



La mappatura emozionale del patrimonio di Bologna: un'azione educativa nella formazione degli insegnanti

Silvia García-Ceballos

Borja Aso

Universidad de Zaragoza

Riassunto

Questa proposta si basa sulla necessità di rendere i futuri insegnanti consapevoli dell'insegnamento del patrimonio a partire da un approccio relazionale basato sui legami e sulle emozioni intessute con il proprio territorio, plasmato dalla ricchezza dei suoi luoghi e delle sue tradizioni che uniscono le persone e generano una comune identità bolognese. Il patrimonio è particolarmente vulnerabile ai cambiamenti socio-culturali, al sovraccollamento turistico o ad azioni poco civiche se non si lavora sul valore attribuitogli dalle persone e dalla loro memoria collettiva. Di conseguenza, è necessaria una specifica azione di trasmissione e formazione per promuoverne la valorizzazione, la cura e, quindi, la sopravvivenza e la salvaguardia. Questa proposta è stata attuata nella *Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della formazione primaria* dell'Università di Bologna e ha portato a una maggiore consapevolezza tra gli studenti dell'importante presenza dell'educazione al patrimonio in classe, nonché alla conoscenza delle molteplici possibilità educative per la fruizione dell'ambiente.

Parole chiave: Educazione al patrimonio; Formazione degli insegnanti; Patrimonio locale; Bologna

Abstract

This proposal is based on the need to make future teachers more aware of the teaching of heritage from a relational approach based on the links and emotions woven with their territory, shaped by the richness of its places and traditions that bring people together and generate a common Bolognese identity. Heritage is particularly vulnerable to socio-cultural changes, to tourist overcrowding or to uncivic actions if we do not work on the value given to it by the people and their collective memory. Consequently, a specific transmission and training action is necessary to promote its valuation, care and, therefore, its survival and safeguarding. This proposal has been implemented in the *Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della formazione primaria* of the University of Bologna and has resulted in a greater awareness among students of the important presence of heritage education in the classroom, as well as the knowledge of multiple educational possibilities for the use of the environment.

Keywords: Heritage education; Teacher training; Local heritage; Bologna

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/18823>

Copyright © 2023 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

Il patrimonio è un bene ricco di sfumature che dipendono dall'ambiente e dalle persone che lo vivono e lo sperimentano, dove entrano in gioco le emozioni e i sentimenti che i beni e i luoghi che lo compongono risvegliano attraverso le diverse esperienze. Negli ultimi due decenni, il concetto di patrimonio, che era associato agli aspetti storici, estetici, economici, monumentali o eccezionali, tra gli altri, ha orbitato verso un'attenzione al sociale, una dimensione eminentemente umana che propone la valorizzazione del patrimonio grazie a un approccio olistico, facendo appello alla sua identità e alla sua dimensione simbolico-sociale (Cuenca, 2002). La svolta nell'aggiornamento del concetto di "patrimonio" è avvenuta con la dottoressa Fontal (2003), che ha proposto una visione relazionale del patrimonio, "enfaticando le relazioni tra i beni e le persone in termini di formazione dell'identità, proprietà, appartenenza ed emozione" (Fontal-Merillas & Marín-Cepeda, 2018, p. 484). Una visione che sarebbe stata poi sostenuta dalla Convenzione di Faro (Consiglio d'Europa, 2005), che riconosce che gli oggetti e i luoghi non sono patrimonio in sé, senza i significati, gli usi e i valori che le persone attribuiscono loro, ossia i legami che Fontal aveva già enunciato. Questo documento include i diritti e le libertà che invitano il cittadino a partecipare alla vita culturale e riconosce il diritto di stabilire legami con il patrimonio sulla base della libera scelta di ciascun individuo. Esprime inoltre la necessità di un forte impegno per promuovere la consapevolezza della responsabilità nei confronti del patrimonio, per promuoverne la conoscenza, per stimolare la riflessione sull'etica della sua presentazione, del suo rispetto e della sua cura, per promuoverne la protezione, per riconoscerne il valore, per valorizzarlo e per stabilire quadri giuridici, legislativi e politici, impegnandosi a tutelarlo e a rispettarlo.

Questa nuova prospettiva sul patrimonio, eminentemente innovativa e tipica del secolo attuale, ritiene che senza persone non ci sia "patrimonio", perché ciò che è suscettibile di essere patrimonio lo è in conseguenza del suo valore e della sua appropriazione simbolica da parte di una comunità. Questo approccio non ignora il valore storico, artistico o archeologico che un bene può avere, ma ritiene che questo "valore" sia la selezione e il prodotto di una particolare società, che per varie ragioni ha deciso che dovesse essere così.

A questa visione aggiungiamo un approccio basato sulle emozioni, che Mora (2013) definisce finestre di conoscenza. Intendiamo l'educazione come una dimensione attiva di accompagnamento nei processi di trasmissione, legata alla nozione di risveglio, che si riferisce a suscitare curiosità e portare alla riflessione (Desvallées e 38

Mairesse, 2010); e queste chiavi di lettura verranno accompagnate da un processo di patrimonializzazione sociale della città di Bologna, attraverso il dispiegamento di strategie di insegnamento-apprendimento basate sull'approccio relazionale al patrimonio (Fontal, 2013), promuovendo il risveglio di connessioni, legami e affetti, una proposta educativa volta a insegnare attraverso le emozioni (Mora, 2017), vicina alle recenti teorie della neuro-educazione, affinché queste siano efficaci nelle persone.

Ed è qui, nella coniugazione delle parti, che si concentra l'approccio educativo di questo studio.

EDUCAZIONE AL PATRIMONIO NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Lungi dall'essere un appello a favore dell'educazione al patrimonio, è importante sottolineare la necessaria presenza di questa disciplina nei programmi di formazione degli insegnanti. Nella nostra area di conoscenza, l'insegnamento delle scienze sociali, si ritiene essenziale che una parte della formazione dei futuri insegnanti sia dedicata all'educazione al patrimonio, ma questa non è una riflessione personale, bensì una visione internazionale. In questa concettualizzazione, è essenziale tenere conto della Convenzione di Faro –*Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*– del Consiglio d'Europa (2005), che affronta il tema del patrimonio nella sua globalità, dove si sottolinea la necessità di “facilitare l'inclusione della dimensione del patrimonio culturale a tutti i livelli di istruzione, non necessariamente come materia di studio a sé stante, ma come fonte fertile per gli studi in altre materie”. Inoltre, anche il Parlamento e il Consiglio d'Europa hanno dato il loro sostegno per promuovere gli usi culturali ed educativi del patrimonio (Jagielska-Burdul & Piotr, 2019), riconoscono le carenze e le necessità nel trattamento del patrimonio e puntano direttamente all'educazione come mezzo per superarle, un asse prioritario di questo progetto, considerandola una disciplina essenziale nella gestione del patrimonio culturale, in grado di affrontare questioni rilevanti come l'identità e l'appartenenza culturale (Scalise, 2015; Rivero et al, 2018) e, per estensione, di realizzare la coesione sociale (Copeland, 2007; Chng & Narayanan, 2017).

Tuttavia, il potenziale educativo del patrimonio è invisibile senza la presenza dell'Educazione al Patrimonio, che è responsabile dell'attivazione della catena di consapevolezza sollevata da Fontal (2003): conoscere per capire, capire per rispettare, rispettare per valorizzare, valorizzare per sensibilizzare, sensibilizzare per curare,

godere e trasmettere. Una volta sensibilizzati a questo patrimonio, mostreremo la volontà di curarlo, goderne e trasmetterlo. Senza questa attivazione, il patrimonio non ha un valore proprio, ma è solo suscettibile di essere valorizzato. In questo senso, insistiamo sulla necessaria promozione di pratiche incentrate sulla conoscenza e sulla fruizione del patrimonio dal locale al globale, poiché la costruzione di significati deve essere una conditio *sine qua non* affinché i nostri studenti diventino consapevoli del loro ambiente come contesto e mezzo di insegnamento e apprendimento (García-Ceballos et al., 2017).

Tutte le linee sopra citate rappresentano gli obiettivi con cui questa proposta coesiste e sono il substrato della nostra metodologia educativa e valutativa nella formazione alle competenze degli insegnanti (Fontal et al., 2020). Parlare di competenze didattiche nell'educazione al patrimonio significa sviluppare linee guida per gli insegnanti affinché siano in grado di lavorare sul patrimonio in modo globale e trasversale da qualsiasi disciplina, come indicato dal Consiglio d'Europa (2005).

IL PRESENTE STUDIO

Il patrimonio ci circonda come individui, non solo quello materiale, visibile all'occhio, ma tutte le manifestazioni culturali immateriali possono essere patrimonio, o nel suo effetto attuale, patrimonializzabili. Fracasso (2016) definisce il patrimonio come il valore che si trova al di fuori dell'egemonico riconosciuto e che appartiene realmente al popolare, un aspetto presente nella proposta qui presentata, e un processo che vogliamo che i nostri studenti esplorino in profondità in modo che vedano l'ambiente come un luogo di apprendimento, oltre che come un contenuto e un approccio da introdurre in classe.

Il valore delle cose fluttua in base alla loro storia, alla loro memoria storica, all'importanza attribuita loro dalle persone o dai gruppi che le possiedono; il valore che viene attribuito loro, non il valore che viene utilizzato come oggetto in sé, ma il valore che viene attribuito loro da ciascuna cultura, popolo o soggetto. Questa visione del patrimonio è ancora sconosciuta agli alunni, per cui si propone una pratica basata sull'indagine delle emozioni legate al proprio territorio.

La proposta educativa prevede una riflessione sui legami o sulle connessioni che hanno intessuto con il proprio contesto, attraverso un'azione basata su 6 emozioni/sentimenti suggeriti dagli insegnanti – gioia/felicità, protezione, sorpresa, tristezza, paura e rifiuto –, in modo che gli studenti debbano: (1) individuare, attraverso

la riflessione e l'introspezione dei propri sentimenti sui luoghi del patrimonio per loro significativi all'interno del loro territorio locale - Bologna - sulla base delle emozioni date, dove ognuna sarà identificata con un colore; (2) localizzare i luoghi - geo-posizionamento - su una mappa collettiva che troveranno nell'applicazione *Padlet* attraverso un link o un codice QR fornito dagli insegnanti; (3) spiegare la scelta di questi luoghi con un breve testo che accompagni l'etichetta geo-posizionata dal loro punto di vista e dalla loro esperienza personale; (4) e, infine, visualizzare insieme tutte le etichette sulla mappa, identificando le emozioni associate a ciascuno dei colori dati, per condividere le loro riflessioni e i loro luoghi con il gruppo con l'obiettivo di tessere una pluralità territoriale in cui si possano individuare convergenze e divergenze.

PARTECIPANTI

Il numero di partecipanti allo studio corrisponde a 46 studenti universitari (N = 46) che frequentano il secondo anno del corso di Storia e Didattica della Storia nell'ambito della Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della formazione primaria dell'Università di Bologna. L'intervento è stato realizzato nel primo semestre dell'anno accademico 2023/2024.

I futuri insegnanti sono la chiave per la valorizzazione, la fruizione, il trasferimento e la promozione della salvaguardia del patrimonio. Essi sono l'anello educativo in grado di stimolare la conoscenza critica e riflessiva, di favorire l'empatia socio-culturale e di promuovere i valori per la difesa e la conservazione sostenibile della diversità culturale nelle generazioni attuali e future, motivo per cui il quadro della materia rappresenta uno scenario eccezionale per la promozione di questi valori, indagando allo stesso tempo il contesto per un maggiore uso educativo dell'ambiente.

ANALISI DEI DATI

Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il software Nvivo (v. 14.23.2). La codifica iniziale dei dati ha prodotto un totale di 218 etichette di geo-posizione, inizialmente codificate con un totale di 110 codici. Questi codici corrispondevano a spazi o luoghi di Bologna: un edificio, una piazza, una strada, un parco, un negozio. Poiché alcuni di essi si riferivano allo stesso spazio o luogo, ma con una nomenclatura diversa, è stata effettuata una seconda ricodifica, ottenendo un totale di 76 codici, sui quali è stata effettuata l'analisi delle geolocalizzazioni, delle emozioni e dei sentimenti.

OBIETTIVI

L'obiettivo dell'intervento è stato quello di promuovere strategie educative e culturali per l'insegnamento del patrimonio agli insegnanti in formazione, al fine di attivare una catena di conoscenza e di trasferimento del patrimonio ai loro futuri studenti; così come l'apprezzamento e la consapevolezza del patrimonio di Bologna tra gli studenti.

Questa pratica promuove il risveglio del lato più umano degli studenti, il senso di proprietà e di appartenenza al loro patrimonio personale, al fine di raggiungere la consapevolezza e l'impegno nei confronti del patrimonio locale, in modo che in futuro essi possano essere l'asse di trasferimento con i loro futuri studenti.

RISULTATI

Siti e luoghi del patrimonio (geo-posizione)

Dopo aver effettuato la pratica con n=46 partecipanti, sono stati raccolti in totale 218 riferimenti per 110 punti di geo-posizionamento, ridotti a 105 dopo aver scartato 5 riferimenti/punti che non corrispondevano alla città di Bologna, ma ad altri luoghi italiani - Imola, Sardegna, Ravenna, Ferrara e Bosco Mesola -. Nella Tabella 1 sono riportati i quindici spazi o luoghi che hanno ottenuto il maggior numero di riferimenti (in alcuni casi, più punti di geo-posizionamento sono stati raggruppati perché appartenenti allo stesso patrimonio, come ad esempio nel caso di Piazza Maggiore, dove sono stati inclusi anche la Basilica di San Petronio, il Palazzo d'Accursio-Palazzo Comunale e il Palazzo Re Enzo; oppure il sito formato dalla Basilica-Santuario di Santo Stefano e dalla Piazza stessa).

	Nome della geo-posizione	Numero di referenze
1	Stazione Centrale, Via de' Carracci, Bologna, BO	23
2	Piazza Maggiore -e dintorni-, Piazza Maggiore, Bologna, BO	18
3	Due Torri (Garisenda e Asinelli), Bologna, BO	18
4	Aule Berti Pichat (Università di Bologna), Bologna, BO	14
5	Giardini Margherita, Viale Giovanni Gozzadini, Bologna, BO	12
6	Santuario della Madonna di San Luca, Via di San Luca, Bologna, BO	8
7	Via dell'Indipendenza, Bologna, BO	7
8	Salaborsa, Piazza del Nettuno, Bologna, BO	6

9	Via Zamboni, Bologna, BO	4
10	Parco della Montagnola, Via Irnerio, Bologna, BO	3
11	Archiginnasio de Bologna, Piazza Galvani, Bologna, BO	3
12	Santo Stefano, Bologna, BO	3
13	Dispensa Emilia – Bologna Stalingrado, Via Stalingrado, Bologna, BO	3
14	Piazza Aldrovandi, Bologna, BO	3
15	Cattedrale Metropolitana di San Pietro, Bologna, BO	2

Tabella 1. Spazi e luoghi della città di Bologna con il maggior numero di riferimenti.

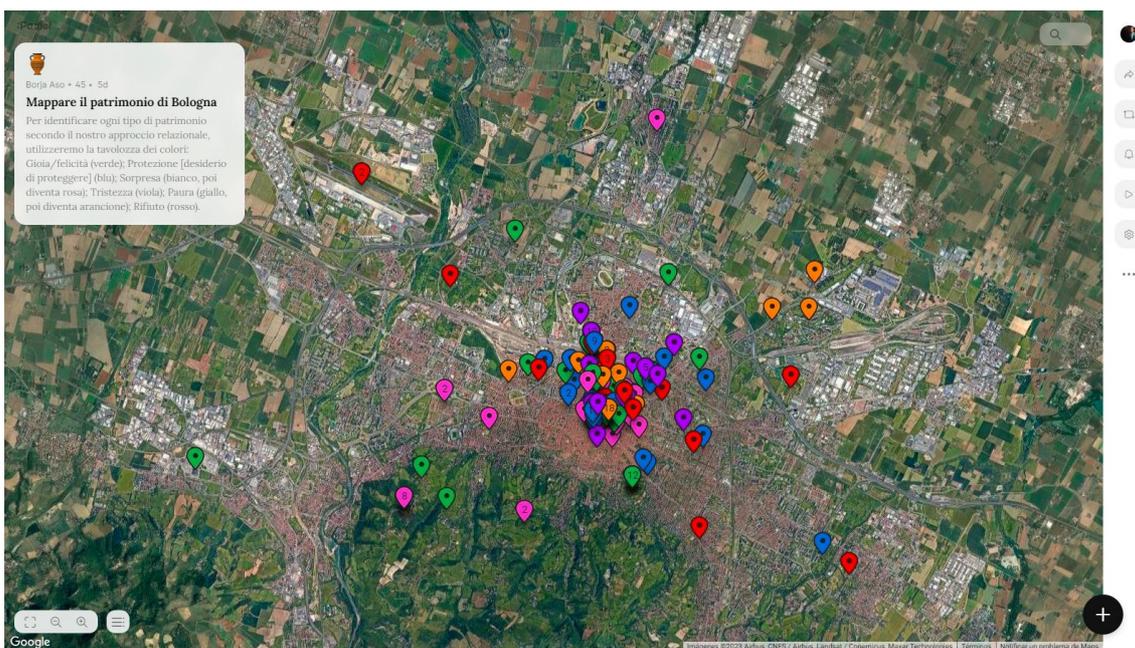


Figura 1. Schermata dei risultati ottenuti con l'applicazione *Padlet*. Città di Bologna.

Il patrimonio secondo l'approccio relazionale

La tabella 2 mostra i risultati dei quindici spazi e siti del patrimonio più frequentemente citati dai partecipanti, strutturati in base al numero di riferimenti in funzione dell'emozione o del sentimento che hanno evocato (A: gioia/felicità; B: protezione; C: sorpresa; D: tristezza; E: paura; F: rifiuto) seguendo l'approccio relazionale.

	Nome della geoposizione	A	B	C	D	E	F	
1	Stazione Centrale	2	1	-	2	13	5	23
2	Complejo de la Piazza Maggiore	8	6	3	1	-	-	18
3	Due Torri (Garisenda y Asinelli)	1	2	3	6	5	1	18
4	Aule Berti Pichat (U. di Bologna)	2	2	2	3	3	2	14
5	Giardini Margherita	10	-	2	-	-	-	12
6	Santuario Madonna di San Luca	2	3	1	1	1	-	8
7	Via dell'Indipendenza	4	-	-	2	-	1	7
8	Salaborsa	-	3	2	1	-	-	6

9	Via Zamboni	-	1	1	1	1	-	4
10	Parco della Montagnola	-	-	-	-	2	1	3
11	Archiginnasio de Bologna	-	1	2	-	-	-	3
12	Santo Stefano	1	1	1	-	-	-	3
13	Dispensa Emilia, Via Stalingrado	3	-	-	-	-	-	3
14	Piazza Aldrovandi	1	-	2	-	-	-	3
15	Cattedrale Metro. di San Pietro	1	1	-	-	-	-	2

Tabella 2. Classificazione dei sentimenti e delle emozioni per spazi/luoghi del patrimonio (legenda: A. gioia/felicità; B. protezione; C. sorpresa; D. tristezza; E. paura; F. rifiuto).

Sentimenti ed emozioni

Per quanto riguarda i sentimenti e le emozioni che i diversi siti e spazi del patrimonio della città di Bologna hanno suscitato in loro (tabella 3), la gioia/felicità è l'emozione con il maggior numero di riferimenti (56), seguita da protezione [desiderio di proteggere] (36 riferimenti), paura (34 riferimenti), sorpresa (33 riferimenti), tristezza (29 riferimenti) e rifiuto (25 riferimenti). Le istruzioni prevedevano che ogni partecipante includesse un riferimento geo-posizionato per ciascuno dei sei sentimenti/emozioni, tuttavia i risultati mostrano una realtà diversa. Non tutti gli attributi soddisfano il valore ottimale del 100%, che implica che tutti i partecipanti hanno geo-posizionato quel sentimento o emozione in almeno un'occasione. I risultati mostrano una chiara disparità tra gioia/felicità (121,7%) e rifiuto (54,3%), valori massimi e minimi.

D'altra parte, non tutti i riferimenti a queste emozioni o sentimenti sono stati accompagnati da una breve spiegazione, il che rivela la difficoltà, in molte occasioni, di spiegare o descrivere a parole gli stati emotivi o sentimentali in relazione a un bene del patrimonio.

Sentimento/emozione	Numero di referenze (% totale partecipanti)	Numero di spiegazioni (%)
A: gioia/felicità	56 (121,7%)	25 (44,6%)
B: protezione	36 (78,3%)	17 (47,2%)
C: sorpresa	33 (71,7%)	17 (51,5%)
D: tristezza	29 (63%)	20 (69%)
E: paura	34 (74%)	19 (55,9%)
F: rifiuto	25 (54,3%)	16 (64%)

Tabella 3. Classifica dei sentimenti e delle emozioni in base al numero di riferimenti –e alla loro percentuale rispetto al numero totale di partecipanti– e al numero di spiegazioni di questi. I valori massimi e minimi sono evidenziati in grassetto.

A: Gioia/felicità

Il sentimento di gioia è stato quello più frequentemente citato dai partecipanti, la maggior parte dei quali ha coinciso con due siti del patrimonio della città di Bologna: i Giardini Margherita (10/56) e il complesso di patrimoni di Piazza Maggiore (8/56).

Nel caso dei Giardini Margherita, le ragioni di questa scelta sono: amore ("primo appuntamento"), tempo libero e relax condiviso con gli amici ("luogo di felicità perché lo frequento con le belle giornate insieme ai miei amici", "giardino molto bello in cui ci sono persone che si ritrovano per stare insieme. Mi ricordo momento di felicità", "passeggio nella natura, con amici") e la sicurezza del luogo ("posto felice e sicuro"). Per quanto riguarda il complesso patrimoniale di Piazza Maggiore, evidenziano il senso di identità ("Mi fermo a guardarla ogni volta che ci passo, mi fa sentire parte di questa città") e i bei momenti condivisi con gli amici ("ho vissuto bei momenti con gli amici", "ho passato dei bei momenti qui").

B: Protezione [desiderio di proteggere].

La tutela del patrimonio, più che un sentimento o un'emozione, corrisponde a un desiderio di conservazione e custodia, fondamentale per la sostenibilità del patrimonio e per la realizzazione dei processi patrimoniali (García-Ceballos et al., 2021; Parga-Dans et al., 2020). I due spazi del patrimonio più citati sotto questo aspetto sono stati il complesso di Piazza Maggiore (6/36) e la Biblioteca Salaborsa (3/36).

Per quanto riguarda le motivazioni della scelta, i partecipanti hanno sottolineato l'importanza storica di Piazza Maggiore ("è una piazza accogliente, che ricorda in qualche modo la storia di Bologna e questo mi fa sentire protetta"), il suo valore identitario per la città ("è un luogo molto amato dai bolognesi") e per essere uno spazio sicuro ("Mi sento al sicuro e confortata dalla bellezza"). Per quanto riguarda la Biblioteca Salaborsa, ne sottolineano il valore culturale e storico ("desidero proteggere perché la biblioteca è il luogo della conoscenza ed inoltre è presente lo scorrere della storia con i suoi scavi archeologici") e perché è uno spazio diverso per l'apprendimento e il divertimento ("un rifugio per vivere la città").

C: Sorpresa

È un'emozione caratterizzata dal fatto di essere fonte di interesse, curiosità e apprendimento; in molti casi, la sorpresa è generata da spazi, persone o situazioni nuove e inaspettate, mentre l'indifferenza è il suo opposto. Tra tutti i riferimenti geospaziali citati dai partecipanti, le Due Torri (3/33) e il complesso patrimoniale di Piazza Maggiore (3/33) sono quelli che hanno registrato il maggior numero di menzioni di sorpresa, anche se il loro numero non è molto significativo, seguiti da

vicino dalle Aule Berti Pichat (Università di Bologna), i Giardini Margherita, la Salaborsa, l'Archiginnasio e Piazza Aldrovandi.

Nella sua scelta troviamo spiegazioni legate alla caratteristica del complesso patrimoniale per i turisti che lo vedono per la prima volta e rimangono stupiti dalla sua eccezionalità ("per coloro che la vedono per la prima volta o più volte è sempre una sorpresa perché è presente il contrasto fra architettura medievale con quella contemporanea", "luogo che mi affascina sempre perché vedo i turisti fotografare le torri. Mi sorprende come un semplice luogo quotidiano per me, possa essere un monumento di sorpresa per tutti gli altri") per il caso delle Due Torri; l'apprendimento e le nuove amicizie ("sorpresa di imparare o incontrare qualcosa o qualcuno di nuovo") per le Aule Berti Pichat dell'Università di Bologna; l'incertezza di un luogo che cambia ("perché è il punto di ritrovo della maggior parte degli studenti universitari e quindi non si sa mai chi posso essere"; "luogo di mille sorprese: un sacco di persone diverse, un contesto che non smette mai di stupirti") per il caso di Piazza Aldrovandi; oppure la bellezza e il valore storico-culturale di spazi come la Sala dello Stabat Mater dell'Archiginnasio ("Bellissima", "stupita dalla sua bellezza"), il complesso di Santo Stefano ("è un luogo magico!"), la Salaborsa ("è un luogo che ha una storia affascinante!") e il Santuario della Madonna di San Luca ("lo associo alla giornata del Passamano di San Luca per la Festa della storia. Il paesaggio e il contesto sono stati inaspettati").

D: Tristezza

Il sentimento di tristezza corrisponde a uno stato emotivo e affettivo che generalmente produce afflizione e dolore in chi ne soffre. Nel campo del patrimonio, i risultati ci parlano di due tipi di tristezza: i) quando uno spazio del patrimonio produce tristezza a causa delle esperienze vissute in quel luogo (mancanza di amore, incomprensioni, ecc.) - in questo caso il patrimonio è solo il contesto dell'esperienza -, ii) o quando è il bene del patrimonio a generare tristezza a causa di alcune delle sue qualità o attributi attuali (deterioramento, distruzione, perdita, vandalizzazione) - il patrimonio è il generatore del sentimento -. Nel primo caso, gli esempi potrebbero essere la Porta Mascarella ("ho litigato con amiche"), il portico di San Luca ("ripercorro a piedi il portico quando mi sento giù di morale e devo riflettere") o la Piazza Lucio Dalla ("seduto in quella piazza ho capito che la mia relazione era finita").

Per quanto riguarda il secondo tipo di tristezza, il sentimento generato dal patrimonio stesso, le Due Torri - Garisenda e Asinelli - (6/29) emergono con forza su tutte le altre: in gran parte a causa del recente e giustificato timore dei cittadini di un

possibile crollo della Garisenda, che significherebbe la scomparsa di uno dei simboli più emblematici della città (“timore che scompaiano, perché una sta crollando”, “paura di perderla”, “una delle torri sta per cadere”). Altri casi sono il Teatro Comunale (“tristezza perché attualmente è in restauro e non si possono vedere gli spettacoli in questo posto meraviglioso”) o via Zamboni (“portici rovinati e troppa confusione”).

E: Paura

Le cause che generano l'emozione della paura sono molto diverse, ma spesso sono legate alla percezione di un pericolo imminente, reale o immaginario. In questo senso, la Stazione Centrale di Bologna è stato l'edificio che si è distinto più di tutti gli altri per la paura generata dalla mancanza di sicurezza e dalla presenza di persone di dubbia reputazione (“non è un luogo sicuro”, “non è un luogo sicuro”, “la stazione sembra un luogo di paura perché quando prendo il treno per tornare a casa alla sera vedo sempre persone poco raccomandabili”, “la sera è un luogo che mi spaventa, soprattutto se sono da sola”, “poco sicuro”). Sebbene in misura minore, anche altre zone della città generano un timore dalle caratteristiche simili: il Parco della Montagnola (“a volte è teatro di aggressioni e luogo di ritrovo di criminali”), Piazza dei Martiri (“non è una zona bella da frequentare la sera”), Via del Borgo di San Pietro (“ho paura a camminarci da solo la sera perché c'è gente un po' fuori di testa”), Via Aurelio Saffi (“non mi sento sicura”) o Via Zamboni (“ho paura sia la mattina che la sera perché c'è sempre gente strana e non mi sento mai sicura”).

F: Rifiuto

La sensazione di rifiuto, che rende evidente la non accettazione di qualcosa o qualcuno, è stata quella meno citata dai partecipanti. Tra questi, come per la paura, il numero più alto corrisponde soprattutto ai ritardi nei trasporti pubblici, con la Stazione Centrale (5/25) che è stata la più citata, a causa dei tempi di attesa dei treni e dei loro ritardi (“ci passo troppo tempo ad aspettare”, “ci passo troppo tempo ad aspettare”, “perché è un incubo prendere un treno considerando che nella maggior parte dei casi sono terribilmente in ritardo”, “penso al fucile perché lo associo all'anno in cui ho fatto da pendolare per venire a studiare a Bologna ed è stato stancante. Ormai ho un rigetto e rifiuto verso i treni e le stazioni”) o l'insicurezza del luogo - legata anche alla paura - (“non è un posto accogliente, mi sento insicura ed è un luogo che mi dà sensazioni negative”).

CONCLUSIONI

Da un punto di vista educativo, questa pratica permette agli studenti di lavorare sulla comprensione della città, del suo passato e dei suoi modi di vita, in quanto comporta la riflessione e la localizzazione di diversi punti del patrimonio all'interno del loro territorio che sono legati a loro e alle loro dinamiche quotidiane attraverso un lavoro incentrato sulle emozioni. Come ha sottolineato Ponce (2013), è importante sottolineare l'integrazione della città nel processo educativo, insieme alla sua riflessione, per dare origine a una conoscenza sociale, in modo che questa cartografia affettiva congiunta – che promuove il transito della città e dei suoi luoghi attraverso gli spazi archeologici e naturali, le sculture, gli edifici, le strade e i loro nomi, i personaggi storici, le opere d'arte, eccetera – fornisca loro la consapevolezza del proprio spazio e del proprio patrimonio, nonché dei valori plurali – il valore per gli altri – della città e del patrimonio cittadino.

Inoltre, li invita a riconoscere le emozioni e i legami con il territorio, a discutere le motivazioni che hanno favorito queste relazioni e a cercare sinergie tra i partecipanti per caratterizzare il loro spazio locale comune. Questo lavoro non è facile, in quanto i dati ottenuti suggeriscono una chiara difficoltà nell'identificare alcune emozioni o sentimenti che circa la metà dei partecipanti non è in grado di collegare a un luogo – a causa della limitazione temporale della pratica –, tra cui spiccano "rifiuto" (54,3%) e "tristezza" (63%), con un basso livello di partecipazione. Lo stesso accade con la giustificazione della scelta di tale sentimento o emozione, con una chiara difficoltà a scrivere ciò che si prova per qualcosa: la percentuale più bassa di spiegazioni è stata data per la gioia, seguita da vicino dalla protezione; il livello più alto di spiegazioni è stato dato per la tristezza, al contrario di quanto potrebbe sembrare.

In questo senso, l'educazione al patrimonio è fondamentale nella mediazione tra beni e persone, uno strumento essenziale per promuovere i legami affettivi, la valorizzazione, la consapevolezza e, quindi, l'appropriazione simbolica della ricchezza ereditata. Pertanto, in base a questa premessa, da qualsiasi contesto educativo dovrebbero essere promosse pratiche che affrontino la vita quotidiana dei nostri studenti, la loro realtà più vicina come catalizzatore della pratica. La partecipazione dei cittadini è il pilastro fondamentale per la promozione di azioni per la sostenibilità, la conservazione, la cura e la trasmissione del patrimonio, e uno dei nostri compiti didattici è far sì che i nostri studenti raggiungano questo impegno, si leghino al loro patrimonio, lo sentano come proprio e ne diventino "custodi"; per questo motivo

dobbiamo sostenere la formazione degli insegnanti in materia di patrimonio stabilita dal Consiglio d'Europa (2005). A livello didattico, questo tipo di proposta genera un alto grado di coinvolgimento negli studenti, poiché quando una pratica è vicina a loro, vicina e propria, aumenta la loro volontà di parteciparvi, dato che questo tipo di progetti personali, aperti, riflessivi e creativi non sono sempre incoraggiati.

Alcuni degli indicatori di valore che possiamo trarre da questo tipo di pratica sono i seguenti:

- Le pratiche locali che combinano emozioni e patrimonio sono essenziali in classe perché aumentano il legame emotivo degli alunni con il loro territorio, risvegliano atteggiamenti di apprezzamento e cura, coesione di gruppo per i luoghi comuni e incoraggiano l'indagine sugli elementi del patrimonio più sconosciuti, aumentando allo stesso tempo il senso di appartenenza e identità.
- La capacità riflessiva degli alunni è incoraggiata dall'identificazione dei luoghi all'interno del proprio territorio, che risveglia le diverse emozioni proposte, alcune delle quali implicano fattori di cura e protezione, come la paura per il deterioramento o la perdita di alcuni luoghi o elementi del patrimonio, che incoraggiano la salvaguardia e la sostenibilità.
- Permette agli alunni di conoscere meglio il proprio ambiente, chi siamo, a chi apparteniamo, quali sono i nostri punti di riferimento locali, quali sono i loro significati, la loro rilevanza e con quali ci sentiamo più legati come comunità.
- Rivela agli alunni nuove possibilità educative con il loro ambiente per la loro pratica futura, fornisce loro nuovi contenuti su cui lavorare, con cui si identificano e, soprattutto, un metodo di lavoro basato sul legame e sui processi di patrimonializzazione a loro sconosciuti.

Tutte queste inerzie creano una coscienza sociale e favoriscono un'educazione civica che implica direttamente l'impegno a curare e trasmettere il patrimonio. È stata tessuta un'esperienza che li aiuta a conoscere i valori plurali di un patrimonio comune che ha significati personali, ma anche significati condivisi, che favorisce il rispetto di opinioni, sentimenti, preoccupazioni, esperienze e prospettive diverse.

Infine, va notato che quando si tratta di formazione degli insegnanti, è essenziale parlare di competenze didattiche nell'educazione al patrimonio (Fontal et al., 2020) e, in quanto tale, implica tracciare linee d'azione nella loro formazione in modo che siano in grado di applicarla in modo appropriato nella loro futura pratica professionale, cosa che può essere promossa solo attraverso il loro coinvolgimento nei processi del patrimonio.

RINGRAZIAMENTI

Questo lavoro è stato svolto nell'ambito di un soggiorno di ricerca internazionale presso l'Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, con la professoressa Beatrice Borghi e il professor Filippo Galletti, che è stato parzialmente cofinanziato dalla borsa CH 22/23 assegnata dal Programma di soggiorni di ricerca Ibercaja-CAI (Universidad de Zaragoza, Fundación Bancaria Ibercaja y Fundación CAI) e dal gruppo di ricerca ARGOS (S50_23R) della Universidad de Zaragoza.

BIBLIOGRAFIA

- Chng, K. S., & Narayanan, S. (2017). Culture and social identity in preserving cultural heritage: an experimental study. *International Journal of Social Economics*, 44(8), 1078-1091. <https://doi.org/10.1108/IJSE--10--2015--0271>
- Consejo de Europa (2005). *Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad*. Faro, 27.10.2005. <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Copeland, T. (2007). Heritage Education and citizenship in the Council of Europe. En L. Branchesi (Ed.), *Heritage Education for Europe. Outcome and perspective* (pp. 65-86). Roma: Armando Editore.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial, del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O., García-Ceballos, S., & Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Investigación en la Escuela*, 101, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal-Merillas, O., & Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo Y Sociedad*,

30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>

- Fracasso, L. (2016). Lo «patrimoniable»: Utopías Concretas, Prácticas Artísticas y Hábitat Popular. *XIV Coloquio Internacional de Geocrítica. Las Utopías y la Construcción de la Sociedad del Futuro*. Barcelona. http://www.ub.edu/geocrit/xiv_lilianafracas.pdf
- García-Ceballos, S., Amaral, L., & Olivar, J. (2017). La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil). "Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 91-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400005>
- García-Ceballos, S., Aso, B., Navarro-Neri, I., & Rivero, P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 87-108. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91437>
- Jagielska-Burdul, A., & Piotr, S. (2019). Council of Europe Culture Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Parga-Dans, E., González, P. A., & Enríquez, R. O. (2020). The social value of heritage: Balancing the promotion-preservation relationship in the Altamira World Heritage Site, Spain. *Journal of Destination Marketing and Management*, 18, 100499. <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2020.100499>
- Ponce, G. (2012). De casco viejo a centro histórico: la recuperación integrada y funcional de los barrios centrales de la ciudad histórica. En L. Rubio y G. Ponce (eds.) *Gestión del patrimonio arquitectónico, cultural y medioambiental. Enfoques y casos prácticos*: 61-84.
- Rivero, P., Fontal, O., García-Ceballos, S., & Martínez-Rodríguez, M. (2018). Heritage Education in the Archaeological Sites. An Identity Approach in the Museum of Calatayud. *Curator*, 61(2), 315-326. <https://doi.org/10.1111/cura.12258>
- Scalise, G. (2015). The Narrative Construction of European Identity. Meanings of Europe «from below». *European Societies*, 17(4), 593-614. <https://doi.org/10.1080/14616696.2015.1072227>

