



3

Luglio 2025

Re-discovering urban spaces through heritage: children's experiences

Riscoprire gli spazi urbani attraverso il patrimonio: l'esperienza dei bambini e delle bambine

Ludovica Sebastiano

Libera Università di Bolzano-Bozen

lsebastiano@unibz.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17326

ABSTRACT

In cities increasingly characterized by a desertification of social spaces (Mortari, 2008), this paper explores heritage education (De Nicola et al., 2022) as a generative field for rethinking the relationship between children and urban spaces. With a critical approach, heritage is considered as a cultural and social process, embedded in and enacted through everyday practices and places (Robertson, 2012). The qualitative research presented here involved children, considered as social actors (Balagopalan et al., 2023) in mapping workshops, where they researched and identified elements they considered as heritage in their everyday environment. The exploration of places and the creation of collective maps enabled children to narrate their experiences of the area (Malatesta, 2015), recognize heritage's multivocality and reflect on how to take care of it. With a future-oriented view, heritage education calls for reconnecting with urban spaces, fostering in children the curiosity to be and act in and within the world (Biesta, 2022).

Keywords: heritage education, childhood studies, urban spaces, mapping.

RIASSUNTO

In città sempre più caratterizzate da desertificazione degli spazi sociali (Mortari, 2008), il contributo esplora l'educazione al patrimonio (De Nicola et al., 2022) come cornice in cui ripensare la relazione tra bambini/e e spazi urbani. Con un approccio critico, il patrimonio è considerato come un processo culturale e sociale, incorporato ed agito in pratiche e luoghi quotidiani (Robertson, 2012). La ricerca qualitativa qui discussa ha coinvolto bambini/e, considerati/e attori sociali (Balagopalan et al., 2023), in laboratori di mappatura, attraverso cui ricercare e identificare quanto considerato patrimonio nei propri spazi di vita quotidiani. L'esplorazione dei luoghi e la creazione di mappe collettive hanno permesso ai bambini/e di narrare le proprie esperienze dell'area (Malatesta, 2015), riconoscere la multi-vocalità del patrimonio e riflettere su come prendersene cura. Con uno sguardo orientato al futuro, l'educazione al patrimonio invita a riscoprire gli spazi urbani, stimolando la curiosità nei/le bambini/e ad agire nel mondo (Biesta, 2022).

Parole chiave: heritage education, childhood studies, urban spaces, mapping.

1. INTRODUZIONE

L'idea che le città possano essere luoghi di relazione e di educazione appartiene tanto a ideali del passato quanto a obiettivi e speranze contemporanee. Oggi, si sta assistendo a una crisi delle città intese come laboratori di vita e luoghi densi di significati (Lombardi, 2020, p. 106), che divengono sempre più spazi anonimi, caratterizzati da una desertificazione degli spazi sociali (Mortari, 2008). Ad essere messo alla prova sarebbe il modo di abitare le città, i suoi spazi pubblici e d'incontro. Emerge in questo contesto la necessità, come evocato da Lazzarini (2016), di lasciarsi ispirare dal concetto di "diritto alla città" di Lefebvre (2014), contestualizzandolo, per invitare a una rivendicazione degli spazi e dei tempi urbani da parte delle persone. Con "diritto alla città" si intende la manifestazione delle "possibilità da parte dei cittadini di appropriarsi dello spazio urbano, inteso nelle sue dimensioni materiale e immateriale, relazionale e simbolica, di prendere parte al processo della sua produzione" (Lazzarini, 2016, p. 16). In questo richiamo a ri-abitare gli spazi urbani da parte dei cittadini, il presente contributo rivolge l'attenzione al ruolo che hanno i bambini e le bambine in questo scenario, interrogando il loro vivere gli spazi all'interno della cornice dell'educazione al patrimonio.

Il modo dei bambini e delle bambine di muoversi e di abitare lo spazio urbano è cambiato, passando da una situazione di maggiore autonomia e di libertà a occupare gli spazi, ad una condizione sempre più addomesticata (Christensen & O'Brien, 2003). Helga Zeiher (2003) spiega come le città si siano equipaggiate di isole confinate e specifiche per le attività dedicate ai/alle bambini/e, creando un sistema di *insularisation* (p. 67), ovvero di frammentazione e di centralizzazione dei luoghi vissuti dai bambini. Trattandosi questi di ambienti prettamente controllati e istituzionali, Zeiher parla di un addomesticamento dell'infanzia (2003, p. 67). In questo senso, la più ridotta esperienza che i/le bambini/e hanno degli spazi pubblici, si tradurrebbe anche in una differente esperienza del sociale, **304**

qui intesa nel senso più ampio del termine, ovvero nell'impegno nella cosa comune, pubblica, considerata matrice della formazione sociale e politica (Mortari, 2008, p. 5). I bambini e le bambine, quindi, farebbero meno esperienza degli spazi pubblici, considerati come intreccio tra dimensione fisica e relazionale, attraverso cui costruire e condividere valori e significati sociali: diventando quindi luoghi di relazione e di educazione.

In un processo complementare, emerge la necessità di capire come ridurre questa cultura dello spazio pubblico sempre più impersonale, così definito da Mortari (2008), immaginando nuove “esperienze che promuovano il contatto diretto, sensibile, corporeo con l'ambiente, quel rapporto da cui può scaturire una empatia sensibile col mondo circostante” (Mortari, 2008, p. 62).

Il contributo presenta parte di uno studio qualitativo che ha visto partecipare bambini e bambine all'esplorazione degli spazi urbani, attraversati quotidianamente, alla ricerca di elementi – naturali, materiali e immateriali – considerati importanti, attraverso cui raccontare e ripensare il proprio legame con questi luoghi (Sebastiano, 2024). L'intenzione è quella di sottrarre all'occhio banale “mondi vicini connettendoli e declinandoli nella modalità del patrimonio culturale” (Clemente, 2022, p. 12): l'obiettivo è ri-scoprire attraverso la voce dei bambini e delle bambine elementi patrimoniali, che non rispondono a dinamiche economiche e turistiche (Robertson, 2012), ma che appartengono all'ordinario. Il riferimento è dunque a una pratica di educazione al patrimonio etica, ovvero che renda accessibile questo concetto (Schofield, 2015), e partecipativa, che coinvolga i bambini e le bambine in maniera attiva nella co-costruzione di conoscenze rispetto ad esso (Zuccoli & De Nicola, 2016). In questo senso, il patrimonio e la sua educazione possono diventare elementi attraverso cui interrogare la relazione tra i bambini e le bambine e gli spazi urbani che abitano.

2. QUALE DEFINIZIONE DI PATRIMONIO?

Rodney Harrison (2013) evidenzia come oggi il termine “patrimonio” sia ampio e sfuggente, difficile da fissare. Nel corso del tempo, però, organizzazioni come l'UNESCO si sono occupate di stabilire delle definizioni del concetto di patrimonio, ed è quindi possibile osservarne il cambiamento. I documenti più significativi sono la Convenzione per la Protezione del Patrimonio Mondiale Culturale e Naturale del 1972 e quella per la Salvaguardia del Patrimonio Immateriale del 2003: nel primo documento il patrimonio viene definito dalle categorie di culturale materiale e naturale; con la seconda Convenzione si rintraccia un allargamento del concetto non solo a questi due aspetti, ma anche alla dimensione culturale immateriale. In questo processo a modificarsi non è solo la nozione di patrimonio, ma anche la relazione tra quest'ultimo e i soggetti: sempre più rilevanza è data agli individui, ai gruppi e alle comunità che vengono riconosciute come portatori di patrimonio (UNESCO, 2003), avviando un processo definito di “umanesimo patrimoniale” (Lapicciarella Zingari, 2017, p. 19).

Parallelamente, nel contesto accademico, prende spazio l'idea che il patrimonio non esista come elemento in sé, sia esso naturale, materiale o immateriale, piuttosto è la relazione che le persone costruiscono con questi elementi a renderli patrimonio. L'approccio critico agli “heritage studies” sviluppa questa prospettiva: tra gli autori coinvolti, la principale è Laurajane Smith. L'autrice ha messo in evidenza come si sia costituito un *Authorized Heritage Discourse* (Smith, 2006), principalmente in linea con un pensiero occidentale, dominato da saperi e studiosi esperti, attraverso cui il patrimonio viene definito e fissato all'interno di certi confini epistemologici. Si stabilisce, in questa maniera, una naturalità di quanto rientra nella definizione di patrimonio. Smith (2006) spiega

come un effetto del discorso autorizzato sul patrimonio sia quello di escludere alcune visioni di quello che può essere o meno patrimonio, così come di “inquadrare il pubblico del patrimonio come recettore passivo dei significati autorizzati attribuiti al patrimonio” (2006, p. 44) (trad. propria).

Il suggerimento è di considerare il patrimonio come un processo sociale e culturale, in continua trasformazione, costruito e prodotto dalle persone (Smith, 2006). Si riconosce così la dimensione dinamica del patrimonio, che lo pone in relazione al contesto storico e culturale: qui, il patrimonio non parla solo di un’immobilità del passato, ma può essere considerato strumento attraverso cui stimolare un cambiamento insieme culturale e sociale. L’invito è dunque a interagire e interrogare il patrimonio. Questo spostamento di attenzione dall’elemento patrimoniale ai soggetti invita ad allargare, non solo la definizione che possiamo avere di patrimonio, e dunque quanto può essere riconosciuto come tale, ma anche a favorire la partecipazione di più e differenti attori in tutto quanto è relativo al patrimonio: ricerca, identificazione, studio, tutela, salvaguardia. In maniera sintetica, significa assumere la prospettiva di Iain J.M Robertson (2012) e Tim Copeland (2012) che evidenziano come il patrimonio riguardi le persone, sia a livello individuale sia a livello collettivo.

3. LA CONVENZIONE DI FARO: ACCESSIBILITÀ E PARTECIPAZIONE

Discutere il termine patrimonio, da chi e come viene definito, apre una questione complessa che è quella dell’accessibilità e della partecipazione delle persone al concetto stesso di patrimonio così come alle pratiche che lo riguardano.

A livello europeo, la Convenzione quadro del Consiglio d’Europa sul Valore del Patrimonio Culturale per la Società del 2005, nota anche come Convenzione di Faro, viene definita come il documento giuridico più avanzato nel sostenere la partecipazione della società civile al patrimonio, riconoscendone un ruolo e funzione sociale (D’Alessandro, 2014). Il testo, in maniera innovativa, sancisce come il patrimonio diventi un diritto delle persone: non si parla più di diritto del patrimonio, ma diritto al patrimonio. Nonostante la Convenzione sia portatrice di un approccio democratico importante, le modalità e strategie attraverso cui sostenere nella pratica il coinvolgimento di vari attori convocati rimangono implicite. Se da una parte questa assenza risponde alla filosofia bottom-up del testo, dall’altra rimane come questione aperta. John Schofield (2015) invita a riflettere su come sostenere e praticare una partecipazione al patrimonio in maniera il più possibile etica, rilevando come siano “troppe le persone che pensano che il proprio patrimonio sia meno importante” (p. 208) e come questo rimanga un problema nelle azioni relative ad esso. La proposta è di utilizzare termini differenti da “patrimonio”, che più facilmente può indirizzare lo sguardo verso forme di patrimonio autorizzate (Smith, 2006) e ufficiali (Harrison, 2013). Avendo in mente i bambini e le bambine e il loro coinvolgimento, non come soggetti che devono apprendere cosa sia il patrimonio, che in qualche modo lo *debbano ereditare*, ma come attori che prendono parte alle fasi di ricerca e di identificazione di quanto è patrimonio per loro, sorge la questione su come poterne parlare e legittimarne le loro prospettive.

Schofield (2015) propone il concetto *luogo* per rendere più concreta l’accessibilità al patrimonio e alla sua partecipazione, spiegando come il primo risuoni con le storie di vita delle persone, invitandole a raccontare quanto considerato importante. La metafora spaziale comprende e compone dimensioni materiali, immateriali e naturali, in maniera interdipendente, invitando a una riflessione complessa su quanto può essere ricondotto al concetto di patrimonio.

Il riferimento è dunque alle teorie geografiche sviluppate da Tuan (2002) e altri autori come Casey

(1996) e Thrift (2003) intorno ai concetti di spazio e di luogo e alle rispettive differenze e connessioni. Secondo Tuan “il luogo è un costrutto dell’esperienza” (1975, p. 165) (trad. propria). Un’esperienza che si compone di differenti dimensioni: l’aspetto cognitivo, ovvero significati, valori, pensieri attribuiti, la dimensione affettiva e infine la dimensione corporea dello stare in uno spazio. In questo senso, i soggetti trasformano gli spazi in luoghi attraverso il loro abitarli e viverli.

Riccollegando questo discorso al concetto di patrimonio, si approfondisce l’idea di “patrimonio come luogo”: non è tanto l’essere dello spazio ad essere significativo in sé, ma l’uso che se ne fa (Smith, 2006). Un uso che può essere sia individuale che collettivo, ma che costruisce storie, significati, pratiche. Si rintraccia nel patrimonio la dimensione esperienziale del luogo, che diventa tale tramite il suo costruirlo, significarlo e praticarlo. Inoltre, passare attraverso i luoghi favorisce un avvicinamento del patrimonio a dimensioni ordinarie, a contesti di cui si ha più frequentemente esperienza, aprendo così la possibilità agli individui, ai gruppi e alle comunità (UNESCO, 2003) di relazionarsi, interagire, ma anche mettere in discussione il patrimonio stesso. In questo modo, il patrimonio, i suoi luoghi e significati non rimangono rappresentazioni di esperienze umane passate o relative al passato, ma diventano elementi attraverso cui creare un legame con esperienze e percezioni attuali del mondo (Smith, 2006). Questo significa che i valori e i significati attribuiti a qualcosa considerato patrimonio si traducono nel e per il presente, lasciando la possibilità di costruire nuovi significati, memorie e affetti, attraverso le nuove esperienze che si hanno.

4. EDUCAZIONE AL PATRIMONIO E SPAZI URBANI: IL CONTRIBUTO DEI CHILDHOOD STUDIES

Con queste premesse, l’educazione al patrimonio si configura come uno strumento per esplorarne le potenzialità sociali e educative. Negli ultimi anni, a livello europeo e nazionale, sono stati prodotti diversi documenti per comprendere come declinare questa disciplina. La Raccomandazione (98)5 del Consiglio d’Europa “in tema di educazione al patrimonio” (1998), la definisce come “un approccio didattico basato sul patrimonio culturale, che incorpori metodi educativi attivi, approcci interdisciplinari, una partnership tra i settori dell’istruzione e della cultura e che utilizzi la più ampia varietà di modalità di comunicazione ed espressione” (1998, p. 31) (trad. propria). Più recentemente, la Raccomandazione del Consiglio d’Europa sulla “Strategia per il patrimonio culturale europeo nel XXI secolo” del 2017 riconosce all’educazione un ruolo essenziale nell’incoraggiare il coinvolgimento e la partecipazione delle nuove generazioni nel patrimonio. In ambito italiano, le quattro edizioni dei Piani per l’Educazione al Patrimonio Culturale (2015-2021), hanno sottolineato l’importanza di favorire la partecipazione di più e differenti attori e costituire sempre maggiori connessioni tra territorio e educazione al patrimonio. Si è passati così da una visione disciplinare alla sua declinazione in portato sociale. Fontal e colleghi (2023) spiegano, però, come proprio per il recente sviluppo dell’educazione al patrimonio, manchi ancora una cornice teorica chiara che fornisca una panoramica completa delle riflessioni e delle strategie per la pratica educativa.

Analizzando la letteratura, in particolare quella italiana, si possono rintracciare degli approcci che rispondono al bisogno di mettere maggiormente in relazione patrimonio, soggetti e contesti quotidiani. Muscarà *et al.* (2024) individuano nell’approccio subject-based una modalità di fare educazione al patrimonio che metta al centro la relazione tra quest’ultimo e i soggetti. Allo stesso modo, Del Gobbo e colleghi (2018) evidenziano la componente dinamica e attiva dell’esperienze educative e culturali, sottolineando l’importanza di progettare attività che favoriscano la produzione di una pluralità di narrazioni e interpretazioni da parte dei soggetti, ribadendo la loro centralità nei

processi educativi (p. 26). Dello stesso avviso è il contributo di De Nicola e colleghi (2022), che invita a un superamento di una dinamica di trasmissione di informazioni preconfezionate relativa al patrimonio, per iniziare un processo di co-costruzione di conoscenza. L'obiettivo è quello di non considerare il patrimonio come qualcosa di statico, ma di ricercarne il valore, il significato che possiede o meno nel presente: ovvero, cosa ci dice oggi. In altre parole, l'educazione al patrimonio così intesa, vuole costituire occasioni di interazione con esso, con un passato che non è solamente quello dominante, ma che lascia spazio a più e varie interpretazioni.

Le trasformazioni nelle pratiche educative comportano un cambiamento anche nel modo in cui si pensano i soggetti coinvolti nel processo educativo. In questo caso, nello sperimentare un'educazione al patrimonio che riconosca i bambini e le bambine come protagonisti nelle fasi di ricerca, identificazione, significazione di quanto considerato come patrimonio, i Childhood Studies (Melton *et al.*, 2014) rappresentano una prospettiva rilevante per riflettere su come introdurre il loro punto di vista su questo tema. Ginzarly & Srour (2021) e Smith (2013) spiegano come la prospettiva dei bambini e delle bambine rimanga sottorappresentata, necessitando al contrario di maggiore attenzione proprio per la posizione di connessione che assumono in una prospettiva generazionale.

I childhood studies hanno permesso di passare da una concezione naturale dell'infanzia, al considerarla come un fenomeno sociale, che si costruisce all'interno di un contesto storico, politico e culturale. Allo stesso tempo, questo ha contribuito ad osservare i/le bambini/e come attori sociali, capaci di agire e intervenire nei propri contesti di vita (Balagopalan *et al.*, 2023). Nonostante la portata trasformativa, autori come Moran-Ellis (2021) e Spyrous (2018) hanno sottolineato come sia presente il rischio di trasformare l'essere attori sociali dei bambini in un assioma non interrogato, come se fosse una loro proprietà interna. In risposta a questo, i New Childhood Studies propongono una comprensione relazionale dell'agentività, che si costruisce in relazione al contesto e in relazione agli adulti che contribuiscono a strutturare i contesti di vita dei bambini e delle bambine (Eßer *et al.*, 2016). Adulti e bambini/e divengono categorie relazionali, interdipendenti, sollevando la questione su come strutturare un contesto sociale, ma anche educativo, che crei le condizioni per un agire agentivo e che non ne rappresenti la sua costruzione.

Con l'obiettivo di esplorare il patrimonio presente negli spazi pubblici urbani a partire dalla prospettiva ed esperienza che ne hanno i bambini, la geografia dei bambini aiuta a comprendere la relazione tra bambini, spazi/luoghi e l'uso che ne fanno. Rilevante in questo contesto è la riflessione che Christensen e O'Brien (2003) sull'approccio generazionale assunto per comprendere come mettere in relazione le modalità utilizzate dagli adulti e dai bambini per conoscere gli spazi della città, ma anche per esplorarne il patrimonio.

Le autrici parlano di *emplaced knowledge* per descrivere il modo in cui i bambini e le bambine conoscono gli spazi delle loro città, i quartieri che abitano, i luoghi attraversati quotidianamente. Si tratta di una conoscenza che si crea a partire dall'incontro quotidiano, basata su significati personali e sociali (Christensen & O'Brien, 2003, p. 16). *Emplaced* spiega come nel modo di conoscere gli spazi, i bambini si posizionano all'interno di essi, anche attraverso le relazioni sociali che costruiscono. Questa modalità di appropriarsi degli spazi, secondo le autrici, compone "percezione e conoscenza" in maniera dialettica (2003, p. 16). In contrapposizione a questa modalità corporea ed esperienziale, è la conoscenza formale degli spazi, spesso considerata, dal mondo adulto, più importante della prima. Questa conoscenza spaziale, "astratta, formalizzata e generalizzata [...] spoglia l'*emplaced knowledge* delle sue particolarità locali e del suo contenuto sociale e personale" (2003, p. 16). In contesti educativi, secondo le autrici, maggiore attenzione viene data a trasmettere la conoscenza formale degli spazi, riducendo le modalità creative che hanno i bambini e le bambine

di esplorare e conoscere i luoghi. Questa differenza generazionale nel modo di conoscere è qualcosa che si può presentare anche nell'educazione al patrimonio, o quanto considerato tale. Per questo motivo, nella ricerca che qui si vuole presentare si è lasciato che fossero i bambini a co-costruire una "definizione" di patrimonio, attraverso quanto considerato significativo nei propri luoghi quotidiani.

5. LA RICERCA: CONTESTO E METODOLOGIA

Lo studio è definito come una ricerca qualitativa ed esplorativa (Mortari & Ghirotto, 2019) basata su un approccio etnografico e ricostruttivo (Bohnsack *et al.*, 2010). Il design metodologico si rifà agli strumenti sviluppati nel campo dei New Childhood Studies e alla geografia dei bambini (Holloway & Valentine, 2000).

La ricerca qualitativa si è svolta in un'area urbana periferica del nord Italia, che negli ultimi anni ha assistito prima a un processo di deindustrializzazione, poi a una riqualificazione degli spazi, portando nuove e differenti tipologie di abitati (background culturale, bisogni, livello economico) ad abitare l'area. In particolare, lo spazio indagato comprende due quartieri collegati da un canale e un grande parco (Sebastiano *et al.*, 2025).

Lo studio empirico è stato svolto in collaborazione con associazioni sociali e culturali presenti sul territorio che avessero già avviate attività con bambini e bambine di età compresa tra i 6 e gli 11 anni. Ad essere coinvolti sono stati 30 bambini e bambine.

Per esplorare la prospettiva dei bambini e delle bambine, sono stati progettati laboratori di esplorazione e mappatura degli spazi urbani e del patrimonio. I laboratori si sono composti in 4/5 incontri in ogni associazione e sono stati strutturati in quattro specifiche fasi, partendo da una dimensione corporea ed esperienziale per arrivare a un momento di riflessione collettiva. La scelta di procedere con questo ordine risponde alla premessa teorica di ancorare la co-costruzione di conoscenza ad esperienze concrete e rilevanti (Dewey, 2014). Le fasi sono qui sintetizzate: 1. Introduzione al tema dei laboratori attraverso storie, testimonianze, immagini (storiche e contemporanee); 2. Esplorazione dell'area. 2. Costruzione di una mappa individuale, che raccontasse gli elementi considerati più importanti da ognuno dei/le bambini/e. 3. Creazione di una mappa collettiva, seguita da una discussione di gruppo. Le prime due fasi hanno permesso di comprendere il grado di familiarità dei/le bambini/e rispetto all'area, in particolare attraverso il loro movimento; le seconde due, si sono concentrate, invece, sul contributo personale e collettivo di ogni bambino/a rispetto al tema. Passare dall'individuale al collettivo ha consentito, da una parte di preservare la riflessione portata da ogni partecipante (cosa ha rilevanza per me), e dall'altra di comprendere come la dimensione di gruppo possa modificare, arricchire le posizioni di ognuno dei/le bambini/e.

In questo contesto, lo strumento della mappatura, individuale e collettiva, diventa mediatore attraverso cui raccontare l'esperienza che si ha di uno spazio, passando dalla sua dimensione materiale alla narrazione del "senso del luogo" (Malatesta, 2015). Il focus non è tanto sul prodotto della mappa costruita, quanto sul processo riflessivo e di condivisione che ha avviato. Questo esercizio ha portato i bambini e le bambine a condividere conoscenze ed esperienze personali di questi stessi luoghi (Clark, 2005), generando in alcuni casi momenti di apprendimento tra pari, in altri momenti di negoziazione e discussione su quanto effettivamente si volesse inserire nella mappa o considerare rilevante nella discussione. La scelta di riflettere sul modo in cui si abitano gli spazi – cosa piace, cosa no, quali pratiche sociali e culturali vengono svolte, con quali persone si frequentano, quali elementi si vorrebbero modificare e quali invece vorrebbero rimanessero per sempre – ha

permesso di non bloccare il contributo dei bambini a idee preconfezionate sul patrimonio, ma allargare il più possibile quanto può rientrare in questa categoria, lasciando che fossero i bambini stessi a costruirne una definizione.

Infine, in linea con l'approccio ricostruttivo ed etnografico, il metodo documentario (Bohnsack *et al.*, 2010) è stato utilizzato per l'analisi dei dati, composta da osservazioni partecipate dei laboratori, disegni dei bambini, discussioni di gruppo. La triangolazione dei dati è utilizzata per sviluppare un'interpretazione più approfondita e accurata. Alla base del metodo documentario vi è una pratica di ricerca abduttiva attraverso cui riflessioni teoriche potrebbero essere generate ex-novo.

6. BAMBINE E BAMBINI COME TESTIMONI DEI LUOGHI URBANI

Dopo il processo di esplorazione degli spazi, identificazione di quanto considerato significativo e di costruzione delle mappe (individuale e collettiva), si è proposto ai bambini e alle bambine di immaginarsi come testimoni dei luoghi esplorati domandando cosa racconterebbero di quest'area a futuri abitanti. L'intenzione era di rivolgere una domanda il più possibile aperta, che permettesse loro di attingere non solo alla realtà degli spazi per come vissuti ora, ma che consentisse di utilizzare la fantasia, immaginando trasformazioni e cambiamenti. Queste alcune delle risposte date:

Eleonora racconta: *dovreste assaggiare l'acqua di tutte le fontane, ma anche, raccogliete dei fiori, fate un giro sulla pista ciclabile e fate anche lunghe passeggiate.* Tania aggiunge: *salite sul ponte per osservare il naviglio, andate più spesso in bicicletta, ma soprattutto giocate quanto volete.* Andrea in risposta aggiunge, *non prendete quei fiori, se no quel posto diventa più erboso, e i fiori sono più colorati.* Rachele, attingendo all'immaginazione, aggiunge: *mi piacerebbe vedere le barche nel naviglio.* La voce differente di Stefano spiega: *studiate il naviglio, conoscete la sua storia, quali animali si possono trovare...*

Immaginarsi come testimoni di un luogo ha portato i bambini e le bambine a dare risposte differenti, che attingono a diverse dimensioni. Si tratta di testimonianze personali, relative ad esperienze che i/le bambini/e hanno direttamente dello spazio pubblico esplorato. Il loro contributo si concentra su pratiche agite, su modalità specifiche di frequentare gli spazi, su azioni volte a viverli e occuparli. In particolare, l'incontro con gli spazi passerebbe dall'attivazione dei sensi corporei: assaggiare, raccogliere, osservare. Riprendendo le suggestioni di Christensen e O'Brien (2003), quanto proposto dai bambini e dalle bambine sembra rifarsi alla modalità di conoscere *emplaced*, generata dal contatto quotidiano e da un loro posizionarsi nei luoghi. Si presenta dunque una dimensione corporea del conoscere (Ferri, 2022, p. 76), che si traduce poi in narrazione, e che appartiene sia alla conoscenza dei luoghi sia all'esplorazione del patrimonio.

Allo stesso modo, le testimonianze dei bambini e delle bambine raccontano un'attenzione a elementi che possono essere considerati dettagli come: osservare il naviglio da uno specifico punto, o non raccogliere troppi fiori per mantenere l'area colorata, utilizzare più spesso la bicicletta, ma che rimandano a una modalità di relazionarsi con gli spazi che passa anche da un prendersene cura. Una cura che si traduce nei termini di uno *stare* nei luoghi. Ma anche, una cura che si connette ad un approccio sostenibile del vivere gli spazi.

Voce differente e fuori campo è quella di Stefano, che propone una modalità diversa di relazionarsi e di ricordare gli spazi: il bambino fa riferimento a una conoscenza formale, astratta che passa dallo studio dell'area per conoscerne la storia e le caratteristiche. In questo modo, il bambino compone i significati, i valori attribuiti a questo spazio urbano dalle generazioni passate e un interesse personale,

ovvero conoscere la varietà della fauna che oggi caratterizza l'area. La prospettiva di Stefano invita a riscoprire la storia di un luogo e allo stesso tempo portare la personale esperienza che ne si ha: cosa diventa significativo e rilevante nel proprio quotidiano. Sempre in questa possibilità di contatto tra passato e presente, Rachele compone realtà e immaginazione, desiderando vedere le barche nel naviglio. Una fantasia che introduce la possibilità di pensare delle eventuali trasformazioni dei luoghi. La dimensione trasformativa diventa occasione per i/le bambini/e di esprimere la loro *actorship*, ovvero esplicitare i propri desideri rendendoli qualcosa di concreto e reale. La bambina non ne è consapevole, ma il suo desiderio corrisponde a quello di persone anziane che di barche ne hanno viste per davvero e che vorrebbero rivederle percorrere il naviglio. Vediamo dunque, per puro caso, generazioni differenti che su alcuni elementi, caratteristici di questi luoghi, si incontrano senza neanche saperlo. Infine, particolarmente forte è l'invito di Tania a "giocare quanto volete" in quello spazio, proclamando un'autonomia dei bambini e delle bambine nello scegliere cosa fare e per quanto farlo. Sembra essere una presa di posizione che si oppone alla modalità addomesticata (Zeiher, 2003) di vivere le città da parte dei bambini e che invita a giocare negli spazi liberi, pubblici.

7. CONCLUSIONI

Parlare di patrimonio in questi termini può essere sfidante perché lontano da quanto più formalmente si riconduce al concetto stesso di patrimonio. Si può rintracciare però quanto teorizzato da Mosler (2019) con il concetto di patrimonio quotidiano proprio degli spazi urbani. Le città raccolgono elementi culturali, siano essi naturali, materiali e immateriali: i significati, i valori che si attribuiscono loro e le esperienze che ne si hanno cambiano con le persone che li abitano e l'uso che ne fanno. Questo significa che "gli spazi urbani acquistano significato attraverso i movimenti corporei quotidiani delle persone, consentendo la creazione di una routine nel tempo e nello spazio, di un significato e di una funzione contestuale e di un'immagine particolare" (Mosler, 2019, p. 780). Quanto proposto è un modo di parlare di patrimonio che invita a riflettere sui legami che abbiamo con spazi quotidiani, come li abitiamo, cosa diventa importante per noi, sviluppando un senso del luogo. Allo stesso modo, si è posto l'accento su una modalità di osservare il patrimonio che tenga in considerazione il suo essere incorporato nelle pratiche quotidiane (Ferri, 2022, p. 76).

In questo contesto, l'approccio dei Childhood Studies invita a sviluppare pratiche di educazione al patrimonio che riconoscano i bambini e le bambine come soggetti attivi dei processi educativi, mantenendo il concetto di patrimonio accessibile. In questo senso, partire dall'esplorazione di luoghi quotidiani, riflettere su esperienze concrete e vicine incoraggia bambine e bambini a rintracciare connessioni personali e collettive tra patrimonio e spazi urbani, attraverso cui ripensare la propria relazione e il proprio abitare i luoghi quotidiani. Allo stesso modo, invita loro a costruire insieme una "definizione" di quanto può essere considerato patrimonio oggi, stimolando la loro partecipazione e consapevolezza di essere attori sociali e culturali.

In conclusione, quanto si vuole sottolineare è che i luoghi, così come il patrimonio, contengono voci multiple, divenendo portatori di una pluralità di significati. Diventa interessante capire come raccogliere le diverse prospettive, legittimandole e ponendosi in dialogo, per tornare ad osservare i luoghi urbani come mediatori di esperienze educative generative e trasformative.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balagopalan, S., Wall, J., & Wells, K. C. (Eds.). (2023). *The Bloomsbury handbook of theories in childhood studies*. London: Bloomsbury Academic.
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. New York: Routledge.
- Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (Eds.). (2010). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Casey, E. (1996). How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena. In S. Feld & K. Basso (Eds.), *Senses of Place* (pp. 13–52). Santa Fe: School of American Research Press.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (Eds.). (2003). *Children in the city: Home, neighbourhood and community*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Clark, A. (2005). Talking and listening to children. In M. Dudek, *Children's Spaces*. (pp. 1–13). Burlington: Elsevier.
- Clemente, P. (2022). Prefazione. Eplorare nei pressi di casa nostra. In A. Iuso, *Costruire il patrimonio culturale Prospettive antropologiche* (pp. 11–23). Roma: Carocci editore.
- Copeland, T. (2012). *Heritage Education in Europe*. In I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Libro de ponencias (pp. 21–29). Espana: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Council of Europe. (1998). *Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Heritage*. <https://rm.coe.int/16804f1ca1>
- Council of Europe. (2005). *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. Faro: Council of Europe Treaty Series.
- Council of Europe. (2017). *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century*; <https://rm.coe.int/16806f6a03>
- D'Alessandro, A. (2014). La Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società (Faro, 27 ottobre 2005). In M. L. Picchio Forlati (Ed.), *Il patrimonio culturale immateriale. Venezia e il Veneto come patrimonio europeo* (pp. 217–221). Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing.
- De Nicola, A., Pepe, A., & Zuccoli, F. (2022). Living Territories to the Full, Dialoguing with Citizens. In C. Casonato & B. Bonfantini (Eds.), *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape* (pp. 113–127). Cham: Springer International Publishing.
- Del Gobbo, G., Galeotti, G., & Torlone, F. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale: Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma: Aracne.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (F. Cappa, Ed.; 10th ed.). Milano: Raffaella Cortina Editore.
- Eßer, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds.). (2016). *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. New York: Routledge.
- Ferri, N. (2022). Il patrimonio immateriale in una prospettiva embodied. Il progetto educativo S.P.A.C.E. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(41), 73–83.
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., & García-Ceballos, S. (2023). The Educational Dimension as an Emergent Topic in the Management of Heritage: Mapping Scientific Production, 1991–2022. *Heritage*, 6(11), 7126–7139.
- Ginzarly, M., & Srouf, F. J. (2021). Unveiling children's perceptions of World Heritage Sites: A visual and qualitative approach. *International Journal of Heritage Studies*, 27(12), 1324–1342.
- Harrison, R. (2013). *Heritage: Critical Approaches*. Abingdon: Routledge.

- Holloway, S. L., & Valentine, G. (Eds.). (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Lapicciarella Zingari, V. (2017). Patrimoni vitali nel paesaggio. Note sull'immaterialità del patrimonio culturale alla luce delle convenzioni internazionali. In D. Parbuono & F. Sbardella (Eds.), *Costruzione di Patrimoni. Le parole degli oggetti e delle convenzioni* (pp. 17–51). Bologna: Pàtron Editore.
- Lazzarini, A. (2016). L'educazione alla cittadinanza come «diritto alla città». *Nuova Secondaria*, XXXIII(7), 12–19.
- Lefebvre, H. (2014). *Il diritto alla città* (first italian edition). Bologna: ombre corte.
- Lombardi, M. G. (2020). Pedagogia del territorio. Le città come luoghi dell'umano. In M. Ceruti & E. Mannese (Eds.), *Racconti dallo Spazio. Per una pedagogia dei luoghi* (pp. 105–114). Lecce: PensaMultiMedia.
- Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini: Luoghi, pratiche e rappresentazioni* (1a ed). Milano: Guerini e Associati.
- Moran-Ellis, J. (2021). Future-proofing childhood studies? If we can't predict the future, can we at least prepare for it? In R. Braches-Chyrek (Ed.), *The Future of Childhood Studies* (1st ed., pp. 8–22). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mosler, S. (2019). Everyday heritage concept as an approach to place-making process in the urban landscape. *Journal of Urban Design*, 24(5), 778–793.
- Muscarà, M., Poce, A., Re, M. R., & Romano, A. (Eds.). (2024). *HERITAGE EDUCATION Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*. Pisa: Edizioni ETS.
- Robertson, I. J. M. (Ed.). (2012). *Heritage from below*. London: Routledge.
- Schofield, J. (2015). Forget About 'Heritage': Place, Ethics and the Faro Convention. In T. Ireland & J. Schofield (Eds.), *The Ethics of Cultural Heritage* (pp. 197–209). New York: Springer New York.
- Sebastiano, L. (2024). Patrimonio e spazi urbani. Una proposta di mappatura dei luoghi quotidiani con i bambini e le bambine. In A. Gramigna & R. Minello (Eds.), *Le emergenze nella formazione. L'innovazione della ricerca educativa: I drammi del presente e le sue risorse* (pp. 379–386). Lecce: PensaMultiMedia.
- Sebastiano, L., Berti, F., & Seitz, S. (2025). *Children as Cultural Actors: Participation and Active Citizenship Through Heritage Education*. In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (pp. 589–596). Associazione "Per Scuola Democratica."
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage* (Repr). London: Routledge.
- Smith, L. (2013). Taking the Children: Children, Childhood and Heritage Making. In K. Darian-Smith & C. Pascoe (Eds.), *Children, Childhood and Cultural Heritage* (pp. 107–125). London: Routledge.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing Childhoods Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Thrift, N. (2003). Performance and *Environment and Planning A: Economy and Space*, 35(11), 2019–2024.
- Tuan, Y. (2002). *Space and place: The perspective of experience*. Minnesota: University of Minnesota

press.

Tuan, Y.-F. (1975). Place: An Experiential Perspective. *Geographical Review*, 65(2), 151.

UNESCO. (2003). *The basic text of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*.

Zeihner, H. (2003). Shaping daily life in urban environments. In P. Christensen & M. O'Brien, *Children in the City: Home Neighbourhood and Community* (pp. 66–81). London; New York: Routledge.

Zuccoli, F., & De Nicola, A. (Eds.). (2016). *Paesaggi culturali... Nuove forme di valorizzazione del patrimonio: Dalla ricerca all'azione condivisa*. Rimini: Maggioli.

Copyright (©) Ludovica Sebastiano



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Sebastiano, L. (2025). Riscoprire gli spazi urbani attraverso il patrimonio: l'esperienza dei bambini e delle bambine [Re-discovering urban spaces through heritage: children's experiences]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 303-314.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17326