

COSTRUTTORI DI CAPANNE, SCAVATORI DI GROTTI, DEVIATORI DI RUSCELLI

Giancarlo Paba

SCUOLA ALL'APERTO E CITTÀ SCUOLA (DALLA SCUOLA ALLA CASA SUL FIUME)

Spesso soltanto alla fine di un lavoro è possibile ricostruire il significato dell'itinerario compiuto, e qualche volta accade che una lettura ci venga in aiuto. Da una vetrina della Fondazione Michelucci di Fiesole ho preso tra le mani una rivista del primo dopoguerra intitolata *Esperienza artigiana*, e vi ho trovato un articolo di Giovanni Michelucci dedicato proprio alla relazione tra scuola e città¹. Non riuscirei a descrivere il senso del lavoro che viene raccontato in questo volume con parole più efficaci di queste:

E poiché ognuno di questi edifici si è difeso dalla strada rumorosa e polverosa, e dal vicino, è nata la più grave denuncia dei rapporti fra le cose e fra gli uomini: la recinzione cioè, che è denuncia gravissima quando si è resa necessaria alla scuola. Una scuola che si recinge è una scuola che taglia i rapporti ed i contatti indispensabili alla sua stessa attività educatrice. Al momento in cui si considera la scuola un edificio a sé stante che deve salvaguardarsi ed isolarsi dall'ambiente per non essere disturbata e danneggiata, significa che vita e scuola non sono in rapporto diretto e conseguente tra loro e che la città o l'agglomerato urbano non è un organismo, i cui organi collaborano armoniosamente ad un fine di bene.

Ora la scuola all'aperto presuppone invece una struttura collaborante; presuppone una possibilità di incessanti contatti e scambi. Dalla scuola alla casa, agli edifici collettivi, alle zone sportive e culturali, al fiume, una tessitura sottile di passaggi e sentieri e strade dovrebbe denunciare gli

¹ G. Michelucci, "Problemi della città", *Esperienza artigiana*, n. 1, giugno 1949, pp. 35-37. Sono evidenti i legami tra le riflessioni di Michelucci e alcune importanti esperienze pedagogiche fiorentine, come per esempio la Scuola-Città Pestalozzi, fondata da Ernesto Codignola nel 1945.

² G. Michelucci, cit, pp. 35-37

³ P. Healey, *Città e istituzioni : piani collaborativi in società frammentate*, Dedalo, Bari, 2003.

infiniti e perenni interessi che legano fra loro queste costruzioni ed istituzioni; tessitura a cui dovrebbe far da trama la natura: gli spazi verdi cioè e gli orti e i prati.

La scuola all'aperto non significa soltanto conquista dell'aria libera, del sole, della luce, altrimenti essa si ridurrebbe alla ricerca di un benessere fisico; ma significa ancor più, interesse per la natura e la vita in generale: per i fatti naturali e per l'opera ed i sentimenti degli uomini.

Quella tessitura di sentieri e di strade, significherebbe che i fanciulli hanno contatti con i vari edifici ed i vari centri ove si svolge un'attività umana ed ove si manifesta un fatto naturale; e che la scuola cercherebbe e troverebbe la sua aula volta a volta dove il suo interesse la porta; in una casa colonica o in un edificio comunale; in una fattoria o in un cinematografo; in un'aia o sul fiume o nello stadio o in un'officina. La Città cioè diverrebbe la scuola: *la città scuola*.

[...] Il vero senso della scuola all'aperto è nella *non-aula* o, se più piace, nella *città aula*: nel fare di ogni spazio libero e di ogni ambiente ove si manifesta la vita, l'aula più appropriata.²

Provo a isolare le parole chiave di questo brano: recinzione, scuola all'aperto, struttura collaborante, città aula, città scuola. La città di Michelucci è città aperta, permeabile, nemica delle recinzioni e delle barriere. Nei suoi progetti le attrezzature urbane vengono sempre immaginate come strutture aperte, attraversate da strade, intrise di spazio pubblico: le stazioni, le poste, le banche, le chiese e in genere ogni tipo di servizio o infrastruttura. Michelucci apre – vorrebbe aprire, ha cercato durante tutta la sua vita di aprire – persino istituzioni chiuse come l'ospedale, il manicomio, il carcere. Ed è quindi naturalmente aperta, nella sua visione dell'architettura e della società, anche la scuola, una scuola curiosa della città, avida di mondo esterno, di relazioni e contatti con la realtà.

La scuola è una *struttura collaborante*, dice Michelucci con una splendida definizione, e forse in questo modo potremmo chiamare la partecipazione (e proprio come *collaborative planning* Patsy Healey ha denominato i processi di pianificazione fondati sul coinvolgimento attivo dei cittadini)³. I laboratori scolastici, dei quali raccontiamo in questo libro il lavoro e la storia in una periferia di Firenze, sono appunto *strutture collaboranti*, luoghi di lavoro comune, cooperante, interattivo.

Infine l'itinerario che Michelucci ha descritto dalla scuola alla città – l'immersione della scuola nella città aula, nella città scuola – è proprio quello che abbiamo compiuto nei laboratori di progettazione partecipata: “una tessitura sottile di passaggi e sentieri e strade” ha portato i bambini e gli insegnanti verso le case, i luoghi del quartiere, gli spazi marginali della campagna e delle aree rimaste, il fiume. Dalla scuola al fiume, dalla trasformazione del cortile sco-

lastico al progetto della casa sull'Arno: questo è il viaggio di esplorazione e di lavoro dei bambini di Firenze, mossi da un "interesse per la natura e la vita in generale: per i fatti naturali e per l'opera ed i sentimenti degli uomini".

Nella parte più importante di questo libro viene raccontato il percorso sperimentale che ha portato i bambini di una rete di scuole fiorentine a trasformare la scuola in uno studio di progettazione, il quartiere in un'aula, la città in una scuola all'aperto, la natura e il fiume in un laboratorio di conoscenza e di progetto. Il compito di queste note introduttive è diverso. Esse cercano di raccontare il percorso concettuale e interpretativo che abbiamo seguito, ragionando sui temi dell'infanzia, del suo significato sociale, sui rapporti tra i bambini, la strada e lo spazio pubblico, sulla capacità dei bambini di leggere, progettare e trasformare la città. Questo percorso forse può spiegare, almeno in parte, almeno relativamente agli obiettivi che pensiamo di avere raggiunto, le idee su cosa sono i bambini, la città e la società che stanno dietro la nostra esperienza.

⁴ M. Montessori, "Chi è il bambino", in A. Papisca, a cura di, *Nel nome dei bambini*, Giuffrè, Padova, 1990, pp. 39-40.

UNA PAGINA BIANCA

In uno scritto forse occasionale Maria Montessori ha riassunto in modo efficace la critica all'oppressione dei bambini e descritto il passaggio che sarebbe necessario fare nel modo di considerare i bambini nella nostra epoca:

Mai schiavo fu tanto proprietà del padrone, come il bambino lo è dell'adulto. Mai ci fu servo la cui obbedienza fosse cosa indiscutibile e perpetua come quella del bambino all'adulto. Mai le leggi dimenticarono i diritti dell'uomo, come dinanzi al bambino. Mai ci fu operaio che dovesse lavorare così come voleva il padrone, come il bambino. Mai nessuno lavorò come il bambino, sempre sottomesso all'adulto che gli imponeva la lunghezza del lavoro e la lunghezza del sonno secondo i propri criteri inappellabili..

Il bambino fu giudicato socialmente come un essere inesistente in se stesso [...]. Ma il bambino come personalità – diversa dall'adulto – non si era mai affacciato alla ribalta del mondo. Quasi tutta la morale e la filosofia della vita si orientò sull'adulto; e questioni sociali dell'infanzia per l'infanzia non furono mai poste.

Il bambino come personalità importante in se stessa – e che ha bisogni diversi da soddisfare, per raggiungere le altissime finalità della vita – non fu mai considerato. Egli fu visto come un essere debole aiutato dall'adulto: non mai come una personalità umana [...].

Il bambino [...] come vittima che soffre, come compagno migliore di noi, è una figura ancora sconosciuta. Su di esso esiste una pagina bianca nella storia dell'umanità. È questa pagina bianca, che noi vogliamo incominciare a riempire.⁴

⁵ Sulla nascita e lo sviluppo dei meccanismi disciplinari nella famiglia e nel "trattamento sociale" dei bambini, vedi L. Murard, P. Zylberman, *Le petit travailleur infatigable ou le prolétaire régénéré*, Recherches, Fontenay-sous-Bois, 1976; R. Schérer, G. Hocquenghem, *Coire: album sistematico dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano, 1977; J. Donzelot, *La police des familles*, Minuit, Paris, 1977.

⁶ R. Volpi, *I bambini inventati. La drammatizzazione della condizione infantile oggi in Italia*, Milano, La Nuova Italia, 2001; M. King, *I diritti dei bambini in un mondo incerto*, Donzelli, Roma, 2004.

⁷ Y-Fu Tuan, *La natura forzata*, Red Edizioni, Como, 1993 (*Dominance and Affection* è il titolo originale del volume).

Molto tempo è passato dal momento in cui furono scritte queste frasi ed oggi la pagina dei bambini è fitta di parole, tracce, segni di ogni natura, e purtroppo anche incisioni e ferite. Gli studi sui bambini si sono approfonditi e specializzati, l'archivio dei dati e delle ricerche si è ispessito oltre misura, la storia dell'infanzia è stata scritta e riscritta, le scienze hanno lavorato incessantemente intorno ai dilemmi delle prime età della vita.

Una rete di parole adulte circonda ormai, e forse soffoca, i bambini, e la loro esistenza è presa in una molteplicità di dispositivi sociali di controllo e disciplina⁵. Istituzioni, leggi e protocolli amministrativi, servizi e macchine di assistenza, reticoli di educazione e addestramento stringono i bambini nei loro congegni, qualche volta con un accanimento eccessivo e un sentimento ipertrofico di attenzione e di protezione⁶, di *dominance* e di *affection*, di dominio e di amore nello stesso tempo, per riprendere i termini contraddittori usati da Y-Fu Tuan⁷.

Una parte significativa di questa pagina è stata scritta per fortuna anche nella direzione indicata da Maria Montessori: "il bambino come personalità importante in se stessa" è oggi infatti al centro di teorie e di pratiche, e i bambini stessi, forse è possibile dire autonomamente, in un modo quasi rivoluzionario, hanno conquistato un posto importante nella scena della società e della città. All'interno della rete di osservazioni, di studi, di pratiche sperimentali cresciuta in questi ultimi anni, l'obiettivo di queste note è quello di tracciare una linea di interpretazione intorno alla figura dei bambini come protagonisti consapevoli della trasformazione della città e in particolare intorno al ruolo dei bambini nelle esperienze di educazione ambientale attiva e di progettazione partecipata. Seguiremo questo itinerario. All'inizio verranno presi in considerazione alcuni contributi rilevanti che hanno costruito una nuova consapevolezza dell'autonomia e della competenza dei bambini nella gestione delle proprie relazioni con gli altri e con l'ambiente. Successivamente affronteremo brevemente il tema dei rapporti tra il bambino e la città, in particolare le strade e lo spazio pubblico, con riferimento a studi ed esperienze in Italia e all'estero. Nei punti finali l'attenzione verrà rivolta al tema della partecipazione, in un primo tempo in senso generale, successivamente prendendo in considerazione le esperienze nelle quali i bambini agiscono come protagonisti. Nell'ultima parte accenneremo a qualche esperienza più avanzata di trasformazione materiale della città da parte dei bambini e alla creazione di veri e propri cantieri di autocostruzione, un aspetto, quest'ultimo, sul quale si soffermerà in modo più esteso e consapevole il contributo in questo libro di Anna Lisa Pecoriello.

LA RISCOPERTA DELL'INFANZIA (DELLE INFANZIE)

Negli anni sessanta Philippe Ariès ha proposto una nuova interpretazione del significato sociale della famiglia e dell'infanzia. Ariès è drastico nella ricostruzione della condizione dei bambini nelle età preindustriali: "Nella società medievale, che assumiamo come punto di partenza, il sentimento dell'infanzia non esisteva; il che non significa che i bambini fossero trascurati, abbandonati o disprezzati. Il sentimento dell'infanzia non si identifica con l'affezione per l'infanzia: corrisponde alla coscienza delle particolari caratteristiche infantili, caratteristiche che essenzialmente distinguono il bambino dall'adulto, anche giovane. Questa coscienza non esisteva"⁸.

Il "sentimento dell'infanzia" al quale facciamo oggi riferimento – il senso di una speciale importanza dell'universo infantile, l'intreccio inestricabile di intimità, dipendenza, affetto e anche paura – quando pensiamo ai bambini e al loro ruolo nella famiglia e nella società, è quindi secondo Ariès una costruzione moderna, una scoperta recente, e in particolare è specifico della nostra epoca il carattere quasi ossessivo, la pervasività, l'onnipresenza del discorso sui bambini, e delle molteplici pratiche 'dedicate' di trattamento di ogni aspetto della loro esistenza, dal concepimento al lento dissolvimento dei bambini lungo la strada verso la condizione adulta.

Negli anni successivi l'intuizione di Ariès è stata approfondita, arricchita, criticata, qualche volta aspramente⁹. I riferimenti storici sono stati confrontati con nuovi elementi di indagine, che hanno reso più sfumato il quadro interpretativo costruito da Ariès, rintracciando anche nel passato, e fin dal medioevo, e in molte altre culture distese nel tempo e nello spazio, le tracce di una considerazione specifica della vita dei bambini¹⁰.

Il processo di relativizzazione storica del concetto di infanzia (e di famiglia) avviato da Ariès rimane tuttavia un punto di partenza necessario, ormai acquisito: la condizione materiale e la considerazione sociale dei bambini sono cambiate nel corso della storia, e sono ancora oggi profondamente differenziate nelle diverse culture, città e società. È quindi necessario ogni volta precisare i contesti nei quali i bambini vivono, e i significati e i ruoli che vengono loro socialmente attribuiti. Forme diverse di condizione dell'infanzia – differenti statuti sociali, differenti relazioni tra adulti e bambini, differenti rapporti tra bambini e città – si sono succedute nel tempo, e diversi mondi dell'infanzia coesistono ancora oggi, fianco a fianco, nella geografia del pianeta, spesso anche nella stessa società o nella stessa città. Più che di infanzia bisognerebbe parlare di *infanziae*, bisognerebbe parlare non del bambino, ma dei molti bambini e bambine che affollano

⁸ Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari, 1994, p. 145.

⁹ P. Rossi, *Bambini, sogni, furori*, Feltrinelli, Milano, 2001.

¹⁰ Tra i molti studi vedi per esempio L. de Mause, a cura di, *Storia dell'infanzia*, Emme, Milano, 1983; E. Becchi, D. Julia, a cura di, *Storia dell'infanzia*, Laterza, Roma-Bari, 1996; A. Giallongo, *Il bambino medievale*, Dedalo, Bari, 1997.

¹¹ O. Niccoli, a cura di, *Infanzie*, Ponte alle Grazie, Firenze, 1993. Scrive Ottavia Niccoli nell'introduzione (p. 9): "Da molto tempo ormai la ricerca storica ha percepito la profonda, essenziale variabilità nel tempo, e la correlazione con altri aspetti della vita associata (quindi la storicità), di aspetti della vita umana che potrebbero parere immutabili ad una considerazione superficiale (e che, di fatto, tali sono apparsi a lungo). Mi riferisco in particolare ai dati affettivi e fisiologici che distinguono i due sessi e ai rapporti fra di essi e fra le diverse età della vita umana. Ciò che a lungo è apparso competere esclusivamente alla natura – gravidanza, allattamento e parto, affetti materni e paterni, coniugale e filiale, ruoli dell'infanzia e della vecchiaia, modi di vivere la nascita e la morte – tutto questo si è gradualmente svelato come dato culturale, variabile nel tempo col variare delle società in cui è radicato".

¹² A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia. Verso una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma, 2002; J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, a cura di, *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury, Aldershot, 1994. Una buona antologia disponibile in italiano è H. Hengst, H. Zeiher, cura di, *Per una sociologia dell'infanzia*, Angeli, Milano, 2004, anche se le traduzioni in italiano sono molto approssimative. Vedi anche W.A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Mulino, Bologna, 2003.

¹³ A. James, C. Jenks, A. Prout, cit.; E. Barman, *Deconstructing Developmental Psychology*, Routledge, London, 1994.

¹⁴ J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino, 1966; J. Piaget, *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze, 1976.

le case e le strade del mondo, con le loro diversità di cultura e di atteggiamento, di libertà o di costrizione, di sfruttamento e di condizione sociale¹¹.

Negli ultimi anni alcuni sociologi e antropologi (James, Prout, Jenks, Corsaro, Qvortrup, Bardy, Sgritta, Wintersberger e molti altri) hanno analizzato l'infanzia come complessa e mutevole costruzione sociale. *Theorizing Childhood*, tradotto in italiano nella collana curata per Donzelli dal Laboratorio Infanzia e Adolescenza dell'Università di Urbino, è forse il testo che meglio riassume questo filone di studi¹².

James, Jenks e Prout svolgono dapprima una ricognizione dei modi, spesso contraddittori, di concepire l'infanzia: il bambino considerato come creatura diabolica, dionisiaca e scandalosa; il bambino come angelo innocente e puro, rousseauiano, buono per natura; il "bambino immanente", imbevuto di specifiche qualità pratiche, ancora potenziali, che un appropriato itinerario formativo può sviluppare; il bambino animalesco e selvaggio, pre-umano; il bambino come simbolo dell'inconscio, "freudiano", pre-razionale, istintivo. Questi modi di concepire l'infanzia sono considerati da James, Jenks e Prout "presociologici", anche se ciascuno di essi è legato a qualche realtà effettiva dei bambini nel mondo. Tra gli approcci ugualmente considerati "presociologici" una particolare attenzione viene dedicata alla concezione dello sviluppo del bambino messa a punto nel lavoro straordinario di Jean Piaget, che è stato per molti decenni il riferimento dominante degli studi sull'infanzia e sui processi di apprendimento¹³.

Nella visione di Jean Piaget lo sviluppo della personalità del bambino segue un percorso lineare, articolato in una rigida sequenza di stadi di sempre maggiore maturità e controllo¹⁴. Le competenze progressivamente acquisite sono misurate su un modello finale di capacità cognitive corrispondenti a quelle dell'adulto, e di una particolare figura di adulto, caratteristica della cultura occidentale (con il privilegio conseguente accordato alla valutazione delle abilità logico-matematiche, per esempio, rispetto ad altre competenze). Negli esperimenti di Piaget, condotti per la maggior parte in laboratorio o in situazioni artificialmente costruite, il bambino non è considerato in se stesso, non è visto per come è, ma in relazione a ciò che può, anzi deve, diventare. Ad ogni stadio del suo sviluppo, prima della maturazione completa, il bambino è considerato come una *defective form of adult*, per riprendere una definizione di James, Jenks e Prout, una creatura diminuita, inferiore, difettiva, sostanzialmente incompetente e incompleta. L'attenzione sembra essersi concentrata su ciò che manca ai bambini, su ciò che non sanno fare, sul vuoto, per così dire, della loro avventura nel mondo, piuttosto che sul pieno dei loro comportamenti e delle loro azioni. Questa visione può portare a una sorta di pessimismo sistematico (di *piagetian pessimism*).

sm¹⁵, appunto) nell'apprezzamento delle possibilità di sviluppo dei bambini, a una sottovalutazione del ruolo che l'interazione, l'esperienza, l'apprendimento circolare possono avere in ogni momento nella loro vita.

In alternativa a questa concezione si è sviluppata in questi ultimi anni una diversa considerazione del bambino come soggetto e come attore sociale relativamente autonomo. Questo nuovo atteggiamento è possibile solo se si considerano i bambini non come *human becomings*, come esseri (e cittadini) potenziali, ma come *human beings*, esseri umani in senso pieno, solo se si "riconosce il livello di sofisticazione che i giovani dimostrano di avere nel gestire le proprie relazioni sociali e considerare i modi attraverso i quali i bambini resistono alla condizione di infanzia nella quale li costringono gli adulti"¹⁶.

L'AFFERMARSI DEL BAMBINO COME ATTORE SOCIALE

La ripresa di interesse sui problemi dell'infanzia negli anni più recenti si è rivolta verso due direzioni apparentemente diverse, in realtà forse alla fine tra loro correlate. Da una parte è il bambino come vittima di rinnovate forme di crudeltà sociale e istituzionale ad essere oggetto di osservazione. I bambini e le bambine sono infatti ancora oggi molte cose infelici: nuovi schiavi del lavoro in ogni parte del mondo, vittime della violenza degli adulti (e talvolta vittime della violenza dei bambini sui bambini), oggetto di reclusione familiare o di persecuzione fisica e psicologica nelle istituzioni sociali, bersaglio privilegiato dell'inquinamento e del degrado ambientale, obiettivo e insieme strumento dei conflitti bellici e dell'intolleranza etnica, religiosa, culturale. Su questi aspetti, importantissimi, ma non centrali nel nostro itinerario di lavoro, ci limitiamo a segnalare le sintesi di Godard, Seabrook, Lorenzo, Blanc, e un testo di Bartlett sulle politiche, anche partecipate, che è possibile attivare in particolare nei paesi poveri e nei contesti nei quali il primo obiettivo delle politiche per l'infanzia è ancora quello di garantirne semplicemente la vita, la sopravvivenza, una condizione minima di salute e di sicurezza¹⁷.

L'altra direzione di studio e di lavoro è quella che ha visto la riflessione spostarsi sull'analisi dello statuto sociale dei bambini, sui diritti che ne derivano, sul ruolo relativamente autonomo che essi possono esercitare nella famiglia, nella scuola, nella città e nella società. L'infanzia non è più vista solo come una condizione biologica, ma come una complessa costruzione sociale, differenziata nello spazio e nel tempo. Come si è detto nel punto precedente, nella costruzione sociale di tipo tradizionale i bambini non venivano concepiti nella

¹⁵ J.M. Blaut, "Piagetian Pessimism and the Mapping Abilities of Young Children: A Rejoinder to Liben and Downs, *Annals of the Association of American Geographers*, 87(1), 1997, pp. 168-177.

¹⁶ G. Valentine, "'Oh Yes I Can.' Oh No You Can't": Children and Parents' Understandings of Kids' Competence to Negotiate Public Space Safely", *Antipode*, vol. 29, n. 1, 1997, p. 67.

¹⁷ C.S. Blanc, *Urban Children in Distress: Global Predicaments and Innovative Strategies*, Gordon and Beach, Reading, 1994; S. Bartlett et al., *Cities for Children: Children's Rights, Poverty and Urban Management*, Earthscan, London, 1999; P. Godard, *Ladri d'infanzia. Contro il lavoro minorile*, Elèuthera, Milano, 2002; J. Seabrook J., *Children of Other Worlds: Exploitation in the Global Market*, Pluto Press, London, 2002.

¹⁸ S.L. Holloway, G. Valentine, a cura di, *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, Routledge, London, 2000; S.C. Aitken, *Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*, Routledge, London, 2001; B. Simpson B., "Towards the Participation of Children and Young People in Urban Planning and Design", *Urban Studies*, vol. 34, n. 5, 1997, pp. 907-925.

¹⁹ J. Juul, *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, Feltrinelli, Milano, 2001; G. Valentine, "Children Should Be Seen and not Heard: The Production and Transgression of Adults' Public Space", *Urban Geography*, vol. 17, 1996, pp. 205-220. Più in generale sull'importanza dell'ascolto attivo vedi J. Forester, *Pianificazione e potere. Pratiche e teorie interattive del progetto urbano*, Dedalo, Bari, 1998; M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.

²⁰ M. Giusti, "Progettazione, bambini e conflitto", *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 18-19, 1998, pp. 19-23.

²¹ C.A. Moro, "I diritti di cittadinanza delle persone minori di età", in Baldoni A. et al., *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti per il governo delle città*, La Mandragora, Imola, 2004; M. King, *I diritti dei bambini in un mondo incerto*, Donzelli, Roma, 2004; Unicef, Unchsh/Habitat, *Children's Rights and Habitat: Working Towards Child-Friendly Cities*, Rapporto del seminario di New York 1-2 febbraio 1996 e del workshop di Istanbul 5 giugno 1996.

²² H. Matthews, M. Limb, "Defining an Agenda for the Geography of Children: Review and Prospect", *Progress in Human Geography*, 23, 1, 1999, pp. 61-90.

loro specificità, nella loro pur problematica autonomia: essi erano considerati "come meno che adulti", in divenire, ancora pre-sociali, soltanto *potenzialmente* sociali. I bambini non erano (non sono ancora oggi interamente) considerati come cittadini a tutti gli effetti, ma come "futuri cittadini", condividendo questa cittadinanza differita nel tempo con tutto il mondo degli esclusi.

Nelle ricerche e nelle pratiche più innovative i bambini sono invece considerati come attori sociali in senso pieno, protagonisti della vita di città, portatori di esigenze specifiche, possessori di uno sguardo proprio ed esperto, diverso e irriducibile rispetto allo sguardo degli adulti. Viene riconosciuto il grado di appropriatezza che i bambini e i ragazzi dimostrano di avere nel gestire la propria esistenza, e da questo riconoscimento deriva la necessità di trattare con loro alla pari, di negoziare una giusta distribuzione di risorse, di tempo e di spazio, di libertà e di responsabilità¹⁸.

Nella vita familiare, così come nelle relazioni sociali¹⁹ i bambini sono interlocutori difficili da interpretare e soltanto la comprensione di ciò che dicono e fanno, l'ascolto critico ed attivo (circolare e interattivo) delle loro parole e dei loro gesti, il rispetto del loro specifico punto di vista, persino dei conflitti che scatenano²⁰, può consentire la soluzione dei problemi materiali e relazionali.

È su questa radicale modificazione di atteggiamento verso i bambini (e dei bambini verso gli altri) che si è fondata in questi anni la lunga strada di conquista di diritti e di soggettività in molte istituzioni sociali: nell'esercizio della giustizia e nei sistemi di cura e di protezione, nella scuola e nel mercato del lavoro, nell'ospedale e nel trattamento delle malattie mentali, nelle politiche ambientali e nel governo della città. In questi campi le legislazioni, e spesso anche le pratiche, sono cambiate profondamente, e questi cambiamenti sono diventati possibili solo in base al riconoscimento dei diritti soggettivi dei bambini come fondamento essenziale della città e dell'organizzazione sociale²¹.

Matthews e Limb hanno sviluppato in modo argomentato e persuasivo l'ipotesi di una diversità radicale di atteggiamento dei bambini rispetto al modo in cui gli adulti governano se stessi e il proprio rapporto con il territorio e con l'ambiente²². Questa diversità è riassunta in sette proposizioni. Partirò da esse, articolandole e complicandole, concedendomi molte libertà rispetto all'articolo originario, incrostando il loro ragionamento con le mie opinioni e con altri riferimenti.

→ I bambini hanno un modo di vedere distinto da quello degli adulti, uno sguardo diverso, una percezione del mondo e della realtà radicalmente differente.

Dobbiamo essere consapevoli del fatto che, visivamente e mentalmente, non vediamo le stesse cose, e che la differenza tra lo sguardo adulto e lo sguardo

bambino è qualcosa di più delle normali differenze di sguardo tra gli adulti. Partire dalla constatazione che si tratta appunto di sguardi diversi, e non di un diverso grado di maturità ed efficacia dello sguardo, porta a questa importante conclusione: “piuttosto che assumere che i bambini siano dotati di una conoscenza inferiore a quella degli adulti, noi suggeriamo di pensare che essi conoscano qualcosa di altro”²³. Applicare questa semplice indicazione di metodo, non solo nella progettazione partecipata, ma anche nella vita di ogni giorno, è di importanza fondamentale. Siamo interessati a capire ciò che vedono i bambini, proprio perché si tratta di un punto di vista irriducibilmente differente dal nostro, e questo punto di vista, una volta riconosciuto e rispettato, rende più ricca la vita sociale e più profonda la conoscenza del mondo.

→L'uso dei luoghi (io aggiungerei in generale l'utilizzo e il consumo delle “cose”) da parte dei bambini è profondamente diverso da quello degli adulti. Questa caratteristica è nota agli adulti che tuttavia la percepiscono come un uso improprio: i bambini non possono, o non sanno, o non vogliono usare i luoghi e le cose nel modo appropriato. I conflitti d'uso che ne derivano (come “usare” una strada, una panchina, un albero, una piazza, un autobus, una fontana e tutte le altre cose del mondo) sono visti come conflitti tra un uso funzionale e legittimo, e un uso incapace o imprudente, e quest'ultimo deve essere quindi circoscritto, impedito o punito. In realtà i bambini, semplicemente, usano gli spazi (e gli oggetti) costruiti *dagli* adulti (quasi sempre *per* gli adulti) adattandoli alle loro esigenze (ai loro desideri, e direi alla loro misura, alle esigenze molto concrete del proprio corpo), mentre rifiutano – o subiscono passivamente – gli spazi a loro specificamente dedicati. Oggi la riflessione consente di collocare il comportamento dei bambini in un orizzonte di gioco sociale perfettamente comprensibile. Almeno da de Certeau in poi, sappiamo che le popolazioni marginali ed escluse (e i bambini, come minoranza sociale, appartengono ancora oggi a questa parte di umanità) proprio nelle modalità alternative di uso e di consumo delle cose del mondo sono costrette ad inseguire il soddisfacimento di molti bisogni elementari²⁴. L'uso bambino delle cose rompe sistematicamente il mondo adulto, mettendolo in discussione, costruendo un universo alternativo: “praticare lo spazio significa dunque ripetere l'esperienza *esultante* e silenziosa dell'infanzia; significa *essere altro* e *passare all'altro* nel luogo”²⁵.

→Il “territorio” dei bambini – il raggio di azione dello spazio da essi sperimentato e controllato – non è lo stesso territorio pensato e praticato dagli adulti. Non ha la stessa estensione, non ha la stessa geometria, la stessa misura, e

²³ H. Matthews, M. Limb, cit., p. 68.

²⁴ “A una produzione razionalizzata, espansionista e al tempo stesso centralizzata, chiassosa e spettacolare, ne corrisponde un'altra, definita 'consumo': un'attività astuta, dispersa, che però si insinua ovunque, silenziosa e quasi invisibile, poiché non si segnala con prodotti propri, ma attraverso i *modi di usare* quelli imposti da un ordine economico dominante. [...] Gli utenti 'giocano' con l'economia culturale dominante operando, al suo interno, innumerevoli e infinitesimali trasformazioni della sua legge in funzioni dei loro interessi e di regole loro proprie”; cfr. M. de Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, 2001, pp. 7-8.

²⁵ M. de Certeau, cit., p. 166. Si legge ancora a p. 167: “L'infanzia che determina le pratiche dello spazio sviluppa in seguito i suoi effetti, prolifera, inonda gli spazi privati e pubblici, disfa le superfici leggibili, e crea nella città pianificata una città 'metaforica' o in spostamento, così come la sognava Kandinsky: 'una grande città costruita secondo tutte le regole dell'architettura e improvvisamente scossa da una forza che sfida i calcoli’”.

²⁶ Sulle differenti "geografie della paura" degli adulti e dei bambini vedi G. Valentine, *Public Space and the Culture of Childhood*, Ashgate, Aldershot, 2004, pp. 15-30.

²⁷ F. Tonucci, *La città dei bambini*, Laterza, Bari, 1997. Tonucci scrive (p. 57): "Il rischio è una componente necessaria dello sviluppo: sbucciarsi un ginocchio, sfuggire ad un agguato degli amici, correre, saltare, arrampicarsi, ma anche fare attenzione ad un'auto che arriva imparando a valutare il rapporto tra velocità e distanza, sono rischi sani, che un bambino può controllare, che lo aiutano a crescere".

non è semplicemente un territorio più limitato e circoscritto rispetto a quello degli adulti, una sua porzione per così dire, una sua versione rimpicciolita. Il territorio dei bambini è strutturalmente diverso dal territorio degli adulti, diversamente pensato e vissuto: qualche volta dilatato, immenso, sconfinato (luoghi distanti tenuti insieme dall'immaginazione e dal desiderio), qualche altra volta raccolto in un luogo, condensato in un punto (insieme piccolo e profondo come un punto). È importante inoltre ricordare che il territorio del bambino non è uguale per tutti i bambini, non è lo stesso per ogni età dei bambini: esso è definito nell'interazione con l'ambiente e con il mondo degli adulti, in un complesso processo di costruzione e di negoziazione (esplicita, o più spesso implicita) nel quale si confrontano le esigenze di libertà e di autonomia dei bambini e le esigenze di protezione e di controllo espresse dagli adulti.

→ Le paure ambientali e il senso del pericolo dei bambini sono diversi da quelli degli adulti. Gli adulti – i genitori, gli insegnanti, le istituzioni – tendono a costruire un quadro dei comportamenti consentiti ai bambini basato non tanto su una valutazione oggettiva delle effettive condizioni di rischio, quanto sulla loro idea di sicurezza. La costruzione adulta della paura, attraverso l'ossessività della denuncia del pericolo (il *terror talk*, il discorso del terrore, diffuso dai media) riguarda soprattutto lo spazio pubblico, la strada, la città stessa ²⁶. Spesso con esiti paradossali: è in realtà il proprio senso di sicurezza che gli adulti si garantiscono (sentirsi tranquilli, evitare le complicazioni, diminuire i sensi di colpa, allontanare le responsabilità) vietando ai bambini un certo numero di azioni e di comportamenti. Si innesta e si consolida nel corso del tempo un circolo vizioso: una protezione eccessiva da parte degli adulti provoca una diminuzione o un mancato sviluppo della competenza dei bambini, della loro capacità di autocontrollo e di autogestione, finendo per diminuire invece che rafforzare la loro sicurezza effettiva. La crescita, la possibilità di gestire il rischio e l'imprevisto, derivano invece proprio dalla capacità di superare le sfide della strada e della città, le prove e i rischi della realtà ²⁷.

→ I bambini hanno un sentimento dei luoghi diverso da quello degli adulti: è differente la valutazione del significato delle diverse parti della città, sono diverse le preferenze ambientali ed è diverso l'investimento affettivo esercitato sui luoghi, sulle architetture, sugli oggetti di cui una città è composta. Le mappe "affettive" costruite interattivamente con i bambini nei laboratori scolastici mostrano che le geografie degli adulti e dei bambini, le geografie concrete degli usi e delle opportunità e le geografie emozionali dei significati

attribuiti, sono molto diverse le une dalle altre. Bambini e adulti amano, o temono, luoghi diversi; amano, o detestano, aspetti e particolari diversi dello stesso luogo.

²⁸ H. Matthews, M. Limb, cit., p. 66.

²⁹ H. Matthews, M. Limb, cit., p. 82.

→ Il peso dei bambini nei processi decisionali è del tutto trascurabile nelle regole sociali vigenti nel mondo degli adulti. In particolare manca ai bambini anche il semplice riconoscimento di far parte del gioco nel quale vengono effettuate le scelte e prese le decisioni. Un ruolo di profonda emarginazione: le scelte fondamentali di organizzazione della città e dello spazio sociale "che hanno il significato più importante per la vita dei più giovani sono decise dagli adulti e riflettono valori che non tengono conto dei loro desideri, aspirazioni e comportamenti"²⁸.

→ La responsabilità democratica dei bambini è diversa da quella degli adulti: i bambini sono esclusi di norma dalla vita amministrativa (e da quella politica). La loro cittadinanza è differita, come quella degli stranieri, o diminuita come quella delle figure marginali della città. È come se la cittadinanza effettiva e la conseguente responsabilità democratica fossero un avvenimento improvviso che irrompe in un momento preciso della vita, al compimento della maggiore età, o in qualche altra burocratica scadenza, e non invece il risultato di una maturazione lenta che sarebbe necessario riconoscere e incoraggiare il più presto possibile²⁹.

IL BAMBINO E LA CITTÀ

Philippe Ariès è tornato molte volte sul tema dell'infanzia dopo il primo lavoro dal quale siamo partiti. In questo scritto viene di nuovo affrontato il tema del rapporto tra i bambini e la città:

Nel passato, il bambino apparteneva in modo del tutto naturale allo spazio urbano, con o senza i genitori. In un mondo di piccoli mestieri artigianali e di piccole avventure, era una figura consueta della strada. Non c'era strada senza bambini, di tutte le età e di tutte le condizioni. In seguito, un lungo processo di privatizzazione lo ha tolto a poco a poco dallo spazio urbano che smetteva quindi di essere uno spazio di vita intensa in cui il privato non si distingueva dal pubblico per diventare un luogo di passaggio, regolato dalle logiche trasparenti della circolazione e della sicurezza. Certo, il bambino non è stato il solo escluso da questa grande opera di riordinamento, di disciplinamento: tutto un mondo variegato è scomparso dalla strada insieme a lui. Ma la sua solidarietà di fatto con quel mondo

³⁰ Ph. Ariès, *I segreti della memoria. Saggi 1943-1983*, La Nuova Italia, 1996 (cap. X, "Il bambino e la strada, dalla città all'anticità", pp. 199-220 e cap. XI "La famiglia e la città", pp. 221-233); la citazione è alle pp. 199-200.

³¹ C. Ward, *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*, L'ancora, Napoli, 2000.

³² C. Ward, *The Child in the City*, Architectural Press, London, 1977.

³³ C. Ward, *Il bambino e la città*, cit., p. 25.

³⁴ C. Ward, *Il bambino e la città*, cit., p. 35.

³⁵ A. Fyson, C. Ward, *Streetwork: The Exploding School*, Routledge and Kegan, London, 1973.

³⁶ G. Amendola, "La città educante di Lewis Mumford e le identità mutevoli del postmoderno", in F. Ventura, a cura di, *Alle radici della città contemporanea. Il pensiero di Lewis Mumford*, CittàStudi Edizioni, Milano, 1997, pp. 155-166; Clay G., 1987, "The Street as Teacher", in A. Vernez Moudon, *Public Streets for Public Use*, New York, Van Nostrand Reinhold, pp. 95-109.

è significativa. Il fatto importante è duplice: innanzitutto ripulire la strada da una piccola popolazione indocile, che era stata per molto tempo accettata, più o meno di buon grado, ma senza la volontà di farla scomparire, e che più tardi è diventata sospetta, inquietante e quindi condannata. Poi, allo stesso tempo, separare il bambino dagli adulti pericolosi, togliendolo dalla strada. La strada è immorale nella misura in cui è un luogo di permanenza. Sfugge all'immoralità soltanto diventando un passaggio e perdendo, nell'urbanistica degli anni Trenta-Cinquanta, i caratteri e le tentazioni di luogo di permanenza.³⁰

Alla condizione del "bambino urbano", e più in generale alle relazioni tra il bambino e l'ambiente, sono stati dedicati negli ultimi anni molti scritti e molte ricerche. Sceglieremo alcuni contributi, diversi tra di loro, che nel loro insieme possono costituire una buona base di discussione.

Le ricerche di Colin Ward, uno dei più importanti esperti nel mondo anglosassone di problemi urbani e territoriali, costituiscono ancora oggi un punto di riferimento. "Il bambino e la città", nella sua versione italiana³¹, raccoglie alcuni scritti sull'argomento, purtroppo senza il bellissimo apparato fotografico dell'edizione inglese, nella quale le immagini costituiscono un percorso quasi autonomo di interpretazione e di racconto³².

Il libro di Ward, intellettuale di tradizione anarchica e attivista sociale, è stimolante e disordinato insieme, ricco di esempi, osservazioni, digressioni. È possibile individuare due punti di partenza: da una parte, ancora una volta, la critica alla tradizionale visione piagetiana dei processi cognitivi, dall'altra parte la critica delle trasformazioni più recenti della città che hanno reso l'ambiente urbano sempre più ostile alla vita dei bambini. La città si è deformata, in particolare in ragione del dominio del traffico automobilistico e "ha impoverito l'esperienza infantile rispetto a quella di qualunque generazione precedente di bambini"³³.

Il punto di vista di Ward non è però rassegnato: non si possono imprigionare i bambini nelle case e nelle scuole. La critica alla chiusura della scuola tradizionale è spietata: "l'unico contributo della scuola al processo decisionale urbano avviene periodicamente, quando i locali scolastici vengono usati come seggi elettorali. I bambini hanno un giorno di vacanza. I riti di civismo non devono essere esposti ai loro occhi ironici e curiosi"³⁴.

In un'opera precedente, intitolata *Streetwork: The Exploding School*³⁵, Colin Ward aveva appunto proposto che la scuola esplodesse nella città e l'ambiente urbano potesse essere utilizzato come una gigantesca aula all'aperto. La città viene considerata da Ward come "una macchina educante", sviluppando un'intuizione mumfordiana³⁶, e il "lavoro di strada" come una fondamentale strategia di apprendimento e di crescita.

I *town trails*, i percorsi formativi praticati nel corpo stesso della città, proposti

da Colin Ward costituiscono quindi esplorazioni aperte e imprevedibili: la città è presa nella sua realtà effettiva, come laboratorio sociale, come città scuola, per riprendere la definizione di Giovanni Michelucci dalla quale siamo partiti. Sulla base di alcuni contributi di psicologi ambientali, architetti e urbanisti (Kevin Lynch, Mike Francis, Jeff Bishop³⁷) Ward analizza la propensione naturale dei bambini verso i luoghi non strutturati della città, verso le parti di territorio aperte, non controllate, non recintate.

Proprio Kevin Lynch³⁸, ha cercato di ricostruire il sistema di preferenze dei bambini basandosi sui ricordi d'infanzia degli adulti. Da queste indagini è risultata una lista degli elementi urbani elencati in ordine di importanza. Al primo posto stanno le superfici e i materiali di copertura ("the child is sensitive to the floor and its various coverings", dice Lynch con bellissima espressione: "i bambini sono sensibili al suolo e ai suoi vari tipi di pavimentazione"), la topografia (i dislivelli, la ruvidità del territorio: "hillness or flatness"), quindi i muri, gli alberi, i trasporti collettivi, l'acqua, insomma le componenti normali di ogni città, mentre agli ultimi posti stanno proprio gli spazi dedicati: "i bambini amano giocare dappertutto tranne che nei campi-gioco".

In un libro postumo, dedicato al ruolo che gli scarti della società moderna (oggetti, edifici, luoghi abbandonati) possono assumere nella riqualificazione della città, Lynch indica più volte la dimestichezza che i bambini hanno con i rifiuti, i rottami, le aree dismesse, gli spazi residuali³⁹.

Da questi studi, e da molti altri sui quali non è possibile qui indugiare, emerge il quadro di uno specifico *childhood's domain*⁴⁰, secondo la definizione di Robin Moore, di un insieme strutturato di relazioni tra i bambini e il loro spazio di vita, dalla stanza di ogni giorno ai *terrains vagues* della metropoli. Moore osserva queste relazioni, si inoltra nei meandro di questo dominio, come una sorta di antropologo, consapevole di compiere una "immersione nella realtà di un'altra persona", inseguendo i bambini in ogni angolo della città, consapevole soprattutto del fatto che "per capire la relazione tra gioco, luogo e sviluppo del bambino, il punto di partenza deve essere collocato in ciò che i bambini fanno – dove, quando, con che cosa, con chi – quando non sono in classe o a casa impegnati nelle routine di ogni giorno"⁴¹. Le ricerche di Robin Moore costituiscono ancora oggi il repertorio più sistematico delle relazioni tra i bambini e lo spazio di vita, anche se naturalmente molti singoli aspetti considerati da Moore sono stati successivamente analizzati e approfonditi da studiosi, operatori, attivisti (Noschis, Hart, Francis, Bishop, Boden, Driskell ecc.)⁴².

³⁷ K. Lynch, T. Banerjee, "Growing Up in Cities", in T. Banerjee, M. Southworth, a cura di, *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, Cambridge (Mass.)/London, MIT Press, pp. 174-184; M. Francis, "Il luogo per un'infanzia 'naturalistica' nelle città", *Paesaggio urbano*, n. 3, 1995, pp. 44-50; J. Bishop, "Bambini disegnatori e progettisti", *Paesaggio urbano*, n. 3, 1995, pp. 54-59.

³⁸ K. Lynch, A. Lukashok, "Some childhood memories of the city" in T. Banerjee, M. Southworth, a cura di, *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, Cambridge (Mass.)/London, MIT Press, 1990, pp. 154-173.

³⁹ K. Lynch, *Deperire. Rifiuti e spreco nella vita di uomini e città*, Cuen, Napoli, 1992.

⁴⁰ R.C. Moore, *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*, Berkeley, MIG Communications, Berkeley, 1990.

⁴¹ R.C. Moore, *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*, cit., p. xvii.

⁴² J. Boden J, *Children of the Cities*, Zed Books, London, 1991; D. Driskell, *Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation*, Earthscan, London, 2002; R. Hart, *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*, Unicef, Firenze, 1992; K. Noschis, a cura di, *Les enfants et la ville/Children and the City*, Comportements, Lausanne, 1995; C. Spencer, H. Woolley, "Children and the City: A Summary of Recent Environmental Psychology Research", *Child: Care, Health and Development*, 26, 3, 2000, pp. 181-198.

⁴³ Banerjee T., Lynch K, 1990, "Growing Up in Cities", in T. Banerjee, M. Southworth, a cura di, *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, Cambridge (Mass.)/London, Mit Press, pp. 174-184.

⁴⁴ L. Chawla, H. Heft, "Children's Competence and the Ecology of Communities: A Functional Approach to the Evaluation of Participation", *Journal of Environmental Psychology*, 22, 2002, p. 201.

⁴⁵ M. Francis, "The Making of Democratic Streets", in A. Vernez Moudon, *Public Streets for Public Use*, Van Nostrand Reinhold, New York, 1987, pp. 23-39. Vedi anche Moore R.C., 1987, "Streets as Playgrounds", in A. Vernez Moudon, *Public Streets for Public Use*, cit., pp. 45-62.

IL BAMBINO E LA STRADA

Abbiamo visto in un punto precedente come la città nel suo insieme, e le strade in particolare, funzionino come potenti dispositivi di educazione nei confronti dell'infanzia. In un'altra indagine, diversa da quella prima citata, Kevin Lynch effettua una comparazione del grado di competenza spaziale dei bambini di Varsavia, di Cracovia e di Melbourne⁴³. I bambini australiani abitano in una periferia di rade case unifamiliari con grandi spazi a disposizione e la possibilità di muoversi in bicicletta fino ad un raggio di cinque chilometri; una situazione favorita, si direbbe, rispetto ai bambini polacchi che vivono in quartieri densi e affollati, e il cui raggio d'azione è limitato a qualche centinaio di metri.

La valutazione finale di Lynch è tuttavia sorprendente. In tutti i casi il controllo spaziale dei bambini è insoddisfacente, in linea con la tendenza generale: "i bambini non sono più proprietari dello spazio". Ma contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, la competenza spaziale dei bambini di Melbourne è molto minore di quella dei bambini polacchi. Per i primi lo spazio appare vuoto e indifferenziato, noioso; mentre i secondi mostrano qualche forma di possesso del loro territorio ed un legame più spinto con la comunità ed il luogo.

La strada e lo spazio pubblico fanno la differenza: le strade di campagna di Melbourne sono certo prive di pericoli, consentono di andare lontano, ma non offrono opportunità di incontro, imprevisti, vita sociale. Le strade dei centri storici polacchi, affollate e relativamente più rischiose, garantiscono un apprendimento maggiore ed hanno un'influenza positiva sul livello finale di controllo spaziale. La competenza, intesa come "capacità di esercitare un controllo sulle sfere significative della propria vita"⁴⁴ si sviluppa soltanto in un ambiente stimolante, ricco, aperto.

In uno scritto di una ventina di anni fa Mark Francis ha definito i caratteri che dovrebbe avere quella che egli definisce una *democratic street*⁴⁵, una strada democratica, non una strada per il traffico e il trasferimento specializzato, ma una strada per i bambini, per gli abitanti e per le molteplici manifestazioni della vita individuale e collettiva. Trovo molto attuale questa definizione.

Le strade delle città italiane sono infatti ancora prevalentemente strade monarchiche (la sovranità appartiene agli autoveicoli e alle funzioni ad essi riconducibili), o oligarchiche (comandate dai bisogni del traffico e dei cittadini adulti produttori e consumatori, a misura dei quali l'organizzazione prevalente delle strade si è costituita). Strade democratiche dunque: l'espressione può apparire enfatica, ma il catalogo di punti qualificanti enunciato da Francis è sempre molto pregnante. La "strada democratica", aperta a tutti, e quindi aperta anche ai bambini, è:

- ↳ una strada abitata da gente diversa e che contiene attività molteplici e differenziate;
- ↳ uno spazio accessibile e aperto;
- ↳ uno spazio costruito attraverso la partecipazione degli abitanti e un quotidiano lavoro di modificazione e di manutenzione;
- ↳ un luogo nel quale le persone si sentano in una situazione di controllo materiale e simbolico;
- ↳ uno spazio nel quale funzionino efficacemente gli strumenti di limitazione, contenimento e moderazione del traffico motorizzato;
- ↳ un luogo relativamente sano e sicuro;
- ↳ un luogo nel quale lo spazio stradale abbia una relazione positiva con le attività che si trovano al piano terra degli edifici circostanti;
- ↳ un luogo confortevole, nel quale si provi una sensazione di benessere (e ciò dipende dal disegno e dai materiali della strada: pavimentazione, arredi, piante; e dal microclima della strada: temperatura, umidità, ventilazione, soleggiamento, disponibilità di spazi ombreggiati);
- ↳ uno spazio ecologicamente pulito, relativamente non inquinato;
- ↳ uno spazio economicamente sano, nel quale non esista una quantità eccessiva di aree o di attività degradate;
- ↳ un luogo che stimoli l'apprendimento e la competenza spaziale, che incoraggi l'esplorazione e la conoscenza.

Mark Francis aggiunge anche due punti per così dire sentimentali e "politici", forse vaghi nella loro formulazione, e tuttavia essenziali per una valutazione qualitativa del valore "democratico" di una strada. Il primo è espresso in questo modo: "streets need to be loved", le strade hanno bisogno di essere amate, debbono essere nelle condizioni di suscitare una sorta di "affetto" degli abitanti e degli utenti. Un ruolo importante hanno in questo caso i segni della memoria e della storia, i caratteri degli edifici e dei monumenti (segni e caratteri che l'attività esplorativa dei bambini può riconoscere, scoprire, contribuire a ripristinare, per esempio in specifiche attività di "laboratorio di strada"), l'atmosfera stessa della strada e degli spazi di uso collettivo.

Il secondo punto è che la strada deve essere uno spazio vivo, dialettico, anche conflittuale, persino (relativamente) rischioso; la strada è il teatro della vita di città, e la città è per sua natura imprevedibile e aperta: "il rischio e la scoperta contribuiscono allo sviluppo individuale e alla competenza ambientale [dei bambini], ed un senso di sicurezza può essere garantito anche senza rimuovere il carattere di sfida della strada"⁴⁶. La strada è quindi il luogo naturale e primario dell'incontro e dell'interazione sociale, e può ridiventare anche oggi il

⁴⁷ G. Paba., *Movimenti urbani. Pratiche di costruzione sociale della città*, Angeli, Milano, 2003, p. 57 e sgg.

⁴⁸ S. Arnstein, "The Ladder of Citizen Participation", *Journal of the Institute of American Planners*, n. 4, 1969.

⁴⁹ R. Hart, *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*, cit...

⁵⁰ La letteratura è ormai sterminata e mi limito a fornire qualche indicazione essenziale: R. Hart, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Earthscan, London, 1997; R. Chambers, *Participatory Workshops: A Sourcebook of 21 Sets of Ideas & Activities*, Earthscan, London, 2002; V. Consoli, F. Tonucci, *Ridateci la nostra città!*, *Quaderno di educazione ambientale* n. 24, WWF Italia, Roma, 1993; M. Giusti, "Modelli partecipativi di interpretazione del territorio", in A. Magnaghi, a cura di, *Rappresentare i luoghi. Metodi e tecniche*, Alinea, Firenze, 2001; L. Lepore, R. Lorenzo R., *Come riconquistare la città*, *Quaderno di educazione ambientale* n. 22, WWF Italia, Roma, 1993; R. Lorenzo, *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*, Elèuthera, Milano, 1998; F. Tonucci, *Se i bambini dicono: adesso basta!*, Laterza, Bari, 2002; N. Wates, C. Knevitt, *Community Architecture: How People Are Creating Their Own Environment*, Penguin Books, Harmondsworth, 1987; N. Wates, *The Community Planning Handbook*, Earthscan, London, 2000; K.L. Knowles-Yáñez, "Children's Participation in Planning Processes", *Journal of Planning Literature*, Vol. 20, No.1, 2005, pp. 3-14.

⁵¹ M. Francis, R. Lorenzo, "Seven Realms of Children's Participation", *Journal of Environmental Psychology*, 22, 2002, pp. 157-169 [parzialmente tradotto in italiano con il titolo "L'ipotesi dei 'sette reami'", *Paesaggio urbano*, n. 1, 2003, pp. 24-32].

luogo della negoziazione di nuove modalità di progettazione che garantiscano, o rostituiscono, gli aspetti essenziali della "strada democratica"⁴⁷.

BAMBINI PROGETTISTI

La necessità della partecipazione alla progettazione della città; la distinzione, nella scala della partecipazione, delle semplici forme di comunicazione e informazione dai processi di coinvolgimento effettivo dei cittadini stabilita da Arnstein⁴⁸ e da allora diffusa nei manuali di partecipazione; l'importanza di procedure decisionali interattive in una società complessa, caratterizzata da differenze di età, genere, stili di vita e di lavoro, provenienze geografiche e culturali fanno ormai parte della consapevolezza collettiva, alimentando esperienze pratiche di pianificazione innovativa.

Roger Hart ha ripreso la "scala della partecipazione" di Arnstein riadattandola alle esigenze dell'infanzia e sviluppando l'idea di processi partecipativi fondati su un ruolo protagonista dei bambini nella trasformazione della città⁴⁹. In questa trasformazione i gradini più alti e ambiziosi di partecipazione assumono una natura specifica: solo i processi innescati direttamente dai bambini e da loro autonomamente diretti e portati avanti realizzano le condizioni effettive della partecipazione, in particolare quando l'autonomia dei bambini non sia puro gioco referenziale, ma risulti in grado di confrontarsi alla pari, in un dialogo interattivo aperto e creativo, con un nuovo e diverso ruolo che possono svolgere a loro volta gli adulti (insegnanti, genitori, operatori, tecnici, abitanti).

Il ragionamento di Hart si è approfondito nel corso del tempo, anche in rapporto ad una progressiva estensione delle esperienze sul campo informando contributi, resoconti e manuali pubblicati più di recente, i quali forniscono un repertorio di possibili modelli di azione nel campo della progettazione partecipata con gli abitanti e con i bambini⁵⁰.

Più di recente Ray Lorenzo e Mark Francis hanno compiuto una classificazione molto pregnante della successione e dell'affinamento nel corso del tempo della pratiche di progettazione partecipata nelle quali i bambini esercitino un ruolo significativo⁵¹.

Francis e Lorenzo individuano sette "domini" (*realms*) della partecipazione, sette paradigmi di lavoro e di azione che coprono il complesso di esperienze di progettazione partecipata dei bambini nel corso del tempo e diverse realtà culturali e geografiche. L'ordine proposto non costituisce né una graduatoria, né una sequenza temporale, ma un'ipotesi di interpretazione di questa pluralità di esperienze, anche se l'ultimo modello proposto è, nella visione degli autori,

quello più innovativo ed avanzato.

I domini individuati sono i seguenti: l'approccio *romantico* ("i bambini come *planners*", come pianificatori: essi costruiscono il proprio futuro da sé, senza un apporto significativo degli adulti); l'approccio dell'*advocacy planning* ("i *planners* per i bambini": i progettisti adulti esperti prestano le proprie competenze per progetti ritenuti adatti ai bambini); l'approccio basato sui *bisogni* ("le scienze sociali per i bambini": i tecnici adulti elaborano metodi di analisi sofisticati dei bisogni dei bambini orientando i progetti sui risultati delle analisi); l'approccio basato sull'*apprendimento* ("i bambini come *learners*": i progetti dei bambini vengono elaborati attraverso le esperienze di apprendimento ambientale che i bambini, guidati dagli adulti, compiono sul terreno); l'approccio basato sui *diritti* ("i bambini come cittadini": i processi decisionali e il governo della città vengono rimodulati in base alla consapevolezza che i bambini sono ormai considerati come titolari di diritti); l'approccio basato sull'*istituzionalizzazione* ("i bambini come adulti": il contributo dei bambini è incanalato in un alveo di vincoli e di limiti istituzionali).

Ognuno di questi domini o approcci ha quindi un significato importante ed ha avuto un ruolo positivo, anche se circoscritto, nella maturazione delle esperienze di progettazione partecipata e di coinvolgimento dei bambini nel governo della città. Il settimo dominio è quello elaborato da Francis e Lorenzo, sulla base delle considerazioni teoriche e delle esperienze che derivano dalla loro lunga esperienza e viene denominato *proattivo*. La partecipazione, nell'approccio proattivo viene considerata come "un processo comunicativo che produce visioni condivise e progetti concreti", in grado di sostenere i bambini per "reinventare l'infanzia e i luoghi che la sostengono".

Il coinvolgimento dei bambini nelle esperienze di progettazione partecipata è essenziale perché aggiunge, alla molteplicità di interessi e di punti di vista che sono caratteristici di ogni laboratorio, una specifica visione del mondo e delle cose. Lo sguardo dei bambini sulla città è uno sguardo corporeo, legato alla terra, concreto; è uno sguardo naturalmente ecologico, orientato al benessere ambientale; è uno sguardo meno viziato da pregiudizi, da interessi mediocri, da aspettative economiche e di profitto; è infine uno sguardo immaginoso, desiderante, aperto al futuro, alla sperimentazione, all'innovazione. È possibile forse dire che un laboratorio di progettazione partecipata senza il contributo determinante dei bambini è un laboratorio difettivo alla radice, monco, incompleto, meno ricco di energia e di speranza.

La presenza dei bambini e dei ragazzi aggiunge alle esperienze di partecipazione alcune caratteristiche particolarmente importanti.

- Il ruolo dei bambini è essenziale nella fase di conoscenza del contesto urbano di progetto. I bambini sono analizzatori e esploratori sensibili della città, delle strade, dello spazio pubblico. Gruppi organizzati di bambini e insegnanti possono rilevare, schedare, fotografare, disegnare e alla fine valutare ogni aspetto della città, ogni dettaglio. La loro conoscenza della città ha inoltre un carattere particolarmente prezioso: può essere insieme precisa, analitica, anche in senso tecnico, ma sarà soprattutto una conoscenza qualitativa e sostanziale. I bambini e le bambine sanno cosa va bene e cosa va male in una strada, in un quartiere, in una città, in un territorio.

- Il ruolo dei bambini diventa davvero fondamentale nella determinazione dei principi del progetto. Qui è appunto l'immaginazione, insieme coraggiosa e concreta, ad agire, a fornire gli input del lavoro tecnico finale. È sufficiente osservare i materiali di qualsiasi laboratorio di progettazione con i bambini. Qualche volta la relazione tra i disegni iniziali e le tavole finali di progetto – disegnate naturalmente dagli architetti – sembra debole o incerta. Essa diventa più chiara se si impara a decostruire e interpretare i disegni e le tavole dei bambini. I bambini possono indicare una piscina per esempio sul bordo di uno schizzo, ma è il desiderio dell'acqua che esprimono, la consapevolezza che l'acqua può essere in quel caso una componente essenziale del "gioco" della città, un materiale del paesaggio urbano, una figura finale del progetto, e così via. L'attività di un laboratorio con i bambini funziona proprio così, non in modo lineare, secondo i principi di una razionalità rigida e meccanica, ma in modo circolare attraverso tentativi e aggiustamenti continui dei desideri, delle ipotesi e delle idee di progetto. È proprio nell'ideazione del progetto che il contributo dei bambini è fondamentale.

- In qualche esperienza particolare infine i bambini possono anche avere una funzione importante nella realizzazione stessa del progetto. In alcuni casi possono realizzare direttamente i giochi di un parco, decorare dei muri o delle panchine, completare i dettagli dell'intervento in un cortile o in una strada. Nel cantiere di autocostruzione, al quale sarà dedicato l'ultimo punto del nostro percorso di lettura, l'intervento diretto, progettuale materiale manipolativo, dei bambini e delle bambine sarà determinante.

“COSTRUTTORI DI CAPANNE, SCAVATORI DI GROTTI, DEVIATORI DI RUSCELLI”

Colin Ward, nel libro “Il bambino e la città, riporta una citazione da un libro di Patrick Geddes, uno dei padri della pianificazione territoriale nei primi decenni del secolo scorso. In questa citazione Geddes indica i limiti dei parchi strutturati entro i quali viene spesso costretto il gioco dei bambini:

Ma i bambini? [...] Controllati scrupolosamente in quanto potenziali selvaggi che, alla minima manifestazione delle loro naturali tendenze di costruttori di capanne, scavatori di grotte, deviatori di ruscelli e così via, vengono immediatamente scacciati, e buon per loro se non vengono subito portati in questura. [...] Noi abbiamo finora schiacciato i germi con una repressione poliziesca, a scuola e fuori di scuola, i vitali istinti di autoapprendimento che nel ragazzo sono naturali ed essenzialmente costruttivi, anche se finora si sono di solito manifestati (e ancora troppo si manifestano, se ci si limita a reprimerli) come rozzi e maledistri, se non addirittura molesti e distruttivi. È principalmente per mancanza di un po' di esperienza rurale di prima mano che tante giovani energie hanno finito per trasformarsi in 'hooliganismo', se non peggio ancora.⁵²

L'attività progettuale dei bambini è appunto questa, nelle parole di Geddes: “wigwam building, cave-digging, stream-damming”: costruire tende e ripari, scavare la terra, deviare i corsi d'acqua. Si tratta di una grande e importante visione metodologica e operativa: la progettazione bambina della città bambina è fatta di progetti di modificazione e di manutenzione degli abitati e dei luoghi, di cura delle costruzioni e dei manufatti, di tutela e miglioramento del territorio e dell'ambiente. *Bricolage*, recupero dell'esistente e ricombinazione dei materiali, adattamento e trasformazione dei luoghi: questi sono gli obiettivi della città bambina. Il progetto bambino è ecologico, risparmiato di risorse e di energia, è bio-edilizia, bio-pianificazione.

Nei punti precedenti abbiamo accennato ad alcune dimensioni delle attività svolte dai bambini nelle quali l'aspetto costruttivo, di manipolazione degli oggetti e degli spazi (naturali e costruiti), assumeva un ruolo centrale.

Nella sua tesi di dottorato Anna Lisa Pecoriello ha ripreso questo filone di esperienze, sviluppandolo sia teoricamente⁵³, sia in alcune attività di progettazione partecipata con i bambini⁵⁴.

I precedenti ai quali queste esperienze si ispirano sono costituiti dagli *adventure playgrounds* inglesi o dai *terrains d'aventure* francesi, nei quali i bambini veniva-

⁵² C. Ward, *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*, cit., p. 79. Per la citazione originale vedi P. Geddes, *Cities in Evolution*, Williams & Borgate, London, 1949, p. 53.

⁵³ A.L. Pecoriello, *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*, tesi del dottorato di ricerca in Progettazione urbana, territoriale e ambientale, Università di Firenze, 2001.

⁵⁴ A.L. Pecoriello, “Sicilia, 40 anni dopo Danilo Dolci”, *La Nuova Città*, n. 6, 2002, pp. 128-135; A.L. Pecoriello, I. Zetti, “Alla periferia della periferia: progettando per i bambini del Vingone”, in G. Paba, C. Perrone, a cura di, *Cittadinanza attiva*, Alinea, Firenze, 2003, pp. 219-232.

⁵⁵ Per qualche approfondimento su una visione radicale della pianificazione e della progettazione partecipata vedi G. Paba, *Mutamenti urbani*, cit.; G. Paba, "Per una partecipazione partecipata e inclusiva", in G. Paba, C. Perrone, a cura di, *Cittadinanza attiva*, cit. pp. 33-48.

no direttamente impegnati nella realizzazione di uno spazio di gioco e di attività costruttiva.

Le esperienze che vengono raccontate in questo volume (organizzate all'interno del Laboratorio di progettazione ecologica degli insediamenti del Dipartimento di urbanistica e pianificazione del territorio dell'Università di Firenze, e spesso in collaborazione con l'associazione internazionale Atelier Ambulante d'Architecture) complicano e rendono a nostro parere più ambizioso e significativo questo pur importante approccio originario (avvicinandosi, per qualche aspetto, alla dimensione "proattiva" indicata da Francis e Lorenzo).

Questo sviluppo si esprime nel modello e nella pratica del "cantiere di autocostruzione". Il cantiere mette in discussione non soltanto la visione tradizionale dell'infanzia, ma anche il modo tradizionale di governare e trasformare la città⁵⁵. È un diverso modello di progettazione che viene indicato e praticato che è possibile riassumere, anche come conclusione del nostro itinerario, riportando alcune argomentazioni finali della tesi di dottorato di Anna Lisa Pecoriello che abbiamo sopra richiamato:

Molte esperienze di progettazione partecipata con i bambini si limitano alla produzione di analisi, a volte di progetti, la cui realizzazione resta affidata ai normali canali del processo di produzione edilizia: la progettazione è [...] affidata a professionisti, [...] la costruzione a imprese specializzate del settore con impiego di materiali, tecniche e manodopera standardizzata che snaturano la freschezza dell'idea originaria.

Sentire che le cose si possono modificare, sviluppare la capacità manuale, manipolare i materiali, il contatto concreto con aria acqua terra fuoco, la possibilità di ricostruire un universo simbolico, sono alcune delle funzioni pedagogiche del cantiere. Nel cantiere infatti il bambino ritrova la sua dimensione produttiva e non di semplice consumatore o di utente [...]. Il lavoro del bambino costruttore coincide col gioco, ne mantiene le caratteristiche di concentrazione, impegno totalizzante, ma anche piacere, libertà di seguire i propri tempi, possibilità [...] di stabilire legami cooperativi con gli altri. Il progetto [...] non è più il progetto imm modificabile prodotto da una sola mente, ma un'opera collettiva. [...] Lo stesso vale per le forme di uso e di gestione: viene prima l'uso e poi la definizione del luogo [...]. Il cantiere diventa così veicolo educativo a disposizione della comunità, luogo in cui si incontrano e si scambiano esperienze ambientali, la storia, la memoria, le conoscenze innovative (ad esempio sulle nuove tecnologie innovative o sui materiali riciclabili). Sul cantiere si pratica anche un diverso lavoro sulla temporalità: non si calcola il tempo di lavoro, non si separa il tempo dell'apprendere dal tempo del fare e da quello della convivialità, si sperimenta il legame con la natura e con le altre generazioni passate e future, si pratica la costruzione di un altro immaginario estetico e sociale.

Siamo partiti dalla constatazione che lo sguardo delle bambine e dei bambini è un altro sguardo, uno sguardo non inferiore e diminuito, e neppure – sarebbe una banale e meccanica inversione – uno sguardo più penetrante e sicuro di quello degli adulti. È uno sguardo diverso, profilato, differente; uno sguardo ‘basso’, vicino alle cose, mondano. E diverso è il suo corpo, attaccato al suolo e alla terra, legato agli altri corpi, piccolo e ingombrante insieme, corpo sensoriale, tentativo, esplorativo. E diverso è ancora rispetto agli adulti, il suo rapporto con la realtà, manipolativo, inquieto, trasformativo.

Nei laboratori delle scuole fiorentine, e in mille altri laboratori ormai attivi nelle scuole italiane, questa tensione verso la creazione di una città più amichevole e vivibile, si esprime appunto attraverso l’attivazione di cantieri di trasformazione, di luoghi della collaborazione e dell’interazione costruttiva. In realtà la città stessa è un cantiere, un sistema di cantieri⁵⁶, una moltitudine di piccoli cantieri attraverso i quali, tassello per tassello, i cittadini di ogni età, di ogni formazione, di ogni cultura, costruiscono il futuro.

⁵⁶ G. Paba, “I cantieri sociali per la ricostruzione della città”, in A. Magnaghi, a cura di, *Il territorio degli abitanti*, Dunod, Milano, 1998, pp. 89-106.