

Spazi e materiali nei Centri per bambini e famiglie

*Tiziana Morgandi*¹

Abstract

L'elaborazione riflessiva sugli spazi e i materiali è ampiamente riconosciuta come elemento essenziale e imprescindibile della progettazione pedagogica ed educativa dei servizi per l'infanzia: l'articolo – a partire dalla analisi di osservazioni, immagini e planimetrie relative ai Centri per bambini e famiglie coinvolti a livello italiano – illustra una fotografia dell'offerta e discute alcune implicazioni educative e sociali che la strutturazione degli spazi e la predisposizione degli oggetti rivestono in contesti frequentati da bambini e adulti familiari *insieme*.

Parole chiave: spazi, materiali, artefatti, architettura relazionale.

Abstract

Promoting critical reflection on spaces and materials has been widely recognized as an essential and necessary element in the educational and pedagogical design of ECECs: the article, using the finding emerging from the research on Centers for Children and Families conducted in Italy, begins by analyzing observations, images and floorplans, leading to a discussion about the educational and social implications that the structuring of spaces and the set-up of objects has in contexts where children and family members spend time *together*.

Keywords: spaces, materials, artifacts, relational architecture.

1. Premessa

Tutti, adulti e bambini, hanno avuto modo di utilizzare lo spazio e tutte le sue offerte liberamente, in autonomia e secondo le proprie preferenze. Tutti sembrano padroneggiare l'ambiente e sono apparsi a proprio agio anche perché l'ambiente dispone di diverse aree pensate opportunamente per diverse età. Infatti, anche le due piccoline, E. e D., hanno potuto esplorare materiali adeguati a loro, indisturbate e con tempi lunghi (C3.ro)².

¹ Dottore di Ricerca, Università di Milano-Bicocca.

² Anche in questo articolo (come in Bove, in questo fascicolo; Di Giandomenico, in questo fascicolo; Braga in questo fascicolo) si fa riferimento allo stesso corpus di dati,

Nello spazio – ci dice Malaguzzi con la sua nota metafora dell'acquario – «si riflettono i pensieri, i valori, le attitudini di chi lo progetta e di chi lo abita» (Malaguzzi, 1984, cit. in Edwards *et al.*, 1995, p. 244).

Progettare e allestire lo spazio nei CBF significa tener conto dell'utilizzo che ne fanno non solo i bambini ma anche gli adulti (genitori, nonni, tate,...) e monitorare se lo spazio promuove – *per tutti* – esperienze di benessere, socialità, apprendimento. Sottolinea a questo proposito Mantovani in un contributo volto alla promozione della qualità dei CBF:

Perché questo accada spontaneamente, sia cioè 'nella logica delle cose', il servizio si deve presentare come uno spazio a misura sia dei bambini sia degli adulti, uno spazio che trasmetta a entrambi la sensazione di essere attesi e accolti (Mantovani *et al.*, 1999, p. 78).

I Centri per bambini e famiglie, nati a distanza di quasi due decenni dai nidi comunali, hanno fatto generalmente riferimento a questi servizi più tradizionali e consolidati per l'organizzazione dello spazio e dei materiali soprattutto per le proposte dedicate ai bambini, con alcune reinterpretazioni introdotte in base alle specificità di questi centri; in particolare, la presenza di adulti familiari ha portato a ripensare l'allestimento spaziale con l'inserimento di arredi a 'loro misura' (ad esempio le sedute), o spazi a loro dedicati (come ad esempio l'angolo/il tavolo del caffè); o, ancora, la predisposizione di spazi di dimensioni adeguate ad accogliere bambini e adulti insieme durante le routine, ad esempio l'angolo delle canzoni.

In questo articolo descriveremo gli spazi e i materiali osservati nei 40 CBF coinvolti nella ricerca *Insieme* (Bove, in questo fascicolo; Di Giandomenico, in questo fascicolo; Braga, in questo fascicolo) allo scopo di proporre una riflessione critica sulla qualità dello spazio e dei materiali che bambini e adulti incontrano quotidianamente in questi servizi.

2. Collocazione, e caratteristiche architettoniche dei CBF

La maggior parte dei 40 centri visitati, nell'ambito della ricerca sopra citata, è collocata in edifici dove si trovano altri servizi educativi (in

pertanto nelle citazioni si riportano le medesime sigle per identificare i CBF e i documenti citati. Ad esempio *A1.ro* oppure *A1.ie*: *A1* identifica il CBF, *ro* è la sigla per Rapporto osservativo; *ie* è la sigla per intervista alle educatrici.

prevalenza nidi), si conferma quindi quanto rilevato a livello nazionale: la diffusa integrazione dei CBF ad altri servizi educativi (AA.VV., 2014).

Alcuni, invece, condividono i locali con altre realtà e, come si legge nel Rapporto osservativo relativo a uno di questi servizi: «in ogni giornata di apertura, devono allestire lo spazio con del loro materiale e poi riporre tutto per lasciare in ordine per gli utenti della scuola». Degna di nota è la scelta delle educatrici di ‘marcare’ il territorio del Centro anche per renderlo più visibile: «La parete più lunga, quella su cui affacciano le porte delle aule della scuola, è coperta con un lunghissimo telo verde (per rievocare il nome del CBG) che viene appeso ad hoc» (C1.ro).

Dal punto di vista della conformazione architettonica e dell’allestimento, mentre un terzo dei centri è provvisto di una sola stanza (oltre ai servizi), generalmente suddivisa in angoli di gioco, la maggior parte si articola in diversi locali. Tra questi, alcuni hanno stanze allestite e utilizzate solo per le routine, in particolare la merenda e l’attività; in altri casi invece si tratta di locali polifunzionali: ad esempio la stanza della merenda è attrezzata con proposte di gioco ed accessibile durante l’intera apertura.

Rispetto alla dislocazione delle stanze, la contiguità tra i diversi locali può favorire l’accessibilità anche libera dei soli bambini promuovendo in tal modo la loro autonomia:

I bambini sono apparsi particolarmente a loro agio nell’uso dello spazio, muovendosi con disinvoltura nelle varie stanze e dimostrando quindi di padroneggiare l’ambiente e tutte le sue offerte (L2.ro).

I bambini hanno utilizzato autonomamente le due stanze a disposizione, anche senza la presenza dell’adulto, ad esempio alcuni sono andati nella stanza della merenda a giocare mentre gli adulti sono nella stanza principale; M. ha fatto alcune corse in corridoio (il papà dice che hanno un appartamento piccolo e nel servizio può finalmente correre) (I2.ro).

Contestualmente gli adulti possono beneficiare della relazione con i pari osservando, anche a distanza, il proprio bambino: nelle osservazioni effettuate emerge che la permanenza degli adulti al tavolo del caffè, sembra fortemente favorita dalla visibilità degli angoli di gioco dei bambini.

Si tratta di esempi che mostrano l’interdipendenza tra architettura spaziale e architettura relazionale all’interno di questi servizi; non sempre tuttavia la dislocazione delle diverse stanze è risultata funzionale agli obiettivi dei servizi coinvolti; sono state infatti rilevate configurazioni spaziali che pongono vincoli rispetto alla fruibilità autonoma da parte dei bambini, oppure inducono situazioni di confusione dovuta ai conti-

nui spostamenti, ad esempio quando per accedere a un locale è necessario attraversarne altri:

La distribuzione degli ambienti è piuttosto articolata e non lineare, inoltre le stanze sono collegate attraverso un corridoio tortuoso. Questo non favorisce la possibilità di un primo allontanamento tra adulto e bambino perché, per l'adulto, è impossibile mantenere il contatto visivo a distanza con il bambino, ed è costretto a seguirlo, contribuendo così al viavai e alla confusione nei passaggi tra una stanza e l'altra (A1.ro).

Nella letteratura relativa ai servizi educativi per l'infanzia, diversi contributi (Weinstein, David, 1987; Ceppi, Zini 1998; Weyland, Attia, 2015) si sono posti l'obiettivo di esplorare ed ottimizzare il rapporto ineludibile che lega il progetto pedagogico con quello architettonico.

I bambini possiedono sensibilità e competenze percettive che permettono loro di discriminare la realtà attraverso l'interpretazione del linguaggio spaziale polisensoriale che coinvolge sia i sensi a distanza (vista, udito e odorato), sia quelli immediati come il tatto; vanno quindi considerate con attenzione le qualità sensoriali dei luoghi: la luce (naturale, artificiale, mono/policromatica) nelle sue diverse dimensioni percettive ed emotive – la visibilità, l'immagine estetica, la sensazione dello scorrere del tempo – che contribuiscono a creare ambientazioni diverse (Barbara, 2000); il colore (in dialogo con la luce) degli elementi architettonici strutturali e degli arredi che è culturalmente determinato e rimanda all'idea di bambino di chi lo progetta; il livello sonoro che ha implicazioni sulla comunicazione, le relazioni, il benessere e la concentrazione. Già negli anni ottanta, importanti studi inerenti l'ambito della ecologia psicologica hanno contribuito ad ampliare ed arricchire considerevolmente l'asse concettuale, teorico e metodologico delle ricerche sugli ambienti fisici e sociali dei servizi per la prima infanzia (Olds, 1987). In Italia, le ricerche di Varin (1985) svolte nella scuola dell'infanzia hanno mostrato che situazioni di *overload* di stimoli fisici – come il rumore, l'illuminazione, il colore, la temperatura – o sociali – come il sovraffollamento – dei quali si è a volte solo parzialmente consapevoli, possono causare comportamenti aggressivi o di 'ritiro' (Hall, 1966).

Nei CBF l'articolazione del servizio in stanze favorisce aggregazioni di piccolo gruppo, tuttavia laddove non sia disponibile un locale ampio si possono creare situazioni di affollamento nei momenti di routine che raggruppano tutti i presenti; citiamo a titolo esemplificativo alcuni stralci

di osservazioni, quali: «La merenda dei bambini è avvenuta in un clima di festa anche per il compleanno, forse anche qui lo spazio ristretto e molti adulti in piedi hanno creato alcuni momenti di confusione» (B1.ro). «La zona spogliatoio è un po' piccola rispetto al numero di coppie frequentanti e soprattutto durante l'uscita si è creato un po' di affollamento» (N2.ro).

Al contrario, la presenza di un locale dimensionato al numero di frequentanti unita alla dislocazione di opportunità nello spazio crea situazioni più tranquille: «Gli utenti si sono distribuiti nello spazio dividendosi spontaneamente in due gruppi sui due tappetoni evitando così sovraffollamenti o zone inutilizzate» (H1.ro).

Recenti contributi (Evans, 2006; Woolner, Hall, 2010), hanno evidenziato effetti potenzialmente negativi dell'affollamento e del rumore sul benessere e i processi di apprendimento dei bambini; lo studio di Lin-ting *et al.* (2013) sottolinea, quali frequenti fonti di rumore *indoor*, i suoni emessi dai giocattoli e soprattutto il volume delle voci (in particolare vocalizzazioni positive); si tratta di aspetti che nei servizi di compresenza andrebbero monitorati con attenzione, per l'influenza che possono avere sul benessere e la concentrazione di bambini e di adulti.

Dalla analisi dei dati (osservazioni e immagini) emerge che nella maggior parte dei servizi gli spazi e i materiali sono curati, generalmente funzionali, accessibili e 'leggibili' per le destinazioni d'uso.

L'allestimento degli spazi sembra rifarsi al criterio della suddivisione in angoli delimitati mediante arredi, tappeti, divisori; caratterizzati da materiali che comunicano le funzioni principali per i quali sono stati pensati, ma al tempo stesso assegnano un ruolo attivo ai soggetti che li frequentano, lasciando aperte possibili interpretazioni.

Tra gli studi che hanno indagato l'influenza della disposizione degli arredi e dei materiali sul comportamento dei bambini al nido, alcuni contributi hanno considerato in specifico la variabile degli spazi non delimitati vs. delimitati: le interazioni tra i bambini sono state osservate più frequentemente nelle zone di gioco ben delimitate, tuttavia in quelle prive di barriere/ostacoli visivi – che pertanto consentivano ai bambini di vedere l'educatrice e le sue attività – sono stati riscontrati in misura maggiore comportamenti di esplorazione, interazione sociale e cooperazione tra pari (Campos-de-Carvalho, Rossetti-Ferreira 1993; Legendre 1995; Moore, 1986). Studi recenti hanno approfondito questi aspetti combinandoli con il ruolo chiave della permanenza dell'educatore nello spazio dell'attività dei bambini (Musatti, Mayer, 2011).

3. *Funzione sociale degli spazi, attaccamento ai luoghi, senso di appartenenza*

Lo spazio comporta molto di più della dimensione architettonica è infatti anche socialmente costruito attraverso l'esperienza: ha una geometria relazionale sempre mutevole, le sue coordinate molteplici e fluide includono simboli, artefatti, pratiche, reciproche influenze e potenziali relazioni (Harrison, Sumsion, 2014). L'organizzazione degli spazi traduce le funzioni di un servizio, comunica e veicola implicitamente l'assunzione di abitudini e regole di convivenza.

Suggestioni importanti su questi temi derivano anche dagli studi della Psicologia ambientale (Giani Gallino, 2007): punti di contatto con i servizi educativi (Campos *et al.*, 2008) sono rintracciabili nei concetti di attaccamento ai luoghi e *senso del luogo* esito della integrazione tra le caratteristiche oggettive del contesto e l'esperienza che il soggetto fa al suo interno. In riferimento alle funzioni sociale e educativa che caratterizzano i CBF, possiamo pensare che un'adeguata organizzazione degli spazi può contribuire a renderli ambienti ristoratori (Epstein, 1994) che promuovono una regolazione emotiva, favoriscono relazioni sociali significative, conviviali, rispettose delle diverse esigenze e sensibilità personali.

L'attaccamento a un luogo richiama il concetto di spazio abitato, in cui ci sentiamo ospitati: sappiamo dove deporre la borsa, sederci e incontrare altri (Galimberti, 1979). Sono esempi che evocano le pratiche dei CBF: cambiare le scarpe all'ingresso, sistemare le proprie cose in un luogo personale all'interno di uno spazio comune, sedersi a tavola in gruppo per la merenda o il caffè sono routine che scandiscono la giornata; si tratta di situazioni che, vissute nella continuità della frequenza, possono costruire il *senso del luogo*, dare l'idea – a bambini e adulti – di abitare quello spazio.

Dalla rilevazione emerge che tutti i servizi hanno una zona riservata all'ingresso (talvolta una stanza oppure un angolo) in cui bambini e adulti vengono accolti e lasciano in appositi arredi i loro effetti personali; talvolta prima dell'accesso alla stanza principale si trovano proposte di gioco, sedute per adulti che assegnano a questi luoghi la funzione di 'spazi di transizione' tra la dimensione individuale e quella comunitaria: «la casetta con l'orso nel corridoio ha facilitato l'ingresso» (I2.ro).

L'organizzazione degli ambienti nei CBF sembra tener conto, nella maggior parte dei casi, della architettura relazionale che li connota, volta a promuovere attraverso un'articolata e flessibile suddivisione dello spazio diversi livelli di interazione: la formazione di piccolo ma anche

di grande gruppo; situazioni comunitarie ma anche di privacy. Si tratta di aspetti che riflettono gli studi sulla prossemica (Hall, 1966): la presenza di molteplici relazioni interpersonali richiede una configurazione spaziale funzionale alle diverse esigenze; ad esempio prevedendo angoli di gioco dimensionati per 'ospitare' contemporaneamente diverse coppie adulto-bambino garantendo 'distanze personali' modulabili senza costringere a prossimità strette che, laddove non scelte, possono creare disagio, desideri di fuga.

Dalle osservazioni effettuate emerge che i bambini contribuiscono in misura rilevante nel determinare l'uso dello spazio: spesso sono loro che scelgono dove dirigersi, con cosa giocare; dimostrano autonomia anche richiedendo alcuni materiali non a disposizione. Gli adulti solitamente li seguono. Gli spazi e i materiali sono sembrati interessanti per i bambini, non si sono registrati episodi di 'vagolamento' (inteso come un prolungato girovagare, apparentemente disorientato o annoiato, che non conduce a soffermarsi su oggetti o situazioni).

La tranquillità dei bambini deriva anche dal sapersi orientare nello spazio, una conquista inerente lo sviluppo cognitivo (Piaget, 1967), ma che può essere favorita dal senso di familiarità costruito nel tempo anche grazie a una organizzazione ordinata e stabile degli spazi, al poter rintracciare oggetti noti; mentre il desiderio di esplorare e scoprire può trovare sollecitazioni e risposte in oggetti e proposte nuovi, in discontinuità con quelli che il bambino trova a casa.

L'organizzazione dello spazio in un CBF dovrebbe prevedere sedute per adulti distribuite a distanze differenziate rispetto alle zone allestite per i bambini, al fine di creare luoghi caratterizzati da un'accessibilità modulata/modulabile in base alle diverse esigenze individuali dei bambini, che garantisca loro la tranquillità emotiva derivata anche dal sapere 'dove' si trova il proprio adulto; aspetti, questi, particolarmente importanti in una fase evolutiva caratterizzata da desideri ambivalenti e complementari allo stesso tempo: la sperimentazione di distanziamenti e riavvicinamenti (Malher, 1975), la 'spinta verso il mondo' e il bisogno di una base sicura (Bowlby, 1988). Dal punto di vista evolutivo la possibilità per il bambino di esplorare lo spazio gattonando o camminando amplia le possibilità di scoperta (Clearfield, 2004) e lo espone ad *affordances* (Gibson, 1979) diverse rispetto a quando è meno capace di spostarsi autonomamente.

Dalle osservazioni emerge che la maggior parte dei CBF sono provvisti di spazi, arredi e materiali per gli adulti, seppur differenziati per numero e tipologia; è presente quasi ovunque un luogo dedicato al

momento del tè/caffè, talvolta una vera cucina ben attrezzata e molto curata; in alcuni servizi è, inoltre, presente una biblioteca. Può essere interessante a questo proposito un raffronto con i CBF giapponesi che se per alcuni aspetti rispecchiano quelli italiani anche per quanto riguarda gli spazi (ad esempio nella articolazione del servizio in una o due stanze), in altre proposte – alle quali può essere interessante guardare magari per osare innovazioni – si discostano: «C'è una zona in cui i piccolissimi possono dormire. Talvolta c'è anche un angolo tranquillo o un'altra piccola stanza in cui una mamma può riposare» (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2014, p. 50).

Nella maggior parte dei centri, gli adulti sono sembrati a loro agio nell'utilizzare gli spazi a loro dedicati. Sono state osservate diverse situazioni di uso autonomo di locali, ad esempio la cucina per la preparazione della merenda: «Lo spazio della cucina è stato utilizzato autonomamente dalle due mamme che hanno preparato la merenda per i bambini e poi riordinato» (E6.ro). Mentre, un aspetto che richiederebbe una riflessione è l'assenza, in una parte dei servizi, di sedute a misura di adulto. Una condizione che induce gli adulti familiari a stare in piedi e i bambini a muoversi di più nell'ambiente. In alcuni servizi, gli adulti hanno scelto di sedersi sui tappeti vicino ai bambini, una posizione talvolta preferita anche laddove erano presenti altre possibilità, altre volte invece evitata; un comportamento osservato in diversi casi per le/i nonne/i e i papà:

Soltanto appena arrivata, la nonna di G. si era accomodata accanto alla bambina sul tappeto ma successivamente non l'ha più fatto ed è rimasta in piedi o si è appoggiata al davanzale della finestra (H1.ro).

Gli adulti sono rimasti spesso in piedi [...] oppure si sono seduti per terra, solo il papà e una nonna hanno preso autonomamente una sedia dalla zona ingresso (E1.ro).

Il servizio non ha sedute per adulti. Le mamme hanno utilizzato le sedute dei bambini [...] oppure si sono sedute a terra o sui tappetoni accanto ai loro bambini, mentre per la gran parte del tempo sia il papà di F. che quello di T. sono stati in piedi (A5.ro).

Gli spazi sono bene organizzati con sedute comode e differenti per gli adulti (sedie e divani a 2/3 posti). I molti divani presenti nel servizio e la loro forma (sono divani molto belli che danno la sensazione di essere contenuti) facilitano le aggregazioni e le conversazioni e contemporaneamente l'osservazione e le interazioni del gioco dei bambini (E10.ro).

4. *Materiali, oggetti, artefatti: tipologie, caratteristiche, allestimento e gestione*

Un terzo dei centri risultano allestiti con materiali raffinati, selezionati, vari; l'accessibilità è facilitata dalla cura nella differenziazione e contestualizzazione; in specifico: i materiali risultano esposti in modo funzionale per l'uso autonomo da parte dei bambini e degli adulti; l'estetica e il senso derivato anche dalla loro disposizione (ad esempio tematica) ne accentua il livello di *affordances* (Gibson, 1979).

Mentre pochi servizi sembrano discostarsi, per alcuni aspetti, da questa scenografia ambientale: in alcuni casi la polifunzionalità rischia di rendere gli spazi poco leggibili, oppure la presenza di colori primari accostati – anche a seguito della prevalenza di oggetti di plastica – crea una sensazione di disordine percettivo.

L'allestimento di un contesto educativo richiede un'attenta riflessione sulle tipologie e la quantità di materiali da offrire ai bambini e pone agli educatori alcune questioni: quali materiali, oggetti, artefatti mettere a disposizione? Come gestire la complessità che deriva dalla compresenza di bambini di età diverse? Quali materiali lasciare 'alla portata dei bambini', quali 'in vista' raggiungibili dagli adulti? O, ancora, quali allestire in un tempo e uno spazio definiti? In base a quali criteri cambiare, aggiungere, togliere oggetti negli spazi di gioco? Come coniugare la sicurezza e l'ordine con la varietà delle proposte; oppure con le diverse idee, preoccupazioni che gli adulti possono avere in merito? Si tratta di domande affrontate nelle équipes di servizi educativi tradizionali come i nidi, che nei centri per bambini e famiglie richiedono di essere indagate anche alla luce della specificità di questi servizi: la compresenza di bambini e adulti familiari; in particolare il ruolo degli adulti 'accompagnatori' che non dovrebbe essere confinato 'ai margini', ma tradursi in diverse forme di partecipazione che comportano anche un uso spontaneo dello spazio e dei materiali, seppur all'interno di una cornice progettuale definita dagli educatori, con momenti più o meno strutturati che prevedono quindi anche un uso diversificato degli spazi e dei materiali. In questa prospettiva 'la voce delle cose' deve poter essere percepita, la potenza comunicativa dello spazio e dei materiali deve offrire una mappa comprensibile ai piccoli e ai loro adulti che li orienti nei possibili utilizzi del contesto.

I servizi educativi per l'infanzia sono contesti 'artificiali' (Rogoff, 2003), l'allestimento dello spazio con oggetti e artefatti traduce idee, intenzionalità educative e progettuali degli educatori. In particolare la scelta dei materiali nei CBF potrebbe essere orientata da due criteri opposti

e complementari: il carattere di novità/eccezionalità rispetto a quello che il bambino già conosce da casa; il carattere di familiarità di oggetti e attività che il bambino ha a disposizione nel suo ambiente domestico (Mantovani *et al.*, 1999). Il primo criterio ha una doppia funzione: «da un lato di integrare l'esperienza del bambino, dall'altra, di offrire ai genitori un repertorio di idee da realizzare e riproporre a casa» (*ivi*, p. 84). Mentre il secondo criterio ha la funzione di comunicare ai genitori/adulti «l'idea che l'ambiente domestico e i suoi oggetti sono, per i bambini, una risorsa straordinaria» (*ibidem*).

Lowman e Ruhmann (1998) delineano un ambiente caratterizzato da spazi 'semplici e sensazionali' allo stesso tempo; ovvero: semplicità/essenzialità degli arredi, ricchezza di richiami sensoriali (seppur evitando un *sensory overload*); una varietà interessante di oggetti, immagini realistiche, con un chiaro rapporto figura-sfondo; specchi collocati in posti consueti ma anche sorprendenti; in sintesi: un ambiente stimolante, provvisto di una varietà di sfide. Gli artefatti dovrebbero sostenere i diversi interessi dei bambini con un appropriato grado di novità, l'effetto di gradevole complessità trasmesso anche dalla combinazione di materie diversificate come il legno, la stoffa, la carta, conchiglie (De Botton, 2006); caratteristiche complementari sono poi la stabilità dei materiali che dovrebbero rimanere a disposizione con continuità nel tempo ed essere rinnovati lentamente ponendo attenzione a come li utilizzano i bambini; ultimi – ma non per importanza – la sicurezza e l'igiene che in un CBF vanno considerati anche in relazione alle diverse idee e sensibilità degli adulti.

I CBF visitati presentano un'articolazione degli spazi in luoghi di gioco che rispecchiano la tradizione pedagogica dei nidi, con alcune proposte ricorrenti: il gioco simbolico, motorio, la lettura, costruzioni, animali, veicoli con pista (che si differenziano per numero e varietà nei diversi servizi); mentre i giochi a tavolino tipo puzzle, l'atelier e i materiali per i bambini piccoli non di plastica (es. oggetti in materiali naturali, cestino dei tesori, gioco euristico) sono presenti solo in una parte dei servizi.

Le proposte osservate come più fruite sono state: l'angolo del gioco simbolico e la stanza/angolo del movimento; per differenza, può essere interessante segnalare che, in un servizio in cui erano presenti, sono stati a lungo utilizzati strumenti musicali; come pure spicca l'interesse dei bambini per materiali 'insoliti': «A., attratto dalle tartarughe, ha trascorso ripetutamente lunghi momenti in piedi davanti all'acquario» (C1.ro).

La ricchezza delle opportunità amplia le possibilità di scelta dei bambini, come ci insegna la lezione montessoriana che ha avuto un ruolo

determinante nella ideazione di arredi a misura di bambino, di *materiali di sviluppo* belli, curati, attraenti «giacché la bellezza invita all'attività e al lavoro» (Montessori, 2000, p. 84).

La scelta delle tipologie di materiali da predisporre negli angoli di gioco è un aspetto fondamentale della progettazione educativa, rimanda alla interpretazione di bisogni e interessi dei bambini, delle loro risorse e modalità di esplorazione, apprendimento. Gli oggetti da collocare negli spazi di gioco possono diversificarsi per finalità, tipologia, tema, livello di complessità così da risultare 'sufficientemente discrepanti' rispetto alle capacità dei bambini.

La gamma delle proposte nei servizi educativi per l'infanzia è ormai diffusamente caratterizzata da una varietà di materiali, oggetti e artefatti che possono essere catalogati in base a criteri riferiti al livello di strutturazione (materiali strutturati e non-strutturati), alle forme di gioco (esplorazione/esercizio, simbolico, di costruzione, movimento,...).

L'angolo del gioco simbolico risulta presente nella quasi totalità dei Centri come angolo specifico. Dal punto di vista tematico, contiene proposte 'classiche': cucina, bambole e travestimenti (talvolta separati); solo in alcuni servizi sono stati rilevati altri materiali tematici: il gioco del dottore, del falegname (gioco di finzione o di esplorazione avvita/svita, infilo), la toeletta. Pare importante a questo proposito sottolineare la connotazione culturale rivestita dai giocattoli (Sutton-Smith, 2002; Lucchini, 2004). Generalmente l'angolo del gioco di finzione è ben delimitato e di ampie dimensioni rispetto alla planimetria complessiva: in tre servizi è collocato in un'apposita stanza. Solo in alcuni centri la proposta del gioco simbolico è collocata in contenitori o in alcuni arredi senza una contestualizzazione precisa. Nella maggior parte dei casi gli arredi sono in legno; mentre gli oggetti, ad esempio della cucina, sono quasi sempre in plastica, raramente in metallo o altre materie, tendenzialmente dal design verosimile. In alcuni servizi la quantità di materiali esposti è estremamente selezionata, curata, invitante, in altri sembra esserci molto/troppo materiale seppur esposto in modo curato e leggibile, raramente collocato in modo poco funzionale (ad esempio in ceste).

Queste proposte sembrano allineate alle competenze evolutive dei bambini indicate dalla letteratura, in specifico per il gioco simbolico (Piaget, 1945; Bondioli, Savio, 1994); le prime attività ludico-simboliche possono infatti essere facilitate dalla presenza di *simboli in azione* (Vygotskij, 1966) in particolare oggetti verosimili/realistici (Fein, 1987) che suggeriscono e offrono un supporto concreto al gioco di finzione «soprattutto quanto più il bambino è piccolo e quindi meno capace di

immaginazione e di svincolamento dalle caratteristiche del contesto fisico» (Braga, 2005, p. 98); attraverso la somiglianza percettiva e funzionale, possiamo creare un realistico *small-world play* (Levy, 2008).

Un altro spazio ricorrente è l'angolo, talvolta una stanza, del movimento, molto utilizzato prevalentemente con la presenza degli adulti e nel quale sono state osservate situazioni di affollamento. «Soltanto nella stanza della motricità [...] la concentrazione di presenti, adulti e bambini, ha dato luogo a confusione e disordine» (A7.ro).

L'allestimento è nella maggior parte dei casi costituito da arredi in gommapiuma, spesso con la palestra: nel complesso molto simile a quello presente nei centri commerciali. Si tratta quindi di una proposta che forse non evidenzia appieno la specificità educativa dei CBF come invece accade per gli altri angoli di gioco che presentano numerosi *educational materials* (Prochner *et al.*, 2008) e nei quali è chiaramente percepibile la funzione di *terzo educatore* (Mantovani, 2007b, p. 1117) svolta dallo spazio. A questo proposito sembrano più adeguate le scelte fatte in alcuni servizi nei quali al movimento sono dedicati arredi e strutture che promuovono il movimento libero dei bambini (Pikler, 1988) ad esempio gradini in legno (quindi non morbidi) rampe, tunnel, dondoli, dislivelli collocati in angoli visibili anche agli adulti, quindi fruibili autonomamente dai bambini.

Un'altra tipologia di proposte rilevate, sono i materiali strutturati (Anolli, Mantovani, 1985) la cui finalità prevalente è la sollecitazione di funzioni cognitive: percettive, logiche, linguistiche, all'interno di giochi/attività autotelici e contenenti il controllo dell'errore (Montessori, 2000) riconducibili soprattutto all'uso del pensiero epistemico/convergente, basato sui principi della logica, prossimo alle teorie di Piaget, a differenza di materiali come il tangram aperto invece a infinite conformazioni e connesso più al pensiero di tipo divergente (Callari Galli, 1993; Caggio, 2005).

È stato osservato che i materiali strutturati come incastri e puzzle sono stati meno utilizzati rispetto ad altre proposte, e sovente con la partecipazione dell'adulto familiare sollecitata probabilmente proprio da questa tipologia di materiali (Jackson, Needham, 2014).

In circa la metà dei servizi questi giochi si trovano in un angolo specifico, delimitato, funzionale a salvaguardare la concentrazione e sono diversificati per tipologia e livello di competenza richiesto per essere completati. In un quarto dei servizi visitati si trovano proposte montessoriane predisposte per attività mirate di infilo, travaso, seriazione collocate su vassoi con materiali curati e differenziati (Honegger, 2014).

Presenti in tutti i centri, anche se in misura e qualità molto differenti, sono una gamma di materiali con diversi livelli di strutturazione o di strutturabilità, ad esempio: costruzioni, pista, macchinine.

In una parte dei servizi questi materiali sono presenti in angoli contestualizzati in scenari pertinenti, essenziali, leggibili e differenziati in base a criteri, ad esempio: la classificazione di animali in ordine alla specie, all'habitat, al genere, al ruolo familiare (Braga, 2005); oppure in base alle caratteristiche percettive, come ad esempio: forma, colori, suoni/rumori, 'tattilità' (Munari, 1985), dimensioni, odori/profumi. Mentre in alcuni CBF sono collocati insieme ai materiali strutturati a tavolino senza una precisa differenziazione.

In una parte dei servizi si coglie una minor varietà in questi materiali e, a differenza di altre proposte, si nota una maggior presenza di oggetti in plastica, dai colori primari e funzioni stereotipate.

La quantità e la varietà dei materiali di gioco sono tra le variabili del contesto fisico che possono promuovere o ostacolare la comparsa e l'evoluzione delle interazioni tra pari. In particolare un alto numero di giochi a disposizione favorisce la formazione di piccoli gruppi (da 2 a 4 bambini) e riduce i comportamenti competitivi; alcuni materiali connessi al gioco di costruzione e movimento aggregano maggiormente i bambini a differenza di altri che favoriscono attività individuali, come ad esempio i giochi a tavolino (Fontaine, 2005).

Una seconda macrocategoria è costituita dal materiale non-strutturato che sembra sostenere maggiormente processi e conoscenze connessi al pensiero divergente, narrativo (Bruner, 1986), con caratteristiche per certi aspetti speculari e complementari a quelle dei materiali strutturati

che si prestano a interpretazioni diverse, lasciando ai bambini maggiori possibilità di scegliere i temi e le combinazioni, le attribuzioni di significato. Si tratta di materiali caratterizzati da possibilità espressive, interpretative, tecniche, simboliche, iconiche che 'chiamano in gioco' maggiormente il pensiero divergente, analogico, immaginativo-fantastico, narrativo. I materiali non strutturati possono derivare da una rifunzionalizzazione di cose prese dalla vita quotidiana, a volte oggetti e materiali di risulta o di 'scarto' che possono divenire 'tesori' nelle mani dei bambini (Braga, Morgandi, 2012, p. 124).

Nei CBF coinvolti nella ricerca, questi materiali risultano collocati soprattutto negli atelier presenti in oltre la metà dei servizi, aspetto che sembra denotare un forte investimento nella direzione di attività guidate; in alcuni centri l'atelier consiste in una stanza, in altri è allestito in un angolo dedicato. In altri casi, i materiali non strutturati sono collocati

nella zona dei tavoli resa polifunzionale (ad esempio nell'angolo della merenda o dei giochi a tavolino). Rispetto alla tipologia, si trovano prevalentemente materiali e attrezzi per attività grafico-pittoriche, collage, o manipolazione e travasi (pasta di pane, plastilina, granaglie, farine, acqua...) (Braga, in questo fascicolo).

La lettura è presente come proposta specifica in quasi tutti i CBF, in molti casi i libri sono collocati in un angolo delimitato, talvolta in una stanza dedicata; solo in pochi servizi i libri sono riposti in mobili dove si trovano anche altri materiali e raramente ammassati dentro contenitori; mentre nella maggior parte dei casi ai libri viene assegnata visibilità e fruibilità, sono infatti collocati in scaffali/espositori appositi, in larga parte accessibili direttamente ai bambini. Dal punto di vista tematico, in circa la metà dei servizi sembrano attentamente selezionati e pensati, alcuni riguardano temi educativi classici (ad esempio le emozioni, le cure). Anche questo angolo è stato utilizzato meno di altre proposte nelle giornate di osservazione e, sovente, con la partecipazione dell'adulto, aspetto che non stupisce visto che il libro è un oggetto che richiede e veicola in genere la 'mediazione' dell'adulto.

Dalla analisi dei dati emerge una maggior adeguatezza e varietà di oggetti per i bambini più grandi, o per i piccolissimi. Un aspetto che forse andrebbe meglio considerato è, dunque, l'offerta di materiali adatti a bambini nel secondo anno di vita rilevati in pochi servizi; oltre alle attenzioni già evidenziate a proposito del gioco simbolico, pensiamo al riferimento classico e sempre aggiornato del gioco euristico (Goldschmied, Jackson, 1994), o a proposte mirate per attività pre-logiche (Sinclair *et al.*, 1982).

In buona parte dei servizi è presente un angolo (raramente una stanza) specifico per i piccoli (0/12 mesi). In un terzo dei CBF visitati l'angolo è creato con tappeti 'duri' di stoffa o materiali naturali (in un caso il tatami) che facilitano i movimenti e gli spostamenti dei bambini (Pikler, 1988); con colori tenui che non creano disordine percettivo quando sopra sono posti degli oggetti. Nei restanti servizi, sembra prevalere l'idea di bambino che va protetto con materiali 'morbidi' che attutiscono eventuali cadute, in questi casi l'angolo è delimitato da tappeti tipo PVC su cui i bambini generalmente tendono a sprofondare, come già rilevato a proposito degli angoli deputati al movimento.

A fronte della poliedricità di materiali presenti nei servizi, in una parte è stata notata una prevalenza o, talvolta, «una presenza massiccia di oggetti in plastica dura e colorata [...] e la totale assenza di materiale di recupero» (A2.ro). La presenza di oggetti in plastica, 'commerciali'

adottati forse anche per la loro facile pulizia – aspetto che rimanda a una immagine di bambino da proteggere sul piano ‘igienico-sanitario’ (Legendre, 2002) – richiede una riflessione sulla loro valenza educativa, su quanto questi giocattoli siano:

capaci di interessare i bambini e di suscitare in loro una gioiosa meraviglia dato che la meraviglia fornirà l’impulso che consentirà loro di scoprire e creare nuove forme di manipolazione degli oggetti. Dato che il giuoco è inteso a sviluppare ed arricchire l’immaginazione del bambino, il giocattolo deve avere un valore estetico e lasciar spazio alla sua creatività; nulla è più nocivo di un giuoco troppo complicato che faccia del bambino uno spettatore passivo e privo di iniziativa, mentre nulla è più utile di un giuoco che spinga il bambino a combinazioni e trasformazioni di oggetti (Lézine, 1964, trad. it. 1966, p.104).

Un’altra ragione può essere rintracciata nel dato che molti oggetti sono regalati dalle famiglie frequentanti, come emerge da una osservazione:

Per quanto riguarda la presenza massiccia di oggetti in plastica, probabilmente è anche dovuta al fatto che molti dei giochi sono stati regalati dagli utenti [...] e quindi le educatrici accolgono questa dimostrazione di generosità e di attenzioni verso il servizio. Tuttavia, potrebbero comunque introdurre anche alcuni oggetti in materiale naturale e così sensibilizzare anche gli utenti in questa direzione (A1.ro).

La tipologia e la varietà dei materiali sono forse gli aspetti che sembrano più differenziare la qualità dell’offerta all’interno dei diversi servizi esplorati. Una ragione che porta a sottolineare l’importanza di una gamma selezionata di materiali e artefatti nei CBF è anche la loro differenziazione rispetto a ciò che i bambini possono avere anche a casa:

Ha destato qualche perplessità la presenza dei giochi in plastica colorata [...] giochi che tutti i bambini hanno a casa. Si presuppone, infatti, che in questo tipo di servizio si possa offrire ai bambini una varietà di materiali, e quindi di attività e di esperienze, anche diverse da quelle che hanno a disposizione a casa (L3.ro).

5.Ordine, riordino, cura e sicurezza

La disponibilità di differenti tipologie di oggetti, materiali, strumenti, utensili nei diversi angoli di gioco costituisce una condizione che pro-

muove il gioco, la creatività; il loro allestimento dovrebbe essere decifrabile dai bambini e dagli adulti; le proposte dovrebbero essere suggestive, e consentire loro di scegliere tra un'ampia gamma di opportunità. Per questo una condizione fondamentale è che lo spazio sia ordinato e caratterizzato. L'ordine quindi non significa rigidità o semplificazione/riduzione delle opportunità; infatti la semplicità e la complessità sono necessarie l'una all'altra. «Apprezziamo l'ordine quando avvertiamo che è accompagnato dalla complessità, quando sentiamo che a essere ordinati sono vari elementi [...] intrecciati in uno schema che sa essere regolare e intricato nello stesso tempo» (De Botton, 2006, p. 182). Questa direzione può essere orientata dalla chiarezza progettuale, dalla combinazione di varietà ed essenzialità che sottrae l'ovvio e aggiunge il significativo (Maeda, 2006), dalla collocazione degli oggetti in base a criteri educativi (ad esempio il livello di complessità), riconoscibile dai bambini e dagli adulti accompagnatori con i quali è importante condividere anche i criteri con cui si allestisce e si riordina lo spazio. Una facilitazione in tal senso può derivare dalla documentazione fotografica che aiuta a ricordare la collocazione delle proposte.

Le scelte educative relative ai materiali e agli oggetti devono tener conto anche della variabilità delle situazioni generata dalla mobilità dei bambini e degli adulti che soprattutto nei momenti non strutturati si spostano nei diversi angoli di gioco; quindi alcune questioni come quella del riordino vanno gestite dalle educatrici con strategie efficaci, al fine di mantenere una situazione flessibile e dinamica, ma non caotica. Un intervento ricorrente delle educatrici nella totalità dei servizi osservati è il riordino: «Nel corso della mattinata, hanno posto attenzione e curato il riordino degli spazi, seppur senza interventi regolatori/rigidi» (I2.ro). Una pratica che assume sovente la valenza di routine, di transizione da un'attività all'altra e coinvolge anche gli adulti, talvolta i bambini: «È evidente che ormai gli utenti conoscono bene il servizio e tutte le offerte presenti, ne hanno fruito con agio e autonomia, con sicurezza e interesse. Anche il riordino sembra essere una consuetudine per gli utenti e denota anche una cura per i materiali e per l'ambiente» (H3.ro).

Sono questioni che rimandano a una cornice progettuale, richiedono di essere indagate e discusse anche a seguito di osservazioni mirate, di essere confrontate con obiettivi, teorie implicite ed esplicite nel gruppo educativo (Bove, in questo fascicolo) di essere condivise e discusse con gli adulti familiari.

Oltre all'ordine, un tema connesso all'allestimento e alla gestione dello spazio, è quello della sicurezza, intesa come incolumità fisica, che ha

delle ricadute sulle scelte educative e di riflesso sulle effettive opportunità per i bambini e la tranquillità degli adulti. La preoccupazione per la sicurezza del bambino, che si traduce a volte in controllo eccessivo, potrebbe cedere il passo a uno sguardo responsabile e curioso, in un equilibrio tra vigilanza e fiducia che può aiutare gli adulti a vedere con maggior realismo le risorse dei bambini e a ridurre l'ansia sovente ingiustificata. Il tema della sicurezza è correlato alle idee di bambino e di sviluppo, culturalmente determinate (Rogoff, 2003). In servizi come i CBF in cui gli adulti familiari sono presenti, il confronto su questo tema è oltremodo necessario per una condivisione ampia sulle idee e gli interventi (o non interventi) da mettere in campo.

Una precisazione importante è che la sicurezza va intesa come qualità del contesto e non solo riferita alle caratteristiche degli oggetti e può essere promossa attraverso l'esperienza. «La sicurezza si garantisce maggiormente esercitando l'enorme plasticità dell'uomo che gli deriva dal cervello» (Ferrarotti, 2001, pp. 63-64). Va inoltre tenuta presente la differenza tra pericolo, che va evitato, e rischio che può essere invece gestito e affrontato.

6. *Lo spazio esterno*

Lo spazio esterno può essere una opportunità per fare esperienze diverse da quelle *indoor*, le proposte dovrebbero infatti essere *situate*, ossia individuate e pensate a partire dalla specificità del contesto, dagli elementi naturali presenti (alberi, foglie, radici, fiori, erba...), o gli agenti atmosferici (utilizzando lo spazio in tutte le stagioni, sperimentando con i bambini giochi con la pioggia, con il vento...). Le strutture esterne possono essere allestite per attività di movimento interessanti, avventurose: tane nelle quali nascondersi, costruzioni dalle quali salire, scendere, dondolare, arrampicarsi, semplici labirinti da percorrere; oppure artefatti con cui ad esempio sperimentare effetti sonori diversi. In questa visione l'*outdoor* contiene suggestioni e proposte che si pongono in discontinuità non solo con l'interno, come già detto, ma anche con quello che i bambini trovano già nei giardini pubblici; in ogni caso dovrebbe essere espressione della filosofia del servizio, la traduzione delle sue linee progettuali.

Dalle osservazioni emerge che il giardino è presente in circa la metà dei CBF, in alcuni risulta particolarmente bello e curato sia per l'ambiente e gli elementi naturali presenti sia nell'allestimento. In altri servizi

gli spazi esterni sembrano meno curati, spicca la presenza di arredi in plastica forse un po' stereotipati. Mentre oltre una decina di centri non sono provvisti di spazi esterni fruibili.

Nelle giornate in cui sono state fatte le osservazioni pochi servizi hanno utilizzato gli spazi esterni anche quando le condizioni atmosferiche lo avrebbero consentito. Le osservazioni sono state infatti effettuate lungo tutto l'anno educativo, quindi in situazioni stagionali e atmosferiche diversificate. È possibile, tuttavia, che i servizi – in occasione della visita dei ricercatori – abbiano privilegiato il “setting” più comunemente usato per dare un'idea della quotidianità più vicina a quella solita/consueta; ma questa è solo una ipotesi che comunque sembra avvalorare l'idea che vi sia una minor consuetudine all'uso degli spazi esterni rispetto a quelli interni. In diversi casi sono stati fruiti in modo autonomo dopo il commiato, come spazi sociali ‘autogestiti’. I CBF possono svolgere una importante funzione educativa e culturale anche promuovendo l'abitudine nei genitori a un maggior utilizzo dell'ambiente esterno (AA. VV., 2010; Weber *et al.*, 2014).

In questo articolo si è cercato di ricostruire e restituire alcune tra le tante possibili fotografie dei CBF visitati: le specificità che connotano lo spazio e i materiali contribuiscono a *situare* ciascun servizio nel contesto, nella storia e nelle scelte pedagogiche che lo caratterizzano, dimensioni che – al di là di miglioramenti sempre possibili, talvolta auspicabili – costituiscono una risorsa da valorizzare, ma anche da esplorare ulteriormente a partire dalla consapevolezza della forte incidenza che il contesto fisico può avere sulla valenza educativa e sociale di questi servizi.

Bibliografia

- AA.VV. (2010): *Giocare all'aperto: perché è importante. Bambini in Europa*, n. 2, pp. 1-32.
- AA.VV. (2013): *Un'opportunità per bambini e genitori nella società di oggi. Indagine sui Centri per Bambini e Famiglie*. Roma, ISTC, CNR; Milano, QUA_SI Universiscuola, Università di Milano-Bicocca.
- AA.VV. (2014): *Indagine sulla diffusione e il funzionamento dei Centri per Bambini e Famiglie in Italia*. GIFT, n. 20, pp. 15-38.
- Anolli L., Mantovani S. (1985): *Giochi finalizzati e materiale strutturato*. Milano: Franco Angeli.
- Barbara A. (2000): *Storie di architettura attraverso i sensi*. Milano: Mondadori.
- Bondioli A., Savio D. (1994): *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle attività ludico-simboliche infantili*. SVALSI, Bergamo: Junior.

- Bowlby J. (1988): *Una base sicura*. Trad. it. Milano: Cortina, 1989.
- Braga P. (a cura di) (2005): *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Braga P., Morgandi T. (2012): *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Bruner J.S. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Bari: Laterza, 1988.
- Caggio F. (2005): Coltivare sensibilità. Cosa dare fra le mani a un bambino? In P. Braga (a cura di), *Gioco, cultura e formazione*. Bergamo: Junior, pp. 117-160.
- Callari Galli M. (1993): *Antropologia culturale e processi educativi*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Campos-de-Carvalho M., Noronha de Souza T. (2008): Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível? *Paidéia*, n. 18, pp. 25-40.
- Campos-de-Carvalho M., Rossetti-Ferreira M.C. (1993): Importance of spatial arrangements for young children in day care centers. *Children's Environments*, n. 10, pp. 19-30.
- Cepi G., Zini M. (a cura di) (1998): *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Clearfield M.W. (2004): The role of crawling and walking experience in infant spatial memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, n.89, pp. 214-241.
- De Botton, A. (2006): *Architettura e felicità*. Trad. it. Parma: Guanda, 2006.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1993): *I cento linguaggi dei bambini*. Trad. it. Bergamo: Junior, 1995.
- Epstein S. (1994): Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, n. 49, pp. 709-724.
- Evans G.W. (2006): Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, n. 57, pp. 423-451.
- Fein G. (1987): *Il gioco del far finta: creatività e consapevolezza*. In A. Bondioli (a cura di), *Il Buffone e il re: il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1989, pp. 133-162.
- Ferrarotti W. (2001): Bambino e sicurezza nella prospettiva educativa. Materiali e sicurezza. *Centro Internazionale Ludoteche*, n. 4, pp. 63-64.
- Fontaine A.M. (2005): Écologie développementale des premières interactions entre enfants: effet des matériels de jeu. *Enfance*, n. 57, pp. 137-154.
- Galimberti U. (1979): *Psichiatria e fenomenologia*. Milano: Feltrinelli.
- Giani Gallino T. (2007): *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Milano: Cortina.
- Gibson J.J. (1979): *L'approccio ecologico alla percezione visiva*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1999.
- Goldschmied E., Jackson S. (1994): *Persone da zero a tre anni*. Trad. it. Bergamo: Junior, 1996.
- Hall E.T. (1966): *La dimensione nascosta*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1968.

- Harrison L.J., Sumsion J. (2014): *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice*. Springer eBooks.
- Honegger Fresco G. (2014): Il bello dell'ambiente. *Bambini*, n. 4, pp. 55-57.
- Hoshi-Watanabe M., Shiozaki M., Mukai M., Kamigaichi N. (2014): I luoghi di incontro per genitori e bambini in Giappone: Chiiki Ko sodate-shien Senta. *GIFT*, n. 20, pp. 46-55.
- Jackson D., Needham M. (2014): *Engaging with Parents in Early Years Settings*. London: SAGE.
- Legendre A. (1995): The Effects of Environmentally Modulated Visual Accessibility to Caregivers on Early Peer Interactions. *International Journal of Behavioral Development*, n. 18, pp. 297-313.
- Legendre A. (2002): Social sustainability and changes in environments designed for young children: The case of the French day-care centers. In: G. Moser, E. Pol, Y. Bernard, M. Bonnes, J. M. Corraliza, V. Giuliani, *People, Places & Sustainability*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers, pp. 243-254.
- Levy R. (2008): Third spaces' are interesting places: Applying 'third space theory' to nursery-aged children's constructions of themselves as readers. *Journal of Early Childhood Literacy*. London: SAGE, n. 8, pp. 43-66.
- Lézine I. (1964): *I primi anni di vita del bambino*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1966.
- Linting M., Groeneveld M.G., Vermeer H.J., Van IJzendoorn M.H. (2013): Threshold for noise in daycare: Noise level and noise variability are associated with child wellbeing in home-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 28, pp. 960-971.
- Lowman L.H., Ruhmann L.H. (1998): Simply Sensational Spaces: A Multi-"S" Approach to Toddler Environment. *Young Children*, n. 53, pp. 11-17.
- Lucchini E. (2004): *Giocattoli, infanzie e culture in cinque continenti*. Bologna: Perdisa.
- Maeda J. (2006): *Le leggi della semplicità*. Milano: Mondadori.
- Malaguzzi L. (1984): L'occhio se salta il muro. Narrativa del possibile. Regione Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia. Cit. in: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di) (1993): *I cento linguaggi dei bambini*. Trad. it. Bergamo: Junior. 1995.
- Malher M., Pine F., Bergman A. (1975): *La nascita psicologica del bambino*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1978.
- Mantovani S., Andreoli S., Cambi I., Di Pasquale G., Maselli M., Monini T. (1999): *Bambini e adulti insieme. Un itinerario di formazione*. Bergamo: Junior.
- Mantovani S. (2007b): Early Childhood Education in Italy, Pedagogy. In: R. New, E. Cochran (a cura di): *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Vol. IV, Westport, C.T.: Praeger, pp. 1110-1118.
- Montessori M. (1923): *Il bambino in famiglia*. Trad. it. Milano: Garzanti, 2000.

- Moore G.T. (1986): Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: a quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, n. 6, pp. 205-231.
- Morgandi T. (2007): *Lo spazio a scuola*. In: S. Kanizsa (a cura di), *Il lavoro educativo*. Milano: Mondadori, pp. 79-101
- Munari B. (1985): *I laboratori tattili*. Mantova: Corraini.
- Musatti T., Mayer S. (2011): Sharing attention and activities among toddlers: the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 19, pp. 207-221.
- Olds A.R. (1987): Designing Settings for Infants and Toddlers. In: C.S. Weinstein, T.G. David, *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development*. New York: Plenum Press, pp. 117-138.
- Piaget J. (1967): *La costruzione del reale nel bambino*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- Pikler E. (1988): *Datemi tempo*. Trad. it. Como: Red, 1996.
- Prochner L., Cleghorn A., Green N. (2008): Space considerations: materials in the learning environment in three majority world preschool settings. *International Journal of Early Years Education*, n. 16, pp. 189-201.
- Rogoff B. (2003): *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Cortina, 2004.
- Sinclair H., Stambak M., Lezine I., Rayna S., Verba M. (1982): *Infants and objects*. Trad. ingl. San Diego: Academic Press, 1987.
- Sutton-Smith B. (1986): *Nel paese dei balocchi. I giocattoli come cultura*. Trad. it. Bari: La Meridiana, 2002.
- Varin D. (a cura di) (1985): *Ecologia psicologica e cura dell'ambiente nella scuola materna*. Milano: Franco Angeli.
- Weber D., Rissel C., Debra Hector D., Wen L.M. (2014): Supported playgroups as a setting for promoting physical activity of young children: Findings from a feasibility study in south-west Sydney, Australia. *Journal of Paediatrics and Child Health*, n. 50, pp. 301-305.
- Weinstein C.S., David T.G. (1987): *Spaces for Children: The Built Environment and Child Development*, New York: Plenum Press.
- Weyland B., Attia S. (2015): *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini Scientifica.
- Woolner P., Hall E. (2010): Noise in Schools: A Holistic Approach to the Issue. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, n. 7, pp. 3255-3269.