

# Indice

## 9 Presentazione

### **PRIMA PARTE Il conflitto, occasione di apprendimento**

- 15 CAP.1 Litigare è un diritto dei bambini (*Daniele Novara*)
- 27 CAP.2 Le basi educative della cittadinanza e della vita sociale (*Daniele Novara*)
- 37 CAP.3 Senza colpevoli: gestire il litigio dei bambini (*Paola Cosolo Marangon*)
- 43 CAP.4 Il gruppo spontaneo dei bambini: un luogo per crescere (*Claudio Riva*)
- 51 CAP.5 Educare coltivando la libertà (*Grazia Honegger Fresco*)
- 63 CAP.6 La maieutica: aiutare i bambini a fare da soli (*Daniele Novara*)
- 69 *Appendice alla Prima parte*  
La gestione maieutica del conflitto come risorsa educativa

### **SECONDA PARTE Strumenti e proposte operative per lavorare sui conflitti con i bambini**

- 77 CAP.7 A misura di bambino: ambiente e relazioni di qualità (*Grazia Honegger Fresco*)
- 95 CAP.8 La gestione del gruppo infantile (*Paola Cosolo Marangon*)
- 109 CAP.9 Il Cestino della rabbia (*Laura Beltrami*)
- 119 CAP.10 Fra cooperazione e conflitti, giochi per crescere (*Elena Passerini*)
- 137 CAP.11 Incontrarsi, scontrarsi, giocare, imparare: un laboratorio di espressività motoria (*Fulvio Cariati*)
- 157 CAP.12 Intercultura e conflitti nella scuola dell'infanzia (*Carolina Tuozzi*)
- 173 CAP.13 Raccontami una storia! Fiabe e racconti per conoscere sé e gli altri (*Stefano Paganini*)
- 191 CAP.14 Il Cassetto delle tracce (*Daniele Novara*)
- 197 Bibliografia

## Presentazione

Nella storia della pedagogia non esiste, forse neppure espressa di sfuggita, una riflessione sui litigi e sulla conflittualità infantile che superi il preconetto che li considera errori, carenze e mancanze. Come se il bambino che litiga finisse col rappresentare, in un certo senso, il fallimento stesso dell'educazione: di quel marchingegno che pretende, attraverso tecniche, strumenti e quindi attraverso una metodologia, di offrire ai propri operatori la capacità di vivere bene, serenamente e con piacere ogni momento del rapporto con i propri bambini.

Ritengo che questa promessa di felicità sia stata legittima: attesta che la pedagogia ci ha provato. Come la medicina promette la salute, la pedagogia promette una crescita felice, senza ansie, senza contrasti significativi, senza sofferenze inutili. Ecco, penso proprio che nella storia del pensiero pedagogico, il litigio sia sempre stato considerato in questo modo: una *sofferenza inutile*, un dolore evitabile, un'interferenza rispetto al progetto a cui si stava lavorando, un vero e proprio incidente di percorso.

In effetti, mentre l'educazione tradizionale utilizzava il termine *disciplina* per definire la modalità di regolare questi fenomeni problematici, la pedagogia progressista del Novecento utilizzava piuttosto il termine *cooperazione*, nella convinzione che la capacità dei bambini e delle bambine di organizzarsi autonomamente in funzione del progetto di gruppo dovesse inevitabilmente eliminare le situazioni perturbative.

Ma né la disciplina né la cooperazione, se assunte come metafore assolute, rendono ragione all'estrema ricchezza contenuta nell'esperienza

conflittuale. Il litigio infantile in realtà è un evento carico di contenuti specifici e non un incidente di percorso da prevenire o risolvere al più presto. Questa convinzione nasce dalla consapevolezza che i tempi sono cambiati: gli ultimi decenni sono stati segnati da una crisi profonda del modello educativo adulto e da un accentuarsi di fenomeni come il *bambino tiranno* o comunque il *bambino narcisista* che, assorbendo senza filtri lo spirito dei tempi, accentua il già caratteristico egocentrismo della nostra epoca ponendosi in un'autoreferenzialità assoluta che lascia ben poche possibilità a chi prova a ostacolarla.

In genere gli educatori non riescono a cogliere le potenzialità del litigio: se ne sentono sopraffatti, quasi mancasse una memoria costruttiva di questa esperienza. E in effetti, la memoria non c'è: nelle esperienze degli adulti il litigio è sostanzialmente una colpa che va punita. Ancora oggi, ci sono scuole non solo italiane in cui i ragazzi che litigano — non che usano violenza ma che semplicemente litigano — rischiano la sospensione o punizioni. Sembra esserci una colpa che va espiata e l'educatore deve intervenire come un giudice. Così assistiamo al fenomeno dell'arrembaggio: i bambini che corrono dall'adulto giudice perché dirima le questioni, decida ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, stabilisca l'innocente o il colpevole.

In questo libro invece il litigio è considerato come occasione per apprendere nuove competenze e garantire al gruppo una maggior coesione, una maggior capacità integrativa: il conflitto come possibilità di sperimentarsi, mettersi alla prova, ma anche come opportunità di rafforzare il senso di appartenenza al gruppo stesso. All'educatore il compito di cercare di restituire il problema ai bambini, piuttosto che sottrarlo.

La parola chiave è allora questa: *restituire*, favorire i processi di gestione autonoma dei litigi, far sì che questa fatica antinarcisistica si trasformi in frustrazione evolutiva e permetta ai bambini di imparare veramente a stare assieme, di sviluppare la capacità di trasformare un contrasto in un confronto creativo.

Questo volume è diviso in due parti.

La *prima parte* offre una riflessione pedagogica ampia e articolata, sotto vari profili (psicologico, organizzativo, didattico, ecc.), per costruire una coerente struttura connettiva alle varie proposte che seguono. C'è un filo conduttore: è la necessità di imparare a cogliere i veri bisogni dei bambini e delle bambine di oggi scoprendo quali accorgimenti pedagogici e quali spazi e strumenti educativi possono efficacemente aiutarli a crescere liberi, autonomi e responsabili.

Le riflessioni che qui proponiamo ruotano attorno al tema delle relazioni e del loro valore formativo. *Relazioni tra bambini*: concentrando l'attenzione sul gruppo, sulla sua fondamentale valenza pedagogica, come luogo che consente al singolo di vivere esperienze nuove, di mettersi alla prova, di incontrare limiti

e scoprire potenzialità in una dialettica di cooperazione e conflitto «liberante» e responsabilizzante. *Relazioni tra adulti*: dove la coesione, la coerenza e il processo collaborativo hanno un peso determinante nell'efficacia dell'azione educativa. *Relazioni tra adulti e bambini*: in cui riscoprire il giusto ruolo di ciascuno e consentire al bambino di essere pienamente se stesso, rispettandolo e aiutandolo a crescere autonomo e competente.

Nella *seconda parte* presentiamo diverse riflessioni su possibilità operative: strumenti, giochi, proposte pratiche, percorsi didattici che possono supportare e stimolare gli operatori nel loro lavoro educativo. Inutile ricordare che in queste pagine è raccolta la ricchezza del lavoro di chi da anni si confronta con il mondo infantile in funzione pedagogica, e offre risposte concrete ai nuovi bisogni formativi. Si tratta di proposte che, in un'ottica maieutica, intendono valorizzare e stimolare il potenziale umano e personale di bambini e educatori, sollecitando a dare il meglio di sé.

Vorrei concludere questa presentazione invitando il lettore a usare queste pagine con la necessaria e massima libertà. L'ottica maieutica che orienta le riflessioni di questo libro impedisce di fornire prescrizioni e inutili ricette: vorremmo piuttosto supportare gli educatori a riappropriarsi consapevolmente del proprio ruolo e stimolare le loro potenzialità e capacità creative perché possano affrontare con serenità e competenza il difficile ma affascinante compito di dare senso al corso della vita.

*Daniele Novara*

## Educare coltivando la libertà

*Grazia Honegger Fresco*

### **La rivoluzione copernicana nella scuola**

Oggi, nei Paesi ad alta tecnologia, sembra scontato, doveroso che un bambino vada a scuola a 3 anni, anzi, in Italia, a 2 anni e mezzo. Si adducono in merito molti argomenti, tutti seri e scientificamente verificati. Si sostiene l'importanza della «socializzazione» e dell'apprendimento precoci. Analoghe tematiche sono usate per giustificare l'ingresso del bambino, tra 0 a 3 anni, all'asilo nido. Magari intorno ai 3 mesi.

Non è sempre stato così: come educatori dobbiamo talvolta compiere lo sforzo di storicizzare, per conoscere quale sia stata attraverso i tempi l'evoluzione dei rapporti con il bambino in casa e fuori e trarne ulteriore verifica sul nostro modo di operare.

Da tempo il lavoro dei genitori fuori casa (e spesso molto lontani da essa) è divenuto realtà diffusa: questo ha condotto all'istituzione di luoghi sicuri dove lasciare i propri figli. Così è cominciata l'avventura di un'infanzia che cresce in mezzo a tante figure adulte, separata per molte ore al giorno dai familiari, dalla casa. L'avvio è coinciso con la nostra rivoluzione industriale di fine Ottocento, dalle sale di custodia agli asili, dai giardini infantili alle scuole materne e alle scuole dell'infanzia dei nostri giorni, con un crescendo di contenuti pedagogici e di attenzioni igienico-sanitarie che sono e sono stati lo specchio di clamorosi mutamenti culturali e politici.

La scuola è una casa per bambini? Tra gli innovatori che, agli inizi del Novecento, hanno visto l'espandersi della scuola per i bambini tra i 3 e i 6 anni, ricordiamo in Italia le sorelle Agazzi che, con Pietro Pasquali, avevano promosso da Brescia una vera e propria scuola per «l'innalzamento del popolo», come si diceva allora, chiamandola «materna» in quanto la maestra assumeva il duplice ruolo di vice-madre e di insegnante. Era lei l'artefice dell'educazione primaria.

Negli stessi anni a Roma, poi a Milano e da queste città in moltissime regioni del pianeta, si erano diffuse le «Case dei Bambini» che rovesciavano il modello maternalistico e scolastico, parlando di *autoeducazione*. Maria Montessori, medico e non insegnante, le aveva progettate come luoghi all'interno di grandi casamenti popolari in cui abitavano non solo le famiglie dei bambini, ma spesso anche la maestra, per favorire al massimo il senso di sicurezza e la conoscenza reciproca tra piccoli e grandi. La «Casa dei Bambini» era a volte un piccolo edificio separato in mezzo al cortile, oppure un piano terra del casamento; doveva avere non solo mobili e oggetti su misura, ma anche un adulto con un ruolo diverso, non con il consueto potere assoluto di maestra direttiva, ma con l'abilità di entrare delicatamente in rapporto con ciascun bambino, rispettandone le capacità autoregolatrici e il bisogno-desiderio di essere attivo e indipendente in ogni attività. Una scuola di libertà, sperimentata nel rispetto delle leggi dello sviluppo individuale, profondamente laica e antidogmatica: fu un'esperienza straordinaria che, nella sua forma sociale di «Casa dei Bambini» nella casa degli adulti, finì in Italia a metà degli anni Trenta del Novecento per volere di Mussolini, rapidamente sostituita ovunque dalle scuole materne agazziane, ben più accettabili dal regime.

A distanza di un secolo, la carica innovativa delle scoperte montessoriane non è mutata. La proposta di adeguare l'ambiente agli interessi e alle misure dei bambini, di offrire materiali da esplorare, che allora suscitò tante critiche, non è più una novità, anche se spesso gli spazi non sono curati come raccomandava Maria Montessori e gli oggetti imitati in modo grossolano.

Soprattutto non è passata quella che è stata chiamata la «rivoluzione copernicana» della scuola: il protagonista del processo di crescita è ancora l'adulto e non il bambino. Non possiamo parlare di «rispetto nei suoi confronti» se l'educatore mantiene sotto forme diverse il proprio ruolo autoritario ed esercita sul bambino un indiscusso dominio per mezzo di proposte, consegne, giudizi, confronti, valutazioni, premi, castighi, esclusioni, esaltazioni, minacce, applausi, umiliazioni, ironie e così via.

La rivoluzione nonviolenta della scuola è ancora tutta da fare.

## Coltivare la libertà

Proviamo a mettere a confronto le due modalità opposte di impostare la relazione educativa. Spesso accade infatti che, anche se alcune riflessioni sono state ormai acquisite a livello teorico e molti fanno riferimento ad esse nel pensare allo stile educativo, nella pratica della relazione quotidiana si gioca la vera difficoltà a impostare un atteggiamento rispettoso, a coltivare la libertà dei bambini piuttosto che controllarla o limitarla, a permettere che sia il bambino il protagonista del proprio sviluppo anziché mantenere l'adulto nel ruolo di chi predispone e «fa fare».

### SCHEDA 5.1

## Due modi opposti di considerare la relazione educativa

Il bambino protagonista:	L'adulto protagonista:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• attenzione prioritaria alla persona («chi è», «unico e originale?», «quali sono i suoi bisogni-desideri-interessi?», «qual è la sua storia individuale?»);</li> <li>• educazione come aiuto alle potenzialità originarie (presuppone la fiducia nelle forze individuali di crescita); attenzione prioritaria al percorso di sviluppo che ogni bambino realizza nel tempo;</li> <li>• coerenza tra fini e mezzi: se i fini sono formazione globale e libertà della persona, i mezzi non possono essere autoritari, prescrittivi, ma devono favorire l'indipendenza dell'altro — il bambino — senza giudizi verbali, né confronti che impediscano il piacere della collaborazione;</li> <li>• rispetto per le motivazioni nascoste del bambino e per le sue scelte autonome;</li> <li>• tali scelte vengono favorite da un ambiente organizzato in percorsi ricchi di scoperte in modo che il bambino, muovendosi liberamente, trovi ciò che gli corrisponde e si autocorregga;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• attenzione prioritaria al prodotto («che cosa sa fare»);</li> <li>• educazione come mezzo per uniformare a un modello comune (presuppone sfiducia nel bambino, visto come «piccolo» e «incapace»);</li> <li>• tutti i mezzi sono buoni pur di ottenere risultati in tempi definiti; a parità di fini si privilegiano mezzi quali: confronto, giudizi verbali, competizione frequente, immobilità e passività nell'ascolto;</li> <li>• le motivazioni vengono indotte di continuo con pretesti ludici e con incentivi esterni (assegnazione dei compiti, premi, lusinghe, confronti, ecc.);</li> <li>• scarsa importanza data all'ambiente se non come luogo fisico con (banchi) tavoli e sedie, in cui i bambini eseguono compiti proposti dagli educatori;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ampia varietà di oggetti messi a disposizione, ad altezza di bambino, in tutte le ore della giornata, secondo criteri di ordine logico per facilitare la scelta diretta; altri oggetti non sempre esposti sono comunque raggiungibili per consentire altre scelte e la ricerca delle stesse;</li> <li>• preparazione e cura costante dell'ambiente, da parte di tutti gli adulti per favorire l'attività spontanea di ogni bambino e, quando è il caso, un'attività guidata, limitata nel tempo e come numero di partecipanti; la circolarità delle esperienze è favorita il più possibile; l'ambiente è gestito dai bambini e dagli adulti;</li> <li>• stabilità dei legami affettivi (il bambino cerca da sé chi gli corrisponde meglio tra i compagni, più piccoli, più grandi o di pari età e tra gli adulti); relazioni basate sullo scambio, sulla fiducia, sull'attesa dell'altro; la scuola come casa allargata, come «villaggio» che favorisce gli incontri;</li> <li>• diritto di ogni bambino a un suo spazio segreto, intimo; diritto alla propria originalità e diversità;</li>   <li>• la situazione tra bambini è altrettanto importante della relazione adulto-bambino;</li>   <li>• la socializzazione come risultante delle sicurezze personali raggiunte e del clima non aggressivo instaurato dagli adulti (voci contenute, assenza di giudizi verbali e di confronti); in un clima nonviolento i conflitti sono occasioni di crescita facilmente superabili.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• scarsità e uniformità di oggetti messi a disposizione (libri, quaderni, arnesi per scrivere e disegnare), dati dall'adulto a tempo e a luogo;</li>   <li>• disposizione casuale dei materiali; disordine e irrazionalità come espressione del disaccordo tra gli adulti; le esperienze sono circoscritte e separate; l'ambiente è gestito dai soli adulti che (a caso) sollecitano i bambini al riordino;</li>   <li>• gruppi precostituiti e rigida divisione in base all'età anagrafica corrispondono non a esigenze affettive, ma a quelle produttive; relazioni basate sul dominio e sulla dipendenza; rotazione frequente degli adulti che provoca instabilità e indifferenza; gli amici «inseparabili» vengono di solito divisi;</li> <li>• «tutto in piazza!»; valutato, diagnosticato, confrontato: si parla del singolo, in bene o in male, davanti a lui ma poco con lui; non lo si ascolta e ancor meno lo si osserva; la diversità disturba e viene emarginata;</li> <li>• nella relazione adulto-bambino la priorità è data ad attività guidate secondo il modello scolastico maestro/scolari o educatrice/gruppo di bambini;</li> <li>• la socializzazione è imposta come divisione in gruppi, pensati e modificati dagli adulti per ottenere determinati risultati o secondo criteri di opportunità disciplinare; nei gruppi troppo numerosi le relazioni sono confuse o inesistenti.</li> </ul>
---	--

Questi elementi, messi a confronto, dicono già molto sulla differenza tra porre il bambino al centro del proprio sviluppo o invece considerare l'adulto come direttore d'orchestra della crescita infantile, colui che permette all'altro di essere libero, ma di fatto lo opprime, lo rende passivo, non ne riconosce le capacità autocorrettive.



Scrivendo Maria Montessori nel 1951: «La libertà non può essere “concessa”: fa parte della natura umana e deve essere coltivata come uno dei caratteri essenziali del carattere. In ogni bambino è attivo il bisogno pressante di indipendenza: basta permettergli, per mezzo di una cultura attenta, di svilupparlo come parte integrante dello spirito umano [...]. Finché l'educazione continuerà a seguire le linee di una sottomissione forzata, le condizioni attuali si perpetueranno e l'umanità continuerà a essere costituita di molta gente che parla di libertà, ma di pochi uomini liberi» (Montessori, 1989, p. 81).

### **Ogni essere umano è unico nella storia dell'umanità**

Naturalmente il bambino «ideale» non esiste. Esistono bambini tranquilli, attivi, aperti agli altri, indipendenti, che a tratti possono manifestare comportamenti diversi (negativi?) come pure bambini inquieti, prorompenti, instabili che immessi in situazioni di rassicurante attività, di clima non giudicante, lasciano emergere le loro possibilità migliori. Si tenga presente che il gusto di stare con gli altri, di lavorare, di partecipare è strettamente connesso con il sentimento di stare bene «nella propria pelle». Etichettare non serve, anzi il giudizio continuo blocca le energie positive. Purtroppo certa psicologia approssimativa che spesso è una forma «evoluta di giudizio» sul bambino, aggrava la situazione, con la «mania» di diagnosticare e di intervenire su di lui, anziché verificare e modificare l'intero contesto educativo. «Il non rispetto non è clamoroso come il maltrattamento o l'abuso, ma non è meno disastroso perché squalifica il bambino, attacca la sua sfera emotiva.»<sup>1</sup>

Dei suoi comportamenti il bambino non è responsabile: possono essere dovuti alla sua storia genetica, alla sua salute o derivare da condizionamenti negativi, da offese alla sua integrità risalenti alla nascita o al primo anno di vita, comportamenti che mette in atto per attirare l'attenzione degli adulti. Per aiutarlo occorre rassicurarlo in concreto offrendogli:

1. il piacere di agire da sé (e non come una marionetta)
2. il piacere di scegliere
3. il piacere di sentirsi apprezzato, riconosciuto nella sua dignità.

E per tutto questo le parole servono a ben poco!

<sup>1</sup> Da un intervento di Lina Mannucci, responsabile della scuola dell'infanzia «Margherita Fasolo» di Firenze, maggio 1990. Tale scuola, che si informa all'educazione attiva elaborata dai CEMEA toscani, è tuttora diretta da Mannucci.

## Il bambino competente

Ogni essere vivente ha bisogno di uno spazio adeguato per crescere, esplorare, comunicare e il bambino più che mai. Di conseguenza il lavoro sull'ambiente, sulla organizzazione degli spazi all'interno delle strutture educative è fondamentale, proprio perché il bambino è estremamente sensibile a essi. Tuttavia, per capire come organizzarli, è basilare, come dicevamo, verificare quale idea abbiamo del bambino. Non possiamo decidere in astratto partendo da un'immagine di bambino come di «creta malleabile» che plasmiamo come vogliamo, e di un adulto, portatore infallibile di verità nel ruolo sempre attivo di docente e di giudice. Come ricade questo quadro tradizionale su un piccolo nei suoi primi anni? Quali suoi segnali conviene cogliere per un ambiente che sostenga il suo processo di sviluppo autonomo?

Al centro dell'educazione Maria Montessori pone *lo sviluppo come conquista dell'indipendenza* riconoscendo che i bambini non hanno bisogno di essere addestrati a ogni passo, come si fa tuttora in nome di un cognitivismo esasperato. In che cosa la proposta Montessori si differenzia dalle modalità consuete?

Qui ci occupiamo dei più piccoli, e vale la pena di ricordare che quanto Montessori aveva osservato nella fascia d'età tra i 2 e i 6 anni a San Lorenzo<sup>2</sup> e poi in tante altre scuole anche all'estero, lo confermò seguendo i nipoti<sup>3</sup> e lo constatò in forme diverse anche nei ragazzini delle elementari come nei preadolescenti e adolescenti: in tutte le età, si ritrovano puntualmente *il bisogno di essere attivi* non a comando ma in prima persona, e la *capacità di concentrarsi e di autocorreggersi* per il desiderio innato di perfezionare le proprie abilità.

Montessori, osservando le varie fasi della vita umana con attenzione ai bisogni individuali, riscontrò che, malgrado le differenze tra un'età e l'altra, un altro aspetto comune (e fattore molto importante nello sviluppo individuale) è il gusto per la *libera scelta* che si manifesta già nei primi anni, a volte partendo da un fatto casuale, poi con il tempo sempre più intenzionale.

Osserviamo un piccolino di pochi mesi che in una stanza, in braccio a sua madre, trovi un oggetto che lo incuriosisce; il giorno dopo, portato nello stesso luogo, gira la testa (intenzionalmente?) per cercare l'oggetto che ha già

<sup>2</sup> La prima «Casa dei Bambini» fu aperta nel 1907 in via dei Marsi 58, nel quartiere San Lorenzo di Roma. All'epoca gli asili erano pressoché inesistenti.

<sup>3</sup> Il lavoro con i più piccoli — dalla nascita alla conquista della parola e della posizione eretta come alle prime abilità manuali — si concretizzò su ampia scala solo nel 1947 con l'apertura della «Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori» a opera della sua allieva Adele Costa Gnocchi. Dieci anni più tardi Costa Gnocchi avrebbe aperto, sempre a Roma, il «Centro Nascita Montessori» per approfondire lo studio sul neonato.

attratto la sua attenzione e continua farlo nei giorni seguenti, come se dicesse: «Ah sì, questo lo conosco».

Un bambino che procede a quattro zampe sceglie sempre una certa giraffina di stoffa per metterla dentro un cestino, un altro invece tira fuori da una scatola le catenelle e le infila dentro un barattolo: hanno visto gli oggetti e subito cominciano a usarli, ciascuno a modo proprio, come per capire che cosa possono farci. *Scelta dell'oggetto e sua esplorazione*: due azioni sulle quali «si polarizza l'attenzione» del bambino rivelando una precoce capacità d'indagine. Procedimento proprio della mente umana, ritorna costantemente in età successive e con oggetti via via più complessi.

Spesso però l'intervento dell'adulto blocca o pretende di guidare, piuttosto che favorire e accompagnare, questa naturale predisposizione: immaginiamo un piccolo di 4 mesi che, sdraiato sulla schiena (oppure seduto in un infant-seat, posizione non scelta autonomamente), cominci a guardarsi le mani, le ruote, muova le dita... La madre spesso che fa? Convinta di dover «stimolare» di continuo suo figlio, prende un giochino e glielo mette nelle mani, lui lo afferra, ma subito dopo lo lascia cadere e ricomincia con le manine. L'adulto ci riprova, convinto di sapere meglio del figlio ciò che questi deve fare. Di nuovo il piccolo lascia cadere l'oggetto, non va nemmeno a cercarlo (forse non è ancora in grado di farlo), ma ogni volta la madre torna alla carica «per insegnarglielo» anche se, nell'ottica di incoraggiare l'autonomia e la capacità di concentrazione, sarebbe ovviamente meglio lasciarlo in pace.

Oppure: c'è un altro bambino poco più grande che andrebbe volentieri in giro a quattro zampe (e sarebbe per lui di grande beneficio) ma gli adulti mal sopportano questo suo andare in giro «come una bestiola» che «poi non è neanche igienico». Meglio tenerlo nell'ovetto o nel box! La madre così è più tranquilla, lo controlla e poi si è visto che, aggrappandosi alla rete del box, a 10 mesi già sta in piedi... Se arriva prima è meglio o no? Montessori mette in guardia contro le stimolazioni forzate che bruciano i tempi e alimentano l'insicurezza della postura o del pensiero.

A volte il piccolo sembra alla madre nervoso e irritabile («Saranno i denti!») e quando va al nido morde, oppure sta tutto il giorno a succhiarsi il dito, non prende iniziative. Più tardi i genitori si chiederanno «Come mai il nostro bambino è così?», non mettendo in relazione gli interventi prescrittivi e limitanti attuati e il conseguente comportamento infantile.

Invece il bambino che ha conquistato *da sé* un più ampio spazio d'azione ha maggiore equilibrio, si sposta rapidamente e, sentendo l'approvazione del genitore, tocca tante cose diverse che trova da solo: che grande scuola è questa! Ecco uno sportellino che si può aprire, che sorpresa! Tira fuori, mette dentro,