



PARTE TERZA

TRASFORMAZIONI DEL LAVORO
E DELLE PROFESSIONALITÀ FORMATIVE,
METODI E PRATICHE



Abitare l'educazione

La cura del “vissuto ambientale” nella formazione dei docenti della scuola dell'infanzia

Living through education The care of the “living environment” in the training of teachers in kindergarten

Francesco Paolo Calvaruso

Università della Calabria
Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici
fpcal@libero.it

ABSTRACT

This contribution deals with the relationship between the school as a place of education and the quality of being at school. It aims to emphasize the pedagogical importance of *where* education takes place, and it is meant to encourage those who are responsible for education and training to give proper consideration to the opportunity for a closer collaboration between educational studies and those relating to the design/architectural reflection. Building a school requires technical expertise, together with knowledge of physics and science of construction; but it requires also taste and style in order to make a building *unique*, or hopefully so in a now abused landscape of public and private buildings – either secular or religious – that do not convey much to the citizen. The same care should be given to the training of school teachers, especially of children, since the space for human growth and civic education of students should not take the form of an everyday repetition of working practices in a monotonous environment which is free from fruitful stimuli. It is not just a matter of facades, windows and doors, hallways and dining rooms. It is, rather, a matter of learning to live within the places of education, so as to increase even in the youngest a taste for study, research and community.

Il contributo affronta il rapporto fra scuola come luogo dell'istruzione e qualità dello stare a scuola. Esso punta ad evidenziare la rilevanza pedagogica del *dove* si fa educazione e mira a sollecitare chi ha responsabilità educative e formative a tenere in giusta considerazione la portata di una più stretta collaborazione fra gli studi pedagogici e quelli afferenti alla progettazione/riflessione architettonica. Erigere una scuola richiede competenza tecnica, conoscenza della fisica e delle scienze delle costruzioni, ma anche gusto e stile per rendere un edificio un *unicum*, si spera, nel panorama ormai abusato dei palazzi pubblici e privati, laici o di culto, che poco comunicano al cittadino. La stessa cura dovrebbe essere riposta nella formazione dei docenti della scuola, soprattutto dell'infanzia, poiché lo spazio della crescita umana e civica degli studenti non dovrebbe concretizzarsi ogni giorno all'insegna della ripetitiva prassi del lavorare in ambienti monotoni e privi di stimoli. Non è solo una questione di *facciate*, finestre e porte, corridoi e refettori. Si tratta, piuttosto, di imparare ad abitare i luoghi dell'educazione, così da incrementare nei più piccoli il gusto dello studio, della ricerca e dello stare assieme.

KEYWORDS

Living with a pedagogical mind, Living environment, Quality in teacher education, Space and training.

Abitare pedagogica-mente, Vissuto ambientale, Qualità della formazione pedagogica dei docenti, Spazio e formazione.

Introduzione

Le dinamiche onnicomprensive dei dispositivi organizzativo-didattici hanno ormai pervaso l'intera intelaiatura del far scuola. La vita di quest'Istituzione è rigidamente scandita da ritmi, calendari ed appuntamenti sempre più fitti, impegnativi e coinvolgenti. Ciò sottolinea il peso preponderante attribuito dal sistema politico-economico ai processi di trasformazione – trasmissione del sapere in chiave temporale. Tutto e presto, sembra essere lo *slogan* imperante. Nessun "tempo morto": c'è crisi! Il cronografo pare ormai aver assunto metaforicamente, anche nelle questioni pedagogiche, il ruolo (efficientista) predominante, relegando così di fatto la bussola a mero cimitero orientativo. In questo scenario affatto entusiasmante continuiamo, quindi, ad assistere al trionfo del tempo contro l'apporto altrettanto determinante dello spazio dell'educazione (Damiano, 1982, pp. 474-475; De Bartolomeis, 1985, pp. 185-194), lì dove, di fatto, l'atto educativo si esplicita in tutta la sua portata. Eppure, la semplice domanda che viene sempre posta ad ogni fanciullo appena conosciuto non chiede di sapere *quando* bensì *dove* vada a scuola. Frequentarne le aule implica un dirigersi verso un luogo altro. È un uscire *fuori*, dal privato al pubblico. Entra così in gioco il *dove* le prassi didattico-educative degli insegnanti si attuano. Si tratta di un *dove* che in pedagogia si traduce in attenzione scientifica per lo spazio (Iori, 1996), l'ambiente (Gennari, 1997) e il paesaggio (Regni, 2009): i luoghi in cui l'educazione viene *abitata* dai bambini, che (come recitano gli artt. 20 e 29 della Convenzione dei Diritti dell'Infanzia) hanno diritto alla tutela delle loro *abitudini* e ad apprendere il rispetto dell'*ambiente naturale*. Il rapporto fra scuola e città/paesaggio è di natura dialettica e pone l'ambiente quale scenario ulteriore ed alternativo all'aula, anzi qualifica questo come «aula didattica decentrata», come sostiene Frabboni. L'ambiente, aggiunge il pedagogista emiliano, è una delle «monete d'oro nello zaino della didattica», il vasto campo formativo in cui l'azione educativo-didattica può esprimersi in profondità e in estensione per promuovere la gamma delle intelligenze multiple. Ambiente da intendersi, quindi, come libro delle conoscenze, della cultura, del sociale e della natura (Frabboni e Scurati, 2011, pp. 60-62). Tra l'altro, a dar ulteriore spessore a queste considerazioni, la stessa ricerca pedagogica non manca di evidenziare come il rapporto fra ambiente scolastico e rendimento sia essenziale, non derubricabile a fattore di secondaria portata. Weinstein, già nel 1981, ricordava che: 1) l'ambiente può promuovere o ostacolare l'apprendimento in modo diretto e indiretto; 2) esiste una correlazione fra stile educativo e ambiente formativo; 3) si può ottenere maggior apprendimento tenendo in considerazione non solo la didattica ma anche l'ambientazione e le caratteristiche logistiche ed architettoniche del luogo di formazione; 4) tale aspetto «ambientale», pur essendo fondamentale viene considerato in modo marginale (Weinstein, 1981, pp. 12-19). Ma si badi: non è solo l'invito ad un'apertura delle aule verso l'esterno, così da accompagnare i bambini al di là del muro di cinta della loro scuola. Il punto è lo stare realmente in ambiente; concerne l'abitare autentico. Il sentirsi a proprio agio, senza fuorvianti rilassamenti, con i compagni e con gli insegnanti, in spirito di comunità. Abitanti del medesimo spazio, in cui la qualità del tempo è cosa ben diversa dall'impiego massimizzante e sfibrante di una certa progettualità che guarda al fine dimenticando del tutto i mezzi.

Quanto appena detto non fa che rimarcare l'esigenza pedagogica secondo cui biso-

gna «che i docenti si formino una mentalità da committente di scuole, abbiano delle aspettative sul *dove* oltre che sul come fare scuola. Occorre che sappiano dare indicazioni e vincoli in modo che l'edificio si presti ad essere usato con proprietà per i molteplici e complessi scopi dell'azione educativa e didattica» (D'Alfonso, 1994, p. 63).

1. Motivazione

Le presenti note traggono spunto da due degli obiettivi strategici individuati dall'U.E. per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione e da uno dei cinque benchmark individuati per monitorare i progressi delle politiche nazionali. Vengono presi in carico, quindi, il 2° obiettivo (Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione) nonché il 3° obiettivo (Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva), cui si affianca il 5° dei «benchmarks 2020», fissati nel Maggio 2009 dai ministri per l'Istruzione, Gioventù e Cultura dei 27 Stati membri dell'U.E., ovvero quello concernente *l'Istruzione della prima infanzia*, individuato per aumentare sin dalla più tenera età la partecipazione all'istruzione per il futuro successo scolastico, in particolare nel caso di chi proviene da un ambiente svantaggiato. Entro il 2020, almeno il 95% dei bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'istruzione della prima infanzia. La percentuale attuale si aggira intorno al 92,3%. Nove Paesi hanno già realizzato questo obiettivo e molti altri sono sulla buona strada, alcuni sono invece in ritardo.

2. Posizione del problema

L'esperienza maturata nella gestione dei laboratori afferenti alla cattedra di *Pedagogia generale* e di *Pedagogia della Cittadinanza e della Convivenza Civile* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre ha consentito di far emergere negli insegnanti della scuola dell'infanzia una certa richiesta di incremento di attenzioni formative per gli aspetti attinenti al *vissuto* dei bambini a scuola. Fra le possibili cause di quest'implicita domanda di implementazione formativa potrebbe esservi la consapevolezza della preponderanza concessa, soprattutto negli ultimi anni, ad un certo paradigma tecnologico-produttivista, tutto proteso al risultato, all'acquisizione delle competenze e al raggiungimento del "successo formativo". Lo spazio è una variabile importante della relazione educativa e l'idea pedagogica del *dove*, adeguatamente sviluppata ed affrontata nei corsi universitari per docenti, richiede molta attenzione per ciò che costituisce l'ideazione e la stessa "azione abitativa" del/nel contesto educativo. Si tratta di formare insegnanti capaci di cogliere il senso del locale, ponendo loro la questione del problema dell'abitare in termini di atmosfera emotiva intesa come *Stimmung*, del valore del *qui* in un'epoca dominata dall'*ovunque*, così da dotare chi insegnerà di una mentalità pedagogicamente ed antropologicamente attenta al rapporto fra luogo e concetto, spazio e vita, giacché il «far mente locale», come scrive Franco La Cecla, è «un depositare la propria mente su di un luogo, è un'immagine dove non si vede solo il soggetto che si sforza di mettere a fuoco, strizzando gli occhi, ma dove il soggetto si esteriorizza e si guarda mentre mette le proprie doti di comprensione sopra a un luogo e a un contesto» (La Cecla, 2011, pp. 47-48). È, insomma, un riscoprire, in tempi di sradicamento, la spendibilità pedagogica del *genius loci*. Tutto ciò può costituirsi come un atto di consapevolezza attiva da opporre all'insidiosa e sempre più dilagante deriva di un *abitare liquido*. Vari, quindi, gli elementi da poter ponderare in questa direzione per un'analisi pedagogica del fare scuola: struttura (dimensioni, colori, luminosità del corridoio, punti luce), oggetti (bacheche, lavagne) ed azioni (zone di entrata/uscita di bimbi e genitori; zone di consultazione e brevi soste; spazi verdi e all'aperto, cortili). Fattori da non relegare a sole questioni tecniche, ma spunti, rimandi e sollecitazioni che dovrebbero pungolare la coscienza educativa di chiunque, soprattutto nel segmento primario, in-

tenda occuparsi di insegnamento. La qualità della comunicazione educativa, intesa come *cura/attenzione* per tutti quei dettagli che arricchiscono l'atto trasmissivo del sapere, sostanzia l'ambiente in cui viene quotidianamente posto in essere l'azione didattica¹ e transita, qualora si voglia davvero lasciar il segno, da concetti-chiave del progettare pedagogica-mente quali: semplicità, funzionalità, luminosità e serenità (Segrada, 2007, p. 13).

In un inserto di una rivista specializzata, nella parte curata da Giuliano Franceschini, vengono individuate quattro stagioni che hanno contrassegnato la conformazione della scuola dell'infanzia (Franceschini, 2005, pp. I-VI). Notiamo, così, che queste scuole nascono in correlazione con lo sviluppo industriale e l'occupazione femminile. Assumono in questo periodo un compito meramente assistenziale: tenere più bambini in minor spazio possibile. Sorgono successivamente modelli pedagogici più maturi, come quelli elaborati da Aporti, Fröebel, le sorelle Agazzi, Pizzigoni, Montessori e dall'Attivismo. In questi notiamo l'attenzione posta alla presenza di materiali idonei ai primi apprendimenti, alle attività spontanee del bambino in continuità-contatto con ambiente naturale e familiare, la presenza di armadietti e giochi portati da casa. Il terzo momento viene individuato nell'imporsi del modello cognitivista, che s'impone normativamente nella scuola dell'infanzia negli anni '80 del XX secolo. È la stagione del consenso ad autori come Piaget e Bruner. Il modello bruneriano punta a tre modalità di rappresentazione della realtà: attiva, iconica e simbolica. È di questo periodo la diffusione di alcuni modelli psico-motori. Giungiamo in tal modo sino ad oggi, in cui vige un certo post-cognitivism. Si tratta di modello eco-logico e socio-costruttivista, che genera una rinnovata attenzione per la progettazione degli spazi educativi: pari dignità a tutti i momenti e gli spazi della scuola, che vengono progettati in modo da stimolare indirettamente nei bimbi attività socio-cognitive. Si cerca di stimolare e promuovere, tramite i contesti, tutte le forme dell'intelligenza di ognuno di loro, ovvero di offrirgli le basi dei sistemi simbolico-culturali dell'età contemporanea. Viene altresì favorita la dimensione della *privacy*, con "tane e rifugi" per momenti di autocoscienza così come la dimensione della *socialità*. La scuola è concepita come un unico contesto formativo, in un'ottica d'interdipendenza; le attività di progettazione degli spazi dell'aula non è più affidata solo ai docenti, ma diviene frutto di osservazione e valutazione condivisa.

3. Quadro metodologico

Ciò che il presente contributo prospetta e promuove è un incremento di collaborazione fra pedagogisti ed architetti, al fine di poter meglio fornire ai docenti in formazione una competenza "ambientale" più completa. È chiaro che non si tratta solo di far prendere dimestichezza ai docenti con schizzi, rilievi e prospetti, ma piuttosto di far prendere atto ai docenti della rilevanza concettuale dell'*abitare*, che «non è un mero occupare spazio bensì una facoltà umana che non è né data, né immediata» (La Cecla, 2011, p. 52). Ciò vorrebbe dire rendersi conto dell'evidenza del mondo, aver consapevolezza dell'intorno. *Abitare* in senso pedagogico è pertanto un pensare e vivere ogni angolo del luogo dell'evento formativo con la stessa scioltezza, con il medesimo attaccamento/coinvolgimento affettivo che può suscitare nei bambini il ricordo attivo della casa *nido-guscio* di cui parla Bachelard (Bachelard, 2006). Si tratta di un incremento

1 Sullo "spazio scolastico" come parte essenziale del setting educativo si consulti il sito dell'AN-SAS *Abitare la scuola*, in <http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_focus&id_cnt=5701>, dove sono consultabili i pareri di noti esperti. Fra questi cfr. l'intervista del 29/7/2005 rilasciata da Franco Cambi, dal titolo "Spazio scuola: il punto di vista della pedagogia", e quella del 27/7/2005 rivolta a Giovanni Galanti, dal titolo "Il contributo dell'architettura".

di ricerca qualitativo-quantitativa, per una ulteriore collaborazione fra ambiti disciplinari aventi diverse prospettive, da svilupparsi con l'intenzione di rendere la scuola agli occhi dei bambini come una sorta di prolungamento (civico) della propria casa, anzi del proprio *abitare*. Lo spazio vissuto dai bambini, secondo le osservazioni emerse in una ricerca di Chomabart de Lauwe: «È uno spazio affettivo, tipologico, definito dalle relazioni fra oggetti, persone, luoghi che non possono essere misurati in termini numerici. Questo spazio si struttura partendo da contrapposizioni semplici, definite in maniera soggettiva, fra interno/esterno, vicino/lontano. Così nei disegni la propria casa serve spesso da punto di partenza. Il bambino cerca un sostegno in quanto gli è più noto. La sua abitazione gli appare come un luogo rassicurante. [...] Se lo spazio vissuto dai bambini si struttura in una maniera relativamente uniforme e possiede una sfumatura affettiva primordiale, ogni area convoglia in modo specifico questo stralcio vissuto dello spazio fondamentale» (Chombart de Lauwe, 1980, pp. 120-121). La scuola, infatti, così come la casa, soprattutto in età infantile, non può essere concepita, vissuta e "curata" come fosse un semplice luogo di passaggio, un ambiente qualsiasi quasi da riempire. La stessa rappresentazione grafica dei disegni offertaci dai bambini con tanta generosità palesa un universo di senso e di trasporto emotivo che va colto/decodificato e sottolinea come l'idea di ambiente sia un tassello fondamentale nelle fasi della costruzione della loro identità. La casa, ricorda Anna Oliverio Ferraris, sta psicologicamente a simboleggiare il rifugio, il calore della famiglia, il nucleo delle origini. Essa, però, può anche tramutarsi in un posto respingente, un antro da cui fuggire (Oliverio Ferraris, 2008, pp. 100-101). Uno psichiatra molto attento alle dinamiche educative come Paolo Crepet aggiunge che «la scuola dovrebbe essere quella che un vecchio pedagogo [Vittorino da Feltre] chiamava *casa gioiosa*, con un contenuto di seduzione per i ragazzi – un luogo dove alla mattina alle 8 non vedi l'ora di andare –, bella o brutta, di vetro o di cemento, però un luogo che ti appartiene, dove ti incontri, dove sviluppi l'identità [...]» (Botta, Crepet e Zois, 2007, p. 81). In assenza di queste attenzioni non è così difficile comprendere lo scollamento e la disaffezione che molti piccoli alunni possono vivere ai primi passi del loro iter scolastico. Cosa, questa, che non può non avere delle ripercussioni sulla qualità degli apprendimenti a venire, sulla qualità delle loro competenze e soprattutto delle loro personalità in relazione. La scuola (dell'infanzia, ma non solo), dunque, tenga in gran conto tutto ciò; si assuma la responsabilità di operare senza trascurare quel bagaglio di indicazioni psico-pedagogiche ormai acquisite in letteratura.

Heidegger, in un discorso pronunciato il 9 maggio 1956 in onore del poeta dialettale Johann Peter Hebel, ebbe a dire che sia le case di città che di campagna gli apparivano ormai come tramutati in "contenitori" da abitare, locali in cui svolgere la vita quotidiana dell'uomo. Ammoniva il filosofo di Me kirck, però, che in realtà è solo l'abitare che consente alla casa di esser tale. Abitare sulla terra e sotto il cielo indica il cammino dalla nascita fino alla morte, per cui l'andare resta comunque ed ovunque «il tratto principale dell'abitare, cioè del soggiorno umano fra la terra e il cielo, fra nascita e morte, fra gioia e dolore, fra lavoro e parola» (Heidegger, 2005, p. 482)².

- 2 Riflessioni sull'*abitare* dell'Esser-ci sulla Terra che aprono squarci prospettici in un mondo già allora in marcia verso la post-modernità e su cui lo stesso pensatore aveva colto i segnali sin dalla stesura del suo *Sein und Zeit* nel 1927. «In *Essere e tempo* – si legge in Chiaruzzi (2002, p. 78) – Heidegger aveva ritrovato nella nozione di *habitare* il senso dell'esistenzialità dell'uomo, che si configura come un originario rapportarsi all'essere nella forma di quella precomprensione di senso che orienta ogni atteggiamento e prassi. Abitare, la spazialità, basato sul prendersi cura, ovvero della concreta richiesta di senso quotidiano dell'Esserci». Sulla categoria del *disincanto*, letta in chiave pedagogica ed intesa come «casa» dell'epoca postmoderna, cfr. Cambi (2006).

3. Risultati attesi o ottenuti

Una maggiore attenzione della ricerca pedagogica nella direzione appena esposta potrebbe arrecare sicuro giovamento alle nuove generazioni di insegnanti della scuola dell'infanzia, che così saprebbero meglio come spendersi nella delicatissima missione dell' "ambientazione" dei propri allievi. L'innalzamento della qualità del servizio pre-scolare che se ne otterrebbe potrebbe indurre i genitori ad affidare i loro figli con ancora più convinzione ed in numero maggiore alle scuole pubbliche e paritarie, riuscendo così ad incrementare la percentuale di bambini frequentanti la scuola fra i 4 e 5 anni d'età.

Conclusioni

Le contraddizioni dei tempi che attraversiamo sono molte; fra di esse quelle riguardanti l'educazione ambientale. Da un lato è chiara la necessità educativa di avvalersi di più spazi aperti, aree verdi e parchi in città dove far esprimere/pensare/agire il bambino, ma dall'altro si resta sgomenti nel constatare come questi spazi restino quasi soffocati dall'abbraccio disarmonico del cemento incipiente o annichiliti dall'incuria, dall'abbandono cui sono spesso sottoposte le strutture scolastiche. C'è un certo ritardo di attenzione per l'ideazione e l'allestimento di adeguati ambienti formativi. Ritardo che è anche di natura pedagogica. Vanna Iori, infatti, scrive che «l'abitare educativo è ciò che principalmente manca alle scuole» (Iori, 1996, p. 113). Non basta, infatti, farli apprendere giocando e tenerli buoni. È bene farli sentire a loro agio nel luogo deputato alla loro crescita umana, civile e spirituale. L'edilizia scolastica esistente è, invece, a volte persino pericolosa³. Non mancano certo scuole modello di recente costruzione⁴, ma difetta ancora una diffusa cultura pedagogico-architettonica per una più ampia "ecologia umana". Un architetto come Mario Botta sostiene, infatti, che «la costruzione di una scuola dovrebbe essere il primo atto pedagogico. Una scuola che disattende una prerogativa funzionale ed estetica non può pretendere di insegnare agli allievi a vivere meglio» (Botta et al., 2007, p. 73). Ma oltre e al di là dei muri e delle planimetrie della singola scuola, sono i docenti che vanno formati in tal senso, perché *imparare ad abitare* si può, così come a ben respirare o a camminare in modo corretto (Heidegger, 1976, p. 108)⁵. È attraverso la capacità dei maestri di riem-

- 3 Valga per tutti il ricordo della tragedia dei 27 piccoli alunni (Antonio, Antonella, Michela, Maria, Melisa, Sergio, Antonio, Maria, Lorenzo, Luca, Paolo, Valentina, Domenico, Morena, Gianni, Giovanna, Luigi, Luigi, Maria Celeste, Raffaele, Valentina, Gianmaria, Luca, Giovanna, Costanza, Martina) della scuola elementare "Jovine" di San Giuliano di Puglia (CB), morti sotto le macerie dell'Istituto insieme alla loro insegnante nel terremoto del 31 Ottobre 2002. Il sisma dell'8° grado della scala Mercalli aveva altresì causato nel Molise oltre 10 mila sfollati. Molta la commozione in tutto il Paese. Ai bambini e all'insegnante furono concesse nel 2005 le medaglie d'oro al merito civile dall'allora Capo dello Stato Carlo Azeglio Ciampi. Questa la motivazione ufficiale del conferimento alla M^a. Carmela Ciniglio: «In occasione di un violento e disastroso terremoto che causava il crollo di un edificio scolastico, veniva trovata esanime sotto le macerie, abbracciata ad alcuni dei suoi alunni nell'estremo tentativo di proteggerli, facendo loro da scudo con il proprio corpo. Fulgido esempio di raro altruismo, umana solidarietà e spirito di servizio spinti sino all'estremo sacrificio». A loro è dedicato questo saggio.
- 4 Si vedano scuole dell'infanzia, come quelle di Cardano al Campo (VA) <http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=home_schools&id_cnt=3442> e Ponticelli, Imola (BO) <http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=home_schools&id_cnt=3442&start=6&max=6&txtSearch=>>.
- 5 Su determinati aspetti dell'abitare in senso heideggeriano si veda anche Cesarone (2008). Per una lettura che, da quest'angolazione, abbracci il senso della progettazione in chiave di spazi e di cultura del luogo cfr. D'Urso (2009, pp. 15-66).

pire intenzionalmente di significati pregnanti il loro stare assieme in un ambiente deputato all'apprendimento, che è possibile ridipingere l'orizzonte dei fanciulli affidati loro, per rendere la Scuola un luogo da abitare autenticamente, di cui sentirsi "appartenenti" per iniziare il cammino libero verso l'autonomia. «Il sentimento dell'abitare – scrive Pesare – è alla base della paideia occidentale, rappresenta il senso stesso della formazione dell'uomo come individuo e come relazione» (Pesare, 2009, p. 14). La pedagogia conceda più ascolto alla dimensione della spazialità, se ne occupi con maggior pregnanza e se ne assuma la piena responsabilità, cosicché che i bambini possano sempre più abitare l'educazione.

Bibliografia

- Bachelard, G. (2006). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- Botta, M., Crepet, P. e Zois, G. (2007). *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*. Torino: Einaudi.
- Bulhinger, A. et al. (Eds.). (1980). *Il bambino e la città*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cesarone, V. (2008). *Per una fenomenologia dell'abitare. Il pensiero di Martin Heidegger come Oikosophia*. Genova-Milano: Marietti.
- Chistolini, S. (2008). *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'Università per insegnare nella scuola*. Roma: Kappa.
- Chiurazzi, G. (2002). *Il postmoderno*. Milano: Mondadori.
- Chombart de Lauwe, M. (1980). La realtà vissuta dello spazio costruito dai bambini. In A. Bulhinger et al. (Eds.), *Il bambino e la città*, 120-121. Milano: FrancoAngeli.
- Compagnoni, E. e Piaggese, B. (2003). *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Urso, S. (2009). *Il senso dell'abitare contemporaneo*. Sant'Arcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Damiano, E. (1982). Spazio ed educazione. *Pedagogia e Vita*, 5, 474-475.
- De Bartolomeis, F. (1985). *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. e Scurati, C. (2001). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Franceschini, G. (2005). Prospettive di riferimento. *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia*, 2, I-VI.
- Franceschini, G. e Piaggese, B. (2000). *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. Un percorso di studio ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Franceschini, G. e Piaggese B., (2005). L'ambiente formativo. Prospettive teoriche e indicazioni operative per la progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. *Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia*, 2, I-XV.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- D'Alfonso, P. (1994). La conoscenza dello spazio. In L. Genovese, e S. Kanizsa (Eds.), *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Heidegger, M. (2005). *Discorsi e altre testimonianze del cammino di una vita*. Genova: Il Melangolo.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto*. Firenze: La Nuova Italia.
- La Cecla, F. (2011). *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*. Milano: Eléuthera.
- Oliverio Ferraris, A. (2008). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pesare, M. (2009). *Abitare ed esistenza. Paideia dello spazio antropologico*. Milano: Mimesis.
- Regni, R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Segrada, H. (2007). L'ambiente che comunica. *Scuola Materana per l'educazione dell'infanzia*, 8, 13.
- Thomas, G. e Pring, R. (2010). *Evidence-Based Practise in Education*. New York: Open University Press.
- Weinstein, C. S. (1981). Classroom Design as an external condition for learning. *Educational Technology*, 21/8, 12-19.

