Numero 1, 2026

Studi sulla FORMAZIONE

Open Journal of Education

Studi sulla formazione
Open Journal of Education

ANNO XXIX, 1-2026

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENT AND FOUNDER

Franco Cambi (University of Florence, IT, 0009-0002-0672-5865)

SCIENTIFIC DIRECTION - EDITOR IN CHIEF

Alessandro Mariani (University of Florence, IT, 0000-0001-9466-6003)

MANAGING EDITOR

Cosimo Di Bari (University of Florence, IT, 0000-0002-3278-3519)

EDITORIAL BOARD

Daniela Sarsini (University of Florence, IT, 0009-0002-1964-6883)

Rossella Certini (University of Florence, IT, 0000-0003-4931-5196)

Alessandro Cambi (Publishing Consultant, IT, 0009-0003-6786-0080)

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

MASSIMO BALDACCI (UNIVERSITÀ DI URBINO, IT, 0000-0003-3558-0431); GERT BIESTA (UNIVERSITY OF KILDARE, IR, 0000-0001-8530-7105), ELSA BRUNI (UNIVERSITÀ DI CHIETI-PESCARA, IT, 0000-0002-0705-1797); MARIO CALIGIURI (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0003-4841-1987); MIREIA CANALS BOTIN (UNIVERSITAT DE VIC, ES, 0000-0003-4481-4447); CRISTIANO CASALINI (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-4364-061X,); MAURO CERUTI (IULM, IT, 0000-0002-7729-361X); ENRICO CORBI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0002-2087-1757); CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-4539-8548); ANTONIA CUNTI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-5615-457); MARCO ANTONIO D'ARCANGELI (UNIVERSITÀ DE L'AQUILA, IT, 0000-0003-2856-1515); ANDREA ENGLISH (UNIVERSITY OF EDINBURGH, UK, 0000-0002-1351-0507); MAURIZIO FABBRI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-9775-6546); SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS (UNIVERSITÀ DI MALAGA. ES, 000-0002-5926-1876); MONICA FERRARI (UNIVERSITÀ DI PAVIA, IT, 0000-0002-2448-9109); MASSIMILIANO FIORUCCI (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-9927-6095); MARIO GENNARI (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9015-3996); MARCO GIOSI (UNIVERSITÀ DI ROMA, IT, 0000-0002-9689-9457); TERESA GONZÁLEZ-AJA (UNIVERSITÀ DI MADRID, ES, 0000-0002-0413-6373); BUDD HALL (UNIVERSITY OF VICTORIA, CA, 0000-0003-0478-4546); CHRIS HIGGINS (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-2443-0369); ANNA KAISER (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-6273-1437); KAMIL KURACKI (CARDINAL STEFAN WYSZYNSKI UNIVERSITY IN WARSAW PL, 0000-0002-5377-3918); IRYNA KOHUT (UNIVERSITY OF POLTAVA, UA, 0000-0002-0856-7074); ANNA LAZZARINI (UNIVERSITÀ DI BERGAMO, IT, 0000-0002-9644-4356); EMILIANO MACINAI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE, IT, 0000-0002-8566-7074); ELENA MADRUSSAN (UNIVERSITÀ DI TORINO, IT, 0000-0002-4332-3542); PIERLUIGI MALAVASI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0001-8178-967X); EMILIANA MANNESE (UNIVERSITÀ DI SALERNO, IT, 0000-0003-3115-4793); DANIEL MARA (UNIVERSITY OF SIBIU, RO, 0000-0002-1211-1504); LUCIANA PEDROSA MARCASSA (UNIVERSITÀ DI FLORIANÓPOLIS, BR, 0000-0001-5313-1002); PAOLO MOTTANA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0003-3932-729X); RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA (CARDINAL STEFAN WYSZYNSKI UNIVERSITY IN WARSAW PL, 0000-0001-7227-6127) FRITZ OSTERWALDER (UNIVERSITÀ DI BERNA, CH, 0000-0002-3275-7417); GIUSEPPE PEZZINI (UNIVERSITY OF OXFORD, UK, 0000-0001-9845-864X); TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-3932-5721); AGOSTINO PORTERA (UNIVERSITÀ DI VERONA, IT, 0000-0002-6356-5688); MARIA GRAZIA RIVA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0002-5909-2902); ROSALIA ROMERO TENA (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ES, 0000-0001-9886-8403); MILENA SANTERINI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0009-0001-3747-7764); OTTO J. SCHANTZ (UNIVERSITY OF KOBLENZ-LANDAU, DE, 0000-0001-7762-7504); GIANCARLA SOLA (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9407-921X); GIUSEPPE SPADAFORA (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0001-6091-2915); FLAVIA STARA (UNIVERSITÀ DI MACERATA, IT, 0000-0003-2235-1939); MAURA STRIANO (, UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-7398-3288); MARIA SEBASTIANA TOMARCHIO (UNIVERSITÀ DI CATANIA, IT, 0000-0002-2501-1799).

NEWSROOM

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

Published by ***Firenze University Press***, Università degli Studi di Firenze, via Cittadella, 7, 50144, Firenze, Italy, *http://www.fupress.com*.

The journal is available online with open access at the following address: *http://www.fupress.com/sf*

The published contributions are always previously evaluated by a committee of internal and external experts, according to the method of "double-blind peer review".

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

© 2025 Author(s) Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated, and a URL link is provided to the license. Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode)

Studi sulla formazione ANNO XXIX, 1-2026

INDICE

EDITORIALE **5**

DOSSIER - L'attualità di Ernesto Codignola per interpretare le sfide del XXI secolo

COSIMO DI BARI, *Introduzione. L'attualità di Ernesto Codignola per interpretare le sfide del XXI secolo* 7

FRANCO CAMBI, *Ernesto Codignola: un pedagogia esemplare nell'Italia del Novecento* 17

ROSSELLA CERTINI, *"Bisogna lavorare a riaffiatare la scuola con la città". Rileggendo il primo numero della rivista "Scuola e città"* 21

STEFANO OLIVERIO, *Le scuole di domani: appunti per un dialogo Dewey-Codignola* 29

VALERIA ANGELINI, *Sul filo della rete. Connessione tra scuola e territorio nel pensiero di Ernesto Codignola e nell'eredità di Scuola-Città Pestalozzi* 37

MATTEO BIANCHINI, *Scuola-Città Pestalozzi: un viaggio nella Didattica Attiva e nell'educazione democratica lungo 80 anni* 45

TOMMASO CODIGNOLA, *Ernesto Codignola e le origini di Scuola-Città Pestalozzi: tra neoidealismo, attivismo e educazione del cuore* 55

MARIA CHIARA MATTACCHIONE, *Casa giocosa (1940). L'antologia di Ernesto Codignola, Eurialo De Micheli e Raffaello Ramat* 61

ANTONIO SACRISTANO, *Per una pedagogia della partecipazione: l'eredità critica del pragmatismo democratico nella scuola del XXI secolo* 71

ARTICOLI

MARIO CALIGIURI, *L'algoritmo educativo e i suoi nemici. Strategie pedagogiche per orientarsi nella metamorfosi del mondo* 79

CAMBI FRANCO, *Due frontiere della filosofia educativa oggi: il compito plurale e il modello più critico. II. Mini-breviario di filosofia critica dell'educazione oggi. Nove noterelle* 89

VALERIO CIAROCCHI, *L'ambiente educativo come infrastruttura sociale: il sistema preventivo tra Musicking, estetica dell'inclusione e contrasto alla povertà educativa* *103*

GIORGIA GRILLI, *I bambini e i loro spazi. Un dialogo tra Geografia dell'infanzia e Letteratura per l'infanzia* 111

VALENTINA VALECCHI, *Lo spazio del bianco: percorsi tra arte del Novecento e libri per l'infanzia* *123*

RICORDI E MARGINALIA

Franco Cambi, *Rileggendo "Il mio credo pedagogico di J. Dewey", oggi* 135

Daniela Sarsini, *Ricordo di Nicoletta Codignola* *141*

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA 143

OPEN ACCESS

Studi sulla Formazione: 19, 111-122, 2026-1
DOI: 10.36253/ssf-17234 | ISSN 2036-6981 (online)

I bambini e i loro spazi. Un dialogo tra Geografia dell'infanzia e Letteratura per l'infanzia

Giorgia Grilli (Orcid 0000-0002-6784-7770)

Professoressa associata di Letteratura per l'infanzia - Alma Mater Università di Bologna

Corresponding author: giorgia.grilli@unibo.it

Abstract. In recent decades, the field of childhood studies has profoundly reshaped the understanding of children as social actors rather than passive recipients of adult-imposed structures, norms, and constraints. Within this broad area of inquiry, both the geography of childhood and scholarship on children's literature have independently identified space as a key dimension of children's lived experience, as well as of adult projections onto childhood. Despite this shared concern – namely, an interest in how space structures relations of power and possibility between adults and children – there has been little sustained dialogue between these two fields. Drawing on canonical works of children's literature alongside the analysis of two recently published picturebooks, this article argues that literary spaces offer a particularly revealing lens through which to examine the tensions that shape adult–child relations. In doing so, it highlights how children's literature makes visible and imaginatively negotiates oppositions such as control and agency, prohibition and transgression, and protection and autonomy.

Keywords. space - adult-child relationship - agency - children's literature - geography of childhood

1. Geografia dell'infanzia e letteratura per l'infanzia

In ambito accademico, ma non solo, il rapporto tra spazio e infanzia è diventato negli ultimi decenni l'oggetto di studio di quella che viene chiamata geografia dell'infanzia, un campo di ricerche fortemente interdisciplinare che evidenzia come lo spazio, lungi dall'essere un semplice sfondo neutro, sia costruito socialmente e attraversato da poteri: regole, sorveglianza, progettazione urbana, norme di vario tipo stabiliscono infatti dove i bambini, secondo gli adulti, possono stare, muoversi, giocare. Dato il livello di urbanizzazione generale, nonché lo sviluppo vertiginoso delle città nell'era contemporanea, un tema ricorrente di queste ricerche è per esempio la trasformazione dello spazio pubblico (strade, cortili, piazze) da 'territorio dei bambini' a spazio prevalentemente adulto, con effetti sulla libertà di movimento e sul gioco informale, qualcosa su cui Colin Ward e Francesco Tonucci, in anticipo sui tempi, avevano già puntato l'attenzione (Ward, 1978; Tonucci, 1996) e che è stato ampiamente approfondito da ricerche suc-

Copyright © 2026 The Author(s). Open Access. This in an open access article published by Firenze University Press (www.fupress.com/sf) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

cessive (Chawla, 2001; Valentine, 2004, solo per citarne alcune). Ma questi studi rivelano anche come progettare spazi per l'infanzia – per esempio in ambito educativo e più strettamente scolastico – significhi scegliere quali competenze valorizzare (autonomia, cooperazione, esplorazione) e quale idea d'infanzia implicitamente si promuove (bambino competente vs bambino da proteggere, guidare, controllare) (Edwards, Gandini, Forman, 2014; Dudek, 2005; Woolner, 2010). In generale, nel dibattito sui rapporti tra i bambini e gli spazi, le ricerche della geografia dell'infanzia gettano luce su quelle che sono irriducibili tensioni tra sicurezza percepita, controllo adulto, diritto al gioco, alla mobilità e alla partecipazione, in una prospettiva che vede i bambini come produttori anch'essi di spazi, capaci come sono, attraverso il gioco, l'uso creativo degli oggetti, le micro-pratiche quotidiane e l'immaginazione, di ri-significare i luoghi (trasformando un sottoscala in una base segreta, un marciapiede in un percorso di esplorazione, un posto abbandonato nel proprio rifugio, il giardino in una giungla in cui perdersi, ecc.). I bambini non vivono cioè lo spazio in modo passivo: lo attraversano, lo interpretano e lo trasformano grazie a modi di agire e pensare che possono riflettere, ma anche mettere in crisi, le norme imposte dal mondo adulto. La geografia dell'infanzia riconosce, insomma, i bambini come protagonisti dinamici e intraprendenti del loro spazio quotidiano, come attori sociali e co-creatori del loro ambiente, un'idea che può essere meglio sviluppata se si pone attenzione alla specificità e differenza dell'infanzia, anziché intenderla come fase preparatoria all'età adulta. Perché i bambini sono, da un lato – esattamente come gli adulti – capaci di abitare gli spazi, di sentirli propri e di attribuire loro dei significati, ma tendono a farlo in modi assai diversi da quelli dei grandi.

La convinzione che i bambini, pur con tutte le influenze culturali che progressivamente assorbono, abbiano almeno per un certo periodo percezioni proprie, propri bisogni, un proprio modo di intendere e di vedere il mondo, nonché capacità di incidere su di esso – cioè una propria identità e una propria *agency* non assimilabili e spesso in conflitto con quelle adulte – è alla base, secondo una certa critica, di tanti fra i più noti capolavori letterari per l'infanzia, che proprio su questa 'alterità' e resilienza dei bambini costruiscono le proprie trame, vicende narrative, immagini poetiche (Gubar, 2009; Beauvais, 2015; Grilli, 2021). Leggere *Le avventure di Pinocchio*[1] con questo tipo di approccio ermeneutico, ad esempio, porta a cogliere come la natura vera del protagonista non sia che in superficie quella di un burattino: Pinocchio è in realtà un bambino, o meglio 'il' bambino e, come tale, Collodi lo rappresenta fatto di un'altra materia. La fibra vegetale del suo corpo è una metafora potentissima del suo essere diverso dagli adulti, a partire dal suo stesso 'genitore', dal quale infatti si allontana inforcando la porta di casa non appena viene dotato di piedi per camminare (o meglio, correre). Anche Antoine de Saint-Exupéry trova un modo metaforico efficacissimo per dirci della differenza dell'infanzia: il suo Piccolo Principe[2], che è un bambino, viene dalle stelle, cioè è un alieno che capita sulla Terra ma non appartiene al nostro pianeta, ovvero al mondo adulto con il quale ogni tentativo di comunicare è fallimentare. Così anche Peter Pan[3], che a soli sette giorni di vita sente di dover scappare di casa – e dalla sua famiglia umana – volando via da una

[1] Collodi (Carlo Lorenzini), *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, Libreria Editrice Felice Paggi, 1883.
[2] Saint-Exupéry, A de., *Le Petit Prince* Paris, Paris, Gallimard, 1946.
[3] Barrie, J. M., *Peter Pan in Kensington Gardens*, London, Hodder & Stoughton, 1906.

finestra lasciata aperta per tornare all'isola degli uccelli da cui, secondo James Matthew Barrie, ogni bambino proviene e a cui, se sceglie di non crescere, continua ad appartenere (come dimostra il fatto che sa volare).

In questi come in moltissimi altri casi, nella letteratura per l'infanzia spesso è proprio lo spazio ad essere utilizzato come ulteriore espediente simbolico per affermare, mostrare e dimostrare quanto siano diversi adulti e bambini. Il Qui e l'Altrove, la Terra e lo spazio siderale, la *nursery* e l'isola, la scuola e la strada, la casa e la foresta (o anche solo un albero in particolare, nel caso emblematico del Barone Rampante[4] così come di altri personaggi di romanzi più recenti) sono contrapposizioni ricorrenti che servono a rendere più chiara la 'distanza' tra adulti e bambini, un concetto spaziale, questo della distanza, riferito in realtà alle loro inconciliabili ontologie.

E mentre, tipicamente, i bambini escono, fuggono, prediligono l'esterno, gli adulti vengono rappresentati come chiusi nel perimetro di edifici o insediamenti solo umani.

> Ma devo ammettere che una delle loro qualità migliori era forse proprio l'abitudine di passare quasi tutto il loro tempo tappati in casa (Grahame, 1984, p. 15)

scrive infatti, dei 'grandi', Kenneth Grahame in quel raffinato libro di memorie d'infanzia che è *L'età d'oro*, sottolineando quanto fosse opportuna e fortunata tale abitudine, perché di fatto lasciava liberi e incustoditi i più piccoli, allettati piuttosto dalla vita all'aria aperta, dove "il frutteto è un luogo prodigioso abitato da folletti", le sorgenti dello stagno sono quelle dell'antico Nilo, gli anfratti sono grotte di predoni, i prati praterie e così via (Grahame, 1984).

In un romanzo ambientato in quella che, nel 1906, era già una grande città, la Budapest de *I ragazzi della via Pál*,[5] l'autore, Ferenc Molnár, sceglie di creare uno spazio non edificato e in quanto tale unico all'interno del ventre urbano, il *grund*, per consentire ai bambini protagonisti della storia di ritrovarsi a giocare, fantasticare, combattere battaglie più o meno immaginarie e in definitiva provare a rimanere bambini, almeno nel tempo libero concesso loro tra gli impegni domestici e quelli scolastici. C'è bisogno, cioè, di uno spazio solo per loro, abbandonato dagli adulti come lo è quel campo un tempo sede di una segheria, perché i bambini possano essere ritratti come bambini, intenti a fare le cose che amano fare i bambini, a pensare le cose che pensano i bambini, a vivere pienamente esperienze da loro stessi organizzate e scelte. Anche in questo romanzo, gli adulti stanno bene dentro le case, le scuole, gli uffici, i luoghi da loro stessi costruiti, mentre i bambini cercano, per r-esistere, un'area incolta e senza edifici, i cui unici segni antropici sono le assi di legno rimaste ammassate da anni, guarda caso vestigia, in sé stesse, di quelli che un tempo erano stati alberi, un bosco, un luogo ancora una volta naturale, più che esclusivamente umano come quelli abitati preferibilmente dai grandi. Nella letteratura dedicata all'infanzia, o nei titoli che sono unanimemente considerati i suoi capolavori, i luoghi in cui i giovani protagonisti vivono le loro avventure si identificano spesso con luoghi non-umani, o con luoghi che, se antropizzati, sono stati ad un certo punto abbandonati dagli adulti (case fatiscenti senza proprietari, stanze vuote, cunicoli, soffitte, cantine, discariche), come se la presenza di questi ultimi rendesse impossibile il manife-

[4] Calvino I., *Il Barone Rampante*, Torino, Einaudi, 1957.
[5] Molnar F., *I ragazzi della Via Pál*. Roma, Edizioni Sapientia, 1929 (edizione originale *A Pál Utkai Fiúk*, 1906).

DOI: 10.36253/ssf-17234 | ISSN 2036-6981 (online)

starsi stesso dell'età infantile, più che semplicemente le azioni e i movimenti dei bambini. Ne *I ragazzi della via Pál* ad un certo punto irrompono le ruspe degli adulti a rivendicare anche quel pezzo di terreno scelto dai bambini per i loro giochi. Siamo alla fine del romanzo e nelle stesse pagine il più piccolo di loro, tragicamente, muore. Il messaggio è chiaro: come è accaduto e accade con molti popoli nativi all'arrivo dei coloni, togliere all'infanzia il territorio in cui può essere sé stessa, esprimersi come infanzia, significa, in fondo, decretare la sua fine.

Nella letteratura per l'infanzia, peraltro, i bambini, diversamente dai popoli nativi, non nascono già con uno spazio che possono rivendicare come proprio. I bambini letterari sono piuttosto dei nomadi alla continua ricerca di angoli in cui sentirsi veramente e finalmente 'a casa'. E a questi angoli, quando li trovano, devono arrivare fuggendo, disubbidendo, nascondendosi, eludendo la sorveglianza, mentendo rispetto alla meta, perché i luoghi dove i bambini vogliono essere non coincidono mai con quelli dove gli adulti li vorrebbero far stare, ed è chiaro che parlare di luoghi qui significa parlare di modi, atteggiamenti, posture esistenziali.

2. Dentro e Fuori

Più in generale, le categorie spaziali che emergono come potentemente simboliche quando si studiano i libri per bambini, sono quelle del 'dentro' e del 'fuori'[6]. Nella letteratura più 'classica', questa opposizione binaria è molto forte e gli adulti educanti sono tipicamente adulti sorveglianti, controllanti, dominanti, che vorrebbero imporre all'infanzia di stare dentro: dentro le mura domestiche, scolastiche, istituzionali, così come dentro le righe, le regole, gli schemi di comportamento considerati appropriati dal contesto sociale (Grilli, 2021). Chi non si adatta viene bandito, espulso, cacciato fuori, come accade a Franti, il cattivo scolaro del deamicisiano *Cuore*[7], al Giovane Holden, l'adolescente inquieto che quando deve parlare va sempre fuori tema e incappa perciò in bocciature[8], o alla bambina protagonista de *La storia di Mina*, un intenso romanzo del pluripremiato autore David Almond, che mostra con esso l'inconciliabilità di una mente creativa con gli spazi normativi della scuola inglese[9] (la soluzione per Mina sarà una *homeschooling* in cui la madre, un'adulta comprensiva, la lascia stare molte ore su un albero che la bambina ama 'abitare'). Ma i personaggi summenzionati rappresentano casi estremi, ovvero quei rari bambini che il 'sistema infanzia' – la rete di strutture e istituzioni socio-educative che si occupano a vario titolo di ospitare e far crescere i minori (Schérer, Hocquenghem, 1976) – ha dato per perduti (perché sono troppo refrattari alle regole, cioè troppo ostinatamente bambini). Giovani di questo tipo vengono spinti, punitivamente, fuori dal consesso civile. In tutti gli altri casi, che costituiscono la norma nella letteratura per l'infanzia, ovvero con i bambini che gli adulti sperano ancora di pla-

[6] Non a caso gli studi specifici sugli spazi in letteratura per l'infanzia si sono divisi tra studi degli ambienti chiusi, in particolare quello domestico e scolastico (Zago, Callegari, Campagnaro, 2019; Antoniazzi, 2014: Campagnaro, 2024) e ricerche sul mondo esterno naturale, visto come portatore di una sua specifica funzione ecopedagogica (Goga 2019, Campagnaro 2024).
[7] De Amicis E., *Cuore*, Milano, Treves, 1886.
[8] Salinger, J. D., *Il giovane Holden*, Torino, Einaudi, 1962 (edizione originale *The Catcher in the Rye*, 1951).
[9] Almond D., *La storia di Mina*, Milano, Salani, 2010.

smare a propria immagine, si usa ogni possibile raccomandazione, divieto, imposizione per tenere l'infanzia dentro quelli che sono spazi noti e sicuri. Rispetto ad essi, il fuori, qualunque forma assuma (la strada, la selva, l'aria aperta, il Paese dei Balocchi, quello dei Mostri Selvaggi), rappresenta lo spazio non controllabile, non gestibile, non prevedibile dall'azione e dalla pianificazione sociale e educativa, cioè una dimensione pericolosa, mostruosa, potenzialmente letale agli occhi degli adulti, che non vogliono che i bambini vi si inoltrino. Del resto, la stessa cosa avviene anche fuori dalle pagine della letteratura, in una realtà, quella attuale propria delle società avanzate, in cui è diventato sempre più difficile incontrare bambini – non accompagnati – se non all'interno di protettive mura. Cinquant'anni fa Schérer e Hocquenghem già scrivevano a questo proposito:

> Il bambino sta facendosi raro. Non che le nascite siano diminuite, saranno sempre abbastanza, ma il bambino non si frequenta più. Se non sei padre o madre, cioè possedente di bambini, se non appartieni alla setta dei cani da guardia, psicologi o psicanalisti, se sei soltanto "l'uomo senza qualità", passerai allato dei bambini senza aver mai veramente l'occasione d'incontrarne uno. […] Per quanto faccia, il bambino è dentro. Essere bambino vuol dire fatalmente "essere dentro" e definirsi così: casa, scuola, patronato o altra istituzione per il tempo libero. Un bambino fuori è difficile da pensare, e chi ci riesce ha già fatto il passo che lo rende un contestatore, un originale (Schérer, Hocquenghem, 1976, p. 54).

Ed è infatti un originale, se non anche un contestatore, secondo le teorie di Alison Lurie[10], ogni artista che scelga di scrivere – e a volte anche illustrare – libri per bambini destinati a colpire l'immaginario infantile. Con la letteratura si può mettere in scena quello che nella realtà non avviene ma potrebbe avvenire e a volte sarebbe meglio accadesse, per dare all'infanzia la possibilità di 'essere' anche senza 'essere dentro', cioè di essere a prescindere dal "tessuto di dipendenze e divieti" che la definiscono nel contesto sociale (Schérer, Hocquenghem, 1976: 55).

Quasi tutti i personaggi bambini che nella letteratura per l'infanzia sono tenuti 'dentro' da genitori, zii o altri educatori, come si diceva, prima o poi vengono liberati dai loro autori. Ad un certo punto diventano 'bambini fuori', un fuori a cui accedono di nascosto, scappando, lottando, al limite reinventando e reinterpretando i luoghi che abitano, come fa Max nel celeberrimo albo illustrato *Nel Paese dei mostri selvaggi* di Maurice Sendak[11]. Spedito nella sua stanza per essersi comportato in modo "selvaggio", il bambino che indossa un costume da lupo vede la cameretta riempirsi pian piano degli alberi di una foresta, foresta che "crebbe, crebbe, finché il soffitto si coprì di rami e dalle pareti entrò il mondo". Dove l'avventura per bambini più famosa e straordinaria del nostro tempo (sia dal punto di vista della critica che dei piccoli lettori) è un'avventura nello spazio, ma percorso grazie alla capacità del protagonista di rinegoziare soglie e confini dall'interno delle pareti in cui è rinchiuso.

---

[10] La critica americana Alison Lurie definisce "sovversiva" tutta la grande letteratura per l'infanzia, all'interno del suo seminale volume *Non ditelo ai grandi. Libri per bambini: tutto ciò che gli adulti (non) devono sapere*. Milano, Mondadori (1990).

[11] Sendak, M., *Nel Paese dei mostri selvaggi*, Milano, Adelphi, 2018 (edizione originale *Where the Wild Things Are*, 1963).

DOI: 10.36253/ssf-17234 | ISSN 2036-6981 (online)

3. Il bambino e la città

Schérer e Hocquenghem parlano di irreperibilità dei bambini nello spazio esterno, soprattutto in ambienti urbani:

> Il bambino fuori, che vive cioè al di fuori di una qualche trama familiare, scolastica, e in genere di sorveglianza, è inimmaginabile, perché è irreperibile (Schérer, Hocquenghem, 1976, p. 55).

Ma, come si è visto, nella letteratura per l'infanzia quel bambino invece *è* immaginabile, come dimostra magistralmente anche Beatrice Alemagna nell'albo illustrato intitolato *Il meraviglioso Cicciapelliccia*, uscito per l'editore Topipittori nel 2015[12]. La protagonista è Edith, una bimbetta di 5 anni e mezzo che parla in prima persona presentandosi come qualcuno che, a differenza degli altri membri della sua famiglia, non ha nessun talento speciale. Nella prima doppia pagina, mentre fa queste riflessioni, la vediamo svegliarsi, lavarsi i denti, vestirsi e guardarsi allo specchio completamente da sola, a sancire fin dall'inizio che non c'è bisogno di nessun altro al suo fianco per farci capire con chi abbiamo a che fare. Anche girando pagina, mentre la vediamo intenta a fare colazione, la bambina è raffigurata senza altri personaggi, che però a quanto pare esistono, sono in una stanza attigua e parlano di un imminente compleanno della mamma, di un regalo e di qualcosa che lei non capisce bene, ma che suona come "cicciapelliccia". Tanto basta per farla precipitare fuori di casa, alla ricerca di quell'oggetto che non sa cosa sia, ma che vuole a ogni costo trovare per poter fare, finalmente, qualcosa di speciale. Da questo momento in poi, in una sequenza di doppie pagine dedicate ogni volta ad un luogo diverso, la nostra protagonista – disegnata volutamente come piccolissima, quale sarebbe una bambina di cinque anni vista passare tutta sola per le strade – entra ed esce da tutte le botteghe del suo quartiere, che evidentemente conosce molto bene, dialoga con adulti più o meno accoglienti, spesso distratti, a volte deliziosi e altre scorbutici, fino al macellaio indaffarato che le dice di andarsene con in mano un coltello gocciolante di sangue, in quello che diventa un periplo per la città mostrato ad un certo punto anche dall'alto come tale. Vediamo allora l'itinerario tra i vicoli percorso dalla bambina, mostrata come un puntino rosa in movimento tra le case, i bar, i *dehors*, e tutto quello che una città ha da offrire a chi vi può liberamente scorrazzare. La storia si concluderà in modo un po' magico, con Edith dapprima sconsolata perché nessuno riesce nemmeno a capire o a pronunciare ciò che lei insistentemente chiede, ma poi esultante per il ritrovamento finale di un "cicciapelliccia" (non importa spiegare cosa sia), grazie anche agli oggetti apparentemente inutili che ognuno dei bottegai le aveva donato per consolazione. C'è una città che si mostra, non senza complessità, come comunità educante, per un'infanzia che ha libertà di movimento, di scelta, di uscita e di rientro, che ha desiderio di provare agli altri e a sé stessa le proprie capacità e che, nel farlo, è rappresentata quale è: intraprendente, fantasiosa, coraggiosa, spaventata, preoccupata, sconfortata, emozionata, attiva, in uno spazio urbano che mostra di conoscere, che nessuno le impedisce di percorrere, che sente evidentemente come uno spazio proprio, pur nella sua vastità e varietà. C'è utopia,

[12] Beatrice Alemagna è un'autrice e illustratrice italiana di grande fama internazionale, candidata nel 2024 e nel 2026 come migliore illustratrice al mondo all'interno del prestigioso *Hans Christian Andersen Award*, considerato il Nobel della Letteratura per l'infanzia. In entrambe le edizioni del premio è stata selezionata nella sestina finale.

ma non edulcorazione nel libro di Beatrice Alemagna, rispetto al rapporto tra bambini e città: Edith è raffigurata, deliberatamente, come così minuta che il lettore adulto è preso da un po' d'ansia nel vederla correre da sola per le strade. Nel suo percorso ci sono momenti di *impasse* e di difficoltà e nel rapporto con gli adulti aleggia qualche minaccia: l'illustrazione del negozio del macellaio, con lui che soverchia la bambina col suo corpaccione e le punta davvero un coltello vicino alla faccia (è semplicemente il suo strumento di lavoro, ma tant'è), è stata non a caso oggetto di censura nell'edizione inglese del volume, che ha eliminato quell'elemento, peraltro chiaramente insanguinato nel disegno originale, sostituendolo con un semplice dito indice puntato dell'uomo. L'autrice non ci dice, con una storia del genere, che la vita dei bambini in città è facile, tutt'altro, ma ci dice che la città è anche dei bambini, deve poterlo essere. E il libro diventa un modo poetico, indiretto ed esteticamente sofisticato di sfidare le preoccupazioni adulte, l'istinto di proteggere, le ragioni di sicurezza che diventano, per i bambini, divieto di esplorare, di mettersi alla prova, di abitare veramente lo spazio urbano in cui, però, in gran parte del mondo, sono costretti a vivere.

4. I luoghi elettivi dell'infanzia

La geografia dell'infanzia si concentra molto, per ovvie ragioni, sulla scuola e i suoi spazi. Insieme alla casa, al parco, ai reparti di pediatria degli ospedali, è uno degli spazi esperiti e abitati dai bambini, nonché quello in cui trascorrono davvero gran parte del loro quotidiano. Ci sono ricerche interessanti che partono dall'osservazione dei bambini durante gli orari di ricreazione (Kirkby, 1989; Hart, 1979) che hanno registrato come, quando esistono cortili con aree verdi, la predilezione dei più piccoli vada verso certi angoli frondosi, dove si possono creare spontaneamente o artificialmente degli anfratti, dei nascondigli, delle capannine in cui rimanere rannicchiati. Rispetto ad altre aree, ricche magari di giochi che gli adulti pensano stimolanti, come scivoli e altalene, questi rifugi totalmente naturali risultano essere assai più attrattivi. Sul bisogno e il piacere che i bambini provano nel sentirsi protetti all'interno di luoghi stretti e piccoli, dove si può stare solo raccolti, insiste abilmente lo studioso Jerry Griswold nel suo volume *Feeling like a Kid. Childhood and Children's Literature* (Griswold, 2008), dedicato alle sensazioni che sembrano essere più forti durante l'infanzia. A queste sensazioni, non a caso, rimandano molte immagini che ritroviamo nelle pagine della letteratura per l'infanzia. Un anfratto, una nicchia riparata, un pertugio stretto sono luoghi che agiscono potentemente sull'immaginario infantile perché rimandano, secondo Griswold, alla dimensione pre-natale, all'utero materno, da cui i bambini sono appena usciti e per cui provano, evidentemente, nei primi anni di vita, una sorta di nostalgia. Lo studioso chiama "*snugness*" questa sensazione. Ogni tanto tornare a non-essere, in un luogo che ti contiene rendendoti invisibile, può risultare rigenerante, serve a recuperare energie, fiato, sicurezza, pace, nonché la sensazione di essere sfuggito alle pretese che su di te hanno gli adulti, alle maschere da loro imposte, come conferma anche Marcel Proust ricordando esperienze simili quando era bambino:

> Lasciavo gli altri a finire la merenda nella parte bassa del parco, accanto ai cigni, e salivo di corsa nel labirinto fino a un boschetto di carpini dove mi sedevo, introvabile, addossato ai noccioli

DOI: 10.36253/ssf-17234 | ISSN 2036-6981 (online)

> tagliati […] In quel boschetto il silenzio era profondo, il rischio di essere scoperto pressoché nullo, il senso di sicurezza reso più dolce dalle grida lontane che, da giù, mi chiamavano invano, a volte si avvicinavano persino, salivano un poco il pendio cercando dappertutto, dopo di che tornavano indietro senza avermi trovato; poi, più nessun rumore: di tanto in tanto, il suono aureo delle campane che lontano, oltre le praterie, sembrava echeggiare dietro il cielo azzurro, avrebbe potuto avvertirmi del passare del tempo ma […] non ero mai certo del numero dei rintocchi (Proust, 2002, p. 20).

I ricercatori che, osservando i bambini nei cortili delle scuole, hanno riscontrato nei fatti la verità di quella che per Griswold è un'intuizione teorica o la constatazione di una ricorrenza letteraria (la tana, il nido, la capannina in cui si nascondono i bambini sono un vero e proprio *topos* nella letteratura per l'infanzia), offrono una lettura più filogenetica che ontogenetica a questo istintivo bisogno dell'infanzia di trovare riparo dentro un anfratto mimetizzato (Heerwagen, Orians, 2002; Nahban, Trimble, 1994). In modo illuminante, del resto, intervistati sul perché amassero così tanto stare rannicchiati e di fatto nascosti dentro piccoli spazi ricavati da rami e fronde, la risposta data ai ricercatori da dei bambini quattrenni era che fuori potevano esserci i lupi (Kirkby, 1989, p. 8). La radice di certe predilezioni e di certi comportamenti propri anche degli umani dell'età moderna può essere fatta risalire all'evoluzione della nostra specie, che per milioni di anni è stata in balìa di predatori e ha cercato rifugio in posti simili a quelli sentiti istintivamente come i migliori, ancora oggi, dai bambini. Costruire cortili scolastici con sempre meno aree verdi, alberi, fronde, terra, pertugi e sempre più cemento, dove campeggiano giochi pensati per i bambini, ma fatti di materiali del tutto artificiali, come si è proceduto un po' ovunque nelle ultime decadi, appare ancor più privo di senso, alla luce di questi studi, di queste osservazioni e di queste riflessioni.

Anche quando non è espressamente per sfuggire ai predatori che i bambini sono attratti da angoli naturali, è comunque verso quelli che spontaneamente si dirigono, è in quelli che vogliono giocare, è lì che vogliono stare. E con 'angoli naturali' attraenti per i bambini non si deve intendere ciò che colpirebbe noi adulti dell'esperienza 'in natura' – un paesaggio sublime, una cima da cui ottenere una vista mozzafiato, qualcosa di maestoso o di profondamente esotico (Nabhan, Trimble, 1994) – bensì quella che Rachel e Stephen Kaplan chiamano "*nearby nature*" (Kaplan, Kaplan, 1989), un luogo a portata di mano, discreto, arruffato, scomposto, disordinato, soprattutto se dagli adulti non frequentato. Un libro per bambini che ce lo ricorda con grande determinazione e sapiente ironia è *La Buca*, dell'autrice e illustratrice svedese Emma Adbåge, uscito in Italia per l'editore Camelozampa nel 2020[13].

La prima doppia pagina dell'albo mostra l'esterno dell'ambiente scolastico in cui tutta la vicenda si svolge: edificio principale, palestra, cortile, rete da pallavolo, altalene, altre *facilities* e qualcosa di più confuso nello sfondo, che però viene subito nominato dalla voce narrante incarnata, anche qui, da una bambina.

> Nel cortile della nostra scuola, dietro la palestra, c'è una buca. Noi la chiamiamo la Buca.

---

[13] Adbäge E., *La Buca*, Monselice, Camelozampa, 2020. Questo albo illustrato ha avuto un grande successo internazionale, come dimostra il fatto che sia stato, ad oggi, tradotto in 15 lingue.

Si tratta di un *incipit* che esplicita già il cuore del discorso. Di tutto ciò che c'è a scuola, una sola cosa è veramente interessante per l'infanzia: una buca, che è appunto per i bambini così importante da meritare di essere chiamata con la lettera maiuscola. La specificazione esibita nel testo, con quel "noi" riferito ai bambini e la B trasformata per sottolineare come solo per gli ottusi quella cosa sia un oggetto comune, mentre per l'infanzia è un luogo unico, prezioso, emotivamente carico, è fondamentale. Diventa la trasposizione poetico-letteraria di quella distinzione concettuale tra *space* e *place* che è così centrale nelle riflessioni teoriche della geografia dell'infanzia (Tuan, 1977). Da un lato ci sono gli spazi, neutri, anonimi, misurabili matematicamente e localizzabili geograficamente, dall'altro ci sono i luoghi, angoli di mondo per noi significativi, a noi cari, in cui ci sentiamo a casa, ci sentiamo radicati, ci sentiamo 'noi' perché fanno parte – o contribuiscono a creare e far crescere – la nostra identità. Dalla prima pagina del libro di Emma Adbåge sappiamo che c'è un luogo del genere, un po' nascosto, dietro la palestra della scuola. Non importa come si sia formata la Buca, sta di fatto che ora esiste e dentro ci crescono arbusti, cespugli, ceppi "e ci si può giocare". E' piena di piani sconnessi, di rami, radici, sassi e di un fango che, anche scavando, non finisce mai. Il libro prosegue elencando – e mostrando con le illustrazioni – tutte le cose meravigliose che i bambini fanno nella Buca: arrampicamenti, corse, lanci di corde, percorsi a ostacoli… La Buca di questo albo illustrato ha esattamente le caratteristiche di quello che Robin Moore, nel suo studio sull'utilizzo che i bambini fanno degli spazi, chiama "*rough ground*". E' tale ogni luogo che, nel mezzo di quartieri urbani o suburbani, abbia potenti "*qualities of openness, diversity, manipulation, explorability, anonimity, and wildness*" (Moore, 1986, p. 243). Come la Buca, appunto. Ma per i bambini che ogni giorno vi saltano dentro felici c'è un problema: gli adulti, qui nella veste di insegnanti. A loro non piace che giochino lì, perché, dicono, può essere pericoloso e qualcuno si può fare male. Non importa che nessuno si sia mai fatto nulla e che i bambini polemicamente facciano notare che una volta uno di loro si è ferito giocando nella stanza dei cuscini. Gli adulti comandano e non c'è niente da fare, e un bel giorno, quando una bambina cade, anche se la caduta non è avvenuta nel luogo preferito dai bambini ma sui gradini della scuola, arriva il divieto definitivo di recarsi alla Buca e l'imposizione di rimanere in cortile. Lì si può giocare benissimo a palla, o andare sulle altalene, insistono gli insegnanti, ma i ragazzini sono arrabbiatissimi e preferiscono ciondolare annoiati con l'aria di chi abbia subìto un'enorme ingiustizia, piuttosto che accontentare i grandi. Col passare dei giorni, pian piano si riavvicinano inesorabilmente al luogo che è per loro tanto importante, ma non vi entrano dentro, il divieto essendo chiaro: si siedono semplicemente sul bordo, un bordo fatto di terra, sassi, erba, insomma, ancora una volta un "*rough ground*". Dal bordo della Buca, scoprono, si possono comunque fare parecchie cose divertenti, al punto che quello diventa, per i bambini, il Bordo con la lettera maiuscola. Gli adulti non possono propriamente sgridarli, perché non stanno infrangendo il divieto, ma sono scontenti, tentano di distrarli, di convogliarli altrove, verso spazi ai loro occhi più sicuri (che significa più asettici, meno sporchi, più controllabili), senza successo: il Bordo è molto meglio. La protagonista e voce narrante, passando davanti alla sala insegnanti, sente che gli adulti discutono preoccupati e infastiditi per quella situazione e, dopo un fine settimana trascorso a casa, un lunedì mattina, al ritorno a scuola i bambini trovano una sorpresa. La Buca e il Bordo sono spariti, qualcuno è venuto a spianare tutto, a livellare il terreno, a renderlo terribilmente piatto e duro:

DOI: 10.36253/ssf-17234 | ISSN 2036-6981 (online)

> Nessun posto dove rotolarsi. Nessun posto dove arrampicarsi. Nessun posto dove scivolare sulle ginocchia, dove fare il percorso a ostacoli o giocare al burrone infuocato. Si può solo camminare dritto!

Con l'utilizzo, ancora una volta, di una metafora spaziale che rimanda a una postura esistenziale, nonché, evidentemente, ad un modo di pensare e di sentire che per gli adulti è normale ma è sentito come drammatico e disperante dai bambini: muoversi nello spazio camminando dritto (anziché saltando su una gamba sola, zigzagando, strisciando, rotolandosi, ecc.) è qualcosa che non è proprio dell'infanzia, o di un'infanzia che possa esprimersi come tale. Dietro l'angolo, però, c'è un lieto fine. Perché per ottenere quel terreno regolare e insignificante per i bambini, gli adulti hanno creato, poco più in là, un mucchio di terra, arbusti, sassi, rami, foglie… anzi, per meglio dire, il Mucchio, verso il quale i piccoli protagonisti corrono felici.

La rappresentazione della resilienza di questa infanzia che dice e mostra in tutti i modi ciò di cui ha bisogno per poter giocare ed essere, mentre viene soverchiata dalle preoccupazioni adulte, è insieme divertente e commovente, la sua *agency* irriducibile, la sua capacità di negoziare, reinventare, reinterpretare gli spazi impressionante. E' un libro, questo, come del resto lo era *Il meraviglioso Cicciapelliccia*, che mentre si presenta come un 'semplice' albo illustrato di 32 pagine destinato a lettori anche molto piccoli, affronta in modo illuminante questioni importantissime e centrali per tutti i tipi di riflessioni sui bambini e i 'loro' spazi: da quelle pedagogiche a quelle psicologiche a quelle antropologiche a quelle urbanistiche, di edificazione scolastica, di design degli spazi pubblici, ecc.

5. Conclusioni

Se lo spazio, come rivelato in modo sempre più approfondito dalle ricerche della geografia dell'infanzia, non rappresenta un semplice sfondo dell'esperienza infantile ma una dimensione costitutiva della vita quotidiana, capace di influenzare pratiche, relazioni, possibilità di azione, la letteratura per l'infanzia si rivela preziosa per comprendere più a fondo proprio queste dinamiche. Studiare l'infanzia attraverso la lente geografica significa, secondo gli studiosi, analizzare come lo spazio contribuisca a definire ciò che l'infanzia può o non può essere (Aitken, 2002; Valentine, 2004) e mai come nei grandi libri per bambini, classici e contemporanei, vengono utilizzati gli spazi per di-mostrare plasticamente proprio questi assunti, che hanno a che fare, appunto, non solo con ciò che ai bambini è dato fare, ma, più profondamente, con la loro possibilità di esistere come bambini, con quelle che sono le loro specifiche necessità, le loro percezioni, le loro predilezioni, il loro diritto di esprimersi fisicamente in modi propri. Se nella geografia dell'infanzia lo spazio è luogo di regolazione e negoziazione dell'*agency*, nella letteratura per l'infanzia è dispositivo narrativo che rende visibili norme, desideri e possibilità attribuite ai bambini, spesso con la libertà di mettere in scena esplorazioni o appropriazioni che nella vita reale non sono generalmente consentite, ma che così possono essere visualizzate, meglio comprese, o prese effettivamente in considerazione.

Postulare lo spazio come costruzione sociale, luogo vissuto e campo di negoziazione tra adulti e bambini (con tensioni chiave come quelle tra controllo e *agency*, *space* e

place, ambienti reali e immaginari) consente di superare visioni riduttive dell'infanzia e di riconoscere i bambini come soggetti attivi nella produzione dei luoghi che abitano. A questo puntano sia la geografia dell'infanzia che la letteratura per l'infanzia analizzata in una certa ottica, due ambiti di ricerca che solo raramente hanno intrecciato le rispettive cornici teoriche, ma dal cui dialogo si possono ricavare nuove intuizioni e nuovi spunti di riflessione, interessanti per tutti i dibattiti relativi alle politiche spaziali dell'infanzia nelle società contemporanee.

Riferimenti Bibliografici

Saggistica

Aitken S.C., *The Geography of Young People. Morally Contested Spaces*, London and New York, Routledge, 2002.

Antoniazzi, A., *La scuola tra le righe*, Pisa, *Time and Power in Children's Literature*, Amsterdam, John Benjamins, 2014.

Campagnaro M., *Paesaggi d'infanzia. Radici storiche, prospettive critiche, immaginari ecologici, narrazioni letterarie*, Avellino, Edizioni Sinestesie, 2014.

Campagnaro M. *Portraits of Headmasters and Headmistresses: How is School Authority Depicted in Children's Literature?* In Meda J., Paciaroni L., Sani R. (a cura di), *The school and its many pasts*, Macerata, Edizioni Università di Macerata, 2024.

Chawla L. *Growing up in an Urbanizing World*, London and New York, Routledge, 2001.

Dudek M. *Children's Spaces*, London and New York, Routledge, 2005.

Edwards C., Gandini L., Forman G., (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2014.

Goga N., Guanio-Uluru L., *Ecocritical Perspectives on Nordic Children and Young Adult Literature*, in «Barnelitteraert Forskningstidsskrift», 10, (01), 2019.

Goga N., *Home is Outdoors: A Study of award-winning Norwegian Picturebooks*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 14, 2019, pp. 145-174.

Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Roma, Donzelli, 2021.

Griswold J., *Feeling Like a Kid. Childhood and Children's Literature*, Baltimore, Hopkins Press, 2008.

Gubar M., *Artful Dodgers. Reconceiving the Golden Age of Children's Literature*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

Hart R., *Children's experience of place*, New York, Irvington, 1979.

Heerwagen J. H., Orians G. H. *The Ecological World of Children*. In Kahn P. H., Kellert S. R. (eds) *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, Cambridge (Massachussets), The MIT Press, 2002, pp. 29-63.

Kahn Jr. H., Kellert S. R., *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*, Cambridge (Massachusetts), The MIT Press.

Kaplan R., Kaplan S., *The Experience of Nature. A Psychological Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Kirkby M., *Nature as refuge in children's environments*, in «Children's Environments Quarterly», 6, 1989, pp. 1-12.

DOI: 10.36253/ssf-17234 | ISSN 2036-6981 (online)

Lurie A., *Non ditelo ai grandi. Libri per bambini: tutto ciò che gli adulti (non) devono sapere*, Milano, Mondadori, 1990.
Moore R., *Childhood's Domain. Play and Place in Child's Development*, London, Croom-Helm, 1986.
Nabhan G. P., Trimble S., *The Geography of Childhood*, Boston, Beacon Press, 1994.
Schérer R., Hicquenghem G., *Co-ire. Album sistematico d'infanzia*, Torino, Einaudi, 1976.
Tonucci F., *La città dei bambini*, Roma, Laterza, 1996.
Tuan Y. F., *Space and Place. The perspective of experience*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1977.
Valentine G., *Public Space and the Culture of Childhood*, London and New York, Routledge, 2004.
Ward C., *The Child in the City*, London, Architectural Press, 1978.
Woolner P., *The Design of Learning Spaces*, New York, Continuum, 2010.
Zago G., Callegari C., Campagnaro M., *La casa nella Letteratura per l'infanzia contemporanea, Figure, modelli e visioni nella Letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi*, Lecce, PensaMultimedia, 2019.

Letteratura

Adbåge E., *La Buca*, Monselice, Camelozampa, 2020 (edizione originale: *Gropen*: 2018).
Alemagna B., *Il Meraviglioso Cicciapelliccia*, Milano, Topipittori, 2015.
Almond D., *La storia di Mina*, Milano, Salani, 2010 (edizione originale: *My name is Mina*, 2010).
Barrie M. J., *Peter Pan in Kensington Gardens*, London, Hodder & Stoughton, 1906.
Calvino I., *Il Barone Rampante,* Torino: Einaudi, 1957.
Collodi C., *Le Avventure di Pinocchio: Storia di un burattino*, Firenze, Libreria Editrice Felice Paggi, 1883.
De Amicis E., *Cuore*, Torino, Fratelli Treves, 1886.
De Saint-Exupéry A., *Le Petit Prince,* Paris, Gallimard, 1946.
Grahame K., *L'età d'oro,* Milano, Adelphi, 1984 (edizione originale: *The Golden Age*, 1895).
Molnar, Férenc, *I ragazzi della Via Pál*, Roma, Edizioni Sapientia, 1926 (edizione originale: *A Pál Utkai Fiúk*, 1906).
Proust M., *Il piacere della lettura,* Milano, Il Saggiatore, 2002 (edizione originale: *Sur la lecture*, 1905).
Salinger, J. D., *Il giovane Holden.* Torino, Einaudi, 1962 (edizione originale: *The Catcher in the Rye*, 1951).
Sendak M., *Nel Paese dei Mostri Selvaggi*, Milano, Adelphi, 2018 (edizione originale: *Where the Wild Things Are*, 1963).