

La prospettiva pedagogica sulla città Le peculiarità degli sguardi delle bambine e dei bambini

Alessandra Priore*

Riassunto

Il presente articolo propone una riflessione sulla città partendo dall'analisi del paradigma spaziale e dell'eterogeneità delle accezioni di spazio.

In tale cornice, l'ipotesi di approfondimento riguarda lo studio dello spazio inteso come condizione della cura educativa assolutamente non neutra, strumento distintivo dell'agire e del comunicare educativi. Il concetto di spazio assume la prerogativa di luogo di significazione esistenziale intriso di immagini, rappresentazioni e significati che formano il mondo dell'individuo offrendo senso alla sua identità. L'aspetto nodale del discorso sugli spazi riguarda, nella presente argomentazione, le evidenti implicazioni pedagogiche connesse all'organizzazione e alla funzionalità degli spazi della città, nonché al ruolo che gli sguardi delle bambine e dei bambini possono svolgere nel processo di metamorfosi urbana.

Parole-chiave: paradigma spaziale; progettazione urbana; partecipazione democratica; processi educativi.

The pedagogical perspective on the city. The peculiarities of childhood gazes

Abstract

This article proposes a reflection on the city starting from the analysis of the spatial paradigm and the heterogeneity of the meanings of space.

In this framework, the in-depth hypothesis concerns the study of space understood as a condition of absolutely non-neutral educational care, a distinctive instrument of educational action and communication. The concept of space takes on the prerogative of a place of existential meaning imbued with images, representations and meanings that form the world of the individual, offering meaning to his identity. The key aspect of the discussion on spaces concerns, in the present argument, the evident pedagogical implications connected to the organization and functionality of the city's spaces, as well as the role that the looks of children can play in the process of urban metamorphosis.

Keywords: spatial paradigm; urban planning; democratic participation; educational processes.

* Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria (Italia).

I. LA CITTÀ DI PIETRA E LA CITTÀ DI UOMINI

Affrontare il *topic* della progettazione della città oggi rappresenta una sfida complessa, sia sul piano della riflessione teorica sia sul piano delle pratiche, in quanto richiede di porre in connessione molteplici prospettive disciplinari e di tener conto dei diversi costrutti implicati.

Le plurali e rapide trasformazioni in atto nella nostra società impongono una urgente e critica rilettura della relazione tra individuo e città, sicuramente in una prospettiva intersistemica e in accordo con le teorie della complessità. Come sono cambiate le nostre città lo descrive bene Bauman (2003: 3), esprimendo allo stesso tempo paure e speranze, quando afferma che

il mutamento è così profondo e il suo ritmo così sorprendentemente rapido, che stentiamo a credere ai nostri occhi e a ritrovare la strada in mezzo a luoghi un tempo familiari. Ancora meno osiamo fidarci del nostro giudizio riguardo alla destinazione in cui tutti questi cambiamenti condurranno le città che abitiamo o che visitiamo.

Le città si alimentano e si trasformano grazie a chi le abita, le progetta e allo stesso tempo la qualità della vita dei suoi cittadini dipende fortemente da ciò che esse possono offrire in termini di esperienze e di apprendimenti. Potremmo definirlo come un reciproco prendersi cura nell'ottica di una convivenza serena, emancipativa e democratica.

La definizione del legame tra individuo e città si orienta verso forme che possono rendere l'esperienza urbana più densa sul piano dei significati e degli apprendimenti e può avvantaggiarsi del contributo di diverse scienze che in maniera sinergica hanno ricostruito le tracce di uno studio antico e propongono nuove teorizzazioni. A fondamento del discorso troviamo l'interazione individuo-contesto delineata dall'approccio ecologico, secondo il quale l'analisi dei sistemi complessi non può prescindere dall'inscrivere l'individuo all'interno di un ambiente che viene a costituirsi come un luogo di conoscenza e un contenitore di saperi (Bateson, 1977). Dunque, secondo questa prospettiva lo spazio viene inteso nell'accezione lewiniana di "spazio di vita", nel quale il comportamento umano viene considerato in funzione della persona e dell'ambiente (Lewin, 1965).

Il concetto di città rimanda più che ad un evidente paradigma, ad un'immagine o ad una metafora plurisemantica che ne esprimono una peculiare "inconsistenza", che potremmo definire come una delle principali problematicità che caratterizza la ricerca sulla città; come ha suggerito Calvino (1993: 3), le città sono agglomerati, "sono un insieme di tante cose: di memoria, di desideri, di segni d'un linguaggio [...] che continuamente prendono forma e svaniscono".

Quando parliamo della città è necessario fare una distinzione relativa al duplice significato a cui è possibile fare riferimento: da una parte un luogo concreto e materiale, dall'altra le percezioni, le rappresentazioni ed il modo in cui viene abitata e vissuta. In questa seconda accezione, più

propriamente soggettiva, ricadono le città invisibili, immaginarie, fuori dal tempo e dallo spazio (Calvino, 1993), frutto dei nostri sogni e delle nostre speranze. Come descritto da Olmo e Lepetit (1995: 4) nel volume *La città e le sue storie*,

l'analisi del fenomeno urbano si è a lungo fondata sulla scomposizione preliminare (e generalmente implicita) di quell'oggetto complesso che è la città. Da un lato venivano descritti gli edifici, e dall'altra veniva analizzata la società che li occupava.

Nella ricostruzione storico-terminologica proposta da Sennet (2018), la seconda accezione, soprattutto nella lingua francese (*cit *) rimanderebbe alla consapevolezza di chi abita la città e alle aspirazioni collettive, radicata proprio sulla condivisione del campo semantico con il termine cittadinanza (*citoyennet *).

Il doppio significato, nell'esprimere una precisa polarizzazione verso la materialità o la simbolicità degli spazi, rinvierebbe a possibili contraddizioni tra il modo in cui le città sono concretamente (costruite) e il modo in cui gli individui le concepiscono e vorrebbero viverle. La frattura tra le "due storie della città", come le definiscono Olmo e Lepetit, tra *Urbs* e *Civitas*, ossia tra la città di pietra e la città di uomini (Barbot, 2008) ha attraversato passaggi storici e trasformazioni che si pongono alla base dell'interesse scientifico multidisciplinare per il concetto di città, peraltro in continua metamorfosi. In questo quadro, le posizioni più radicali hanno previsto una "morte della città" o una scomparsa degli spazi della collettività. Nella ricostruzione di Boni (2011) la tesi era già stata sostenuta a partire dagli anni Settanta, da Deleuze (Deleuze & Guattari, 2002) tra gli altri, quando affermava che non c'è più nulla di simile alla città e ciò che resta è meramente la "densità degli apparati", definita * quipements*. In linea con quest'ultima, l'immagine esemplificativa proposta da Guattari è quella della città "corpo senz'organi", ossia di una città fondata sulla schizofrenia del rapporto interno-esterno, proprio e non-proprio, incorporato e scorporato (Deleuze & Guattari, 2002).

Probabilmente per l'insieme dei motivi brevemente preannunciati lo studio della città si orienta sempre più verso il superamento dell'atavico dualismo e la ricerca di soluzioni di continuità tra gli aspetti che la caratterizzano. Ne *Le città invisibili* Calvino (1993) mette in evidenza proprio la necessità di superare la riduzione all'aspetto materiale della città quando afferma che "non di questo è fatta la città, ma di relazioni tra le misure del suo spazio e gli avvenimenti del suo passato [...] di ragnatele di rapporti intricati che cercano una forma".

Tra le molteplici linee interpretative utilizzabili, quella che tale argomentazione intende privilegiare è quella pedagogica, che si incentra in particolare sul valore educativo della città e degli spazi, sulla pluralità degli sguardi e delle voci di coloro che la abitano, in questo caso le bambine e i bambini, secondo una matrice partecipativa. L'attuale complessità della vita urbana, ac-

centuata da rapidi cambiamenti e sfidata dalla presenza di molteplici conflitti e contraddizioni (Amadini, 2017), impone di affrontare il critico processo della formazione delle identità, del senso di appartenenza e di comunità. Le contemporanee connotazioni che la città ha acquisito (*learning, smart, creative, green, multicultural, sustainable*) spingono la riflessione su un'idea di cittadinanza come esito a lungo termine di un'esperienza che deve maturare nel tempo e nello spazio (Molinari & Riva, 2017).

2. IL PARADIGMA SPAZIALE NEI SUO ASPETTI MATERIALI E SIMBOLICI

Lo spazio non si presenta come una condizione neutra, proprio in virtù delle connotazioni emotive, relazionali e comunicative che lo qualificano; tutt'altro che sfondo statico, esso si configura come una parte integrante e agente nella formazione dell'essere umano (Biagioli, 2022). Per tali motivi, nell'ambito dell'ampio discorso sulla città un'ineludibile versante di riflessione è rintracciabile proprio nel paradigma spaziale, definibile come una categoria e una condizione della cura educativa, nella sua accezione sia materiale sia simbolica.

Il concetto di spazio ha rappresentato un oggetto di imprescindibile interesse multidisciplinare innanzitutto finalizzato all'esplorazione/definizione del legame tra individuo e spazio e alla ricostruzione delle sue modificazioni. Esso è un contenitore di emozioni, affetti, parole, gesti e pensieri che vanno a sostenere e dare forma al discorso educativo, evidenziando attraverso i suoi tratti precisi modelli di educazione. Siamo naturalmente spinti a limitare la nostra esistenza entro i confini di luoghi-relazioni sicure come la casa e gli spazi familiari dove "impariamo a dimorare in noi stessi" (Bachelard, 1975: 28) o la città attraverso la quale impariamo ad esprimere un modo e una qualità di essere e di sentirci comunità.

Esiste un'eterogeneità delle accezioni e delle prospettive che ruotano attorno al tema della spazialità che, sebbene da punti di vista diversi, possiamo fare convergere in una concezione di spazio come luogo per eccellenza di relazione con sé e con l'Altro; uso le parole di Gennari (1997: II-III-XIII) per sostenere la tesi pedagogica secondo la quale

lo spazio *fonda e forma* il mondo dell'individuo e offre senso all'identità personale [...] la *Bildung* dell'uomo umano prende forma (e la muta) nel nesso che stringe il mondo dei soggetti ai mondi ambientali impegnati ad aiutarlo a formarsi: lo spazio scolastico, lo spazio abitativo della famiglia, lo spazio sociale.

Ritornando alle accezioni, lo spazio può essere inteso nella sua materialità, e quindi secondo le sue dimensioni organizzative e di uso pratico; in questo senso lo studio dello spazio può rivelarsi utile per far emergere immagini e pratiche che riflettono i modelli culturali ad esse sottesi e le

possibili dinamiche di cambiamento. Come ci mostrano gli studi di matrice socio-antropologica, gli spazi e gli oggetti hanno una propria agentività attraverso la quale impongono agli individui vincoli che ne condizionano le scelte, determinando di conseguenza comportamenti, relazioni sociali, identità (Miller, 2013; 2014). Alcuni studi hanno dimostrato che essi possono influenzare il benessere esistenziale, in quanto depositari di esperienze relazionali e di sperimentazione di ruoli (Pasquinelli, 2004); ma anche che hanno una natura personificata e che la loro densità affettiva li rende non solo inscindibili da chi li abita e con loro si relaziona, ma anche capaci di esercitare sulle persone un potere dinamico e trasformativo (Baudrillard, 2003).

Esiste, tuttavia, una zona di frontiera che separa la dimensione oggettiva degli spazi fisici dalla dimensione soggettiva degli spazi, ossia le rappresentazioni individuali e collettive che gli individui costruiscono e maturano in riferimento ad essi. Questa è la dimensione simbolica degli spazi, avulsa dalle intrinseche peculiarità geometriche e legata ai significati e ai vissuti, anche definibile come spazio di vita o ambiente psicologico, fatto di persone e di relazioni. Quando parliamo degli spazi della città ci riferiamo a un sistema complesso che si co-adatta con i suoi cittadini in un processo circolare di apprendimento; è, come lo definirebbe Gennari (1997), uno *spazio dell'ulteriore*, intersoggettivo, sociale, relazionale e mondano.

Gli attuali modelli teorici sullo spazio portano con sé l'eredità di una riflessione storicamente basata che, nella prospettiva di Foucault (1967), sembra avere inizio proprio nel Medioevo, quando venne definita una prima gerarchizzazione dei luoghi a partire da una contrapposizione/opposizione/localizzazione tra gli spazi (sacri e profani, rurali e urbani, celesti e terrestri); tale modo di intendere la spazialità venne superata nel periodo galileiano da un processo di estensione/slargamento che ha poi condotto all'attuale prospettiva, ossia quella della dislocazione. Il problema posto da quest'ultimo modo di intendere lo spazio, teorizzato da Foucault (2010: 11), riguarda principalmente le relazioni di prossimità tra gli elementi: le dislocazioni possono essere studiate ad esempio descrivendo

l'insieme delle relazioni che definiscono i luoghi di passaggio, le vie, i treni (è una sorta di straordinario insieme di relazioni simile ad un treno, poiché è un qualcosa dentro il quale si passa, è anche qualcosa con il quale si può passare da un punto all'altro, ed è al contempo un qualcosa che passa).

Si giunge, successivamente, a definire i luoghi sulla base delle relazioni che in essi intercorrono e li caratterizzano, ma anche sulla base della tipologia di relazione con altri luoghi: di sospensione, di neutralizzazione o di inversione. Se, pertanto, si utilizza come criterio la rete relazionale si possono ricavare due principali tipologie di luoghi: utopie ed eterotopie (Foucault, 2010). Possiamo, dunque, notare l'opposizione tra spazi irreali utopici e contro-luoghi effettivi che, pur essendo localizzati e trovandosi al di fuori di ogni luogo, sono assolutamente altro da tutti i luoghi ed espri-

mono una forma di contestazione degli spazi di vita quotidiana. Lo spazio della città è, in definitiva, il luogo di un'esperienza duplice-utopica nella misura in cui va a definire un'immagine ed un ordine urbano ed eterotopica, in quanto rispecchia la rete di relazioni che si intrecciano. L'eterotologia foucaultiana, in entrambi i casi, delle utopie e delle eterotopie, si riferisce ad una rappresentazione simbolica della spazialità.

A partire dai presupposti teorici delineati, possiamo dunque affermare che le configurazioni dello spazio-città, sia materiali sia simboliche, nonché le relative modificazioni, possono determinare la sua vitalità in un sistema di vincoli di natura sociale, economica, politica (Annacontini & Dato, 2020) ed educativa. È per questo che i processi di costruzione e di condivisione dei modelli e delle rappresentazioni di città che la cultura produce, sono oggetto di interesse di uno sguardo pedagogico che mira a individuare gli indicatori principali di una formazione delle identità in chiave sociale e partecipativa.

Perseguire la finalità educativa della progettazione esistenziale autonoma e del valore emancipativo del cittadino richiama in modo sostanziale l'intreccio tra tre principali funzioni-problema: libertà, responsabilità e partecipazione. Se, infatti, facciamo riferimento al modo in cui Arendt (1958) affronta il problema filosofico della libertà, ci rendiamo conto che lo schema di interpretazione più autentico è rappresentato proprio della sua connotazione sociale: la capacità di agire in comune si configura come unica possibilità per ogni nuovo inizio. Si giunge così a superare l'idea della libertà come mero fatto individuale per configurarla come una condizione fondata sulla comune partecipazione. Ne ricaviamo che è impensabile, in riferimento alla vita urbana, un agire in isolamento, in quanto la libertà può realizzarsi esclusivamente nello spazio plurale delle esistenze e per mezzo di atti negoziati. È chiaro che l'esercizio della libertà presuppone la presenza di capacità/funzionamenti combinati: per un buon "funzionamento" le capacità interne all'individuo e la sua disponibilità ad agire esigono condizioni esterne adatte (Nussbaum, 2001; 2013).

Le premesse poste inducono ad affermare che le condizioni mediante le quali il legame tra città e individuo possono essere ripensate sono inquadabili nell'ambito delle responsabilità che l'educazione assume verso i cittadini, il bene comune e il futuro; ed è proprio nelle trame del discorso sulla libertà/partecipazione e sulla ridefinizione delle pratiche sociali che è possibile ritracciare il valore principale di una pedagogia della città.

3. RIPENSARE LO SPAZIO PUBBLICO ATTRAVERSO LA PARTECIPAZIONE DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI

Si potrebbe partire dal principio, ossia dal perché la pedagogia dovrebbe interessarsi degli sguardi dell'infanzia sulla città. Nell'ambito del lessico della conoscenza spesso si fa riferimento a termini come vista e visione; lo dimostrano le derivazioni del verbo "intuire" e del sostantivo "teoria":

1. il verbo “intuire”, che ha a che fare con il processo di conoscenza, deriva proprio dal verbo latino *intueri* che significa vedere più a fondo, cogliere ciò che sta dietro;

2. il sostantivo “teoria” deriva dal verbo greco *theoreo*, che significa *osservo, guardo*.

L'analisi terminologica suggerisce che il principio dei processi di conoscenza risiede proprio nella capacità dell'individuo di guardare, osservare e porgere lo sguardo su qualcosa. La formulazione delle idee, così come proposta dalla filosofia platonica, si basa su “ciò che si dà alla vista”, “ciò che si rende visibile”; ed infatti è questa la traduzione del concetto di *idea*, derivante dal greco *eidos*. Dunque, sul piano formativo si viene a costituire una chiara connessione tra l'imparare a osservare e l'imparare a pensare: l'esercizio dello sguardo può divenire un esercizio di conoscenza e si pone come dispositivo di una educazione alla cittadinanza già nelle prime fasi di vita. L'intrinseco valore educativo dello sguardo risiede, quindi, nella possibilità di indirizzarlo sulle cose reali (la città, l'organizzazione e la funzionalità degli spazi pubblici) con la finalità di imparare a pensarle in modo critico; è così che esso può trovare la sua più adeguata espressione e svilupparsi.

La definizione di una pedagogia della città passa per l'individuazione di quelle dimensioni educative che caratterizzano il rapporto tra città e cittadino, a partire dalle quali promuovere pratiche sociali fondate sull'individuazione dei bisogni della collettività e su una rispondente costruzione culturale delle identità. In particolare, l'approccio pedagogico al tema della città si articola a questo punto della trattazione sul coinvolgimento delle bambine e dei bambini nel processo di metamorfosi urbana; in tale cornice la riflessione ricade sulla pensabilità e sulla praticabilità degli sguardi dei bambini relativamente a:

1. il diritto di abitare la città;
2. il rapporto bambini-città-spazi;
3. il coinvolgimento democratico dei bambini.

Secondo Paba e Pecoriello (2006: 14), che si sono occupati di progettazione partecipata dei bambini nelle scuole di Firenze, la peculiarità dei loro sguardi risiede nel potere di aggiungere allo sguardo degli adulti sulla città

una specifica visione del mondo e delle cose. Lo sguardo dei bambini sulla città è uno sguardo corporeo, legato ai luoghi, concreto; è uno sguardo naturalmente ecologico, orientato al benessere ambientale; è uno sguardo relativamente libero da pregiudizi, da interessi mediocri, da aspettative economiche e di profitto; è infine uno sguardo immaginoso, desiderante, aperto al futuro, alla sperimentazione, all'innovazione.

Muovendo da tali presupposti, si intende porre in dialogo gli sguardi con la costruzione di percorsi di promozione del benessere e di cittadinanza attiva che possano coinvolgere direttamente le bambine e i bambini, più precisamente nella produzione di nuovi saperi e opportunità. Essi sono

stati definiti *outsider* non riconosciuti nella pianificazione e nella gestione delle aree urbane (Spencer & Woolley, 2000) e ancora oggi l'interesse per lo sviluppo dell'attaccamento al luogo nella formazione dell'identità è marginale. La questione al centro del dibattito richiama la correlazione con diversi ambiti d'indagine, che riguardano tra gli altri il ruolo dell'esplorazione del territorio come dispositivo per l'ampliamento del mondo sociale e cognitivo del bambino; l'uso dei luoghi pubblici e il ruolo del bambino come consumatore nell'economia locale; le differenze di genere nei modelli di partecipazione sociale e le relative azioni educative da programmare.

Inoltre, volendo allacciare il discorso agli scenari connessi all'emergenza sanitaria appena superata e alle trasformazioni sociali, culturali ed educative che la pandemia ha imposto, "l'attenzione pedagogica è chiamata a concentrarsi di conseguenza su una lettura più profonda e di prossimità dei luoghi, intercettandone difficoltà e potenzialità da riattivare" (Musaio, 2023). L'etica del *ritrarsi* (Mihalopoulos, 2020) e la privatizzazione della vita quotidiana, imposte dal virus, ordinano un maggiore slancio a favore di un preciso progetto di contatto/prossimità che contempi nuovi riposizionamenti dei singoli all'interno di una inedita geografia di relazione con l'Altro: da una chiusura al mondo al coinvolgimento nel mondo, da una spazialità ridotta alle mura di casa a una spazialità urbana. Tale passaggio può essere segnato da una presenza significativa del cittadino, i bambini in questo caso, che però presuppone l'acquisizione di una maggiore consapevolezza urbana, le cui condizioni essenziali sono rintracciabili come afferma Musaio (2023: 34) nell'essere

resi oggetto di accoglienza come possibilità concreta di ricevere attenzione per chi siamo, per il potenziale umano presente in ciascuno, per le caratteristiche intellettive, affettive, relazionali, corporee, espressive, morali e spirituali.

Nel caso delle bambine e dei bambini, la possibilità di partecipare alla progettazione della città equivale al riappropriarsi di spazi da dedicare all'infanzia, nel rispetto del diritto, sancito dall'art. 12 dalla *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*¹, di essere ascoltati in tutti i processi decisionali e il corrispondente dovere per gli adulti di tenere in adeguata considerazione le loro opinioni.

È ampiamente definito il ruolo che l'ambiente può svolgere nei processi di sviluppo del bambino, sia se si tratti di ambienti di vita dei quali può fare esperienza diretta e ai quali può partecipare attivamente (microsistemi), sia nel caso di ambienti di vita in cui il bambino non è direttamente coinvolto e sui quali non ha potere di agire (esosistemi e macrosistemi) (Bronfenbrenner, 1979). Declinare nella pratica un modello ecodinamico, nel quale il bambino può partecipare attivamente alla costruzione culturale dei conte-

1 *Convention on the Rights of the Child – CRC*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176.

sti apparentemente più lontani dal suo immediato ambito d'azione, equivale all'ampliare l'impatto che sul suo processo educativo possono avere i processi di *agency* personale.

È giusto sottolineare che la città, nel corso degli ultimi decenni, ha perso la sua connotazione di spazio abitato dall'infanzia e che le bambine e i bambini vivono sempre meno lo spazio pubblico che è, invece, maggiormente percepito come un luogo “pericoloso”. L'eccessiva segmentazione tra i luoghi viene a coincidere con una specifica richiesta, ossia vivere per ambiti separati e diversamente regolati; in tale rigida suddivisione la città non coincide con un contesto di gioco e quest'ultimo perde sempre più la sua connotazione fantastica, libera e creativa (Cambi & Staccioli, 2007). La deriva negativa del *ludus* nella postmodernità può essere rintracciata, secondo Bencivenga (2007), nello svilimento del gioco come prezioso meccanismo adattivo; in *Giocare per forza: critica della società del divertimento* il filosofo sostiene che

lo spazio libero tra le parti della nostra vita e del nostro ambiente è quel che ci permette l'invenzione, l'avventura e il rischio. È lo spazio del possibile: siccome è libero, può essere occupato da tante cose diverse. È lo spazio della scelta: niente gli si adatta a puntino (altrimenti sarebbe già pieno), dunque saremo noi a decidere che cosa metterci.

Predisporre le condizioni affinché l'infanzia possa riappropriarsi degli spazi della città, anche come contesto di gioco, vuol dire orientare la sua progettazione sulla spontaneità, sulla spensieratezza e sulla creatività che caratterizzano il mondo dei bambini, e costruire spazi “magici” che non solo possano essere da loro stessi pensati, ma anche avere la qualità di essere modificabili in termini di uso e funzionalità, ossia adattabili alle varie fasce d'età.

Proprio con l'intento di introdurre un cambiamento nel paradigma della progettazione della città nel 1991 Tonucci (1997) ha ideato il progetto “La città dei bambini” che, in contrapposizione con una totalizzante fruizione adulta, propone di riconoscere ai bambini un ruolo politico attivo e di garantire una loro effettiva partecipazione nella scena urbana. Il gruppo di ricerca de “La città dei bambini”, in seno all'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), svolge attività di supporto e di coordinamento internazionale delle reti locali e si occupa della formazione degli operatori. L'impegno del gruppo nell'affrontare l'assenza infantile nella dimensione urbana si articola su tre livelli: normativo-giuridico, mobilità dei pedoni, urbanistico.

Riconsegnare all'infanzia il diritto di pensare e di progettare la spazialità pubblica consente di superare quell'asimmetria di potere che fonda la relazione fra adulto e bambino e che si realizza come forma di eterodirezione. Il risultato è che i bambini vivono e si muovono in spazi esclusivamente progettati e scelti secondo una prospettiva adulta e che richiedono loro forme di adattamento e appropriazione a volte difficili.

Come affermato da Tonucci (2005), la logica che ha orientato la trasformazione urbana degli ultimi decenni ha condotto la città ad assumere le sembianze di un luogo frammentato, basato su una forte differenziazione e specializzazione, che non solo non favoriscono lo scambio sociale ma che sono dichiaratamente adattate alle esclusive esigenze del cittadino adulto; più in generale, come descritto da Biagioli (2021: 5), nella metamorfosi epocale

la città ha rinunciato agli spazi pubblici che dell'incontro e dello scambio erano condizioni essenziali, lasciando che i cortili, i marciapiedi, le strade e le piazze assumessero sempre più funzioni legate al traffico e al commercio, di fatto sottraendole ai cittadini. Ha rifiutato la caratteristica di spazio condiviso e sistemico, nel quale ogni parte necessitava delle altre.

Ne deriva un processo degenerativo del contesto urbano e la percezione di un luogo pericoloso per i bambini, non più liberi di muoversi in autonomia, di esplorare e di giocare. A tal proposito, nella rilevazione ISTAT del 2017² viene evidenziato che nelle grandi città l'autonomia di movimento dei bambini è significativamente in calo: solo il 22,4% svolge in autonomia, senza la presenza di un adulto, il percorso casa-scuola, con possibili effetti negativi in termini di salute fisica e socializzazione tra pari³. L'interesse per la mobilità autonoma dei bambini nella città è in evidente espansione anche in Italia e numerosi sono gli studiosi che se ne occupano (Alparone & Pacilli, 2012; Borgogni, 2019; Borgogni *et al.*, 2018; Prezza, 2007; Renzi *et al.*, 2014; Rissotto & Tonucci, 2002; Tonucci & Natalini, 2019; Vercesi, 2008). Le evidenze scientifiche suggeriscono che la costruzione di modelli e di pratiche sociali che possano promuovere un cambiamento presuppone una incisiva messa in discussione delle rappresentazioni, dei significati e delle funzionalità degli spazi, più precisamente del ruolo svolto dalle soggettività. Dal punto di vista educativo l'impegno che si prospetta riguarda il farsi carico di rendere i bambini capaci di modellare attivamente la propria vita, autodeterminarsi attraverso le proprie scelte, prendersi cura di sé e re-agire a un quadro sempre nuovo di possibilità. Senza dubbio, il discorso ricade sul costruito di *agency*, inquadrato nella sua dimensione relazionale e in correlazione con i concetti di spazialità e di temporalità (Holloway *et al.*, 2019). I presupposti teorici a tale approccio derivano dall'affermarsi negli anni

2 Infografiche ISTAT "Vanno a scuola da soli". Consultabile al sito <https://www.istat.it/archivio/203475>.

3 Per un approfondimento sulla mobilità autonoma dei bambini nel contesto urbano si veda il documento prodotto dall'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione Consiglio Nazionale delle Ricerche Progetto internazionale "La città dei bambini" dal titolo "La mobilità autonoma dei bambini e la correlazione con gli stili genitoriali: una rassegna bibliografica" realizzato da M. Notte e D. Renzi, consultabile al seguente link: <https://www.lacittadeibambini.org/la-mobilita-autonoma-dei-bambini-e-la-correlazione-con-gli-stili-genitoriali-unarassegna-bibliografica/>.

Novanta di un nuovo ambito di studi, definito *Children's Geographies*, che ha come *focus* scientifico le geografie politiche dei bambini e il riconoscimento del ruolo attivo della spazialità nella costruzione dell'*agency* dei bambini (Giubilaro, 2021). Si tratta, oramai, di un campo di studi eterogeneo e consolidato, ramificato secondo un'ampia varietà di approcci e di tematiche, che nasce e trova il suo slancio proprio negli anni dalla *Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza* e in concomitanza della pubblicazione dell'editoriale "Children and Politics" (Taylor, 1989), nel quale si iniziò a portare alla luce il tema dell'inclusione dei bambini nei processi socio-politici.

In conclusione, la città è un artefatto, imbevuto di memorie e di significati (Lynch, 1960) che può divenire generativa e avere un impatto positivo sulle giovani generazioni, in termini di riconfigurazione di ruoli sociali e civici. Tale processo di decostruzione e nuova costruzione dell'immagine della città pone l'urgenza di pensare lo spazio pubblico in funzione di apprendimenti continui e richiama l'impegno dei territori e delle comunità locali a valorizzare la partecipazione democratica di tutti i cittadini e l'utilizzo creativo dei saperi informali.

BIBLIOGRAFIA

- Alparone, F.R. & Pacilli, M.G. (2012), "On Children's Independent Mobility: The Interplay of Demographic, Environmental, and Psychosocial Factors", in *Children's Geographies*, vol. 10, n.1, pp. 109-122.
- Amadini, M. (2017), "Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico", in P. Molinari & E. Riva (a cura di), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Milano: Mimesis, pp.43-56.
- Annacontini, G. & Dato, D. (a cura di), *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*, Bari: Progedit.
- Arendt, H. (1958), *The Human Condition*, Chicago: The University of Chicago.
- Ayllón, E., Moyano, N., Lozano, A. & Cava, M.J. (2019), "Parents' Willingness and Perception of Children's Autonomy as Predictors of Greater Independent Mobility to School", in *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 16, n. 5, pp. 732-746.
- Bachelard, G. (1975), *La poetica dello spazio*, Bari: Dedalo.
- Barbot, M. (2008), "L'abitare in città, un concentrato di storie", in *Quaderni storici*, n. 1, pp. 283-300.
- Bateson, G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Baudrillard, J. (2003), *Il sistema degli oggetti*, Firenze: Bompiani.
- Bauman, Z. (2003), *City of Fears, City of Hopes*, London: Goldsmith's College.
- Bencivenga, E. (2007), *Giocare per forza: criticità della società del divertimento*, Milano: Mondadori.
- Biagioli, R., Monteagudo, J.G., Romero-Pérez, C. & Proli, M.G. (2022), "Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea", in *Formazione & Insegnamento*, vol. XX, n. 2, pp. 2-13.

- Boni, L. (2011), “La città corpo senza organi. L’attualità del dialogo tra Deleuze-Guattari e Foucault sulla città come campo di produzione di soggettività”, in *Scienza & Politica*, n. 45, pp. 55-62.
- Borgogni, A. (2019), “Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini”, in *Pedagogia Oggi*, vol. XVII, n. 1, pp. 277-292.
- Borgogni A., Arduini M. & Digennaro, S. (2018), “Mobilità attiva, autonomia e processi educativi nell’infanzia e nell’adolescenza”, in *MeTis*, pp. 33-45.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Calvino, I. (1993), *Le città invisibili*, Milano: Mondadori.
- Cambi, F. & Staccioli, G. (2007), *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Roma: Armando.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002), *L’anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1967), “Des espaces autres”, in Id., *Dits et écrits: 1954-1988*, 4 voll., Paris 1994, vol. IV.
- Foucault, M. (2010), *Eterotopia*, Milano: Mimesis.
- Gennari, M. (1997), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma: Armando.
- Giubilaro, C. (2021), “Il diritto ad aspirare nelle geografie dei bambini. Una ricerca-azione partecipativa nel quartiere CEP di Palermo”, in *Rivista geografica italiana*, vol. CXXVIII, n. 4, pp. 23-44.
- Lewin, K. (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Firenze: Editrice Universitaria.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*, Cambridge (MA): MIT Press.
- Miller, D. (2013), *Per un’antropologia delle cose*, Milano: Ledizioni.
- Miller, D. (2014), *Cose che parlano di noi. Un antropologo a casa nostra*, Bologna: il Mulino.
- Molinari, P. & Riva, E. (a cura di) (2017), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Milano: Mimesis.
- Musaio, M. (2023), “Lo sguardo pedagogico sulla città”, in M.R. Mancaniello, F. Marone & M. Musaio (a cura di), *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*, Milano: Mimesis.
- Nussbaum, M. (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2013), *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna: il Mulino.
- Olmo, C. & Lepetit, B. (a cura di) (1995), *La città e le sue storie*, Torino: Einaudi.
- Paba, G. & Pecoriello, A.L. (2006), *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*, Firenze: Masso delle Fate Edizioni.
- Pasquinelli, C. (2004), *La vertigine dell’ordine. Il rapporto tra Sé e la casa*, Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Prezza, M. (2007), “Children’s Independent Mobility: A Review of Recent Italian Literature”, in *Children, Youth and Environments*, vol. 17, n. 4, pp. 293-318.
- Renzi, D., Prisco, A. & Tonucci, F. (2014), “L’autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e per la città”, in *Studium Educationis*, vol. XV, n. 3, pp. 105-120.

- Rissotto, A. & Tonucci, F. (2002), “Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children”, in *Journal of Environmental Psychology*, n. 22, pp. 65-77.
- Sennet, R. (2018), *Building and Dwelling. Ethics for the City*, London: Penguin Books.
- Spencer, C & Woolley, H. (2000), “Children and the City: A Summary of Recent Environmental Psychology Research”, in *Child Care Health Development*, vol. 26, n. 3, pp. 181-197.
- Taylor, P. (1989), “Children and Politics”, in *Political Geography Quarterly*, vol. 8, n. 1, pp. 5-6.
- Tonucci, F. (1997), *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*, Roma-Bari: Laterza.
- Tonucci, F. (2005), “Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life”, in *Topoi*, 24, pp. 183-195.
- Tonucci, F. & Natalini, P. (2019), *A scuola ci andiamo da soli: l'autonomia di movimento dei bambini*, Roma: Regione Lazio.
- Vercesi, M. (2008), *La mobilità autonoma dei bambini tra ricerca e interventi sul territorio*, Milano: FrancoAngeli.