

“Sulla soglia”

La spazialità delle relazioni nelle istituzioni prescolastiche durante la pandemia di Covid-19

Manuela Tassan

Università degli Studi di Milano-Bicocca

manuela.tassan@unimib.it

ORCID: 0000-0003-3882-7874

Abstract

Based on research conducted with teachers from municipal infant-toddler centers (0-3 years) and preschools (3-6 years) in Milan and Reggio Emilia (Italy), this article examines the changes in educational practices brought about by the Covid-19 pandemic, with a particular emphasis on people's relationship with school spaces and places. The article demonstrates how the measures implemented to contain the virus, such as creating “bubbles”, enforcing physical distancing, and limiting the use of objects, have highlighted the essential role of “spatiality of relationships” within educational services. By “spatiality of relations”, I mean those relationships that are shaped by and cannot be fully understood without considering the specific spaces, also with their architectural peculiarity, in which they occur. On the one hand, the text explores the feeling of having to remain “on the threshold”, as teachers said, in a literal and metaphorical sense, since teachers and children could not fully experience the spaces and places of the school and could not build or deepen the usual relationships with teachers and children from other classes due to health restrictions. On the other hand, the article also analyzes their resilient agency in redefining relationships with places precisely through movement in space, which became essential with the obligation not to create assemblages. These processes of resemantizing places made it possible to keep alive inter- and intra-generational relationships, continuing to build a sense of identity belonging to infant-toddler centers and preschools even in a critical period of suspension of the usual forms of sociability.

Keywords: infant-toddler centers, preschools, space, place, materiality

Introduzione: pratiche narrate

Nel marzo 2020, la scelta del governo italiano di istituire un rigido lockdown su scala nazionale per arginare la diffusione di un nuovo virus, il Covid-19, ha comportato la brusca e inattesa interruzione non solo delle attività economiche considerate non essenziali, ma anche delle scuole di ogni ordine e grado e di tutti i servizi per l'infanzia. Il periodo di Didattica a Distanza (DAD) che ne è seguito è stato oggetto di molteplici riflessioni in ambito antropologico (Vereni 2020; Biscaldi 2021; Canevari 2021; Grassi 2021). Meno noto ed esplorato, da questa prospettiva disciplinare, è stato forse il modo in cui gli asili nido e le scuole dell'infanzia hanno vissuto questo particolare momento storico, caratterizzato da un protratto “stato di eccezione” (Agamben 2005), mentre, com'è immaginabile, molteplici sono stati i contributi formulati in ambito pedagogico (Balduzzi, Lazzari 2021; Mantovani *et al.* 2021). La poca attenzione che l'antropologia, in Italia ma non solo, ha riservato al modo in cui la crisi pandemica ha impattato sui servizi rivolti alla fascia d'età 0-6 anni rispecchia la marginale considerazione che le istituzioni per la prima infanzia rivestono nella disciplina, ad esclusione

di alcune rilevanti eccezioni (Tobin *et al.* 2000, 2011; Gulløv 2003; Gobbo 2016, 2017). Tra queste spiccano i primi pionieristici studi condotti in Emilia-Romagna da Matilde Callari Galli, in collaborazione con diversi pedagogisti, a partire dalla fine degli anni Settanta. In questi lavori di natura interdisciplinare è stato approfondito, ad esempio, il ruolo del gioco (Callari Galli 1982) o della cultura (Callari Galli, Restuccia Saitta 1990) nei contesti educativi dedicati alla prima infanzia¹.

Le motivazioni di questa scarsa attenzione antropologica al mondo dei servizi educativi per la fascia d'età prescolare, al netto dei contributi appena menzionati, sono probabilmente dovute alle origini e ai successivi sviluppi dell'antropologia dell'educazione, tradizionalmente focalizzata soprattutto sulle modalità di trasmissione e apprendimento di studenti e docenti all'interno dei curricula scolastici, con particolare attenzione alle cause culturali dell'insuccesso scolastico (Levinson, Pollock 2016; Benadusi 2017; Tassan 2020). Tuttavia, l'impostazione di queste ricerche offre notevoli suggestioni, sia a livello tematico che metodologico, per indagare anche il mondo dei servizi per l'infanzia. La cosiddetta etnografia dello *schooling* ha avuto, infatti, il merito di esplorare i "mondi della scuola" (Simonica 2011) come uno specifico ambiente culturale, strutturato secondo un insieme di norme, valori, comportamenti, scansioni temporali e modi di utilizzare lo spazio (Gobbo 2003), ponendo l'accento «più sui processi o le pratiche del fare scuola o della "scolarizzazione" che non sull'istituzione scolastica in sé» (Dei 2018: 21). Da questo punto di vista, anche le istituzioni prescolastiche non sono certamente dei contesti culturalmente neutri e possono essere considerati ambienti indagabili attraverso una prospettiva antropologica (Gulløv 2003). Le pratiche che articolano la quotidianità di questi luoghi presuppongono, infatti, non solo l'adesione a specifiche culture dell'educazione, ma implicano anche differenti modi di concepire il posizionamento dei bambini nella società (Gulløv 2003).

Date queste premesse, l'articolo si focalizza sullo «spazio dell'interazione», che, secondo Simonica (2011: 54), costituisce uno dei due assi portanti dell'esperienza scolastica, insieme al «tempo del vivere»². L'analisi del legame esistente tra la materialità dello spazio fisico e le interazioni sociali che prendono forma al suo interno rappresenta, non a caso, un tema classico negli studi di antropologia dell'educazione. Questi ultimi si sono concentrati, per esempio, sul modo in cui la disposizione stessa del mobilio presente in classe (banchi, cattedra, lavagna...) esprima una cultura mai esplicitata, ma molto chiara, relativa ai comportamenti che ci si aspetta dagli studenti, a loro volta strettamente correlati al ruolo che si ritiene occupino nella società (Schulz, Florio 1979). Non a caso, i "modelli di utilizzazione dello spazio" sono stati oggetto di specifica attenzione anche in uno degli studi sulle istituzioni pre-scolastiche menzionati in precedenza (Callari Galli 1982). Secondo Callari Galli, infatti, attraverso lo spazio «possiamo cercare di leggere dentro all'istituzione e di rintracciare le intenzioni educative di chi questa istituzione organizza e gestisce» (Callari Galli 1982: 156). Al tempo stesso, «possiamo però chiederci quali siano le possibilità concrete che ha il bambino di interagire in modo attivo sull'ambiente» (Callari Galli 1982: 157).

In questo articolo intendo dunque riprendere questo tema classico non solo per esplorarlo nel contesto dei servizi per l'infanzia contemporanei, ma anche per provare a comprendere in che modo i cambiamenti apportati alle caratteristiche materiali dello spazio durante la pandemia hanno rimodulato le possibilità relazionali di bambini e adulti, creando al contempo nuovi luoghi di interazione. In generale, ho ipotizzato che la crisi sanitaria abbia rappresentato un momento di sperimentazione senza precedenti che ha obbligato gli/le insegnanti a osservare con uno sguardo

¹ È opportuno precisare che, mentre i servizi per l'infanzia appaiono trascurati nella storia della disciplina, l'antropologia dell'infanzia ha conosciuto, invece, un importante e significativo sviluppo tanto all'estero (LeVine, New 2009; Montgomery 2008; Lancy 2015), quanto in Italia (Taliani 2015; Vignato 2020; Bolotta 2021).

² Il tema della temporalità ha avuto un ruolo fondamentale nello sviluppo della ricerca su cui si basa il presente articolo, ma non sarà approfondito in questo testo per ragioni di spazio.

nuovo ciò che normalmente era considerato ovvio e a interrogarsi sui valori riconosciuti come fondanti, e dunque idealmente non negoziabili, della propria pratica educativa. In altre parole, ho supposto che la cosiddetta “nuova normalità” prodotta dall’emergenza pandemica possa aver portato ad esplicitare ciò che solitamente si configura come un “curriculum nascosto” (Gearing, Epstein 1982), difficilmente oggetto di riflessione esplicita. In antropologia dell’educazione questa espressione indica infatti una serie di assunti e valori culturali tacitamente condivisi che guidano l’agire di studenti e insegnanti, in opposizione ad un “curriculum manifesto” (Gearing, Epstein 1982), definito da obiettivi formativi e programmi didattici. Mi sono quindi proposta di comprendere se, e fino a che punto, la pandemia avesse indotto a rimettere profondamente in discussione, o persino a sovvertire, habitus individuali (Bourdieu 2003) e istituzionali (Reay *et al.* 2001) consolidati rispetto a cosa significhi “abitare”, in una prospettiva intersoggettiva e interagentiva (Ingold 2000), ambienti come gli asili nido e le scuole dell’infanzia.

Queste domande di ricerca hanno cominciato a prendere compiutamente forma anche in relazione alle suggestioni emerse dalla mia personale esperienza di genitore di due bambini che, a settembre 2020, frequentavano rispettivamente l’asilo nido e la scuola dell’infanzia. Attraverso questa esperienza diretta ho infatti toccato quotidianamente con mano la silenziosa rivoluzione delle consuetudini, profondamente incorporate, che informavano la cultura educativa di questi luoghi. Sono così arrivata a formulare, durante i primi mesi del 2021, il progetto *Bambini e Covid-19: Una riflessione antropologica sulle pratiche educative nei servizi per l’infanzia*, che ho inizialmente proposto all’area Servizi all’Infanzia del Comune di Milano e, in seguito, all’Istituzione Scuole e Nidi d’Infanzia del Comune di Reggio Emilia attraverso il tramite della Fondazione Reggio Children, due realtà con cui il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca in cui lavoro collabora da lungo tempo.

L’indagine si poneva il duplice obiettivo di indagare, da una parte, i significati attribuiti dalle/dagli insegnanti di nido e scuola dell’infanzia ai cambiamenti introdotti, per via del Covid, nelle ritualità che informano la quotidianità di un servizio educativo, fatta di momenti dedicati al gioco, alla cura della persona, al consumo di cibo e al riposo; dall’altra, di esplorare le osservazioni e le riflessioni che educatrici ed educatori avevano elaborato rispetto al modo in cui le bambine e i bambini avevano reagito a questi cambiamenti.

A livello metodologico, la ricerca ha profondamente risentito delle limitazioni prodotte dalle molteplici interdizioni che hanno caratterizzato il periodo pandemico. Il progetto ha infatti cominciato a prendere forma quando erano ancora in vigore le cosiddette “zone rosse”, espressione usata dal Governo italiano per indicare le aree geografiche di massima allerta sanitaria. Finché questa classificazione è rimasta valida, e in realtà anche quando il livello di rischio è stato abbassato, gli ingressi nei nidi e nelle scuole sono stati rigidamente contingentati anche per gli stessi utenti. Nel corso del 2021 e all’inizio del 2022, era quindi impensabile realizzare un’osservazione partecipante all’interno dei servizi per l’infanzia. Ho pertanto concordato lo svolgimento di colloqui on line, a telecamere accese, con le/gli insegnanti che si sarebbero resi disponibili per partecipare alla ricerca. Questi ultimi sono stati però coinvolti con modalità diverse a seconda delle preferenze espresse dalle due istituzioni. L’area Servizi all’Infanzia del Comune di Milano ha richiesto che venisse inviata via e-mail a tutti gli insegnanti una breve presentazione scritta della ricerca abbinata ad una *call for participants*, in modo che potessero autonomamente manifestare il proprio interesse a partecipare all’indagine. L’istituzione Nidi e Scuole dell’Infanzia del Comune di Reggio Emilia mi ha, invece, richiesto di illustrare da remoto la proposta di ricerca prima al gruppo dirigente e, in seguito, alle insegnanti. Tra queste, la dirigenza ha poi autonomamente provveduto a selezionare una rosa di nomi scelti con l’obiettivo di garantire una certa rappresentatività dei servizi rispetto al bilanciamento tra insegnanti di nido e scuole dell’infanzia, all’età delle insegnanti e al posizionamento territoriale dei

servizi nella città.

Nel complesso ho intervistato 47 insegnanti dei servizi per l'infanzia comunali, di cui solo due uomini³: 4 insegnanti di nido e 19 di scuola dell'infanzia di Milano; 7 insegnanti di nido e 17 di scuola dell'infanzia di Reggio Emilia. Pur non trattandosi di un campione statistico, è opportuno sottolineare che la disparità nel numero di insegnanti di nido e scuola dell'infanzia coinvolti nella ricerca – del tutto casuale nel caso milanese, dal momento che la ricerca ha intercettato solo le auto-candidature - rispecchia il numero decisamente superiore di servizi per i bambini di 3-6 anni presenti sul territorio rispetto a quelli dedicati alla fascia d'età 0-3.

Nel caso emiliano, agli incontri da remoto sono seguite diverse visite sul campo nel corso della primavera del 2022, una volta terminata l'emergenza sanitaria. In questo contesto, la ricerca ha, infatti, beneficiato degli ulteriori sviluppi che ha avuto il progetto, essendosi gradualmente trasformato anche in un'esperienza di ricerca-formazione attraverso cui le insegnanti hanno lavorato riflessivamente sul proprio vissuto nei servizi durante l'epoca pandemica (Tassan, Lanzi 2022)⁴.

Sebbene la ricerca, per motivi organizzativi, abbia potuto prendere concretamente avvio solo a fine maggio 2021 per Milano e a dicembre 2021 per Reggio Emilia⁵, ho chiesto ai miei interlocutori di concentrarsi retrospettivamente sull'anno scolastico 2020-2021, essendo interessata ad indagare soprattutto quanto era avvenuto durante il ritorno in presenza seguito al lungo lockdown della primavera 2020. La mia attenzione si è infatti focalizzata sulla ridefinizione delle routine dei servizi per l'infanzia avvenuta in quella situazione liminale che si è delineata con la ripresa delle attività a settembre 2020, quando la cosiddetta "ripartenza" non ha coinciso con un semplice ritorno a "come si faceva prima" per via delle molteplici regole sanitarie a cui era necessario attenersi per prevenire i contagi (Miur 2020). A questo riguardo, in entrambi i contesti sono stati preparati dei Patti di Corresponsabilità Educativa che i genitori dei bambini hanno dovuto firmare proprio per acquisire consapevolezza rispetto alle mutate modalità di fruizione dei servizi.

L'imprescindibile complemento del materiale raccolto è stato, infine, un lavoro di auto-etnografia (Holman Jones *et al.* 2013) che ho compiuto a partire dalla mia personale esperienza di genitore con figli in età prescolare. La mia frequentazione quotidiana dei servizi educativi, che mi ha reso testimone di una decisa rimodulazione degli spazi e della materialità dei luoghi, è stata una fonte insostituibile di suggestioni che mi hanno permesso non solo di arricchire le mie domande, ma anche di riuscire a contestualizzare quanto mi veniva raccontato, pur in assenza di un'esperienza diretta nelle scuole e nelle classi oggetto delle narrazioni.

In questo articolo mi concentrerò in particolare sul modo in cui i cambiamenti incorsi a causa della pandemia nella strutturazione di luoghi, spazi e materialità, intesi come fondamentali costruttori di senso nella quotidianità di un servizio per l'infanzia (Nordtømme 2012), hanno ridefinito le forme di relazionalità esistenti nei nidi e nelle scuole. Il contesto fisico, infatti, non è solo profondamente intriso di valori e aspettative rispetto alle modalità di uso degli oggetti e degli spazi, ma crea anche possibilità di partecipazione e di costruzione di significati che può essere vitale per l'esperienza dei bambini (Nordtømme 2012). Cosa avviene però quando i modi "incorporati" (Bourdieu 2003; Csordas 2003) di vivere i luoghi vengono rimessi in discussione da norme sanitarie che impongono il distanziamento forzato dei corpi e l'impossibilità di condividere appieno i luoghi? Nel corso dell'ar-

³ Dal momento che in questo testo non saranno citate le voci maschili raccolte, utilizzerò sempre sostantivi al femminile.

⁴ La pedagoga Daniela Lanzi è Responsabile di Unità Organizzativa Complessa presso Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia. Il testo citato, scritto a quattro mani, ricostruisce il percorso di collaborazione con insegnanti e pedagogiste che ha preso forma nel contesto emiliano a seguito del progetto di ricerca illustrato in questo articolo.

⁵ Le interviste alle insegnanti di Milano sono state svolte tra maggio e novembre 2021, mentre quelle con le insegnanti di Reggio Emilia tra dicembre 2021 e febbraio 2022.

ticolo proverò a rispondere a questa domanda, esplorando l’*agency* resistente messa in campo da insegnanti e bambini per salvaguardare o ridefinire le relazioni proprio a partire dal concreto modo di muoversi negli spazi e di abitare i luoghi.

“Soglia” è stata una delle parole più ricorrenti nelle narrazioni che ho raccolto. Pur essendo evocata soprattutto per riferirsi all’esperienza di dover “rimanere sulla soglia” di alcuni luoghi per evitare assembramenti, comunicava al tempo stesso la cogente sensazione di dover rimanere sul limitare anche di situazioni e relazioni. Rimanere sulla soglia ha significato quindi sperimentare anche un senso di attesa, di sospensione e di incompiutezza nei confronti di qualcosa che non si può vivere appieno ma che forse, proprio per questo, si presenta anche carico di promesse e di aspettative che alimentano il desiderio. Nella celeberrima analisi dei riti di passaggio di Van Genneep (2012), la soglia rappresenta la necessaria condizione di transitoria incertezza che si accompagna ad ogni cambiamento di status dei soggetti. In questo senso, si configura come uno spazio di sospensione e, al contempo, di sperimentazione che implica una fondamentale portata trasformativa.

Riflettendo sulla pandemia di Covid-19, Remotti ha osservato che la traumatica eccezionalità dell’esperienza del lockdown è stata amplificata dal fatto che la nostra società non prevede delle «sospensioni abituali» (Remotti 2020: 22) del vivere sociale, come avviene invece in altri contesti che siamo soliti definire “tradizionali”. In questo modo, però, ci precludiamo la possibilità di sperimentare delle pause strutturali attraverso cui riflettere sulla nostra cultura in maniera sistematica e cadenzata nel tempo. Questo articolo intende esplorare cosa è avvenuto “sulla soglia”, cioè in quello spazio liminare, fisico e simbolico, prodotto dalla pandemia, concentrando l’attenzione su un ambito specifico del nostro vivere sociale, ovvero il mondo dei servizi per l’infanzia. Le “pratiche narrate” dai/dalle insegnanti che ho raccolto in lunghe interviste, talvolta ancora intrise di forti emozioni, mi hanno offerto un punto di vista privilegiato per comprendere il precipitato di un momento storico di profonda crisi che ha dato, però, avvio ad esperienze di importante sperimentazione educativa, oltre che di intensa riflessività. Nel contesto dei nidi e delle scuole dell’infanzia, la pandemia sembra aver prodotto una risignificazione – difficile dire se temporanea o duratura - della cultura educativa agita nel quotidiano in cui, come vedremo, la rimodulazione degli spazi e dei luoghi ha avuto un ruolo centrale.

Il sistema delle “bolle” e i processi di costruzione identitaria

Nel quadro dell’emergenza sanitaria, i servizi per l’infanzia hanno certamente goduto di uno status particolare sia perché i bambini fino a sei anni sono stati gli unici ad essere dispensati dall’obbligo della mascherina sia perché era evidentemente impensabile imbrigliare i più piccoli in un assoluto distanziamento fisico e sociale. Tuttavia, la pandemia ha obbligato a ripensare tempi, spazi e modalità dello stare insieme, ponendo nuove e urgenti sfide educative. La quotidianità di nidi e scuole è stata infatti riorganizzata in maniera abbastanza radicale sulla base delle indicazioni contenute nei protocolli sanitari emanati a livello nazionale (Miur 2020). Si potrebbe dire che, per certi aspetti, mai come in occasione della crisi sanitaria, gli asili e le scuole dell’infanzia hanno forse acuito lo status ambiguo che li caratterizza. Secondo Fog Olwig e Gulløv (2003), infatti, sono certamente luoghi di opportunità e fonti di legami identitari che si attivano attraverso la costruzione di relazioni generazionali e intergenerazionali. Tuttavia, sono al tempo stesso anche luoghi strutturalmente deputati al controllo e, mai come durante la pandemia, questo aspetto è diventato centrale, come ben evidenziato dalle mie interlocutrici.

Dopo il lungo lockdown della primavera del 2020, gli asili e le scuole dell’infanzia comunali di Milano e di Reggio Emilia hanno riaperto tra giugno e luglio dello stesso anno, accogliendo però solo un numero molto ristretto di bambini, di solito compreso tra i cinque e i sette per sezione, con-

trariamente all'abituale media di venti-venticinque bambini. Queste esperienze, che le insegnanti di Reggio Emilia hanno significativamente deciso di chiamare "Prove di Futuro", hanno rappresentato l'occasione per provare a mettere a fuoco un nuovo modello di accoglienza basato su norme sanitarie anti-contagio. È in questa fase che è stato, infatti, sperimentato per la prima volta il cosiddetto sistema delle "bolle", che ha trasformato ogni sezione in un gruppo chiuso, impermeabile ai contatti con altri bambini e insegnanti presenti nello stesso nido o scuola dell'infanzia. Questa modalità è stata in seguito riproposta all'avvio dell'anno scolastico, a settembre 2020, quando la numerosità delle singole sezioni è tornata ai livelli usuali o comunque poco al di sotto di quelli consueti.

Nel corso delle interviste, le insegnanti hanno sottolineato con particolare enfasi come l'esperienza delle "bolle" le avesse rese decisamente più consapevoli rispetto all'importanza che la cosiddetta "intersezione" – termine con cui di solito si fa riferimento alla consuetudine di svolgere attività più o meno strutturate riunendo bambini di sezioni diverse - riveste nella vita dei nidi e delle scuole dell'infanzia. Le regole imposte dalla pandemia sembravano aver messo decisamente in evidenza come questa pratica non fosse riconducibile solo ad un tipo specifico di attività quanto, piuttosto, ad una condizione di condivisione che normalmente si dipana negli interstizi più prosaici della quotidianità. Un'insegnante, per esempio, mi disse sorridendo che non si era mai resa conto di quante relazioni tra bambini di sezioni diverse prendessero forma a partire da momenti semplici come le chiacchiere scambiate durante un casuale incontro in bagno. Erano proprio queste occasioni così informali, forzatamente interrottesi con la rigida separazione in "bolle", a generare una rete di legami al di fuori della propria classe non solo tra i bambini stessi, ma anche tra bambini ed educatrici diverse dalle proprie, come sottolineato da Anna⁶, insegnante di scuola dell'infanzia di Milano: «[Prima] potevamo incontrarci, i bambini conoscevano le educatrici di tutto il nido, anche se non erano le loro educatrici di sezione. Adesso questa cosa è venuta a mancare»⁷. Il contesto emergenziale prodotto dalla pandemia aveva dunque evidenziato il ruolo che assume il posizionamento del bambino tra diversi livelli di appartenenza: il gruppo dei propri coetanei, che nelle sezioni organizzate su più età non coincide con il gruppo-classe, la sezione, i bambini o gli insegnanti di altre sezioni e, infine, la scuola o il nido nel suo complesso.

Queste dinamiche di "intersezione" non sono state oggetto di particolare attenzione da parte dell'antropologia dell'educazione. Uno snodo centrale delle indagini è stata piuttosto la classe, indagata con particolare attenzione rispetto ai processi di apprendimento e alle modalità comunicative che prendono forma nei processi di scolarizzazione successivi alla prima infanzia (Tassan 2020). In tempi relativamente recenti, la prospettiva spaziale si è ampliata nella direzione di esplorare le relazioni che intercorrono tra "dentro" e "fuori" la scuola (Guerzoni 2017, Antonelli 2018), in un'ottica "sistemica", attenta agli snodi e alle interconnessioni (Tosi Cambini, Milani 2022). Sebbene questi sviluppi siano certamente molto fertili anche se applicati ai servizi educativi per la fascia d'età 0-6 anni, l'indagine che ho condotto ha mostrato, però, quanto sia importante considerare le microrelazioni quotidiane attraverso cui bambini più o meno "piccoli" imparano a pensare un luogo come "il mio nido" o "la mia scuola" proprio a partire dalla rete di relazioni inter e intragenerazionali che si costruiscono all'interno del tessuto scolastico (Gulløv 2003). Le dinamiche di intersezione pongono infatti le premesse per la sperimentazione di un'identità sociale condivisa, spesso proprio a partire da un uso sociale degli spazi dell'istituzione scolastica. Questo aspetto è emerso con particolare evidenza a Reggio Emilia, dove la costruzione di un senso identitario di appartenenza che travalichi il singolo gruppo-sezione mi è stato presentato come un obiettivo esplicito e consapevole della proposta educativa. Così si sono espresse a riguardo Rita e Aurora, insegnanti di nido a Reggio Emilia:

⁶ Tutti i nomi riportati nel testo sono di fantasia per garantire l'anonimato richiesto dalle intervistate.

⁷ Intervista raccolta dall'autrice da remoto in data 24/06/2021.

Rita: Un po' ne abbiamo risentito, anche come nido, di essere suddivisi in bolle, gruppi-sezione. [...] trovare modi, tempi *per essere comunque nido*, [...] ci ha richiesto, diciamo, ulteriori tempi, ulteriori passaggi.

Manuela: È interessante quello che dice, cioè l'essere nido come un qualcosa che travalica poi l'esperienza coi propri specifici bambini, cioè l'essere nido come qualcosa di più ampio ...

Rita: Sì, *qualcosa che va cercato*, che non va dato anche quello per scontato. Non basta dirlo - siamo un nido -, ma anche lì va vissuto poi nella pratica. [...] C'è indubbiamente un'*identità di sezione*, perché è così, proprio perché sono quei bambini, con quelle famiglie, con quelle insegnanti. Però, insomma, c'è anche un'*identità di nido* che deve esserci e che va assolutamente coltivata e praticata⁸.

Aurora: Il cambiamento più grosso è stata questa idea, appunto, di doversi confinare in bolle. [...] Una cosa che noi dichiariamo fortemente anche alle famiglie [è che] sì, è vero, si incontrano le insegnanti della propria sezione, si incontrano i bambini della propria sezione, le famiglie dei genitori, ma in realtà, *una volta che si entra a fare parte del nido si entra in una comunità*⁹.

Secondo Giulia, atelierista¹⁰ in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia, l'isolamento in bolle non aveva avuto un impatto solo sul rapporto che avevano i bambini tra loro o con le insegnanti, ma anche sulle relazioni esistenti tra queste ultime, mettendo così a rischio l'idea di scuola o nido come un microcosmo in cui tutto è interconnesso:

Una cosa che per le nostre scuole è fondamentale è l'idea di scuola come sistema, quasi come un microcosmo. [...] Il tema dell'isolamento professionale era per tutti uno spauracchio alle porte. E questo soprattutto per chi, come noi, è abituato a lavorare in rete e in condivisione. È un aspetto rilevante anche dal punto di vista emotivo, lavorativo e professionale¹¹.

Il senso di isolamento e solitudine lavorativa prodotto dalla pandemia è stato un tema ricorrente anche nelle interviste condotte con le insegnanti milanesi. In esse è emerso con chiarezza lo spaccamento prodotto da una nuova routine totalmente deprivata del costante confronto con le proprie colleghe, oltre che caratterizzata da un'assoluta estraneità rispetto al vissuto di bambini che non fossero quelli della propria bolla.

Nel prossimo paragrafo vedremo più concretamente come il sistema delle bolle abbia condizionato il modo di esperire gli spazi e i luoghi negli asili e nelle scuole dell'infanzia durante il periodo dell'emergenza pandemica.

⁸ Intervista raccolta da remoto dall'autrice in data 27/01/2022.

⁹ Intervista raccolta da remoto dall'autrice in data 16/12/2021.

¹⁰ L'atelierista rappresenta un elemento di specificità del contesto emiliano e dell'approccio educativo del pedagogo Loris Malaguzzi, ispiratore del Reggio Emilia Approach. Si tratta di una figura educativa chiamata a gestire il cosiddetto atelier, uno spazio attrezzato con materiali e strumentazioni diverse, pensate per stimolare l'espressività artistica e la curiosità scientifica dei bambini. Malaguzzi riteneva, infatti, essenziale che a scuola fosse stabilmente presente, come parte integrante del corpo insegnante, una persona formata nel campo delle arti che potesse mettere i bambini in condizione di esprimere i “cento linguaggi” di cui dispongono attraverso la sperimentazione di molteplici materiali e modalità espressive (Spaggiari 2017). Questa figura lavora trasversalmente o a turno con tutte le sezioni di una scuola, come sottolineato dall'atelierista Luisa, che infatti ha affermato: «la mia classe di fatto è la scuola!» (intervista raccolta dall'autrice da remoto in data 25/01/2022).

¹¹ Intervista raccolta all'autrice da remoto in data 16/12/2021.

Riabitare gli spazi, risignificare i luoghi: i nuovi confini della quotidianità

L'obiettivo di mantenere la divisione in bolle e di evitare gli assembramenti ha portato a modificare profondamente gli spazi interni ed esterni dei servizi per l'infanzia e le loro modalità di fruizione, incidendo così, in maniera significativa, anche sulle relazioni. I resoconti delle educatrici, soprattutto nel contesto milanese, hanno evidenziato come si sia passati da uno spazio sostanzialmente "fluidò", fruito in maniera libera e condivisa, ad uno spazio frammentato e irregimentato a vari livelli, sebbene questo aspetto si sia concretizzato in modi diversi nei due contesti di indagine. Ad esempio, nelle scuole e negli asili milanesi, i bambini di una sezione erano organizzati in sotto-gruppi che dovevano entrare o uscire a scaglioni di un quarto d'ora ciascuno. Sulla soglia delle strutture, il personale ausiliario misurava la temperatura e faceva igienizzare le mani a tutte le persone in ingresso. Nei primi mesi dopo il lockdown, gli accompagnatori dei bambini dovevano anche registrarsi su un foglio posto fuori dalla sezione. Nel contesto reggiano, nessuna insegnante mi ha parlato di scaglionamenti orari, né di forme di *triage* in ingresso, sebbene fosse comunque osservata l'indicazione di non creare assembramenti. Questa differenza tra le due realtà potrebbe aver avuto cause contestuali la cui specifica analisi esula gli scopi di questo saggio. Tuttavia, si può forse ipotizzare che l'esperienza milanese abbia risentito dello sforzo organizzativo richiesto dalla gestione di un numero di strutture incomparabilmente più numerosi rispetto a Reggio Emilia, e con un numero molto elevato di utenti, situazione che potrebbe aver reso necessaria una maggiore burocratizzazione di alcune procedure. Al tempo stesso, qualche intervista sembra suggerire anche una differente percezione del livello di rischio sanitario nelle due città che potrebbe avere forse inciso su un diverso grado di medicalizzazione dei servizi.

In entrambi i casi, però, lo spazio è stato ripensato, innanzitutto, a partire dalla necessità di scoraggiare le soste degli accompagnatori dei bambini, rendendo quindi la permanenza nella struttura la più rapida possibile. Diversi asili e scuole milanesi hanno così creato corsie delimitate dallo scotch sul pavimento e segnalate da frecce. Così Caterina, insegnante di una scuola dell'infanzia di Milano, ricorda i cambiamenti introdotti al rientro a scuola dopo il lockdown:

Avevamo proprio l'ingresso con delle frecce per indicare [...] corsie [...] in maniera tale da non far scontrare o incontrare i genitori o fare assembramento. [...] I genitori arrivavano sulla porta, si affacciavano, potevano vedere lo spazio. Ora invece ce li consegnano sulla soglia di ingresso e con poco tempo anche da poter dedicare al genitore¹².

A Reggio Emilia, si è avuta talvolta la possibilità di differenziare gli ingressi, sfruttando l'affaccio sul giardino delle sezioni, laddove presente, che ha permesso di accogliere i bambini senza passare dall'ingresso principale. Questa modalità ha dato la possibilità di avere un maggior margine di interazione coi genitori che, invece, al chiuso, è risultato quasi inesistente, con grande rammarico delle insegnanti interessate.

Lo spazio scolastico è stato, inoltre, rigidamente suddiviso in luoghi destinati ad essere utilizzati in maniera esclusiva da una singola "bolla" di bambini in maniera stabile o per turnazione. È in questo contesto che la soglia della classe è diventata una sorta di luogo liminale, fisico e simbolico, da non oltrepassare, ma da cui, al tempo stesso, si poteva comunque provare a stabilire dei legami, come sottolineato da Stefania, un'insegnante di scuola dell'infanzia di Milano:

All'inizio assolutamente non facevamo muovere i bambini in giro, poi abbiamo ricominciato. [...] I bambini li facciamo, magari, andare *sulla soglia* dell'altra classe. Non possono ovviamente accedere, ma magari consegnano una cosa all'educatrice [...] che la fa sanificare [...] Quindi hanno incominciato un attimino di nuovo a riorientarsi nei loro spazi¹³.

¹² Intervista raccolta dall'autrice da remoto in data 15/10/2021.

¹³ Intervista raccolta dall'autrice da remoto in data 01/06/2021.

L'ultima osservazione di Stefania restituisce l'immagine di un vissuto in cui i bambini si muovono come estranei in quelli che avrebbero dovuto essere spazi familiari a loro destinati e in cui sperimentare prime forme di autonomia e indipendenza.

Per Francesca, insegnante di nido di Reggio Emilia in una classe monoetà, l'immagine della soglia da non poter attraversare ha rappresentato la sintesi di un nuovo paradigma di convivenza, basato sull'impossibilità di stabilire o approfondire le relazioni al di fuori di una cerchia molto ristretta di coetanei:

Noi eravamo abituati ad andare nell'altra sezione parallela alla nostra, cioè andavamo, magari prendevamo in prestito un libro, un gioco. Ecco, i bambini sapevano che non si poteva andare di là e quindi la porta, ogni tanto, la aprivano, salutavano gli altri, ma non oltrepassavano mai questa soglia: quindi avevano interiorizzato questo *nuovo paradigma di convivenza* [...] con gli altri coetanei¹⁴.

A questo riguardo, Rita, insegnante di nido di Reggio Emilia, ha sottolineato l'importanza di provare a lavorare più sulla consapevolezza dei bambini che sulla creazione di confini materiali, in modo da non stravolgere la configurazione materiale degli spazi preesistenti:

Abbiamo scelto di creare dei *confini*, però, *invisibili*. Non tangibili perché non li puoi toccare, non ci sono. Ma comunque concreti. Quindi abbiamo lavorato tanto coi bambini insieme ai bambini, per costruire quell'idea lì... è vero che non c'è niente che mi impedisce di girare per tutta la *piazza*¹⁵, ma non posso farlo. Abbiamo proprio lavorato coi bambini [...] e quindi lavorare nella quotidianità, in un determinato modo, consente di non creare delle barriere fisiche¹⁶.

La necessità di non oltrepassare la soglia della sezione non riguardava però solo le persone, ma anche gli oggetti che provenivano da casa o da scuola. Nel corso della pandemia si è infatti arrestato, tanto a Milano quanto a Reggio Emilia, il consueto flusso di materiali (giochi, disegni, piccoli oggetti...) che erano soliti transitare da casa a scuola e viceversa, aiutando il bambino a creare un legame significativo tra i due luoghi. Fatta eccezione per quelli considerati essenziali e ineliminabili, come il ciuccio, gli oggetti potevano essere solo mostrati e poi riposti, come ricorda Katia, insegnante di scuola dell'infanzia a Reggio Emilia: «Alla soglia mi facevano vedere il gioco, e tristemente lo consegnavano alla mamma [...]. I bambini hanno fatto fatica [...]. Non c'era uno spazio in cui lasciarlo»¹⁷. L'attenzione rivolta alla materialità degli oggetti ha riguardato anche quelli normalmente in dotazione negli spazi scolastici, dai giocattoli agli arredi. Molte insegnanti di Milano hanno, per esempio, posto un deciso accento sul lavoro di revisione compiuto nelle aule e negli spazi comuni, spostando o eliminando alcuni mobili in modo da avere a disposizione spazi più ampi che permettessero ai bambini di evitare di concentrarsi nello stesso luogo. Al tempo stesso, c'è stata una drastica eliminazione di tutto ciò che è stato considerato “non sanificabile”, come stoffe e materiali di origine naturale. Diverse insegnanti hanno evidenziato come questa operazione avesse reso le sezioni molto spoglie. Inoltre, la scelta, compiuta a Milano, di reintrodurre giocattoli in plastica, è stata vissuta da molte delle mie interlocutrici in modo molto frustrante, a fronte di anni di investimento in direzione di una progressiva eliminazione di questo materiale. Il rammarico espresso da diverse insegnanti milanesi rispetto a contesti percepiti come eccessivamente deprivati era però bilanciato dalla valutazione incoraggiante di altre colleghe. Giovanna, insegnante di un nido di Milano, ha

¹⁴ Intervista raccolta dall'autrice da remoto in data 19/01/2022.

¹⁵ “Piazza” è il nome che le insegnanti di Reggio Emilia utilizzano per definire uno spazio di uso comune all'interno della scuola deputato proprio a favorire l'incontro, come una piazza nel tessuto urbano, e utilizzato anche per momenti assembleari.

¹⁶ Intervista raccolta dall'autrice da remoto in data 27/01/2022.

¹⁷ Intervista raccolta dall'autrice da remoto in data 03/02/2022.

sottolineato, ad esempio, lo stimolo creativo prodotto dal fatto di avere meno cose a disposizione in un contesto, in cui, però, come ha precisato lei stessa, era presente un numero inferiore di bambini rispetto al periodo pre-pandemico:

In realtà ha sconvolto solo noi questa cosa, perché abbiamo scoperto che quelli che erano legati a determinati materiali alla fine eravamo noi educatori. Abbiamo notato una cosa che ci ha spiazzato: i bambini con meno cose giocano meglio, soprattutto perché ora sono anche meno numerosi. [...] Nessun bambino ha sofferto per la mancanza di materiale o ne ha richiesto, anzi, uno stesso materiale poteva essere usato in mille modi diversi¹⁸.

Nel complesso, a Reggio Emilia, sembrava aver prevalso una logica più “conservativa” non solo rispetto alla configurazione degli arredi, ma anche rispetto ai materiali, agli oggetti e agli allestimenti utilizzati, considerati un aspetto ineliminabile e non negoziabile della specificità della propria proposta educativa. Secondo Luisa, atelierista, la materialità dell’esperienza non poteva essere troppo ridotta senza inficiare la concezione malaguzziana dei cento linguaggi, anche artistici, attraverso cui il bambino apprende, comunica e si relaziona agli altri (Tassan, Lanzi 2022):

[...] un altro rischio che corriamo [con la pandemia] è quello di ridurre troppo i contesti di esperienza dei bambini [...]. In tutte le scuole dell’infanzia, in particolare di Reggio, i materiali sono importanti, cioè [sono importanti] gli apprendimenti che avvengono attraverso questi linguaggi. La sfida che i materiali pongono è anche il mettersi alla prova con gli altri e stare vicini, farlo insieme. Sono [...] apprendimenti, ma non solo di natura cognitiva, anche proprio emotivi, perché significa stare con gli altri, mediare il conflitto anche¹⁹.

Le insegnanti di Reggio Emilia sono state piuttosto concordi nell’affermare di non aver avuto la sensazione di dover rinunciare a qualcosa di essenziale nel consueto allestimento interno delle sezioni e degli spazi comuni. È emersa piuttosto la fatica dovuta al tentativo, attuato da diverse di loro, di «portare il dentro, fuori», cioè di spostare quasi quotidianamente, spesso con l’ausilio di carrelli mobili o scatole appositamente attrezzate, tutto il materiale necessario per riprodurre nell’ambiente esterno, nel cosiddetto “parco” - definito “giardino” a Milano -, il consueto lavoro svolto all’interno. Altre educatrici reggiane hanno, invece, rimarcato la volontà di conservare la specificità dell’esperienza all’aperto, preferendo quindi svolgere in esterno attività diverse da quelle proposte al chiuso, come osservazioni del mondo naturale, raccolta di materiali o libere esplorazioni di angoli considerati “avventurosi” dai bambini, come quelli caratterizzati dalla presenza di cespugli e alberi.

A prescindere dall’approccio prescelto, tutte le insegnanti di Reggio Emilia sono state però concordi nel sottolineare la grande attenzione rivolta ad una partizione non invasiva dei parchi delle scuole e degli asili in modo da garantire zone di uso esclusivo da parte di una singola bolla. Così Francesca, insegnante di nido di Reggio Emilia, ricorda il tentativo di mantenere una divisione degli spazi esteticamente curata:

La cosa che abbiamo dovuto fare è dividere a settori il nostro parco, perché ogni sezione avesse la sua fetta, chiamiamola così, di parco [senza] creare, diciamo, barriere architettoniche. L’abbiamo realizzata con dei tronchi di alberi e con delle stoffe colorate che delineassero un po’ visivamente, ma in maniera sempre estetica, carina, le varie fette del parco.

Nelle interviste condotte con le insegnanti di Reggio Emilia emergeva spesso la scelta, presa collettivamente, di creare dei confini “leggeri”, che si limitassero a suggerire l’idea di una separazione, ma senza imprimere nell’ambiente un segno forte, come sottolineato da Nicoletta, insegnante di nido:

¹⁸ Intervista raccolta dall’autrice da remoto in data 31/05/2021.

¹⁹ Intervista raccolta dall’autrice da remoto in data 25/01/2022.

Questi bimbi non potevano oltrepassare delle soglie, che abbiamo comunque cercato di tenere, come dire, il più impercettibili possibile perché, soprattutto in un ambiente naturale, noi non abbiamo fatto installazioni di nessun tipo per recintare. [...] Noi quindi abbiamo provato a pensare a questi *confini leggeri* che potessero delimitare queste zone [...] anche con dei materiali naturali [...] appoggiati a terra: significava che oltre a quel tronco non era più la tua zona di appartenenza. E però, insomma, non è così semplice farlo capire a un bimbo molto piccolo. Quindi il nostro lavoro, all’inizio, ha significato proprio questo, cioè far vedere loro l’ambiente che sarebbe stato il proprio, quello che potevano vivere tranquillamente in libertà e quello che invece diventava l’ambiente di un’altra sezione che era proprio il confine da non oltrepassare. [...] Abbiamo cercato proprio di farlo nel rispetto dell’ambiente esterno. [...] Probabilmente uno che arriva da fuori non si rende neanche conto. Ed era così, perché le famiglie, quando hanno iniziato a portare i bimbi al nido, entravano in punta di piedi cercando di capire *se quel tronco faceva parte dell’ambiente o se invece era un confine che noi avevamo appoggiato*. [...] L’inizio è stato un po’ così, riorganizzare soprattutto l’ambiente esterno²⁰.

La suddivisione “leggera” dello spazio esterno è stato un aspetto molto rimarcato anche da altre insegnanti di nido di Reggio Emilia, come Sofia, che parla, a riguardo, di “soglie percettive”:

Le abbiamo chiamate “bolle”, pur vero che abbiamo cercato sempre di mantenere degli spazi che fossero delle *soglie percettive*, non delle chiusure proprio totali. Però, insomma, eravamo consapevoli che il cambiamento sarebbe stato notevole, perché comunque noi eravamo abituate comunque a vivere gli spazi in comune, sempre, anche con dei gruppi misti. Cioè, andava proprio a scardinare quello che era il nostro modo di stare insieme al nido²¹.

Se è vero che le soglie percettive rispondevano alla volontà di dissimulare il più possibile il senso di costrizione che la partizione dei luoghi poteva produrre, d’altro canto la loro integrazione nell’ambiente ha modificato le occasioni di interazione con l’ambiente stesso. Un’insegnante ha, per esempio, raccontato di sezioni di piccoli tronchi, predisposti quasi come sentieri al fine di suddividere gli spazi del parco, che sono stati poi utilizzati dai bambini come sedute nei momenti di gioco libero.

Ingold (2008) sottolinea come l’ambiente esterno non sia semplicemente qualcosa che circonda (*environ-ment*) un organismo, ma una “*zone of entanglements*”, in cui prendono forma intrecci e legami che rendono l’organismo stesso una sorta di reticolo permeabile che produce cooperativamente con altri umani o non umani la trama della vita stessa. Sviluppando questa prospettiva, Anusas e Ingold (2013) hanno in seguito affermato che il design è una pratica di arricchimento degli intrecci che legano le persone al loro ambiente. Questa suggestione acquisisce sfumature altrettanto interessanti se applicata a modificazioni, più o meno visibili, dell’ambiente esterno, realizzate con intenti pedagogici o normativi, come nel caso delle soglie percettive introdotte per suddividere gli spazi esterni in occasione dell’emergenza sanitaria. L’utilizzo di elementi materiali – sezioni di tronchi, sassi o altro - che volutamente si confondevano con l’ambiente esterno per esprimere il divieto di contatto tra bolle ha fatto sì che le insegnanti e i bambini non abbiano vissuto l’esperienza all’aperto *nonostante* i confini, ma *con* i confini. Li hanno, cioè, resi parte integrante di una più ampia risemantizzazione dell’ambiente esterno, non più inteso come luogo completamente decentrato rispetto alla centralità degli spazi interni, ma, al contrario, essenziale per lo svolgimento della quotidianità.

Il riutilizzo creativo del confine da parte dei bambini portava talvolta a sfidare l’esistenza stessa del limite che esso rappresentava proprio in virtù della normalizzazione della sua presenza in quanto elemento imprescindibile dello spazio. Questo aspetto è emerso in alcune narrazioni, come, ad esempio, nel caso di Alessandra, insegnante di una scuola dell’infanzia di Milano:

²⁰ Intervista raccolta dall’autrice da remoto in data 14/12/2021.

²¹ Intervista raccolta dall’autrice da remoto in data 15/12/2021.

è molto tenero vedere questi bambini che dal filo di divisione del giardino si parlano. Ogni tanto il filo si rompe e si creano delle intersezioni... Però devo dire, sono stati bravi, sono stati bravi a giocare a pallavolo tra una classe e l'altra, tra una bolla e l'altra²².

Risignificazioni come il filo che diventa rete per giocare a pallavolo tra bolle ci ricordano come i bambini siano costantemente impegnati a creare, anche nei luoghi formali che sono deputati alla loro cura, dei luoghi informali e potenzialmente “sovversivi” in cui sperimentare vari tipi di relazioni intra-generazionali, e talvolta anche inter-generazionali (Fog Olwig, Gulløv 2003). È attraverso queste forme di *agency* che i luoghi vengono realmente percepiti dai bambini come i “loro” luoghi. Da una parte, l'allestimento del dentro e/o del fuori è stato quindi modificato in maniera più o meno drastica a seguito dell'emergenza sanitaria. D'altro canto, il dato interessante è che il modo di vivere l'ambiente scolastico nel suo complesso è stato segnato da una nuova *porosità* tra questi due spazi, il “dentro” e il “fuori”, solitamente considerati mutuamente esclusivi. In questo senso, le interviste non hanno solo posto l'accento sulla valorizzazione della cosiddetta *outdoor education*²³ (Louv 2006; Guerra 2015; Grey 2015), dove il “fuori” diventa spazio a sé stante che viene tematizzato come luogo preferenziale dell'esperienza educativa. Hanno anche evidenziato un'inusuale fluidità tra il dentro e il fuori che ha inciso profondamente sulle routine quotidiane e sul modo in cui sono stati percepiti ed esperiti luoghi abituali in forme nuove.

Nel prossimo paragrafo approfondirò il modo in cui l'agentività dei soggetti ha sfidato i confini che frammentavano gli ambienti interni o esterni per creare nuove relazioni sociali o riconfermare quelle già esistenti.

Sconfinare: pratiche di resistenza spaziale e architettura delle relazioni

Secondo il geografo Yi-Fu Tuan, lo spazio è indeterminato, astratto e «dato dalla capacità di muoversi», mentre il luogo è una «concrezione di valore», ovvero un punto di riferimento stabile e concreto a cui le persone attribuiscono un significato, spesso emotivamente connotato (Tuan 1977: 12, trad. mia). Il luogo si oppone quindi allo spazio in quanto “pausa” imposta al movimento, ed è proprio questa specificità a renderlo particolarmente significativo per l'essere umano. De Certeau, invece, ha considerato lo spazio, proprio in virtù delle possibilità di movimento che offre, come un “luogo praticato” (2005: 176). In quanto tale, lo spazio permetterebbe ai soggetti di esprimere la propria creatività agentiva in opposizione alla staticità e alla strutturalità predefinita del luogo, senza per questo necessariamente connotarsi in termini affettivi ed emotivi. Del resto, già Bourdieu aveva evidenziato la distanza che intercorre tra lo “spazio cartesiano”, definito “virtuale” e “astratto”, e lo “spazio pratico dei percorsi realmente effettuati”, definito quindi a partire dalle attività, percezioni e attitudini corporee di uno specifico soggetto agente (Bourdieu 2003: 180).

Le esperienze vissute dalle insegnanti nel periodo pandemico mettono in evidenza la difficoltà di stabilire una netta distinzione categoriale tra spazi e luoghi sulla base della presenza o assenza di staticità o movimento. Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, infatti, l'attribuzione di nuovi significati affettivi e/o emotivi ai luoghi ha spesso preso forma proprio a partire dal movimento nello spazio, senza palesare dunque una decisa antitesi tra questi concetti, quanto piuttosto una loro essenziale complementarità.

Come ho mostrato in precedenza, il confinamento in bolle ha indubbiamente modificato forme con-

²² Intervista raccolta dall'autrice da remoto in data 18/10/2021.

²³ L'argomento è molto ampio ed esula gli scopi di questo saggio. Mi limito quindi a ricordare che l'*outdoor education* è un approccio pedagogico focalizzato sull'apprendimento all'aria aperta in ambienti il più possibile “naturali”. Sebbene i cosiddetti “asili/scuole nel bosco” rappresentino l'espressione più compiuta di questa impostazione, non mancano le sperimentazioni in questa direzione anche in contesti educativi e/o scolastici più “tradizionali”. Secondo alcune insegnanti, la pandemia le aveva messe in condizione di mettere in atto, in maniera più compiuta, questa diversa modalità educativa.

solidate di uso degli spazi. Tuttavia, è altrettanto vero che le pratiche narrate dalle insegnanti hanno restituito un costante tentativo di mettere in atto piccole forme di resistenza finalizzate a mantenere viva la trama di relazioni che dava senso ai luoghi. Questo processo è avvenuto proprio grazie alla necessità di evitare di sostare negli spazi abitualmente vissuti nel corso della vita scolastica.

Il tipo di azioni che mi sono state raccontate possono essere meglio comprese attraverso il concetto di “tattica” proposto da De Certeau. Nella sua prospettiva questo termine implica un agire che presuppone un’«*assenza di potere*» (De Certeau 2005: 74, corsivo nell’originale), intesa come impossibilità di intervenire sulle condizioni strutturali dello spazio fisico in cui il soggetto è inserito. Se la “strategia” è, allora, la prerogativa di chi ha il potere di agire in modo progettuale sulle strutture fisiche esistenti, la “tattica” rappresenta, piuttosto, l’espressione di un’*agency* resistente, esito della combinazione di piccole azioni quotidiane che lavorano «sui margini di gioco» (De Certeau 2005: 75). È così che, durante la pandemia, gesti semplici, come guardarsi da una vetrata mentre si attraversa un corridoio, sono diventati importanti occasioni di comunicazione che hanno aiutato a mantenere vivo “il desiderio dell’altro”, come efficacemente espresso dall’atelierista Luisa:

C’è il tema della comunicazione interna che è abbastanza importante. Sia gli atelier che altri spazi della scuola hanno delle vetrate che consentono, negli spazi interni della scuola, pur non essendo in contatto fisico diretto, di guardarsi, di *lasciare tracce* per altri bambini... E questo credo che oggi sia una grossa risorsa perché, appunto, si riesce a sentirsi comunità, comunque, in qualche modo.... [si riesce] a essere in attesa dell’altro, ad *avere anche un po’ il desiderio dell’altro*²⁴.

Secondo Luisa, le ampie e diffuse vetrate che contraddistinguono alcune strutture emiliane²⁵ sono state l’elemento architettonico che ha reso possibile una “porosità” tra luoghi - le singole sezioni, i corridoi, gli spazi comuni, come la cosiddetta “piazza”, deputati durante la pandemia al solo attraversamento, gli eventuali soppalchi - che si è rivelata decisiva nel periodo segnato dalla rigida separazione in bolle. Aspetto messo in evidenza anche da Marianna, un’altra insegnante di scuola dell’infanzia di Reggio Emilia:

Per noi sono state importantissime anche alcune caratteristiche architettoniche [...]. [Le] vetrate [...] hanno permesso ai bambini [...] di incontrare gli altri, di andare oltre con lo sguardo. Quindi noi riuscivamo in alcuni [...] momenti a vederci tramite queste grandi vetrate o [vederci] dall’alto verso il basso, perché abbiamo molti soppalchi all’interno della scuola²⁶.

In alcuni casi, anonimi luoghi di passaggio come le scale di una struttura disposta su più piani sono stati trasformati in possibili occasioni di comunicazione e dunque, proprio per questo, in luoghi dotati di senso, come avvenuto in una scuola dell’infanzia di Milano:

Grazia: le nostre scale [...] sono sicuramente diventate uno spazio importante [...], un luogo di passaggio che non era più solo luogo di passaggio. È un luogo che abbiamo cercato di valorizzare come punto di interconnessione tra i [...] piani coinvolti, per cui gran parte delle attività proposte che avevano a che fare con tutte le sezioni trovavano spazio di esposizione nell’atrio in ingresso e lungo le scale. [...] Ad esempio, a fine ambientamento ogni sezione aveva realizzato magari un cartellone. Abbiamo fatto questa famosa strada colorata che era un foglio lungo più di 3 metri, lo abbiamo appiccicato lungo il muro, sopra abbiamo attaccato le foto dei primi giorni di ambientamento. Oppure c’è stata questa festa di “Io leggo perché” ed è stata costruita una strada fatta di fotocopie di tutti i libri letti all’interno delle sezioni [...]²⁷.

²⁴ Intervista raccolta dall’autrice da remoto in data 25/01/2022.

²⁵ Come mi è stato fatto notare durante una visita in loco, la specificità di queste strutture è stata l’esito di una proficua collaborazione progettuale tra pedagogisti e architetti. Può essere pertanto definita come un esempio concreto di pedarchitettura (Tosi Cambini, Milano 2022).

²⁶ Intervista raccolta dall’autrice da remoto in data 08/02/2022.

²⁷ Intervista raccolta dall’autrice da remoto in data 15/06/2021.

In questo contesto, le pareti delle scale erano state trasformate in spazi espositivi in cui lasciare le proprie tracce, intessendo così un racconto polifonico di cui tutti i bambini si potevano sentire parte nel momento in cui potevano solo attraversare alcuni luoghi senza poter sostare.

Questa riappropriazione e risemantizzazione dei luoghi attraverso la creazione di nuove “concrezioni di valore” (Tuan, 1977) si è dunque compiuta proprio grazie al continuo movimento nello spazio imposto dall’emergenza pandemica al fine di evitare la creazione di assembramenti. Questa centralità della dimensione dinamica nel processo di significazione dei luoghi può essere meglio compresa attraverso la prospettiva proposta da Barbara Bodenhorn ed Elsa Lee (2021), secondo le quali il modo in cui i bambini investono di senso alcuni luoghi, e non altri, è di natura eminentemente processuale. Riprendendo i contributi di Ingold, che considera l’abitare e il camminare come due modalità fenomenologiche essenziali attraverso cui comprendere l’essere-nel-mondo (Ingold 2000, 2006; Ingold and Vergunst 2008), le autrici si focalizzano sui concetti di “relazionalità” e “animazione”, intesi come strumenti per comprendere in che modo l’assemblaggio bambino/luogo permette al bambino stesso di definire il proprio senso di esistenza e di identità (Bodenhorn, Lee 2021). Il primo termine - “relazionalità”- rimanda alla modalità attraverso cui i bambini costruiscono un legame esperienziale, affettivo, comunicativo e dinamico con ciò che li circonda. Il secondo - “animazione” - invita invece a focalizzare l’attenzione sull’importanza di comprendere che cosa anima i luoghi agli occhi dei bambini, rendendoli quindi vitali, pulsanti e degni della loro attenzione. I due concetti sono complementari e non rappresentano qualcosa di dato a priori, ma esprimono una modalità di significazione dei luoghi che spesso avviene proprio attraverso il movimento nello spazio. La fruizione in movimento delle tracce lasciate da altri bambini in spazi prima anonimi, come le scale citate in precedenza, ha contribuito a deroutinizzare la loro funzione, trasformandoli in luoghi risemantizzati, a loro volta inseriti in un flusso reticolare di relazioni con altri luoghi sempre interconnessi tra loro. Secondo Bodenhorn e Lee (2021), il luogo va, infatti, sempre inteso come lo snodo di una rete che, solo in quanto tale, assume significato. Ne consegue che l’esito dei riaggiustamenti compiuti nel periodo pandemico ha acquisito significato perché, da una parte, si è inserito in una complessiva riscrittura dei legami reticolari tra i luoghi che danno forma al microcosmo scolastico, dall’altra ha promosso l’*emplacement*, cioè ha messo i bambini in condizione di sentirsi in grado di influenzare l’ambiente, di inserirsi in esso, di formare un’identità di luogo/corpo (Bodenhorn, Lee 2021).

L’esigenza di moltiplicare i luoghi da destinare all’uso esclusivo da parte di una “bolla” ha talvolta portato le insegnanti, e di conseguenza i bambini, anche a valorizzare, ad utilizzare e ad accorgersi di spazi delle loro scuole sino a quel momento quasi dimenticati. Un esempio è il caso di un vecchio porticato abitualmente usato solo come deposito che, dopo il lockdown, è divenuto uno spazio in cui svolgere attività all’aperto, rendendolo così parte di una nuova mappatura di luoghi significativi della scuola, associati a ricordi ed emozioni.

C’è però un altro aspetto significativo che emerge dai racconti delle insegnanti sia di Milano che di Reggio Emilia. Molte ammettevano, infatti, che la pandemia le aveva fatte riflettere per la prima volta in maniera sistematica sulle possibilità e i limiti educativi offerti da una certa configurazione architettonica dei luoghi in cui lavoravano. È evidente, infatti, che le caratteristiche strutturali degli edifici, come la presenza di classi o saloni più o meno ampi, così come l’esistenza di scale, corridoi, sopralci, parchi/giardini piccoli o grandi, hanno avuto un impatto decisivo non solo sulle possibilità di risignificazione della vita comunitaria dopo l’introduzione delle regole per contenere la diffusione del Covid-19, ma anche sul modo in cui questi cambiamenti hanno portato a creare una nuova relazione emotiva coi luoghi stessi.

Il ruolo dell’architettura nella costruzione della vita emotiva delle persone è un tema ben noto in antropologia. James Fernandez, ad esempio, aveva usato il concetto di “*architectonic*” per riferirsi

ai «toni di sentimento [*feeling tones*] che evoca l’attività in vari spazi costruiti e che li rende luoghi» (Fernandez 1984: 31, traduzione mia). L’analisi etnografica della relazione tra emotività, architettura e luoghi si è, però, concentrata soprattutto sulla fruizione di spazi urbani – piazze, vie, complessi di edifici -. Più recentemente Daniel Miller ha provato a spostare l’attenzione sull’interno delle case, analizzando il modo in cui una certa configurazione delle abitazioni favorisca alcune forme di relazionalità e affettività tra i soggetti stessi e tra questi e i luoghi domestici. In altre parole, si è concentrato sul modo in cui le caratteristiche architettoniche non siano solo il prodotto di una visione culturale relativa a cosa significhi abitare, ma diventino, una volta che si impongono con la loro concretezza nella vita delle persone, un elemento che contribuisce a plasmare attivamente le possibilità relazionali di chi le abita e l’affettività associata a quegli spazi. L’architettura può essere allora definita “umile” perché, non diversamente dai piccoli oggetti che costellano la quotidianità, diventa lo sfondo non problematizzato che tratteggia in maniera silenziosa e per lo più inconsapevole il contesto di possibilità del nostro agire (Miller 2013: 47). In *Anthropology of Architecture*, Buchli (2013) ha sottolineato l’importanza di investigare la materialità del luogo interrogando il modo in cui un assemblaggio di oggetti architettonici crea ambienti costruiti complessi che rendono possibili le relazioni umane. In particolare, secondo Buchli (2013), le caratteristiche materiali non devono essere necessariamente lette a livello cosciente per risultare significative, dal momento che, per il solo fatto di presentarsi con una certa configurazione tangibile, producono delle disposizioni all’azione. Un approccio che ricorda molto da vicino il concetto di affordance proposto da Ingold (2000) in relazione alle potenzialità d’azione offerte dalle caratteristiche specifiche di un ambiente non costruito.

Applicare queste prospettive antropologiche sulla materialità e l’architettura all’ambito educativo appare particolarmente proficuo proprio a partire dalle suggestioni sollevate dalla pandemia. L’emergenza sanitaria ha, infatti, squarciato improvvisamente il velo di abitudinarietà che caratterizzava il consueto modo con cui le educatrici si rapportavano agli spazi costruiti con cui si relazionavano quotidianamente, obbligando a ripensarne limiti e potenzialità.

Conclusioni: la spazialità delle relazioni nei nidi e nelle scuole dell’infanzia

La gestione della pandemia, soprattutto se osservata nelle ricadute che ha avuto nei concreti vissuti delle persone, sembra aver ridato vigore – difficile dire se temporaneamente o meno – a ciò che Agamben considerava come uno dei caratteri essenziali della biopolitica, cioè quell’«integrazione tra medicina e politica», tale per cui «il medico e il sovrano sembrano scambiarsi le parti» (Agamben 2005: 159). La politica, infatti, sulla scorta delle indicazioni sanitarie ricevute dai medici, ha imposto una serie di regole per il controllo e la cura dei corpi al fine di arginare la pandemia. Da questo punto di vista, i servizi per l’infanzia rappresentano un caso particolarmente emblematico dal momento che il corpo, con le sue potenzialità espressive e i suoi più elementari bisogni fisiologici, riveste un’importanza centrale nelle relazioni educative che vedono protagonisti i più piccoli. La ricerca presentata in questo testo ha quindi cercato in primo luogo di mostrare l’importanza di esplorare, da un punto di vista antropologico, il vissuto pandemico dalla prospettiva dei nidi e delle scuole dell’infanzia. Nello specifico, è stato approfondito il modo in cui insegnanti e bambini hanno ridefinito, durante il periodo di emergenza sanitaria, il loro rapporto con gli spazi, i luoghi e la materialità, tanto degli oggetti che delle strutture architettoniche. Focalizzare l’attenzione su questo aspetto si è dimostrato fondamentale per comprendere le trasformazioni incorse anche nelle relazioni tra bambini e tra questi ultimi e gli adulti.

Tutte le pratiche narrate dalle insegnanti hanno evidenziato come il tempo sospeso della pandemia sia stato un’occasione di auto-riflessività che ha permesso di portare l’attenzione sui fondamenti di

quel tacito “curriculum nascosto” che di solito rimane sotteso all’abitudine del quotidiano. La deroutinizzazione dell’esperienza ha portato a far emergere con maggiore consapevolezza gli aspetti considerati non negoziabili della propria cultura pedagogica, portando alcune insegnanti ad esplorare, pur di salvaguardarli, possibilità operative del tutto nuove, come l’inusuale porosità tra dentro e fuori descritta in precedenza.

A partire da queste considerazioni, l’articolo ha mostrato, innanzitutto, la riscoperta del ruolo chiave dell’intersezione come pratica che presuppone un implicito culturale che non può essere dato per scontato. Questa consuetudine si basa infatti sull’idea che l’esperienza di un bambino in un servizio per l’infanzia non possa prescindere dall’acquisizione della capacità di immergersi proficuamente in reti relazionali ampie, costruendo così in maniera autonoma legami inter e intra-generazionali con diversi gruppi di pari e differenti figure adulte (Gulløv 2003). D’altro canto, supportare le dinamiche di intersezione significa attribuire, più o meno implicitamente, importanza alla capacità dei bambini di orientarsi e muoversi in maniera indipendente negli spazi della scuola, trasformandoli così in luoghi percepiti come familiari e verso i quali sviluppare un senso di appartenenza.

Le narrazioni delle insegnanti hanno messo, inoltre, in evidenza il ruolo centrale che riveste l’intreccio tra spazi, luoghi e materialità nella costruzione di relazioni significative tra pari, e tra adulti e bambini, nel contesto delle relazioni educative che prendono forma nei servizi per l’infanzia. Sottrarre dall’uso quotidiano alcuni oggetti o impedirne il movimento nello spazio – da una classe all’altra, da casa a scuola o viceversa - è risultato significativo tanto quanto impedire il movimento delle persone.

Ho, quindi, rimesso in discussione la doppia dicotomia spazio/movimento, da una parte, e luogo/significato ed affettività, dall’altra (Tuan 1977; de Certeau 2005). Ho infatti, mostrato come il movimento, divenuto imperativo necessario a seguito dell’invito a scoraggiare gli assembramenti, sia in realtà spesso stato una componente costitutiva dell’attribuzione di senso e dell’attaccamento emotivo ai luoghi, soprattutto ripensando processualmente queste dinamiche attraverso i concetti di “relazionalità” e “animazione” proposti da Bodenhorn e Lee (2021). È in questa prospettiva, che valorizza affettività e movimento, che va letta anche la nuova porosità tra ambienti interni ed esterni che è stata sperimentata durante la pandemia e che ha cambiato profondamente la percezione di insegnanti e bambini rispetto a cosa sia, o possa diventare, un “asilo” o una “scuola” a partire da un modo fluido di esperire il “dentro” e il “fuori”.

Ho quindi esplorato le “pratiche di resistenza spaziale”, ovvero le risposte agentive dei soggetti nei confronti di un sistema di regole che aveva stravolto le quotidiane consuetudini di vita in relazione al modo di utilizzare gli spazi e di rapportarsi agli oggetti materiali. In particolare, ho mostrato come tali pratiche abbiano assunto la forma di “tattiche” messe in atto agendo «sui margini del gioco» (De Certeau 2005: 75). Ho, infine, messo in evidenza il ruolo delle strutture architettoniche come spazi di possibilità o di costrizione, che sono diventate al contempo oggetto di una riscoperta o di una reinterpretazione che ha portato a suscitare nuovi *feeling tones* (Fernandez 1984: 31) nei confronti di luoghi noti o reinventati come tali.

Nel complesso, la ricerca ha mostrato come la spazialità delle relazioni, cioè quella tipologia di relazioni che, per essere comprese e interpretate, non possono prescindere dalla specificità degli spazi in cui prendono forma (Serino 2017), rivesta un ruolo di assoluta centralità nella quotidianità dei nidi e delle scuole dell’infanzia che si è preservato anche in presenza delle regole sul distanziamento fisico e sociale imposte dalla pandemia. Questo dato non è di per sé ovvio, se consideriamo che la letteratura socio-antropologica che ha indagato il rapporto tra lo spazio e la costruzione delle relazioni sociali ha considerato la prossimità spaziale come un elemento essenziale per la pensabilità stessa di queste forme di relazionalità (Hall 1968). Come ha sottolineato Serino (2017), commentando il pensiero di Simmel, il rapporto di vicinanza spaziale o comunque la «semplice presenza sen-

sibile nel medesimo spazio» (Simmel, 1908: 550) sono stati, infatti, solitamente interpretati come gli unici elementi in grado di produrre stimoli sensoriali che portano ad orientare l'azione reciproca. L'attivazione dei sensi in situazioni di compresenza corporea è stata dunque ritenuta essenziale per produrre interazioni sociali la cui forma specifica dipende strettamente dalle variazioni osservabili nel concreto spazio fisico in cui avviene l'incontro (Serino 2017). Questa sorta di assioma, secondo cui lo studio del ruolo dello spazio nella costruzione delle interazioni non può prescindere dalla congiunzione di sensorialità corporea e compresenza fisica, è stato però in parte incrinato dall'esperienza pandemica. Le pratiche narrate dalle mie interlocutrici hanno, infatti, messo in evidenza come le relazioni sono state mantenute vive anche attraverso un'attivazione sensoriale parziale, come un semplice sguardo scambiato da una vetrata, o in sua totale assenza. In alcuni casi, infatti, sono bastate le tracce lasciate in spazi di attraversamento un tempo anonimi per creare luoghi in cui ritrovare i segni della presenza dell'altro e con essi la possibilità di sentirsi in relazione. L'articolo ha mostrato dunque come la resistenza delle insegnanti nei confronti del senso di oppressione e controllo esercitato dalla medicalizzazione delle pratiche pedagogiche sia passata soprattutto attraverso le potenzialità agentive offerte dalla cura accordata alla spazialità delle relazioni.

Bibliografia

- Agamben, G. 2005 [1995]. *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino. Einaudi.
- Antonelli, F. 2018. Mena e le altre. Ritratto di ragazze di classe popolare fra esclusione scolastica e sociale. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2: 319-340.
- Anusas, M., Ingold, T. 2013. Designing Environmental Relations: From Opacity to Textility. *DesignIssues*, 29 (4): 58-69.
- Balduzzi, L., Lazzari, A. (a cura di). 2021. *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*. Parma. Edizioni Junior-Bambini.
- Benadusi, M. 2017. *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze. Edipress.
- Biscaldi, A. 2021. Che cos'è dunque questa magia dell'aula? La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia. *Narrare i gruppi*, 2 (16): 129-145.
- Bodenhorn, B., Lee, E. 2021, What Animates Place for Children? A Comparative Analysis. *Anthropology & Education Quarterly*, 0: 1-18.
- Bolotta, G. 2021. *Belittled Citizens: The Cultural Politics of Childhood on Bangkok's Margins*. Copenhagen. NIAS Press.
- Bourdieu, P. 2003 [1972]. *Per una teoria della pratica: con tre studi di etnologia cabila*. Milano. Cortina.
- Buchli, V. 2013. *The Anthropology of Architecture*. London. Bloomsbury.
- Callari Galli, M. (a cura di). 1982. *Voglia di giocare. Una ricerca a più voci sul gioco in alcune istituzioni prescolastiche*. Milano. FrancoAngeli.
- Callari Galli, M., Restuccia Saitta, L. 1990. *Cultura, infanzia e istituzioni prescolastiche. Proposte di analisi culturali per un modello di aggiornamento per educatori della prima infanzia*. Firenze. La Nuova Italia Editrice.
- Canevari, M. 2021. Fiducia e responsabilità. Un'etnografia della relazione didattica a distanza. *Narrare i gruppi*, 2 (16): 147-177.
- Csordas, T. 2003. Incorporazione e fenomenologia culturale. *Annuario di Antropologia*, 3: 19-42.
- De Certeau, M. 2005 [1990]. *L'invenzione del quotidiano*. Roma. Edizioni Lavoro.
- Dei, F. 2018. «Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico?», in *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*. Dei F. (a cura di). Ospedaletto. Pacini: 9-39.

- Fernandez, J. W., 1984. *Persuasions and Performances: The Play of Trope in Culture*. Bloomington. Indiana University Press.
- Fog Olwig, K., Gulløv E. 2003. «Towards an anthropology of children and place», in *Children's Places. Cross-cultural Perspectives*. Fog Olwig, K., Gulløv E. (eds). London, New York. Routledge: 1-19.
- Gearing, F., Epstein, P. 1982. «Learning to Wait: An Ethnographic Probe into the Operations of an Item of Hidden Curriculum», in *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Spindler G. (ed). New York. Rinehart & Winston: 240-267.
- Gobbo, F. 2003. «L'intercultura tra antropologia e filosofia», in *Multiculturalismo e intercultura: interpretazione dei contesti, progettualità pedagogica*. Gobbo F. (a cura di). Padova. Imprimerie: 123-152.
- Gobbo, F. 2016. Educational Engagement, Care, and Inclusion: A Narrative about La Giostra, a Nursery School in Florence. *Studia paedagogica*, 21 (4):118-136.
- Gobbo, F. 2017. «Bringing Up the Babies: Men Educators in a Municipal Nursery School of an Italian Town», in *Second Edition of International Handbook of Urban Education*. Pink, W., Noblit, G.W. (eds). Dordrecht. Springer: 1263- 1289.
- Grassi, P. 2021, Questione di corpi? Una pratica didattica a distanza fondata sull'osservazione partecipante. *Narrare i gruppi*, 2 (16): 179-192.
- Grey, P. 2015 [2012]. *Lasciateli giocare*. Torino. Einaudi.
- Guerra, M. 2015. *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano. FrancoAngeli.
- Guerzoni, G. 2017. «Le dinamiche interculturali nella scuola: uno sguardo antropologico», in *Il tempo e la complessità: teorie e metodi dell'antropologia culturale*. Giacalone, F. (a cura di). Milano. FrancoAngeli: 250-281.
- Gulløv, E. 2003. «Creating a natural place for children: an ethnographic study of Danish kindergartens», in *Children's Places. Cross-cultural Perspectives*. Fog Olwig, K., Gulløv, E. (eds). London. New York. Routledge: 23-38.
- Hall, E.T. [1966]1968. *La dimensione nascosta*. Milano. Bompiani.
- Holman Jones, S., Adams, T.E., Ellis C. (eds). 2013. *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek, California. Left Coast Press, Inc.
- Ingold, T. 2000. *The Perception of the Environment. Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*. London, New York. Routledge.
- Ingold, T. 2008. Bindings against boundaries: entanglements of life in an open world. *Environment and Planning A*, 40: 1796-1810.
- Ingold, T., Vergunst, J.-L. 2008. *Ways of walking. Ethnography and practice on foot*. Aldershot, England; Burlington, VT. Ashgate.
- Lancy, D.F. 2015. *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge. Cambridge University Press.
- LeVine, R.A., New, R.S. (a cura di). 2009 [2008]. *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano. Raffaello Cortina Editore.
- Levinson, B.A.U., Pollock, M. 2016. *A Companion to the Anthropology of Education*. Malden. Wiley-Blackwell.
- Louv, R. 2006 [2005]. *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano. Rizzoli.
- Low, S. 2017. *Spacializing Culture. The Ethnography of Space and Place*. London, New York. Routledge.
- Mantovani, S., Bove, C., Ferri, P., Manzoni, P., Cesa Bianchi, A., Picca, M. 2021. Children 'under lockdown': voices, experiences, and resources during and after the Covid-19 emergency. Insi-

- ghts from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (1): 35-50.
- Miller, D. 2013 [2009]. *Per un'antropologia delle cose*. Milano. Ledizioni.
- Miur. 2020. *Decreto Ministeriale n.80 del 03 agosto 2020 - Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-80-del-03-agosto-2020> (Sito internet consultato in data 06/03/2023)
- Montgomery, H. 2008. *An introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Malden. Wiley-Blackwell.
- Nordtømme, S. 2012. Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3 (3): 317–333.
- Remotti, F. 2020. «Sospensione, accecamento, Antropocene», in *Il mondo che avrete. Virus, Antropocene, Rivoluzione*. Aime, M., Favole, A., Remotti, F. (a cura di). Milano. Utet: 17-68.
- Reay, D., David, M., Ball, S. 2001. Making a Difference?: Institutional Habituses for Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5 (4): 1-12.
- Schulz, J., Florio, S. 1979. The Negotiation of Social and Physical Space in a Kindergarten/First Grade Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 10 (3): 166-181.
- Serino, M. 2017. Spazio e spazialità nell'opera di Simmel e Durkheim. *Quaderni di Sociologia*, 75: 37-54.
- Simmel, G. 1998[1908]. *Sociologia*. Torino. Edizioni di Comunità.
- Simonicca, A. 2011. «Paradigmi di formazione bambina», in *Antropologia dei mondi della scuola: questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Simonicca, A. (a cura di). Roma. CISU: 15-73.
- Spaggiari, S. 2017. «Partecipazione e gestione sociale», in *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (a cura di). Parma, Edizioni Junior/Spaggiari Editore: 147-167.
- Taliani, S. 2015. *Il bambino e il suo doppio. Malattia, stregoneria e antropologia dell'infanzia in Camerun*. Milano. Milano. FrancoAngeli.
- Tassan, M. 2020. *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*. Bologna. Zanichelli.
- Tassan, M., Lanzi, D. 2022. Le culture delle famiglie. Genitorialità e partecipazione nei servizi educativi per l'infanzia di Reggio Emilia. *Educazione Interculturale*, 20 (1): 1-12.
- Tobin, J.J., David, Y.H. Wu, Davidson, D.H. 2000 [1989]. *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano. Raffaello Cortina Editore.
- Tobin, J.J., Hsueh, Y., Karasawa, M. 2011 [2009]. *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*. Milano. Raffaello Cortina Editore.
- Tosi Cambini, S., Milani, M. (a cura di) 2022. *ConcertAzioni. Per una trasformazione partecipata e cooperativa dei contesti educativi*. Firenze. Editpress.
- Tuan, Y.-F. 1977. *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Van Gennep, A. 2012 [1909]. *I riti di passaggio*. Torino. Bollati Boringhieri.
- Vereni, P. 2020. A scuola dal virus? Pandemia e doppi legami del sistema educativo. *Rivista di Antropologia Contemporanea*, 1: 217-226.
- Vignato, S. 2020. *Le figlie delle catastrofi. Un'etnografia della crescita nella ricostruzione di Aceh*. Milano. Ledizioni.

