adattando quest'ultimo al contesto di una scuola rurale in un paese del centro America, la Wild fornisce una serie di suggestioni diverse, soprattutto riguardo la pedagogia ed il metodo il Freinet, suggerendo così l'importanza di riflettere sulla centralità dei bisogni specifici dei bambini e delle famiglie, nonché alla formazione continua del team degli educatori e degli insegnanti, così da realizzare una scuola che tenga conto del contesto socio-economico locale. Il principio di fondo è un'educazione non direttiva (*nichtdirektive Erziehung*) volta a stimolare, nello spazio stesso della scuola, la libertà di decisione, la partecipazione democratica, il gioco libero. Gli esempi di scuola contenuti in *Educare ad essere* comprendono sia il movimento internazionale delle Scuole Nuove di inizio '900 (nelle figure di Dewey, Neill, Montessori, Freinet) sia quello delle *Free Schools* o *Alternative Schools* attivo negli Stati Uniti tra gli anni '60 e '70 (nelle figure di Holt, Goodman e Kohl) (cf. Körrenz, 2014, Brehony, 2004).

Sebbene, come osservato da Lischewski, manca uno sguardo critico da parte delle scuole attive tedesche al pensiero della Wild - ad esempio, riguardo i riferimenti al "normale sviluppo" o ai "bisogni primari autentici" del bambino (Lischewski, 2018, p. 163) - è possibile osservare che, se la scuola "Pesta" rappresenta un esempio da perseguire per così tante nuove iniziative parentali, la ragione profonda può essere identificata nel tentativo della Wild di realizzare una *nuova pratica*, così come suggerito da Dewey, considerando il processo di apprendimento sotto molteplici aspetti, ovvero ripensando "i materiali, i metodi e le relazioni sociali più appropriati per una nuova educazione" (Dewey, 1938/2014, p. 17).

### 3. La scuola “Pesta”

La Scuola Attiva Pestalozzi è rimasta aperta dal 1977 al 2010<sup>1</sup>. Viene descritta in *Educare ad essere* come un grande edificio *open space* a sei lati costruito in legno, allestito con materiali per il gioco, le attività motorie, creative e artistiche da svolgere all'interno o nel vasto giardino, circondato dalla campagna. Offre un laboratorio dedicato alla matematica, una biblioteca, laboratori per le lingue e per tutte le altre materie insegnate in una scuola tradizionale. In particolare, è fornito di una tipografia Freinet e di tutta la gamma di materiali montessoriani per la lettura, la scrittura ed il calcolo.

Il richiamo di Dewey ad “un nuovo ordine di idee che conduca a nuove modalità di pratica” (Dewey, 1938/2014, p. 1) si concretizzava in questo spazio, in quanto pensato come un contesto sia per l'apprendimento che per la vita. La scuola diventa il luogo in cui fare esperienza di vita, promuovendo le inclinazioni creative, stimolando la curiosità e il desiderio di scoperta. Wild, infatti, afferma che “poiché la scuola e la vita non sono separate, non c'è limite al curriculum” (Wild, 1986/2000, p. 167). Secondo il principio deweyano per cui l'educazione comporta uno “sviluppo dall'interno ... basato su disposizioni naturali” (Dewey, 1938/2014, p. 1), la scuola Pesta non si limita a porre al centro il bambino, ma stimola il suo essere parte dell'ambiente sociale. L'insegnante - nell'accezione di guida (*guide*) in Dewey e accompagnatore (*Begleiter*) in Wild - prepara lo spazio, osserva e accompagna, al fine di aiutare il bambino a fare *da solo* ed adatta *il proprio fare* ad “ogni situazione e a ogni bambino” (Wild, 1986/2000, p. 147). In una relazione adulto-bambino così ripensati, afferma Wild, il bambino non rischia di perdere interesse ed annoiarsi “dalla ripetizione di qualcosa che l'insegnante conosce, fin dall'inizio, più di lui” (p. 177).

Nei prossimi due paragrafi illustrerò, attraverso l'esempio concreto della scuola attiva di Wild, il concetto deweyano di esperienza educativa - in opposizione all'esperienza diseducativa - ed i relativi principi di continuità ed interazione.

---

1 Il documentario *Pesta. Una escuela que realmente nunca fue escuela* (2006), diretto da Leonardo Wild, testimonia uno dei periodi più floridi della scuola. Il documentario è disponibile online: <https://www.brickclubs.es/mauricio-y-rebeca-wild/>

### 3.1 L'attenzione all'esperienza "educativa"

Tra i numerosi ed estesi scritti di Dewey, *Esperienza ed educazione* si presenta come un breve pamphlet, una sorta di manifesto in cui il filosofo, nell'ambito del dibattito di inizio '900 nato attorno la sua idea di educazione progressiva, sente di dover precisare il concetto di "esperienza": dire genericamente che il bambino "fa esperienze", sia nelle scuole tradizionali che in quelle progressiste, non implica che queste esperienze siano educative (Dewey, 1938/2014, p. 12). L'equivalenza *esperienza = educazione* non ha valore, poiché vi sono esperienze che invece di essere "educative" sono "diseducative" (*miseducative*), ovvero hanno l'effetto di arrestare o allontanare "lo sviluppo di ulteriori esperienze". Queste sono, secondo Dewey, molte delle esperienze che il bambino fa in una scuola tradizionale dal momento che lo spazio ristretto di un'aula limita le esperienze di per sé ma, soprattutto, limita la stessa esperienza di apprendimento, determinando spesso una "perdita dello stimolo ad apprendere".

Come già sottolineato anni prima in *How We Think* (1933), nella scuola progressiva, per contro, l'obiettivo dell'insegnante dovrebbe essere quello di organizzare esperienze che "impegnino" il bambino in attività, né obbligatorie o noiose, né solo immediatamente piacevoli, vale a dire attività che promuovano "l'aver esperienze future desiderabili" (Dewey, 1938/2014, p. 13). In altre parole, solo le esperienze che hanno un valore qualitativo influenzano le esperienze successive e portano alla crescita. Le condizioni per una crescita continua - che Dewey nella sua teoria chiama "principio di continuità" - sono alla base di un processo fisico, intellettuale e morale. La continuità è il criterio per riconoscere esperienze educative e diseducative: quando un'esperienza ha la qualità di stimolare la curiosità, di rafforzare l'iniziativa e di "suscitare desideri e interessi sufficientemente intensi da portare una persona al di là di punti morti verso il futuro", solo allora essa è educativa. Infine, quando la continuità è in atto, ciascuna esperienza diventa una forza motrice per l'individuo (p. 24).

In che modo la scuola attiva di Rebeca Wild permette al bambino di vivere esperienze qualitative che favoriscano e stimolino il desiderio di apprendimento e lo portino alla realizzazione di ulteriori esperienze? Anzitutto, in tutta l'area della scuola, fatta di spazi aperti e comunicanti dall'interno e

dall'esterno, i bambini possono muoversi liberamente. Lo spazio è costituito da diversi centri di interesse, pensati e attrezzati con materiale graduato in relazione allo sviluppo e al vissuto dei bambini (Wild, 1986/2000, p. 138). Tutto ciò che viene proposto non è obbligatorio e non è mai un'imposizione. Essenziale, per la Wild, è che "l'atteggiamento gioioso proprio di un'esperienza nuova e interessante non si perda" (p. 129). Quando, infatti, il bambino è libero di stare nei propri tempi naturali, di entrare in contatto e di provare spontaneamente un nuovo oggetto, spesso egli scopre un numero maggiore di usi possibili ed è in grado di fare più domande rispetto a una lezione guidata. In altre parole, quando il suo tempo di scoperta ed esplorazione è rispettato, egli arriva da solo a trovare una soluzione, a risolvere un problema, ad acquisire una capacità che lo porti ad affermare con orgoglio, come ricorda Montessori: "L'ho imparato da solo!" (p. 212).

Nella scuola Pesta, la ricchezza del materiale a disposizione, insieme alla libertà di movimento e alla presenza non direttiva dell'insegnante permettono uno stimolo continuo, dove tutti i sensi sono in azione, il linguaggio è portato a descrivere, e la curiosità e il desiderio di imparare si svolgono naturalmente. La comprensione della storia, ad esempio, parte dalla narrazione biografica: la rappresentazione della storia della propria famiglia è il punto di partenza per comprendere linee temporali di altre grandezze, come la storia delle civiltà o della terra. La scoperta di oggetti antichi assieme al racconto degli anziani, chiamati a raccontare la propria infanzia, contribuiscono a rendere la percezione della storia più concreta (p. 164).

La scuola, inoltre, non dispone di aule né è separata dal mondo esterno: le gite settimanali nel bosco e, soprattutto, nelle località vicine, permettono ai bambini di:

Esplorare il mondo e sperimentare una ricerca attiva di conoscenza di attività, processi, strutture, relazioni, comunità. Mettere il naso dappertutto, toccare tutto, provare, interrogare, parlare direttamente con il personale di una fabbrica, significa non solo apprendere una quantità di dati nuovi, ma anche vivere un'esperienza concreta indimenticabile (Wild, 1986/2000, p. 136).

Ancora una volta, il collegamento con Dewey è evidente: l'ambiente stimola il bambino e gli permette di relazionarsi con le esperienze precedenti, portan-

dolo ad una nuova attenzione o alla soluzione di problemi pratici e la formulazione di nuove domande.

### 3.2 Il desiderio di continuare ad apprendere ed il principio di interazione

Quasi tutti hanno avuto occasione di ripensare ai giorni della scuola e di chiedersi che ne è stato delle conoscenze che avrebbero dovuto accumulare durante gli anni di istruzione. ... Forse la più grande di tutte le fallacie pedagogiche è l'idea che la persona impari solo la cosa particolare che sta studiando in quel momento. (Dewey, 1938/2014, p. 36)

Questa citazione aiuta a introdurre il secondo elemento della teoria dell'esperienza di Dewey: il "desiderio di continuare a imparare". Ogni volta che nel bambino questo desiderio è minacciato, invece di essere rafforzato, "si verifica qualcosa di molto più [grave] della semplice mancanza di preparazione" (Dewey, 1938/2014, p. 36).

Nella scuola Pesta, il desiderio di apprendere è continuamente stimolato dalla combinazione di materiale adeguato (principalmente Montessori e Freinet), dalla libertà del bambino di decidere cosa e quando vuole imparare, dalla presenza discreta dell'insegnante e dal sistema aperto in cui i bambini di gruppi di età diverse ricevono molteplici proposte senza essere costretti a rispettare orari uguali per tutti (Wild, 1986/2000, p. 176). Non ci sono lezioni obbligatorie, come nell'esempio di Summerhill (Neill, 1960/1990). Wild descrive come i visitatori della scuola Pesta spesso esprimano le loro perplessità riguardo all'organizzazione non strutturata della scuola ed all'assenza di un orario dedicato, almeno, alla lettura, alla scrittura o al calcolo. La convinzione del valore di un'educazione progressiva - secondo cui in ogni bambino, in tempi diversi, si sviluppano sia la capacità di comprensione che la motivazione interiore - si radica nella Wild, sia attraverso la lettura di Freinet, sia attraverso la diretta osservazione di un processo spontaneo che porta il bambino, in modo lento e sperimentale, ad imparare a leggere e a scrivere (Wild, 1986/2000, p. 174). Lo spazio è così predisposto che "le parole scritte sono ovunque" (p. 177). Gli scaffali dividono l'*open space* in ambienti confor-

tevoli, dotati di angoli morbidi per immergersi nella lettura. Quest'ultima è una scelta libera. La scrittura e la lettura sono stimolate sia dalla presenza del materiale montessoriano sia da una macchina da stampa Freinet dove i bambini possono stampare i loro scritti. In questo caso, il desiderio di trascrivere un testo viene riconosciuto nel suo valore, poiché implica un alto livello di concentrazione. Anche il calcolo è facilitato dal materiale montessoriano. La Wild sottolinea come la lunga esperienza della scuola attiva testimonia che ciascun bambino può imparare la matematica e la geometria. Tuttavia, è necessario un lungo periodo di utilizzo di materiali concreti prima che il bambino sia pronto a imparare con numeri e concetti astratti, essendo questo processo una conseguenza naturale del suo sviluppo interiore e dell'esperienza pratica (p. 196). Il riferimento, in questo passaggio, è a Paul Goodman, secondo il quale un bambino, nel momento giusto del suo sviluppo e accompagnato dagli strumenti appropriati, può imparare in 4-6 mesi, tutte le materie dei 6 anni della scuola primaria (Goodman, 1964).

Finora sono stati evidenziati aspetti della teoria dell'esperienza di Dewey, che hanno a che fare prevalentemente con aspetti legati al principio di continuità. Il secondo principio che permette di "interpretare un'esperienza nella sua funzione e forza educativa" è il principio di interazione (Dewey, 1938/2014, p. 30). Con il termine "interazione", Dewey intende sia le esperienze oggettive/le condizioni esterne sia le condizioni interne di un individuo. Ogni esperienza è costituita da un'interazione di queste due categorie. Osservate insieme, o nella loro reciproca reazione, formano ciò che chiamiamo una "situazione". Situazione, interazione e continuità non sono separabili l'una dall'altra. All'atto dell'esperienza, l'individuo interagisce con l'ambiente, essendo quest'ultimo costituito dalla presenza di altri soggetti. La condizione esterna, la condizione interna dell'individuo e le sue esperienze precedenti si "intercettano e si uniscono". La combinazione di questi tre elementi decide quale tipo di esperienza ha l'individuo (educativa o diseducativa) (p. 31). Secondo Dewey, solo quando tutti questi principi sono in atto, allora è possibile un'educazione progressiva. Tale visione è riconoscibile nella scuola di Wild: lo spazio e il materiale sono destinati alle esperienze educative e alle condizioni interiori del bambino, sia in termini di sviluppo che di emozioni. Entrambi questi elementi si intercettano e si uniscono grazie a una cura



peculiare per la relazione insegnante-bambino, come descritto nel prossimo paragrafo.

### 3.3 La relazione insegnante-bambino

Per Dewey l'insegnante predispone "condizioni oggettive". Questo comprende:

Tutto ciò che viene fatto dall'educatore e il modo in cui viene fatto, non solo le parole pronunciate ma anche il tono di voce con cui vengono pronunciate. Inoltre, comprende le attrezzature, i libri, gli apparecchi, i giocattoli, i giochi, ... i materiali con cui il bambino interagisce e, cosa più importante di tutte, tutta la disposizione delle relazioni sociali in cui il bambino è immerso. (Dewey, 1938/2014, p. 32)

Affinché i bambini possano partecipare attivamente all'esperienza, è necessario colmare il divario tra "il maturo e l'immaturo" (Dewey, 1938/2014, p. 5). Inoltre, non è possibile intendere l'oggetto di ciò che significa insegnare come qualcosa di statico, bensì in un processo di scoperta continua che coinvolge sia l'educatore sia il bambino. Per questo motivo, devono essere messi in atto "molteplici e più profondi legami tra il maturo e l'immaturo" un atteggiamento di guida da parte dell'educatore e un'organizzazione interamente sociale della scuola, priva di modelli direttivi (p. 14).

Ognuno di questi suggerimenti si ritrova nell'approccio della scuola Pesta: nelle parole di Wild, "l'insegnante cresce insieme al bambino" (Wild, 1986/2000, p. 250). L'insegnante non impartisce lezioni, bensì si prende costantemente cura dell'ambiente, a cui appartengono spazi, oggetti, relazioni tra bambini e tra bambini e adulti. Si preoccupa che l'ambiente rimanga informale e sereno, in modo che ogni bambino sia libero di scegliere tra un'ampia gamma di risorse. Inoltre, l'insegnante pratica un'osservazione attiva, come suggerito da Montessori, e si relaziona con il bambino in modo attento ma non direttivo. In questo modo, per usare un pensiero di Dewey, "ne rileva le competenze, le abilità e i bisogni e ... offrendo delle proposte" (p. 48). Nel concreto, l'insegnante si muove più volte tra i bambini, si relaziona con ciascuno di loro, ascolta, prende nota di ogni attività e di ogni difficoltà, risponde alle domande, offre i propri suggerimenti, sostiene, accenna a nuove possibilità e presenta nuovi materiali (p. 129). In altre parole, è impegnato nell'essen-

ziale “conoscenza e comprensione dell’individuo che sta educando” (Dewey, 1938/2014, p. 52).

Nella scuola attiva, eventuali guide dirette sono solo il risultato dell’osservazione del bambino in una situazione concreta, poiché solo attraverso “quest’arte dell’osservazione” l’insegnante è in grado di capire l’interesse del bambino e lo stadio del suo sviluppo (Wild, 1986/2000, p. 147).

I bambini interagiscono con l’ambiente individualmente o in gruppi di interesse spontanei, accompagnati dagli adulti. I gruppi di lavoro diventano sempre più importanti man mano che i bambini crescono. Anche quando l’insegnante accompagna un gruppo di lavoro, la propria attenzione non si concentra sull’argomento in sé, bensì sulle azioni spontanee dei bambini e sul loro rapporto con il materiale e con i compagni (Wild, 1986/2000, p. 138).

L’approccio non direttivo implica che adulti e bambini formino una vera e propria micro-comunità, soddisfacendo il principio di Dewey secondo cui “l’educazione è essenzialmente un processo sociale [e] questa qualità si realizza nella misura in cui gli individui formano un gruppo comunitario” (Dewey, 1938/2014, p. 47). Ancora, per Rebeca Wild non è solo la relazione tra i pari bambino, ma anche quella non direttiva tra l’adulto e il bambino a permettere a quest’ultimo di poter imparare a relazionarsi, interpretando bisogni ed emozioni proprie e dell’altro e quindi di passare da una fase di egocentrismo a una fase sociale (Wild, 1986/2000, p. 97). Questa relazione col-laborativa e reciproca è possibile perché la scuola attiva è un luogo di libertà.

### 3.4 Il significato di libertà

L’ultimo aspetto che ci permette di confrontare Dewey con Rebeca Wild riguarda i valori condivisi relativi alla realizzazione di un’educazione libera finalizzata alla realizzazione di una società democratica. Per Dewey, “la libertà di chi apprende” significa sia libertà di movimento, funzionale alla salute fisica e mentale, sia “libertà di giudizio e di potere di portare a compimento fini deliberatamente scelti” (Dewey, 1938/2014, p. 48). La passività e la ricettività proprie della scuola tradizionale vengono quindi superate da attività che sono, per sé stesse, “irregolari e forse disobbedienti”.

Anche nell’approccio proposto dalla Wild sono presenti questi elementi. Per l’autrice, lo sviluppo sociale e cognitivo avviene *naturalmente* quando il

bambino ha la libertà di scegliere, ovvero non vi sono condizioni imposte dall'adulto e quando l'ambiente contiene tutto ciò che soddisfa i suoi bisogni autentici. In quel momento, il bambino può fare esperienze senza perdere il contatto con la propria natura interiore e le proprie emozioni (Dewey, 1938/2014, p. 163).

Per spiegare quanto sia importante che, nel processo di apprendimento, venga rispettato lo stato emotivo interiore del bambino, Wild fa riferimento alla teoria della conoscenza dell'economista e filosofo Ernst Friedrich Schumacher (1977, citato in Wild, 1986/2000, p. 250). Per Schumacher esistono quattro campi di conoscenza:

- io → interiore, cioè il mio essere interiore;
- io → altre persone, cioè come gli altri mi vedono;
- altre persone → io, cioè cosa succede all'essere interiore degli altri;
- io → il mondo, cioè come gli altri e il mondo appaiono all'esterno.

Wild sottolinea come, di solito, le scuole tradizionali considerino solo l'ultimo campo della conoscenza, sotto forma di materie da insegnare e apprendere. Invece, nella scuola Pesta, rifacendosi anche a Piaget e Janov, si presta attenzione in maniera corrispondente sia allo spazio interno che a quello esterno e si favoriscono tutti i campi della teoria della conoscenza di Schumacher (Wild, 1986/2000, p. 250). Il rispetto della libertà individuale si accompagna alla pratica di una quotidianità di tipo democratico: a partire dai sette anni, bambini e adulti partecipano insieme alla creazione delle regole che permettono il buon funzionamento dell'ambiente e garantiscono il rispetto reciproco.

Per concludere, la scuola attiva consente al bambino di raggiungere i livelli di concentrazione, autodisciplina e dedizione propri di un essere umano creativamente attivo (p. 221), mettendo in pratica l'idea di Dewey secondo cui la scuola non prepara alla vita, ma è essa stessa vita.

#### 4. Una giovane scuola attiva a Tübingen

Numerose sono le scuole ispirate all'esperienza della scuola attiva di Tambacco. La "Freie Aktive Schule" di XXX è nata nel 2002 grazie all'iniziativa di alcuni genitori. È basata sull'approccio Montessori nonché fortemente impron-

tata alle idee di Rebeca Wild. Alla fine di marzo 2015, ho avuto l'opportunità di visitare la scuola e condurre 3 osservazioni in 3 momenti diversi dell'anno scolastico. Quest'ultime sono state condotte attraverso un diario di osservazione, ispirato all'approccio montessoriano, fornito dalla scuola stessa. Ho poi intervistato Ana (nome di fantasia, a quel tempo dodicenne, studentessa della scuola), la madre e Elisabeth (nome di fantasia), l'insegnante (*Begleiterin*) principale della pluriclasse 9-14 anni. Dal mio diario:

Alle otto di mercoledì mattina inizia la mia giornata nella Freie Aktive Schule di Tübingen. Dopo una breve introduzione allo spazio aperto e dopo aver inserito il mio nome nell'elenco dei visitatori di oggi, in modo che anche i bambini possano riconoscermi, l'insegnante mi lascia sola. Inizia la mia osservazione. I primi momenti sono un misto di imbarazzo e agitazione. Solo una volta ritrovata la tranquillità, inizio a rendermi conto e a godere di ciò che sta accadendo. Ampie finestre circondano la grande stanza, il soffitto è alto e segue le linee del tetto. Molte scaffalature in legno, che contengono i materiali e i libri, servono a dividere la stanza in spazi più piccoli, le cui pareti sono realizzate con tessuti di cotone leggero. Scrivanie e sedie, ma anche angoli accoglienti con cuscini e spazi liberi per giocare, leggere, scrivere seduti a terra. Piante tutt'intorno. Tanti oggetti (il "materiale") di forme e colori diversi. Mi viene in mente un'immagine calda: le visioni delle case a cupola costruite dagli architetti hippy negli anni '70, come in un libro che ho a casa il cui titolo è *Home Sweet Dome*. Ora comprendo perché Ana mi ha detto che qui a scuola si sente "a casa". Scatole con lettere di legno, blocchi e pannelli di legno, lunghe catene di perline colorate, matite e fogli colorati e tanti altri oggetti a me sconosciuti stimolano la mia curiosità e il mio desiderio di toccare tutto. In un angolo un'insegnante ed una bambina stanno studiando un argomento insieme, non saprei dire di cosa si tratta, ma sicuramente sono molto coinvolte. Ciò che mi sorprende è il tono di voce di entrambe: così delicato, così accogliente. In un altro angolo, tre ragazzi svolgono un'attività di matematica. Di tanto in tanto si alzano e prendono del materiale Montessori. È un andirivieni tranquillo. Al centro, tre bambini più piccoli giocano con una sorta di Meccano e accanto a loro altri due giocano con animali di plastica. Una delle insegnanti propone loro delle schede che raffigurano i continenti nonché la forma e il nome degli animali per ciascun continente. I bambini accettano e all'improvviso arrivano altri due, che stavano gironzolandosi insieme, e partecipano al gioco. In un altro angolo altre tre bambine,

un po' più grandi, sono intente ad esercitarsi con le percentuali. Chiacchierano e ridono senza disturbare, ogni tanto chiamano Elisabeth (l'insegnante), le chiedono qualcosa e ridono insieme. "Elisabeth, Elisabeth", nelle prime due ore la vedo muoversi di qua e di là. Nella stanza ci sono altre tre insegnanti. I bambini sono forse 25/30.

Nella Freie Aktive Schule di Tübingen, le prime due ore del mattino sono dedicate all'"apprendimento", poi c'è il tempo dei laboratori o la possibilità di imparare individualmente o di giocare. "All'inizio non era così", ha precisato l'insegnante in intervista, "all'inizio eravamo fortemente mossi dal nostro ideale che i bambini devono essere lasciati liberi. Non ha funzionato, o non ha funzionato per tutti; quindi, dall'anno scorso abbiamo questa nuova modalità per cui le prime due ore della giornata sono dedicate all'apprendimento e i bambini la accettano". In altre parole, l'idea originale di scuola attiva, descritta da Rebeca Wild, è stata adattata alla realtà di scuola, al contesto di Tübingen. Le due esperienze presentano non poche differenze: un'area urbana e una campagna, una nazione industrializzata ed una in via di sviluppo. Nella prima il numero di bambini/e iscritti/e alla scuola è ancora basso anche dopo 10 anni (35-40 contro i 50-60 previsti), mentre nella scuola Pesta il numero di bambini/e è cresciuto molto rapidamente fino a raggiungere i 100-150. Tuttavia, i principi educativi suggeriti dalla Wild sono rimasti i capisaldi della Freie Aktive Schule. Così li descrive la madre di Ana:

È una scuola in cui i bambini hanno la libertà di imparare le cose che vogliono imparare quando lo desiderano. C'è una motivazione interiore. La scuola ha una struttura morbida che protegge al massimo il benessere dei bambini. Tra i 6 e gli 11 anni giocano molto, e non sembra che stiano imparando, invece stanno imparando molto: a stare nel gruppo, a organizzare il loro tempo in un contesto sociale. Sono tutte competenze non misurabili. Dall'esterno sembra un caos, ma non è così. La scuola dà tempo e spazio allo sviluppo di ogni bambino. Questo è molto simile a quello che è successo quando vivevamo ancora in Irlanda e facevo ad Ana lezione a casa: quando aveva 6 anni ero molto spaventata perché ancora, nonostante i miei stimoli, non era in grado di leggere. Poi, all'età di 7 anni, all'improvviso, ha imparato molto rapidamente a leggere con i testi degli Abba che ci cantava! Il processo di apprendimento non è stato lineare, non è stato logico: alla fine non so come

abbia imparato, ma ha imparato. Così come nella nostra esperienza di home-schooling, anche nella Freie Aktive Schule non c'è una struttura, ma solo una forte fiducia nel fatto che, una volta rispettato il naturale sviluppo del bambino, la curiosità e il desiderio di imparare si manifestano spontaneamente. La scuola è fortemente incentrata sul materiale montessoriano, sulla matematica e sul tedesco, mentre altre proposte, come la chimica, non sono così rilevanti. E tuttavia ciò è sufficiente ad innescare un interesse: quanto basta per far nascere in Ana l'interesse a scoprire le cose da sola. Torna a casa e inizia a fare ricerche. Ancora oggi ho molti dubbi, soprattutto sulla fragilità delle amicizie, visto che il numero dei bambini è così basso, ma non metto in discussione il metodo della scuola. Ana è molto felice di andare a scuola, si è rafforzata come persona e ogni mattina va a scuola davvero entusiasta e torna a casa altrettanto stimolata. Alla domanda "Com'è andata la scuola oggi?", la sua risposta è sempre "Amazing!".

La maggior parte di ciò che so sull'organizzazione della scuola viene da Ana. Mi spiega che i bambini si muovono liberamente e possono scegliere di imparare ciò che vogliono. Dalle 8 alle 9.30 di ogni giorno c'è "l'ora dell'apprendimento" in cui ogni studente impara sempre qualcosa di diverso. Poi c'è un "laboratorio" (quello che la madre nella sua intervista chiama "proposte") di tedesco, storia, geometria, ma anche di lavoro a maglia, di cucina in inglese, nella grande cucina comune, o di costruzione nella falegnameria. Gli studenti sono divisi in 4 fasce d'età: 6-8, 8-11, 11-13, 14-16 anni. Nelle parole di Ana, però, può accadere che "se un piccolo è in grado di fare un determinato numero di cose del grande, può unirsi alla classe". Ogni lunedì i bambini e gli insegnanti si incontrano e decidono cosa fare nella gita del venerdì. Di recente, hanno visitato un museo e la bottega di un vetraio. "Spesso andiamo nel bosco dove prepariamo grigliate e facciamo molti giochi, visto che a scuola non abbiamo un vero e proprio giardino". La scuola va avanti fino a 16 anni, quando ogni studente può decidere di ottenere un diploma di istituto tecnico (*Realschulabschluss*) in una scuola tradizionale. Come affermato dall'insegnante in intervista, i voti degli studenti e delle studentesse sono eccellenti. Inoltre, ogni anno, gli esaminatori ammirano negli studenti della Freie Aktive Schule qualità quali: fiducia in sé stessi, simpatia, articolazione e creatività.

Ciò che, invece, più mi ha colpito e mi ha ricordato Dewey, è la descrizione di Ana di ciò che le piace di più della Freie Aktive Schule:

Mi piace molto il fatto che siamo tutti un gruppo, che impariamo insieme, che ci aiutiamo a vicenda e che abbiamo nuove idee da realizzare insieme come progetto. Mi piace molto il modo in cui impariamo, perché vogliamo imparare, vogliamo capire come funzionano le cose. Non tutti i bambini sono così. Siamo noi a decidere cosa vogliamo imparare. Al momento sto imparando le percentuali, è divertente, all'inizio era difficile. Per alcuni bambini è molto difficile questo modo di imparare quando vengono da un'altra scuola. Perché lì gli veniva detto cosa dovevano imparare, di fare questo e quello. Qui hanno il tempo di pensare da soli a ciò che vogliono imparare. Ma magari vogliono fare matematica, inglese o storia, però poi iniziano a gironzolare per la scuola, perché è difficile per loro pensare da soli. Alcuni di loro ci riescono, ma ci vuole molto tempo. Se qualcuno non ha voglia di fare, se ne sta con le mani in mano e questo è fastidioso per tutti, non solo per gli insegnanti, perché è come se uno se ne andasse dal gruppo, e si ha meno aiuto per imparare. L'insegnante gli dice che deve imparare, che è meglio che impari, ma se ancora non impara, l'insegnante cerca di suscitare un interesse. Se però non funziona, dopo un po' di tempo questi bambini si sentono persi, perché sono sempre soli, e questo è molto triste. A scuola si può decidere anche di fare cose per conto proprio. Potete andare nell'aula di musica, che è molto bella e tranquilla. Per un giorno puoi anche non fare nulla. Poi, se vuoi non fare nulla anche il giorno dopo, l'insegnante viene da te e ti dice che "Per oggi va bene, anche se c'è una pausa. Ma sempre non va bene! (*"immer geht nicht!"*). No, non c'è un momento in cui l'insegnante dice "devi!" (*"du musst!"*).

## 5. Conclusioni: un'intervista, sette anni dopo

Quando ho intervistato Ana per la prima volta era il 2015, aveva 12 anni. Il titolo che allora diedi al mio diario della ricerca ed alle osservazioni fu tratto dalle sue parole "Learning how to learn". Nell'inverno del 2022 ho avuto l'occasione di incontrarla di nuovo. Ricordava la nostra intervista, e ancora oggi porta un ricordo affettuoso della scuola, fatto di aneddoti, avventure e riflessioni sullo stare assieme. E ancora una volta mi sorprende la capacità autoriflessiva, l'impronta dell'esperienza che richiama alla memoria ed il significato che le attribuisce:

Credo che tutto ciò che si impara nella scuola attiva riguardi se stessi: anche qualsiasi materia scolastica, il modo in cui si impara, fa parte di se stessi e riguarda più che altro chi siamo e cosa ci piace. Voglio dire, l'apprendimento riguarda la scelta di imparare. Molto di ciò che ho scelto di fare era dovuto alla curiosità. Ricordo il flusso dell'apprendimento di qualcosa, il farlo insieme alle persone con cui si è in compagnia e questa sensazione di sedersi a tavola, o di sedersi ovunque, e poi risolvere un problema. Questa grande eccitazione nel risolvere un problema. Ho sentito che le insegnanti (*Begleiterinnen*) si fidavano abbastanza di me per fare le mie scelte e, ovviamente, mi davano consigli e cose del genere. Ma il fatto che io prenda le mie decisioni da sola ... e che mi fidassi anche del fatto che potevo andare da loro ogni volta che volevo e parlare con loro di ciò di cui avevo bisogno, delle mie difficoltà.

Il presente contributo esplora l'influenza del pensiero di Rebeca Wild nelle Freie Aktive Schule in Germania. La ricerca ha rivelato che non solo il libro di Wild *Education for Being: Report on an Active School* illustra una guida alle domande iniziali e alle fasi di fondazione di molte di queste scuole, ma soprattutto che molti dei suoi passaggi riflettono i principi della scuola progressiva enunciati da Dewey all'inizio del secolo. Ho scelto il modello della scuola Pesta di Wild perché la considero un esempio di scuola progressiva che, secondo Dewey, è "diretta da innovatori e basata su nuove idee ... formando una filosofia dell'educazione ... basata su una filosofia dell'esperienza" (Dewey, 1938/2014, p. 15). Una scuola, in cui "i tipi di materiale, di metodi e di relazioni sociali" sono completamente ridefiniti (p. 17). Una sfida, in cui "la questione fondamentale non è quella di una nuova educazione contro una vecchia, né di un'educazione progressiva contro una tradizionale, ma una questione di ciò che qualsiasi cosa debba essere per essere degna del nome di educazione" (p. 84). Il confronto tra gli scritti di Dewey e la descrizione di una giornata tipo nelle scuole attive è sorprendente, in quanto dimostra come i principi dell'educazione scolastica progressista possano essere presi singolarmente e adattati a contesti molto diversi: la centralità del bambino, le lezioni sotto forma di offerte differenziate, l'apprendimento ludico, la cooperazione in classe, l'apprendimento tra pari, i piani settimanali, i progetti all'aperto, il gioco libero, ecc. Questo contributo cerca in definitiva di offrire una riflessione sull'idea



che, partendo dall'interpretazione di Wild e dalla reinterpretazione di Dewey, si possa attivare un approccio attivo anche nella scuola pubblica.

## Bibliografia

- Barz, R. (2018). *Reformpädagogik. Innovative Impulse und kritische Aspekte*. Beltz Verlag.
- Brehony, K. J. (2004). A new education for a new era: The contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938. *Paedagogica Historica*, 40(5-6), 733-755.
- Dewey, J. (1907). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Raffaello Cortina Editore. (Titolo originale *Experience and Education* pubblicato nel 1938)
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory miseducation*. Penguin.
- Koerrenz, R. (2014). *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Verlag Ferdinand Schöningh.
- Lischewski, A. (2018). *Freie Alternativschulen in Deutschland: Historische Kontexte und aktuelle Konzeptionen*. Springer VS.
- Neill, A. S. (1990). *I ragazzi felici di Summerhill*. Red Edizioni. (Titolo originale *Summerhill* pubblicato nel 1960)
- Oelkers, J. (2000). Democracy and education: about the future of a problem. *Studies. Philosophy and Education*, 19(1/2), 3-19.
- Schumacher, E. F. (1977). *A guide for the perplexed*. Harper Perennial.
- Von Olberg, H. (2016). Etappen didaktischen Denkens von der Aufklärung bis 1945. In R. Porsch (a cura di), *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Waxmann.
- Wild, R. (1993). *Kinder im Pesta. Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder*. Arbor.
- Wild, R. (2000). *Educare per essere, una scuola dalla parte dei bambini*. Armando Editore. (Titolo originale *Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule* pubblicato nel 1986)
- Wild, R. (2001). *Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Erziehung und der Respekt für das innere Wachstum von Kindern und Jugendlichen* (4. Aufl.). Beltz.