



FOCUS

Infanzia e città: le passeggiate pedagogiche di quartiere come pratica tras-formativa*

Fabrizio Chello

Associate Professor of General and Social Pedagogy at Suor Orsola Benincasa University of Naples, fabrizio.chello@unisob.na.it

Melania Talotti

PhD in General and Social Pedagogy at Suor Orsola Benincasa University of Naples, melania.talotti@unisob.na.it

Early childhood and city: neighborhood pedagogical walks as a trans-formative practice

Abstract

This contribution presents the first results of a qualitative study conducted with a group of students of the bachelor's degree Programme in Educational Sciences at Suor Orsola Benincasa University of Naples, aimed at exploring the relationship between early childhood and city. Drawing on a pedagogical perspective that recognizes children as citizens from early childhood, the study critically examines adult representations of this relationship – which often tend to situate children's civic identity in a predominantly future-oriented dimension – through an immersive and reflective process. In particular, the article analyses students' representations of the relationship between children and urban space in Naples, showing that prevalent narratives inscribe childhood within a semantic framework of naivety and carefree innocence, thereby marginalizing its political dimension.

Keywords

Early childhood, city, marginalization, politics, education

Il contributo presenta i primi risultati di una ricerca qualitativa condotta con un gruppo di studenti del CdS in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli volta a indagare il rapporto tra infanzia e città. Muovendo da una prospettiva pedagogica che riconosce la/il bambina/o come cittadina/o sin dalla prima infanzia, la ricerca ha inteso questionare, attraverso un percorso immersivo e riflessivo, le rappresentazioni adulte di tale nesso, che spesso collocano l'identità cittadina delle/dei bambine/i in una dimensione prevalentemente futura. L'articolo analizza le rappresentazioni delle/degli studenti del rapporto tra bambine/i e spazio urbano a Napoli, mostrando che le narrazioni prevalenti inscrivono l'infanzia in una semantica di ingenuità e spensieratezza che contribuisce a marginalizzarne la sua dimensione politica.

Parole chiave

Infanzia, città, marginalizzazione, politica, educazione

* Il contributo è il risultato di un lavoro condiviso tra l'autore e l'autrice. Nello specifico, il paragrafo 1 è da attribuire a Fabrizio Chello e i paragrafi 2 e 3 a Melania Talotti.

1. Il problema dell'infanzia privatizzata

In una cospicua antologia, pubblicata da Feltrinelli nel marzo del 1979 con il titolo *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Egle Becchi, facendo riferimento a una pluralità di studi appartenenti a diversi ambiti disciplinari e a diversi approcci teorici, ricostruisce le idee elaborate, nel corso del XX secolo, dalla letteratura scientifica sul processo di socializzazione in età infantile. In particolare, nell'introduzione che apre l'antologia, l'Autrice afferma che, nella cultura occidentale contemporanea, "la graduatoria 'classica' di socializzazione primaria e secondaria segue" un itinerario netto e preciso: "la famiglia nella prima infanzia; la scuola e il gruppo dei pari poi, quando si è meno piccoli; altre occasioni (lavoro, tempo libero, impegno politico) ancora successivamente, quando si entra nell'età adulta" (Becchi, 1979, p. 26).

Questa sequenza – formalizzata dalla teoria sociologica sull'educazione di Durkheim (1911) – delinea un'immagine della formazione quale processo di progressiva emancipazione da una dimensione "naturalmente" privata, che inchioda la/il bambina/o in un rapporto con sé stessa/o e con i genitori, a una dimensione "acquisita" di socializzazione, che emerge dalla strutturazione dei rapporti con le altre figure familiari e con l'ingresso nei luoghi istituzionali deputati all'educazione e all'istruzione. In questo quadro, la prima infanzia si caratterizza come un tempo in cui prevalgono i legami biologici e, con essi, quella cultura educativa familiare più diretta e informale che consente alla/al bambina/o di esperire il proprio sé e il mondo circostante in maniera istintuale e libera, diversamente da quanto avviene nelle istituzioni educative, la cui funzione di riproduzione è massima perché diretta a conformare il sentire, il pensare e l'agire della/del bambina/o ai modelli dominanti, consentendole/gli così di accedere a quello spazio condiviso e pubblico che è la vita sociale.

Tale modello, esaltando il collettivo quale luogo di massima espressione del divenire individuale, reitera di fatto la secolare rappresentazione d'infanzia quale età della vita non pienamente umana, poiché imprigionata nell'asfittica naturalità del privato familiare e, perciò, avulsa dalle dinamiche "realmente" formative del consesso pubblico. Per dirla in altri termini, questo modello rafforza l'idea – già cara alla pedagogia di ispirazione lockiana (cfr. De Sanctis, 1983) – di una soggettività infantile pre-sociale e pre-politica, che necessita di essere trasformata a immagine e somiglianza di quella adulta per ottenere una qualche forma di riconoscimento e cittadinanza.

Questa prospettiva è stata a più riprese criticata dai diversi modelli socio-psico-pedagogici che, nel corso del secolo scorso, hanno affermato la natura attiva e interattiva delle esperienze infantili. In particolare, tali teorie si sono opposte con fermezza all'idea vetusta di un'infanzia incapace e passiva e hanno mostrato che tale svalutazione del mondo bambino induce a pensare la socializzazione come un processo caratterizzato da un potere di controllo unidirezionale e istituzionalizzato, che assume la forma di un'"acculturazione colonizzatrice dell'infanzia" (Becchi, 1979, p. 29). Ed è contro un'educazione che riduce, sottomette e colonizza che le ricerche novecentesche sulla natura infantile hanno sottolineato le numerose potenzialità – sensoriali, motorie, cognitive, affettivo-emotive e relazionali – che le/i bambine/i sviluppano agendo nel proprio contesto di riferimento.

Tuttavia, tale critica, per quanto radicale, non è riuscita a scalfire l'idea di una natura infantile che, attraverso il processo di socializzazione, si iscrive in una sequenza che va dal naturale all'istituzionale, dal privato al pubblico e dal pre-politico al politico. Anzi, alcuni concetti elaborati nell'ambito delle teorie tese a valorizzare le potenzialità infantili e a promuovere pratiche educative accoglienti e supportive hanno di fatto riprodotto un'immagine di bambina/o quale soggettività privata e pre-politica.

Si pensi, ad esempio, al costrutto di "embrione spirituale" che Montessori elabora per evidenziare la presenza, nelle/nei bambine/i, di energie creative interne (le cosiddette "nebulose") che abbisognano, per divenire capacità agite nel quotidiano, di un ambiente accidentato che viene individuato, almeno per i primi due anni di vita, nella madre (cfr. Montessori, 1968, pp. 88-95) e, solo successivamente, in un contesto relazionale più ampio, che deve però favorire lo sviluppo dell'attenzione e della concentrazione individuale (cfr. Montessori, 1952). Si faccia riferimento poi ai concetti di "solipsismo" e di "egocentrismo" che Piaget (1926) usa per descrivere la condizione psichica vissuta dalla/dal bambina/o nei primi due stadi di sviluppo e il cui superamento, mediante la progressiva emergenza del pensiero logico, consente di sperimentare le diverse forme di socializzazione, dall'imitazione alla cooperazione. Ancora, si rifletta sull'importanza attribuita alla relazione monotropica caregiver-bambina/o dagli studi di Bowlby (1972) e di Ainsworth

(2006) che se, da un lato, hanno avuto il merito di sottolineare che la crescita infantile assume forma armonica solo “con la valorizzazione delle relazioni e con l’accoglimento in un ambiente caldo e ben organizzato” (Catarsi, 2006, p. 16), da un altro lato, hanno contribuito “a sottostimare il ruolo e l’agency dei bambini come attori-competenti e protagonisti di questo processo evolutivo” (Bove, 2022, p. 49).

Tali esempi, certamente illustri, sono qui richiamati non per ridurre la portata rivoluzionaria della loro azione di decostruzione delle rappresentazioni stereotipate d’infanzia, ma per sottolineare la difficoltà di uscire da una cultura educativa – quella prevalentemente elaborata dall’Occidente nel corso dei secoli XIX e XX – che pospone il riconoscimento dell’identità socio-politica della/del bambina/o nel futuro, prossimo o remoto. Questa persistenza di una rappresentazione privatizzata dell’infanzia sollecita la necessità di ripensare criticamente – a partire da modelli più recenti, come quello di Malaguzzi (cfr. Edwards, Gandini, Forman, 2017; Malaguzzi, 2021) – i dispositivi educativi contemporanei. È proprio all’interno di questa frattura – tra un’infanzia teoricamente riconosciuta come competente e una pratica educativa che continua a confinarla entro una dimensione privata, domestica e pre-politica – che si colloca l’insegnamento di *Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia*, attivo al secondo anno del CdS in Scienze dell’Educazione – Curriculum Educatore dei servizi educativi per l’infanzia presso l’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

2. Un dispositivo formativo per deprivatizzare l’infanzia e riscoprire la città

Assumendo come punto di partenza la necessità di contrastare i processi di privatizzazione dell’infanzia, il corso di *Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia* è stato strutturato in due moduli interdipendenti, pensati per accompagnare le/gli studenti in un percorso che, dall’analisi dei fondamenti storico-epistemologici della pedagogia dell’infanzia, conducesse progressivamente alla ridefinizione delle pratiche educative nei servizi e nei contesti urbani, intesi come luoghi di esercizio della cittadinanza fin dalla prima infanzia.

Il primo modulo ha inteso ricostruire genealogicamente la formazione dell’idea moderna di infanzia, a partire dalle riflessioni di John Locke e Jean-Jacques Rousseau, attraversando le elaborazioni romantiche di Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel, fino alle esperienze delle sorelle Agazzi. L’approdo al Novecento, con Maria Montessori, John Dewey e Adele Costa Gnocchi, ha consentito di introdurre la prospettiva attivista e quella pragmatista, per giungere infine alle pedagogie di Elinor Goldschmied e Loris Malaguzzi. Lungo questo itinerario, il modulo ha mostrato come l’immagine contemporanea dell’infanzia sia il prodotto di stratificazioni teoriche e culturali complesse, sollecitando le/gli studenti a riconoscere nella/nel bambina/o un attore sociale e politico già situato nel presente, capace di interagire, negoziare e trasformare i contesti di vita (cfr. Becchi, 1979).

Il secondo modulo ha traslato tali acquisizioni sul piano della progettualità educativa, interrogando criticamente la dimensione organizzativa dei servizi per l’infanzia. In questa prospettiva, l’analisi del Sistema Integrato 0-6 ha rappresentato un dispositivo per ripensare le transizioni della giornata educativa – accoglienza, routine e ricongiungimento – non come sequenze standardizzate, ma come momenti incarnati di relazione “corpo-mente” (cfr. Paradiso, 2023), nei quali si costruiscono quotidianamente forme di riconoscimento e partecipazione. In tale cornice, i laboratori esperienziali sono stati interpretati come spazi di democrazia concreta, nei quali la/il bambina/o esercita *agency*, autonomia e capacità decisionale attraverso il fare, mentre le attività socio-educative sono state rilette in una prospettiva ampliata di socialità, includendo il tempo libero come ambito privilegiato di apprendimento informale e costruzione identitaria. Ne è derivata una ridefinizione della continuità educativa che eccede la dimensione verticale (nido-scuola dell’infanzia) per articolarsi soprattutto in senso orizzontale, attraverso la costruzione di un’alleanza strutturale tra servizi educativi, famiglie e spazio urbano.

È in questa direzione che si colloca l’esperienza delle Passeggiate pedagogiche di quartiere. Le/gli studenti sono stati invitati a esperire Napoli non più come spazio di attraversamento, ma come contesto da interrogare attraverso uno “sguardo benevolo” (Mantovani, 1998) e al contempo politico (cfr. De Vita, 2024), volto a rilevare le condizioni di accessibilità, partecipazione e abitabilità urbana per le/i bambine/i (cfr. Cardarello, Pintus, 2019; Luciano, Savio, 2024).

Nello specifico, l’attività ha previsto l’attraversamento di alcune zone emblematiche della città di Napoli

– i Quartieri Spagnoli, il Centro storico, la Sanità e il Borgo di Sant’Antonio Abate. Le incursioni urbane hanno incluso la visita diretta ai servizi educativi territoriali, consentendo di osservare *de visu* non solo la permeabilità dei confini tra servizio e quartiere, ma anche le forme, spesso implicite, di inclusione ed esclusione che attraversano tali contesti. Le/gli studenti hanno avuto l’opportunità di confrontarsi con differenti configurazioni dell’offerta educativa, visitando realtà quali il servizio *Lib(e)ri per crescere* e il *Nido Le Pleadì* nei Quartieri Spagnoli, la *Ludoteca Cittadina* nel quartiere Sanità, lo *Spazio Culturale Obù* nel Borgo di Sant’Antonio Abate, il nido aziendale *Nido dei Bambini* nei pressi di Piazza Municipio e l’associazione *Pianoterra* nell’area di Piazza San Domenico Maggiore. Attraverso tali esperienze, è emersa con evidenza la natura non neutrale dei servizi per l’infanzia, intesi come presidi che possono contribuire, a seconda delle pratiche adottate, tanto alla riproduzione delle disuguaglianze quanto alla costruzione di spazi di partecipazione e giustizia educativa.

Durante le Passeggiate, le/gli studenti sono stati chiamati a compilare una scheda di osservazione strutturata, concepita come dispositivo critico capace di orientare lo sguardo verso le relazioni tra organizzazione educativa, territorio e configurazione dello spazio pubblico. L’osservazione è stata dunque intesa come pratica situata e riflessiva, finalizzata a mettere in discussione rappresentazioni implicite dell’infanzia e a rendere visibili le condizioni che ne limitano o ne ampliano l’*agency* nei contesti urbani (cfr. Bourke, 2017; Ziaesaidi et al., 2025).

Coerentemente con tale impostazione, la valutazione finale è stata progettata come un percorso articolato in tre fasi: un test scritto volto ad accertare la padronanza dei modelli storico-pedagogici; un’analisi sul campo condotta attraverso la scheda di osservazione; e, infine, una prova d’esame centrata sulla progettazione di un intervento educativo. Quest’ultima fase ha rappresentato un momento di sintesi critica, in cui le/gli studenti sono stati chiamati a rielaborare i dati raccolti per immaginare azioni educative capaci non solo di rafforzare la continuità orizzontale tra servizi e territorio, ma anche di incidere sulle condizioni di accesso e partecipazione delle/dei bambine/i alla vita urbana.

Parallelamente, la scheda narrativo-riflessiva, somministrata all’inizio e al termine del corso, si è inserita in questo dispositivo come strumento metacognitivo, volto a indagare – in una prima sezione – le rappresentazioni delle/degli studenti rispetto all’infanzia e allo spazio urbano e – in una seconda sezione – a creare le condizioni per un decentramento dello sguardo adulto affinché le/gli studenti, immaginandosi bambine/i, rilegessero la città. In questa prospettiva, la scheda ha consentito di mettere in evidenza gli slittamenti di posizionamento rispetto al riconoscimento della/del bambina/o come soggetto di diritto e di cittadinanza, i cui esiti, relativi alla somministrazione pre-esperienza, verranno analizzati nel paragrafo successivo.

3. Infanzia e spazio urbano: rappresentazioni e posizionamenti delle/dei future/i educatrici/educatori

La condizione delle/degli studenti coinvolti nell’esperienza sopra presentata si configura come una vera e propria soglia identitaria, uno spazio liminale tra un modo di abitare la città fondato su pratiche quotidiane e implicite e il progressivo costruirsi di una postura professionale capace di leggerle criticamente. In questa prospettiva, l’immersione nel contesto urbano è stata un’esperienza formativa capace di produrre discontinuità, volta a rendere visibili e interrogabili le forme, spesso naturalizzate, di colonizzazione adulta sugli spazi e sui tempi dell’infanzia. La tensione riflessiva attivata si è così orientata a mettere in discussione quella “postura ingenua” (Formenti, 2000) che tende a rendere invisibile la/il bambina/o come attore situato nel presente, e a ricollocare l’infanzia all’interno delle dinamiche sociali e urbane che contribuiscono a definire possibilità e limiti di partecipazione.

In questo paragrafo vengono presentati i risultati della scheda narrativo-riflessiva delineando le configurazioni iniziali emerse dalle risposte delle/degli studenti prima dell’esperienza formativa. La scheda è stata compilata da 191 studentesse/i iscritti al CdS in Scienze dell’Educazione e frequentati l’insegnamento di *Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia*, presso l’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

Per quanto riguarda i dati socio-anagrafici del campione, emerge una netta prevalenza di studentesse (96,3%). Questo dato, lungi dall’essere neutro, richiama la storica e complessa eredità che lega l’agire educativo alla sfera della cura domestica e materna, sollecitando una riflessione critica sulle modalità con cui

tale composizione di genere possa condizionare la costruzione degli immaginari pedagogici e delle posture professionali (Chello, Perillo, 2023), in cui la cura rischia di essere interpretata non come una funzione politica e pubblica di emancipazione, bensì come una estensione naturale di “attitudini” biologiche. Approfondire tale dato significa anche interrogare come un gruppo composto quasi interamente da donne si posizioni rispetto allo spazio urbano di Napoli. Uno spazio che, storicamente, è stato spesso precluso e regolamentato per le donne secondo logiche di protezione e controllo (Carbonaro, 2021) le quali potrebbero oggi riflettersi simmetricamente nella tendenza delle studentesse a “iper-proteggere” l’infanzia.

Sotto il profilo anagrafico, la concentrazione del campione nella fascia di età compresa tra i 19 e i 21 anni (oltre l’80%) delinea una condizione generazionale di “soglia”, cioè le/gli studenti si collocano in una fase di transizione in cui i vissuti biografici dell’infanzia sono ancora prossimi e vividi, eppure già sottoposti al processo di ristrutturazione innescato dalla formazione accademica. Le rappresentazioni rilevate si situano, dunque, all’intersezione tra la memoria di un sé-bambina/o – spesso vissuto in una città percepita come ostile e/o caotica – e la prefigurazione di sé-professionista che, per timore e/o mancanza di strumenti, fatica a immaginare l’infanzia come una fase in cui si è capaci di abitare criticamente la complessità.

In merito alla provenienza territoriale, i dati rivelano un forte radicamento nell’area metropolitana; infatti, la maggioranza del campione risiede nella provincia di Napoli (74,3%), seguita da Caserta (16,8%) e, in misura minore, dalle restanti province campane (Salerno 4,2%; Avellino 1,6%; Benevento 1%). Tale configurazione delinea un bacino d’utenza profondamente immerso nelle dinamiche socio-urbane del contesto campano. Tuttavia, tale prossimità geografica non sembra tradursi automaticamente in una conoscenza approfondita e consapevole del territorio. Per la maggior parte delle/degli studenti, il movimento verso la sede universitaria si configura come una pratica di attraversamento funzionale. Lo spazio urbano viene consumato come tragitto logistico, un ‘non-luogo’ di transizione che resta opaco allo sguardo pedagogico. Questa modalità di fruizione suggerisce la relazione con la città centrata sulla prestazione (arrivare a lezione/esame), che contribuisce a rendere invisibili le dinamiche attraverso cui lo spazio urbano agisce come dispositivo di inclusione o esclusione per l’infanzia.

In questo contesto, la scheda prevedeva alcune domande volte a esplorare il rapporto delle/degli studenti con la città, chiedendo di indicare i quartieri maggiormente conosciuti e/o frequentati e la durata di tale frequentazione. Le risposte mostrano una ricorrenza significativa di alcuni quartieri: Vomero (24,6%), Posillipo (8,9%), Fuorigrotta e Chiaia (6,8%), Secondigliano (5,2%), Bagnoli (3,1%), Scampia (2,1%) e Pianura (1%), oltre ad alcune aree del centro storico (0,5%). In diversi casi vengono inoltre indicati comuni dell’area metropolitana e dei Campi Flegrei, come Pozzuoli (1,6%), Portici, Ercolano e Bacoli (0,5%). Questa distribuzione suggerisce una geografia esperienziale selettiva, che riflette, almeno in parte, la disuguaglianza nell’accesso e nella vivibilità dei diversi contesti urbani. Infine, il dato sulla durata della frequentazione – che vede un 38,5% di legami nativi e un 31,4% di frequentazioni recenti legate al percorso accademico – evidenzia una scissione tra memoria biografica e scoperta professionale. Chi frequenta la città “da sempre” rischia di cadere nell’automatismo dell’abitudine, che anestetizza la capacità di stupore e di critica; chi la frequenta da pochi anni la vive come uno spazio straniero, mediato dai ritmi universitari. In entrambi i casi, emerge la necessità di un’alfabetizzazione territoriale che trasformi la traiettoria biografica in una postura riflessiva. Non a caso, oltre l’80% delle risposte relative alla conoscenza dei servizi educativi del territorio si concentra sull’opzione «Non conosco nessuno di questi servizi».

L’opacità dello sguardo sopradescritta trova un riscontro nell’analisi delle immagini d’infanzia sottese alle narrazioni delle/degli studenti. Se la città è vissuta come uno spazio di transito, la/il bambina/o che la abita rischia di scomparire dietro categorie astratte. Al fine di esplorare le rappresentazioni latenti, la sezione della scheda successiva all’anagrafica si è concentrata sulla libera associazione di termini legati all’infanzia. Attraverso il raggruppamento di 950 sostantivi¹ raccolti in macro-aree, è stato possibile tracciare un profilo della/del bambina/o nell’immaginario del campione (Tab.1).

1 Il numero totale di sostantivi attesi era di 955, sulla base delle 5 associazioni libere richieste a ciascuna/o delle/dei 191 partecipanti. Il corpus finale analizzato è pari a 950 unità, in quanto 5 spazi di risposta sono risultati non compilati.

Macro-concetti	Termini inclusi	Occorrenze	Percentuale
Gioco	Gioco, giocare, giocattoli	93	9,79%
Innocenza e ingenuità	Innocenza, innocente, purezza, ingenuo, ingenuità	83	8,74%
Spensieratezza	Spensieratezza, spensierata/o	81	8,53%
Felicità	Felice, dolcezza, gioia, serenità	50	5,26%
Scoperta e crescita	Scoprire, evoluzione, diventare grandi	42	4,42%
Curiosità	Curioso, curiosi, voglia di sapere	38	4%

Tab. 1. Analisi delle frequenze e ripartizione percentuale dei sostantivi²

I dati emersi confermano una netta prevalenza di narrazioni che tendono a rappresentare l'infanzia soprattutto entro dimensioni ludiche, affettive e protettive. I termini maggiormente ricorrenti, infatti, sono "Gioco" (9,79%) e "Spensieratezza" (8,53%), seguiti dal nucleo legato a "Innocenza e Ingenuità", "Curiosità" (oltre il 12%). Tali dati possono essere analizzati alla luce di una riflessione più ampia, che si sofferma anche sui termini non proposti dalle/dagli studenti. Ad esempio, è interessante notare il vuoto semantico attorno a concetti quali "diritto", "partecipazione", o "scelta", che sono invece ampiamente utilizzati sia nelle disposizioni giuridiche internazionali – come, ad esempio, la *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* e il *General Comment n. 12* del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia – sia nella letteratura pedagogica nazionale e internazionale sull'educazione infantile. Sicché il combinato disposto della semantica dell'ingenuità e del vuoto concettuale della partecipazione può agire, di fatto, come un potente dispositivo di de-politicizzazione: se infatti la/il bambina/o viene definita/o prevalentemente attraverso categorie come "purezza", "dolcezza" o "spensieratezza", la sua partecipazione alle dinamiche della cittadinanza tende a essere pensata più come possibilità futura che come esperienza già inscritta nel presente.

L'infanzia che emerge dalle rappresentazioni iniziali, dunque, è una soggettività privata, reclusa in un'immagine idilliaca che, se da un lato tutela il diritto al gioco e alla curiosità della/del bambina/o, dall'altro ne neutralizza la portata socio-politica: le dimensioni ludiche, immaginative o sensoriali dell'infanzia non rappresentano di per sé una svalutazione della complessità del mondo bambino, ma divengono un nodo critico quando esauriscono interamente la rappresentazione dell'infanzia, limitando il riconoscimento della/del bambina/o come attore politico capace di abitare la complessità del presente. Questa idea, rispecchia specularmente quella "città-tragitto" analizzata in precedenza, perché in entrambi i casi viene rimossa la dimensione della relazione con l'altro e con lo spazio pubblico.

Spostando l'attenzione sul rapporto specifico con la città di Napoli, la scheda ha sollecitato le/gli studenti a compiere un esercizio di decentramento, chiedendo loro di adottare alternativamente lo sguardo della/del bambina/o e il proprio per identificare attrattori e criticità della città di Napoli.

Quando le/gli studenti sono chiamati a proiettare lo sguardo della/del bambina/o sulla città, al fine di individuarne gli attrattori, emerge con forza il ruolo del "mare e del lungomare", citato da quasi un terzo del campione (27,75%). Questo dato suggerisce che la vivibilità urbana per l'infanzia sia immaginata quasi esclusivamente attraverso elementi naturali di cornice, piuttosto che mediante una progettazione inten-

2 L'analisi ha previsto una prima fase di raggruppamento delle occorrenze in unità semantiche omogenee e una successiva analisi delle frequenze. La rilevanza statistica di ciascun concetto è stata determinata secondo la formula: numero di occorrenze del singolo concetto diviso il numero totale delle unità analizzate, moltiplicato per 100.

zionale degli spazi civici e dei servizi. Tale tendenza è confermata dalla ricorrenza della “Cultura gastronomica” (9,95%) e dei “Colori” (9,95%), elementi che descrivono una città vissuta prevalentemente attraverso dimensioni estetiche e sensoriali, raramente però associate, nelle rappresentazioni raccolte a forme di partecipazione attiva e appartenenza civica.

Di contro, la consapevolezza delle criticità materiali appare netta e focalizzata: il 18,85% delle/degli studenti individua nel “Disordine urbano” (caos, traffico e rumore) il principale fattore di disturbo per la/il bambina/o. È interessante notare come questa percentuale coincida con la frequenza dell’aggettivo “Colorata” (18,85%): si delinea così un possibile meccanismo di compensazione, in cui l’evidenza del disordine infrastrutturale viene bilanciata, nell’immaginario delle/del future/o educatrice/educatore, da una rappresentazione estetica e cromaticamente rassicurante dello spazio urbano.

L’analisi ha previsto una lettura integrata delle due sezioni della scheda narrativo-riflessiva. In particolare, le rappresentazioni emerse attraverso la libera associazione di termini riferiti all’infanzia sono state messe in dialogo con le narrazioni prodotte nell’esercizio di decentramento, al fine di individuare continuità, scarti e tensioni tra le immagini simboliche attribuite alla/al bambino e le modalità di rappresentazione dello spazio urbano.

Il quadro interpretativo si complica e si arricchisce ulteriormente se si pone in dialogo questa proiezione sull’infanzia con le rappresentazioni esperienziali delle/degli studenti. Dal confronto tra le risposte emerge infatti una scissione semantica profonda (Tab. 2).

Area di indagine	Rappresentazione proiettata	Rappresentazione esperienziali
Cosa piace	Mare e lungomare (27,7%); cibo (9,9%); colori (9,9%).	Persone e calore umano (24,1%); paesaggi e mare (15,7%); cultura e cibo (10,4%).
Cosa non piace	Traffico, caos e rumore (18,8%); insicurezza (4,7%).	Incuria e disorganizzazione (16,3%); inciviltà/mancanza di rispetto (7,8%); criminalità/sfruttamento (5,2%).
Aggettivo	Colorata (18,8%); bella (9,9%); divertente (4,1%).	Contraddittoria (5,2%), caotica (4,2%), faticosa (3,1%).

Tab. 2. Confronto tra rappresentazioni proiettive (infanzia) e rappresentazioni esperienziali (adulto) dello spazio urbano napoletano

Questa divergenza svela come la cittadinanza dell’adulto sia ancorata a una dimensione sociale e relazionale (“il calore delle persone”, “la complessità del vivere”), mentre quella dell’infanzia sia ridotta a una fruizione passiva e sensoriale. Se l’adulto riconosce a sé stessa/o il diritto alla contraddizione e alla fatica dell’abitare, per la/il bambina/o seleziona solo gli aspetti rassicuranti o ludici, rischiando, in alcuni casi, di limitare il riconoscimento della sua possibilità di agire criticamente nei contesti urbani. Quindi, questo rapporto tra infanzia e città nel contesto napoletano indagato sembra essere mediato da una sorta di protezione che, sebbene mossa da intenzioni accuditive, finisce per escludere l’infanzia dalla progettualità democratica (Tonucci, 1996). Le rappresentazioni analizzate confermano dunque la necessità di percorsi formativi volti a problematizzare l’immagine esclusivamente idilliaca della/del bambina/o, per riconoscerlo come attore politico capace di abitare la complessità del presente. In conclusione, i risultati sin qui esposti delineano lo scenario di partenza delle Passeggiate pedagogiche che hanno visto le/gli studenti coinvolti in visite dirette presso le strutture identificate nella mappa fotografica dei servizi.

Pertanto, per una analisi completa dell’evoluzione di tali rappresentazioni e dell’acquisizione di nuove consapevolezze professionali, si darà spazio in un successivo contributo all’analisi delle schede narrativo-riflessive raccolte nella fase finale del percorso.

Nota bibliografica

- Ainsworth M.D. (2006). *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Becchi E. (a cura di). (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Bowlby J. (1972). *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre (volume I)*. Torino: Boringhieri.
- Bourke J. (2017). Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging. *Children's Geographies*, 15(1), 93-106.
- Bove C. (2022). *Accogliere i bambini. Le culture dell'ambientamento nei servizi educativi 0-6*. Roma: Carocci.
- Carbonaro Y. (2021). *Storia delle donne di Napoli. Il lungo e difficile percorso verso l'emancipazione*. Napoli: Kairós.
- Cardarello R., Pintus, A. (a cura di). (2019). *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*. Bergamo: Junior.
- Catarsi E. (2006). Introduzione. L'ambientamento dei bambini e dei genitori nel nido. In AA.VV., *Linee guida per i servizi alla prima infanzia. Ambientamento* (pp. 12-26). Azzano San Paolo: Junior.
- Chello F., Perillo P. (2023). Nuove paternità e responsabilità educative. Il caso dei padri-lettori e del loro percorso di emancipazione. *Woman&Education*, 1(2), 104-108.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 1989.
- Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia, *Commento generale n. 12: Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*, 2009.
- De Sanctis O. (1983). *Il progetto educativo in Locke (infanzia e desiderio)*. Roma: La Goliardica.
- De Vita A. (2024). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Durkheim E. (1911). *Education et sociologie*. Paris: Alcan.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (eds.). (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Milano: Junior.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Luciano E., Savio, D. (eds.). (2024). *Voci d'infanzia. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Malaguzzi L. (2021). *Vol. 4: Partecipazione e gestione sociale. O l'educazione si fa insieme, o l'educazione non c'è*. A cura di Cagliari P., Giudici C., Rinaldi N., Vecchi V. Collana digitale "Taccuini". Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mantovani S. (ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Montessori M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1968). *La formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti.
- Paradiso L. (2023). *Progettare la giornata educativa nello 0-6. Tra routine, circle time, laboratori*. Milano: Mondadori.
- Piaget J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tonucci F. (1996). *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.
- Ziaesaeidi P., Cushing D. F., Washington T., Buys L. (2025). Socialising in parks: a systematic scoping review to understand how children use parks for social engagement. *Children's Geographies*, 23(6), 814-842.