

IV.4

Lo spazio che fa la differenza: l'esperienza dei bambini, oltre la soglia

Andrea Pintus
Università di Parma

1. I bambini e la città

L'attenzione ai significati che attraversano il rapporto del soggetto con il suo "ambiente", ovvero quell'insieme di spazi fisici e sociali in cui l'individuo cresce e si sviluppa attraverso esperienze allo stesso tempo personali (interiori) e relazionali (ulteriori) (Gennari, 1988), qualifica da sempre lo sguardo e la riflessione pedagogica (Antonietti, Pintus, 2019).

Sguardo che non si ferma alla dimensione privata della famiglia o dei contesti formali di socializzazione secondaria, quali sono ad esempio i servizi educativi e le scuole, ma che guarda anche "oltre", nella direzione del territorio ed in particolare della città in cui tali agenzie di socializzazione sono comprese, e che rappresentano (città e territorio) costitutivamente ambienti educativi e formativi significativi, ovvero contesti in grado di creare od ostacolare interdipendenze, autonomie ed uno sviluppo armonico dell'individuo (Serreli, Calidoni, 2017).

In tale direzione, è andata consolidandosi nel tempo la cosiddetta "educazione all'aperto" o *outdoor education*, espressione che indica un approccio, o modo di fare educazione, che accomuna un campo di studi e di pratiche vasto ed eterogeneo (Guerra, 2015; Antonietti, Bertolino, 2017; Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018), accomunato, tuttavia, dalla centralità dell'apprendimento esperienziale, ovvero dall'idea che l'uscire all'aperto rappresenti un'esperienza educativa in stretto collegamento tra quanto viene realizzato all'interno, tra le mura scolastiche o della sezione, e quanto all'esterno, in un continuo richiamo tra esperienze concrete, riflessione teorica e produzione documentale rispetto alle attività svolte o agli obiettivi perseguiti (Ceciliani, 2019).

All'interno di questo campo di studi, così come quello di matrice feno-

menologica, focalizzato in modo più preciso ai significati dello spazio vissuto, o meglio, abitato, dalle persone, ed in particolare dai bambini (Iori, 1996, 1999, 2006; Amadini, 2012, 2016), si è andata parimenti consolidando una riflessione sulla qualità educativa del ambiente circostante, in primo luogo urbano, che, nel complesso, ha ampiamente sottolineato il progressivo e trasversale impoverimento della qualità dell'ambiente urbano, nei termini dell'esperienza educativa che vi si realizza.

Se nell'immaginario collettivo i bambini di “una volta” passavano la maggior parte del loro tempo libero all'aperto, come se appartenessero in modo naturale allo spazio urbano (Borgogni, 2019), il rapporto che si configura tra spazio pubblico ed infanzia è oggi meglio descritto attraverso tre immagini ricorrenti (Karsten, 2005, p. 283): quella residuale dei bambini *outdoor*, che giocano ancora prevalentemente ed in autonomia all'aperto; quella più comune dei bambini *indoor*, che giocano tendenzialmente ed in autonomia in ambienti chiusi e privati; e, infine, quella della *backseat generation*, cioè dei bambini che passano la maggior parte del proprio tempo nel seggiolino posteriore dell'automobile dei genitori e che intrattengono con l'ambiente circostante un rapporto limitato e sfuggente. Come sottolinea Tonucci (2018, p. 13):

La città ha scelto l'adulto come suo referente e parametro principale, o unico. Per lui, dopo l'ultima guerra mondiale ha riprogettato gli spazi urbani, ha creato nuovi sistemi abitativi (le periferie), ha organizzato servizi per i figli piccoli e per i genitori anziani. Ha creato le migliori condizioni possibili per l'automobile privata.

2. Un progetto di educazione civica nella scuola primaria

La mediazione dell'adulto, in particolare di chi svolge una professione educativa e formativa, è altresì centrale per il consolidamento dell'identità, dell'autonomia e dell'esperienza di una piena cittadinanza dei bambini, in particolare attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, ovvero in cui sono rese possibili e sostenute l'esplorazione e l'esperienza dell'ambiente naturale e sociale (MIUR, 2012).

L'ambiente è alla portata di mano del bambino, se gli viene data questa possibilità; una semplice escursione nel quartiere, fuori le mura della scuola, può suscitare molte curiosità (biologiche, sociali e culturali), che

da esperienza si fanno apprendimento se incontrano un educatore o un insegnante, non solo disponibile e competente ad ascoltare, ma anche ad essere nella relazione con la propria professionalità (Cardarello, 2019; Pintus, 2020).

La centralità dell'educazione ambientale è stata recentemente rimarcata a livello normativo dall'entrata in vigore della Legge 20 agosto 2019, n. 92, che istituisce a decorrere dall'AS 2020/21 l'insegnamento dell'educazione civica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, che comprende, tra gli altri contenuti, anche l'educazione ambientale, lo sviluppo eco-sostenibile e la tutela del patrimonio ambientale. Il testo insiste, inoltre, sull'importanza di integrare tale insegnamento "con esperienze extra-scolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva".

È in quest'ottica che nell'AA 18/19 è stato realizzato presso la scuola primaria Renzo Pezzani di Reggio Emilia, un Progetto di "educazione civica" che si è configurato come un percorso di ricerca-azione (Baldacci, 2014; Sorzio, 2019), finalizzato, da un lato, ad aumentare la consapevolezza ambientale da parte della comunità scolastica coinvolta, in particolare in relazione al tema problematico della mobilità, dall'altro ad apportare dei cambiamenti nei comportamenti e nelle abitudini delle persone che vivono il quartiere in cui la scuola è collocata¹.

Ciò è stato realizzato attraverso una serie di attività sia esplorative e di ricerca, che ideative e realizzative, quali:

- uscite didattiche nel quartiere circostante;
- somministrazione di questionari ed interviste a residenti nel quartiere;
- studio e costruzione di mappe del quartiere;
- elaborazione di pannelli contenenti messaggi finalizzati all'assunzione di comportamenti eco-sostenibili;

1 Il progetto era inserito nei percorsi di cittadinanza attiva promossi dal comune di Reggio Emilia, che prevedevano il sostegno economico a progetti presentati da Enti ed associazioni in rete tra loro (cfr. <https://www.comune.re.it/retecivica/urp/pes.nsf/web/Prgt2016BcRstPppgncc?opendocument>). Per la scuola Renzo Pezzani e l'Istituto Comprensivo Pertini 2 sono state referenti di progetto le maestre: Sara Saccani e Laura Landi.

- elaborazione di una serie di proposte di cambiamento rivolte all'amministrazione locale;
- cerimonia pubblica di inaugurazione della cartellonistica prodotta.

In questo senso, le azioni realizzate nell'arco di circa un semestre in modo modulare in tutte le classi della scuola, possono essere ricondotte, tra le altre, ad una didattica per competenze (Trincherò, 2018), sensibile al tema dell'apprendimento redistribuito in contesti formali ed informali, *indoor* ed *outdoor*.

Tra le attività svolte per sondare il rapporto con l'ambiente circostante, nelle classi prime e seconde è stato chiesto ai bambini e alle bambine di rappresentare graficamente il proprio percorso casa-scuola. In particolare, in analogia ad una precedente ricerca condotta da Amadini (2017), agli alunni veniva chiesto di disegnare tale percorso sulla metà di un foglio formato A3 diviso in senso orizzontale, al fine di enfatizzare, così, l'effetto panorama/paesaggio (Fig. 1).



Fig. 1: Esempio di disegno realizzato in una classe prima

Tale scelta, che aveva l'obiettivo di cogliere le percezioni sensoriali e i significati simbolici che i bambini elaborano rispetto allo spazio urbano e alla mobilità, ha consentito di tematizzare un'esperienza quotidiana che può essere assunto come indicatore di stili di vita abituali, da cui partire per riflettere su abitudini e comportamenti consolidati (Bertolini, Cardarello, 1989), e più in generale sui significati vissuti dai bambini rispetto al proprio ambiente di vita (Bourke, 2017).

Nei paragrafi successivi verrà presentata l'analisi del contenuto che è

stata condotta successivamente su i disegni raccolti nelle 4 classi coinvolte nell'attività (2 prime e 2 seconde; N = 81; N prime = 42, N seconde = 39).

3. Il disegno come strumento di ricerca con i bambini

La scelta di utilizzare il disegno come strumento di ricerca ha recepito i suggerimenti metodologici di chi, riconoscendo il particolare punto di vista dei bambini rispetto al proprio ambiente di vita, nonché la loro capacità di esprimerlo, ha proposto di assumere un approccio eclettico, misto, inclusivo di punti di vista e canali espressivi molteplici, tra cui quello grafico (Clark, Moss, 2001; Mortari, Mazzoni, 2010).

Il disegno è ampiamente considerato un linguaggio “naturale” dei bambini, una via attraverso cui leggere ed interpretare le sue rappresentazioni, una forma di comunicazione che offre al bambino la possibilità di esprimere il proprio modo di stare nello spazio ed appropriarsene (Perussia 1979; Thomas, Silk, 1990).

Al di là del senso comune, però, e di molti fraintendimenti ingenui, il disegno dei bambini è tuttavia un oggetto altamente complesso da analizzare. *In primo luogo* perché lo sviluppo grafico procede per fasi, non omogenee per singolo bambino (Travaglini, 2019). La letteratura è infatti concorde sul fatto che alcune tappe evolutive, dello scarabocchio prima e del disegno poi, siano obbligate, seppure si declinino in modo del tutto personale in ogni singolo individuo (Thomas, Silk, 1990; Staccioli, 2018). *In secondo luogo* perché il bambino disegna ciò che sa, e che sa rappresentare, non ciò che vede (Morra, 2008). Inoltre, come ogni forma di rappresentazione, anche il disegno del bambino non è una registrazione oggettiva della realtà, bensì una sua interpretazione, frutto di forti selezioni (Poli, 2006). *In terzo luogo*, il disegno è un prodotto, l'esito di un processo che si realizza in un determinato ambiente e a determinate condizioni, contraddistinto ad esempio da aspetti quali i materiali proposti, le consegne esplicite o implicite degli adulti presenti, la presenza o meno di pari con i quali viene condiviso lo stesso compito e rispetto ai quali possono attivarsi fenomeni di imitazione o “contagio” reciproco, elementi non trascurabili per la sua piena comprensione (Mazza, Luciano, Marcuccio, 2015).

Alla luce di queste considerazioni, supportate, come indicato, da una consolidata letteratura di riferimento, e di dividersi contributi di ricerca

sulle rappresentazioni grafiche dei bambini (Becchi, 1990; Bonnes, Rullo, 1995; Alerby, 2000; Rissotto, Tonucci 2002; Bowker, 2007; Stokas et *al.*, 2017), si è scelto di condurre su i disegni raccolti un'analisi del contenuto mista, quali-quantitativa (Trincherò, Robasto, 2019).

Nel concreto, è stata condotta induttivamente una prima lettura integrale degli 81 disegni, per poi procedere deduttivamente ad una seconda lettura in cui venivano individuati, per ciascun disegno, le singole occorrenze di un insieme di categorie selezionate in base alla prima ricognizione e di quelle utilizzate nelle ricerche presenti in letteratura². Nello specifico, per ogni singolo disegno sono state rilevate le occorrenze assolute e relative di 11 categorie selezionate. Nella Tab. 1 vengono riportate, per ognuna di esse, le occorrenze relative (N), cioè il numero di disegni in cui era presente almeno un elemento riconducibile alla categoria identificata e l'incidenza percentuale sul totale dei disegni realizzati (N = 81).

Categoria	Esempi di elementi	N	%
Abitazioni	Case, palazzi	46	57
Arredo urbano	Ringhiere, scivolo, altalena	9	11
Elementi naturali	Alberi, cespugli	40	49
Mezzi di trasporto	Automobili, autobus	39	48
Negozi	Attività commerciali	8	10
Segnaletica orizzontale	Strisce pedonali	46	57
Segnaletica verticale	Cartelli stradali	44	54
Persone dentro mezzi	Figure umane sedute in auto	11	14
Persone per strada	Figure umane in strada	17	21
Persone totali	Figure umane in generale	27	33
Altro non identificato	Espressioni grafiche non chiare	32	40

Tab.1: Occorrenze relative delle 11 categorie identificate

- 2 Per la preliminare definizione delle categorie di analisi è stato prezioso il confronto con la prof.ssa Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia) ed il prof. Ermanno Mazza (Università di Parma). Successivamente, il lavoro di analisi del contenuto è stato svolto in modo coordinato con la dott.ssa Anna Nanetti ai fini della stesura del suo elaborato di tesi magistrale in Scienze della formazione presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.

I dati raccolti sono stati poi analizzati in base ad alcune variabili di sfondo, quali la classe (I vs II) e la sezione frequentata (A vs B), la collocazione della propria abitazione (fuori o dentro il quartiere in base allo stradario di riferimento e ad una definizione arbitraria definita nel corso del progetto stesso dalle insegnanti e dai bambini) ed il tipo di mobilità familiare per raggiungere la scuola (a piedi o in macchina, così come indicato dalle insegnanti).

4. L'analisi quali-quantitativa dei dati

Per valutare l'incidenza dei due principali fattori di sfondo, quali essere in una differente tappa dello sviluppo grafico ed essere inseriti in un particolare e specifico gruppo classe, si è proceduto preliminarmente al confronto, sia parallelo, sia congiunto, della quantità di elementi presenti nei disegni realizzati nelle classi prime e seconde, da un lato, e per specifica sezione, dall'altro. In particolare, è stata condotta un'analisi della varianza a due vie (ANOVA) sul numero assoluto delle occorrenze degli elementi riconducibili ad ogni categoria di contenuto per ogni singolo disegno, avendo come fattori discriminanti il grado della classe (I vs II) e la sezione (A vs B).

In generale le classi seconde appaiono leggermente più produttive in termini assoluti delle prime rispetto alcune categorie, quali la "segnaletica orizzontale" ($M = 1.10$; $DS = 1.05$ vs $M = 0.55$; $DS = 0.89$; $F(1,77) = 6.26$, $p = 0.014$) e le "persone per strada" ($M = 0.90$; $DS = 1.43$ vs $M = 0.07$; $DS = 0.34$; $F(1,77) = 12.85$, $p = 0.001$).

Nelle classi seconde sono presenti anche più "automezzi" che nelle seconde ($M = 1.36$, $DS = 1.56$ vs $M = 0.19$, $DS = 0.46$, $F(1,77) = 27.31$, $p = 0.000$) e meno "abitazioni" ($M = 0.26$, $DS = 0.71$ vs $M = 1.64$, $DS = 1.83$, $F(1,77) = 22.49$, $p = 0.000$). In entrambi i casi, tuttavia, si evidenzia anche un effetto di interazione con la variabile "sezione" dovuta ad una incidenza pronunciata delle categorie considerate nella sezione B (rispettivamente: $F(1,77) = 7.82$, $p = 0.007$; $F(1,77) = 11.47$, $p = 0.001$).

"Negozi" ed "elementi naturali", invece, non presentano una differente distribuzione in base alle variabili considerate prese singolarmente, tuttavia si evidenzia in entrambi i casi un effetto significativo della loro interazione, dovuta ad una sensibile maggiore ricchezza di elementi in prima B nel primo caso e in prima A nel secondo (rispettivamente: $F(1,77) = 4.62$, $p = 0.035$; $F(1,77) = 7.32$, $p = 0.008$).

In modo analogo, attraverso l'analisi del chi-quadrato non sono emerse associazioni statisticamente significative nella distribuzione congiunta delle occorrenze dicotomizzate delle categorie di contenuto individuate (presenza/assenza di un elemento riconducibile ad una data categoria) e la variabile sezione di appartenenza (A *vs* B).

Nel caso del grado della classe (I *vs* II), invece, è stata confermata una distribuzione significativamente maggiore delle "abitazioni" nelle prime ($2(1) = 24.29, p < .001$) e dei "mezzi di trasporto" ($2(1) = 34.63, p < .001$) e delle "persone", sia per strada ($2(1) = 13.85, p < .001$) che in generale ($2(1) = 26.92, p < .001$) nelle seconde (Tab. 2).

	I	II
Abitazioni	67%	13%
Mezzi di trasporto	17%	82%
Persone per strada	5%	39%
Persone in generale	7%	62%

Tab.2: Incidenza % delle categorie selezionate nelle classi prime e seconde

Tali risultati, nel complesso, sembrano indicare, da un lato, solo un marginale effetto di contesto dato dalla sezione di appartenenza, e dall'altro, uno sviluppo maggiore del grafismo nelle seconde rispetto alle prime.

Per quanto riguarda, infine, la distribuzione delle categorie di contenuto dei disegni in base alle due variabili di sfondo per noi di maggiore interesse, ovvero la "collocazione della propria abitazione" ed il tipo di "mobilità familiare", l'analisi del chi-quadrato ha consentito di mettere in evidenza un'associazione statisticamente significativa solo in due casi.

In modo particolare, nei disegni dei bambini che abitano nel quartiere, cioè più vicino alla scuola, sono 4 volte più presenti le figure umane per strada rispetto a quelli di chi abita più distante ($34\% \text{ vs } 7\%$; $2(1) = 7,49, p < .01$).

Inoltre, nei disegni di chi è portato a scuola in macchina (che, tra l'altro, rappresenta l'80% dei casi), rispetto a chi vi si reca a piedi (la componente minoritaria), la rappresentazione di un "automezzo" ricorre il doppio, ed in generale in un caso su due ($25\% \text{ vs } 54\%$; $2(1) = 4,28, p < .05$).

Conclusioni

Dallo studio proposto, ed in particolare dalle complessità metodologiche evidenziate, è possibile trarre alcune conclusioni di interesse per impostare futuri lavori, sia sull'utilizzo del disegno in sé come strumento di ricerca, sia sul rapporto tra i bambini e l'ambiente circostante.

Per quanto riguarda il disegno come strumento attraverso cui leggere l'esperienza dei bambini, e allo stesso tempo dare loro voce per raccontare in prima persona il proprio vissuto, è evidente la necessità di assumere un atteggiamento di grande cautela, che non comporti la rinuncia, ma semmai un approccio meno ingenuo e più consapevole.

L'analisi condotta ha, infatti, permesso di esplorare alcuni aspetti metodologici da considerare preliminarmente ad ogni tentativo di interpretazione del disegno, come l'eventuale eterogeneità dovuta al diseguale sviluppo grafico individuale e le diverse condizioni in cui i disegni vengono realizzati. Nel percorso di ricerca qui esposto, questi aspetti sono stati "controllati" attraverso l'analisi di possibili differenze quantitative e qualitative nella presenza dei singoli elementi di contenuto nei disegni degli alunni delle prime rispetto alle seconde classi e delle due diverse sezioni.

Nel complesso, è stato confermato uno sviluppo grafico progressivo in termini cronologici e dialogici, ma non un significativo e generalizzato effetto della particolare classe di appartenenza, elemento che avrebbe potuto significare un ruolo determinante nella qualità della produzione grafica del singolo docente coinvolto nel percorso progettuale, o dello specifico gruppo classe considerato.

Al netto della prudenza che si deve assumere nella lettura di questi risultati, a cui si aggiunge la consapevolezza del bisogno di affiancare al disegno altri strumenti per cogliere e cercare di leggere il punto di vista dei bambini (ad esempio interviste su ciò che è stato disegnato ed osservazione sulle condizioni realizzative), la rappresentazione che viene tratteggiata del rapporto dei bambini coinvolti nello studio con l'ambiente urbano a loro più prossimo ed ordinario, dato dal percorso casa-scuola, tratteggia un'esperienza che si potrebbe dire letteralmente veicolata attraverso i mezzi di trasporto.

Colpisce, ad esempio, il fatto che, a prescindere dalla vicinanza o lontananza di residenza dalla scuola, la quasi totalità dei bambini vada a scuola in macchina.

Pur non volendo eludere i limiti segnalati, allo stesso tempo sembra proprio l'esperienza più prossima, diretta e distesa dello spazio quotidiano, quella che sembra fare una qualche differenza nei vissuti soggettivi. In tal senso, è di interesse il fatto che le rappresentazioni dell'ambiente, da un lato, di coloro che abitano in prossimità della scuola, ed abbiano, quindi, una frequentazione più articolata del quartiere circostante, siano più ricche di elementi umani, e, dall'altro, di coloro che vanno a scuola a piedi, siano decisamente meno caratterizzate dagli automezzi come elementi di interesse primario.

Lo studio proposto, è bene ricordarlo, non è stato ideato in modo autonomo rispetto al percorso di educazione ambientale evocato, ma ne rappresenta uno sviluppo secondario, un modo per dare continuità a tale esperienza e, auspicabilmente, sostenerla in chiave di riprogettazione futura, nella convinzione che un'esperienza progettuale di questo tipo, nella scuola, per non perdersi tra le molteplici attività che si susseguono di anno in anno debba essere accompagnata anche da momenti di riflessione su quanto è stato fatto, con l'auspicio che da estemporanei, tali percorsi possano consolidarsi in pratiche usuali.

Riferimenti bibliografici

- Alerby E. (2000). A Way of Visualising Children's and Young People's Thoughts about the Environment: A Study of Drawings. *Environmental Education Research*, 6(3), 205-222.
- Amadini M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Amadini M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Amadini M. (2017). Una città da percorrere. *Bambini*, 2, 69-73.
- Antonietti M., Bertolino F. (eds.). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Antonietti M., Pintus A. (2019). Per un'educazione 'oltre la soglia' nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici. *Formazione, Lavoro, Persona*, 29, 39-46.
- Baldacci M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 387-396.
- Becchi E. (ed.). *Educare allo spazio: lettura di mappe e progettazione urbana nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

- Bertolini P., Cardarello R. (eds.) (1989). *Da casa a scuola. Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bonnes M., Rullo G. (1995). Percezioni, immagini, mappe mentali della città nei bambini. *Paesaggio urbano*, 3, 26-29.
- Borgogni A. (2019). Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini. *Pedagogia oggi*, 17(1), 277-292.
- Bourke J. (2017). Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging. *Children's Geographies*, 15(1), 93-106.
- Bowker R. (2007). Children's perceptions and learning about tropical rainforests: An analysis of their drawings. *Environmental Education Research*, 13(1), 75-96.
- Cardarello R. (2019). Spazio pubblico e educazione infantile. Un'introduzione. In R. Cardarello, A. Pintus, *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città* (pp. 11-22). Parma: Junior-Spaggiari.
- Ceciliani A. (2019). Organizzare spazi in outdoor education: vivere il corpo nel nido e scuola dell'infanzia. In B. Weyland, U. Stadler-Altman, A. Galletti, K. Prey, *Scuole in movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design* (pp. 70-91). Milano: Franco Angeli.
- Clark A., Moss P. (2001). *Listening to young children: the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Farné F., Agostini (eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Gennari M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Guerra M. (ed) (2015). *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (1999). Fenomenologia dell'abitare urbano. *Infanzia*, 11-12, 9-10.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Karsten L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275-290.
- Mazza E., Luciano E., Marcuccio M. (2015). The construction of environments for learning graphic-pictorial skills. An empirical research in two Italian infant-toddler centres. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4, 117-136.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. In <http://www.indicazioninazionali.it/wp-con>

- tent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf> (ultima consultazione: 28/08/2020).
- Morra S. (2008). Spatial structures in children's drawing: How do they develop? In C. Lange-Küttner, A. Vinter A., *Drawing and the Non Verbal Mind* (pp. 159-194). Cambridge: University Press.
- Mortari L., Mazzoni V. (2010). La ricerca con i bambini. *Rassegna Bibliografica*, 10(4), 5-29.
- Perussia F. (1979). *Il disegno in psicologia. Un contributo di ricerca nell'età evolutiva*. Milano: Unicopli.
- Pintus A. (2020). Con i bambini, oltre le mura. La realtà si apre alla scoperta. *Bambini*, 7, 16-19.
- Poli D. (2006). I bambini rappresentano il mondo. In D. Poli, *Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana* (pp. 73-90). Firenze: Alinea.
- Risotto A., Tonucci F. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environ Psychology*, 22, 65-77.
- Serrelli S., Calidoni P. (2017). Formazione diffusa. Esperienze tra urbanistica e didattica. In S. Serrelli, P. Calidoni, *Città e formazione. Esperienze tra urbanistica e didattica* (pp. 9-38). Milano: Franco Angeli.
- Sorzio P. (2019). La ricercar-azione. In L. Mortari, L. Ghirotto (eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
- Staccioli G. (2018). *Pensieri colorati. Le bambine e i bambini raccontano con il disegno*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Stokasa D., Strezoub E., Malandrakis G., Papadopoulou P. (2017). Greek primary school children's representations of the urban environment as seen through their drawings. *Environmental Education Research*, 23(8), 1088-1114.
- Thomas G.V., Silk M.J. (1990). *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*. London: Harvester Wheatsheaf (trad. it. *Psicologia del disegno infantile*, Il Mulino, Bologna, 1998).
- Tonucci F. (2018). Perché la progettazione partecipata? In C. Belingardi, L. Morachimo, A. Prisco, D. Renzi, F. Tonucci, *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine* (pp. 13-18). S. Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: ETS.
- Trincherò R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Firenze: Mondadori Università.