

LA CITTÀ IN GIOCO

Anna Lisa Pecoriello

A voi che siete architetti vorrei lasciare un “messaggio in una bottiglia”. Considerate il vostro lavoro come creazione di luoghi futuri per i bambini. La città e i paesaggi andranno a forgiare il loro mondo di immagini e desideri. Vorrei anche che provaste a considerare ciò che per definizione è l’esatto contrario del vostro lavoro: voi infatti non dovete solo costruire edifici, bensì creare spazi di libertà, spazi liberi per conservare l’equilibrio dei vuoti, affinché la sovrabbondanza non ci renda invisibili i mondi che ci circondano. [...] Quando ho girato il cielo sopra Berlino ho ripreso dei sentieri creatisi in punti in cui la gente era solita passare, nessuno li aveva tracciati, era una scelta della gente passare di là. Nel film poi i bambini giocano in assenza di luoghi organizzati per il gioco, sono liberi. I vuoti che io difendo, gli spazi urbani che mi fanno vivere la città che amo sono questi. Se si riempiono questi vuoti non resterà spazio alla fantasia della gente, ai loro bisogni. Oggi in realtà, la pianificazione tende a costringere la città entro reti controllabili di movimento, la gente cammina dove deve camminare, i bambini giocano nei luoghi dove devono giocare, non c’è più spazio per compiere delle scelte. La qualità della vita di una città a mio avviso è anche proporzionale all’assenza di pianificazione.

Wim Wenders¹

¹ La citazione è tratta da un’intervista a Wenders contenuta nel libro di P. F. Colusso, *Wim Wenders. Paesaggi, luoghi, città*. Testo & Immagine, Torino, 1998

Il titolo “La città in gioco” riprende quello della mia tesi di dottorato² e fa riferimento al tentativo di intrecciare due tematiche intorno alle quali si è sviluppata la mia attività di ricerca e sperimentazione in questi ultimi anni: la partecipazione del “terzo attore” ai processi di produzione sociale del piano e le possibilità aperte, all’interno di questi processi, dalla messa in gioco di un particolare gruppo di attori, i bambini, ai quali è stato riservato da pianificatori e

² A.L. Pecoriello, *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*, Tesi di dottorato in Progettazione urbana territoriale e ambientale, DUPT, Università di Firenze, 2002

³ D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1997

⁴ La metafora della pianificazione come gioco di interazione tra diversi attori è ripresa dal libro sull'attività di pianificazione di Patrick Geddes in India di G. Ferraro, *Rieducazione alla speranza*, Jaca book, Milano, 1998. Scrive Ferraro: "Quella del gioco è assai più di una delle metafore brillanti di cui il ragionamento geddesiano è intessuto ma richiama la natura profonda del piano, il cui risultato è il frutto della cooperazione tra molti attori diversi, un risultato sempre imprevedibile che può realizzarsi e manifestarsi solo nel tempo, e in cui soprattutto la soluzione collettivamente soddisfacente non può essere raggiunta con una semplice applicazione di un'autorità per quanto preveggenze. Per questo nello svolgersi del gioco del piano non vi è alcuna ineluttabilità processuale. Al contrario il piano procede come un gioco proprio per sfuggire i pericoli dell'eccesso di autorità e le fallacie della previsione, per tener conto continuamente degli effetti inattesi che possono sorgere dal suo stesso svolgersi".

⁵ S.L. Holloway, G. Valentine, "Children's geographies and the new social studies of childhood", in S.L. Holloway, G. Valentine, a cura di, *Children's geographies: Playing, Living, Learning*, Routledge, London, 2000

architetti, nel corpo smembrato della città funzionalista, lo spazio "paradossale" del *playground*, del "campo da gioco".

Il playground infatti, l'unico luogo nel quale sia esplicitato il diritto dei bambini ad una presenza nella città, l'unico spazio pubblico appositamente progettato per essi - separato dalla vita della città e collocato in maniera residuale - rappresenta un paradosso della società occidentale che in nome del benessere dei bambini e della loro sempre maggiore protezione, ha messo in atto nel tempo meccanismi di segregazione e di controllo che hanno portato all'espulsione dei bambini dallo spazio pubblico e alla riduzione di quella complessa attività creatrice che è il gioco, attraverso la quale il bambino costruisce il suo rapporto con la realtà.³

A questo paradosso se ne può aggiungere un altro: proprio i bambini, ai quali dichiara di rivolgersi la maggior parte delle politiche urbane che cercano di affrontare il problema della qualità della vita, sono, come altri soggetti sociali definiti "deboli", tradizionalmente esclusi dai processi di pianificazione.

Questo mettere in gioco il bambino come attore nel processo di pianificazione per cambiare la città, troppo spesso sbandierato come progetto politico dalle amministrazioni e svuotato poi di contenuti effettivi, ridotto a pura operazione di immagine che spesso ha strumentalizzato i bambini invece di liberarne le energie, richiede di essere condotto seriamente, come un gioco "aperto ed evolutivo".⁴

La segregazione spaziale del bambino nella città occidentale contemporanea (e dello spazio del gioco a lui riservato) è conseguenza di una visione storicamente determinata del bambino come essere meno sviluppato, abile e competente degli adulti, bisognoso di protezione e libero da responsabilità che ora comincia ad essere rimessa in discussione.

Progettare per riaccogliere la funzione del gioco nella città significa modificare il contesto di esperienza e di vita quotidiana dei bambini e nello stesso tempo decostruire l'immagine dell'infanzia che la nostra società ha fissato. In questo processo di "costruzione e ricostruzione dell'identità sociale dell'infanzia attraverso la produzione e riproduzione degli spazi della vita quotidiana"⁵ molti sono gli attori coinvolti, ognuno di essi deve assumersi le proprie responsabilità e giocare la sua parte sapendo di dover mettere in discussione, come vedremo nel paragrafo successivo, relazioni di potere, regole d'uso dello spazio pubblico, ordine delle priorità all'interno della società.

Scriveva già diversi anni fa M. J. Chombart de Lauwe:

L'oblio di una categoria sociale, quella dei bambini ad esempio, tradisce un sistema di valori della società: le categorie non produttive sono facilmente

discriminate, estromesse dal discorso, quelle che producono i beni sono privilegiate. Prendere in considerazione la categoria sociale bambino non consiste solo nell'introdurre qualche attrezzatura, qualche misura puntuale, ma obbligherà a una profonda riorganizzazione sociale.⁶

L'ESPULSIONE DEI BAMBINI DALLO SPAZIO PUBBLICO

I bambini sono stati per lungo tempo invisibili nella letteratura, nell'arte, nella politica, nei discorsi degli adulti, ma non nello spazio pubblico. La città tradizionale infatti accoglieva nelle sue strade, piazze, cortili, marciapiedi, spazi abbandonati i bambini e le loro multiformi, talvolta incomprensibili (agli occhi degli adulti) attività, i loro lavori, i loro giochi spontanei e "vagabondaggi" apparentemente senza scopo che si conquistavano spazio accanto alle attività della vita quotidiana di altri adulti - donne e uomini, giovani e vecchi, lavoratori e perdigiorno, ricchi e poveri - a pieno diritto abitanti delle città. Ad un certo punto della storia i bambini in strada sono stati visti come uno scandalo all'interno della società, la loro autonomia e la loro libertà spaventavano: riformisti, associazioni caritative e assistenziali, movimenti filantropici fin dall'inizio del '700 si pongono come obiettivo quello di togliere i bambini dalla strada e offrire loro scuole e istituti per la loro educazione occupandone anche il tempo libero entro confini spaziali ben determinati.

Negli anni questo processo di segregazione verrà rafforzato da profonde trasformazioni: l'aumento delle automobili, la perdita delle dimensioni sociali e spaziali intermedie tra l'individuo e la città e quindi di un controllo informale e spontaneo dei bambini nella comunità, la diminuzione delle nascite che renderà i bambini sempre più rari e i genitori sempre più ansiosi.

L'espulsione definitiva dei bambini dalla sfera economica produttiva inoltre farà sì che essi vengano relegati al mero ruolo di consumatori ed esposti più di ogni altra generazione alla pressione dei mass media e del consumismo.⁷

Dal secondo dopoguerra in poi c'è una violenta accelerazione di quei processi di trasformazione della città che si erano annunciati negli anni precedenti e che fanno sì che, già a partire dagli anni '60, l'ambiente urbano in cui i bambini si trovano a crescere sia radicalmente modificato rispetto a quello in cui erano cresciute le generazioni precedenti. Giunge a compimento proprio in quegli anni, in nome della loro sicurezza e protezione, l'espulsione dei bambini dallo spazio pubblico e la loro segregazione negli spazi appositamente destinati a loro dagli urbanisti: il terreno di gioco all'esterno e la cameretta all'interno dell'appartamento.⁸ Non è sempre facile trovare nella nostra memoria ricordi

⁶ M.J. Chombart de Lauwe, "L'enfant dans la ville: oublié, enjoué ou messenger?", in *La ville et l'enfant*, Centre national d'art et culture Georges Pompidou, Paris,

⁷ Questa come altre acute e originali osservazioni sulla modificazione della condizione dell'infanzia in città sono contenute nel fondamentale libro di C. Ward, *The child in the city*, Bedford Square Press, London 1978

⁸ Alcuni dati contenuti nella ricerca di R. Volpi, *C'erano una volta i bambini*, La nuova Italia, Firenze, 1998, ci aiutano a ricostruire i passaggi nodali di questo definitivo "divorzio" tra bambino e città in relazione alle imponenti trasformazioni avvenute nell'Italia del dopoguerra: l'improvviso e massiccio sviluppo industriale, il progressivo spostamento di ingenti masse di popolazione, attratte dal "miracolo economico", dalle campagne e dalle aree marginali e soprattutto dal sud verso il nord, la conseguente crescita scomposta e caotica delle città, spesso in assenza di qualsivoglia forma di regolazione urbanistica "Nel decennio 1961-1970 vengono costruiti 22 milioni e 530.000 vani, alla media di oltre 2.200.000 vani l'anno [...] Parallelamente al boom edilizio si assiste al boom della motorizzazione: nel 1961 in Italia circolano solo due milioni e mezzo di auto, cioè una ogni 21 abitanti, solo 10 anni dopo sono diventate 11 milioni e 300.000, ovvero una ogni 4,8 abitanti; sono gli anni della speculazione edilizia e degli scempi urbanistici che cambieranno il volto alle nostre città, e i bambini ne pagheranno il prezzo più caro: l'invasione delle auto ha rosicchiato ogni spazio libero, via gli spazi aperti, le strade e le stradine, mangiati dalle attività economiche e dai garages per le auto corti e cortili, i bambini si ritrovano stranieri nelle città che prima abitavano e nelle quali a tutti gli effetti crescevano."

⁹ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari, 1994

d'infanzia che evidenzino questa trasformazione, il momento in cui qualcosa o qualcuno ci ha impedito i tradizionali giochi di strada o il momento in cui ci è stato vietato quello che un tempo era normale (andare a scuola o a fare delle commissioni da soli, vagabondare lungo un sentiero di campagna...), perché di solito i cambiamenti della sfera quotidiana avvengono in un tempo lungo, in modo quasi impercettibile, e non sono registrati dalla storia che si occupa dei grandi avvenimenti politici o economici; per di più, nel caso dei bambini, riguardano una categoria sociale minoritaria, priva sia di diritto di parola che di potere contrattuale.

Nell'exkursus del capitolo precedente Giancarlo Paba ha messo in evidenza quanto la condizione del bambino nella civiltà occidentale appaia complessa e contraddittoria, dal momento che in essa agiscono forze contrastanti che indirizzano talora verso l'emancipazione del bambino, talora verso la sua repressione.

Abbiamo visto come Ariès⁹, pur giudicando la famiglia di un tempo come una comunità essenzialmente produttiva e priva di qualità emotive, che non considerava il bambino nella sua specificità evolutiva, reputi le condizioni del passato di gran lunga migliori rispetto a quelle del mondo contemporaneo, in cui i bambini sono stati sempre più costretti in ghetti pedagogici, accrescendone in modo intollerabile l'isolamento sociale, la segregazione e la repressione.

Sappiamo anche che non tutti gli autori condividono il pessimismo di Ariès: ad esempio per Lloyd de Mause "la storia dell'infanzia è un incubo dal quale non ci siamo ancora risvegliati. Quanto più retrocediamo nella storia, tanto più insufficienti divengono la cura dei bambini e la preoccupazione per loro e tanto maggiore la probabilità che essi vengano uccisi, abbandonati, picchiati, torturati, o resi oggetto di abuso sessuale". La relazione adulto-bambino in generale e genitori-figli in particolare, secondo De Mause, si è evoluta in questi ultimi anni secondo modelli più paritari, connotati da un atteggiamento di sostegno nei confronti dei bambini piuttosto che di sfruttamento, controllo autoritario, ambivalenza e intrusività.¹⁰

Quale che sia il giudizio sulla storia, una cosa è certa: la condizione dell'infanzia attuale nelle società occidentali è sottoposta a un vaglio critico sempre più attento negli ultimi anni, ed alcune caratteristiche assai preoccupanti di questa condizione sono ormai sotto gli occhi di tutti.

LA CONDIZIONE ATTUALE DEL BAMBINO URBANO

I bambini sono sempre di meno e sempre più soli, sempre più curati e protetti, dotati di opportunità che prima non avevano, ma sempre più in una condizione di segregazione domestica, privati delle fondamentali esperienze di crescita e di conoscenza che derivavano dalla esplorazione autonoma del proprio ambiente di vita in armonia con il progredire del loro sviluppo, rese possibili dalla libertà di spostamento loro concessa nei tempi passati, nonché dalla disponibilità, in un *range* territoriale a loro accessibile, di una varietà di esperienze ambientali, di contatto con la natura oltre che con gli esseri umani e con le attività della vita di tutti i giorni, oggi a loro negate. Mettere a fuoco queste perdite subite dai “piccoli principi” delle società del benessere ci aiuterà forse a capire le strategie da mettere in atto per trasformare la città con i bambini.

Indubbiamente la prima e la più conosciuta è la perdita della mobilità autonoma, come dimostrano ormai numerose ricerche e sperimentazioni svolte in questo campo¹¹.

La società adultocentrica giustifica l'espulsione dei bambini dalla strada, anche ai propri stessi occhi, con la loro incapacità di difendersi dai pericoli. In realtà, così come è successo per altre minoranze, i bambini sono stati espulsi da questo come da altri spazi pubblici essenzialmente perché “devianti” rispetto al nuovo ordine urbano che andava imponendosi.¹² I bambini infatti, come dimostrano studi recenti, non sono in grado di confrontarsi con il traffico perché, almeno fino ad una certa età, non posseggono la percezione della correlazione tra la dimensione dell'oggetto in movimento (ad esempio l'auto che arriva) e la distanza.¹³ Essi inoltre fanno un uso del tutto anarchico della strada che spesso li mette in condizioni di pericolo.

In nome della sicurezza, della quale abbiamo negato i presupposti, il bambino urbano risulta inadeguato a confrontarsi con lo spazio pubblico della città come spazio dell'interazione libera e privato di esperienze fondamentali.

La perdita di mobilità autonoma è solo una delle perdite subite: man mano che i bambini perdevano la possibilità di spostarsi autonomamente e di esplorare l'ambiente urbano aumentavano le esperienze vissute attraverso l'universo mediatico e comunicativo in cui siamo costantemente immersi con un doppio effetto: aumentare la pressione consumistica e produrre frustrazione di fronte all'impossibilità di riprodurre nella vita reale ciò che viene vissuto attraverso l'esperienza virtuale.

¹⁰ L. de Mause, a cura di, *Storia dell'infanzia*, Emme, Milano, 1983

¹¹ Vedi i progetti “Andiamo a scuola da soli” coordinati e monitorati da F. Tonucci presso l'Istituto di Psicologia del CNR di Roma e le esperienze sul tema raccontate nel presente libro.

¹² Questo concetto è sviluppato da E. Forni, *Safe cities: closed circuit television surveillance or 'democratic streets'?* Paper presentato al convegno: Normes, deviances, controle social. Nouveaux enjeux, nouvelles approches, Paris, Ottobre 1999. In generale l'ossessione per la sicurezza, da cui la nostra società sembra affetta, è giustificata solo in minima parte: le statistiche mostrano che la maggior parte degli incidenti e delle violenze sui bambini avvengono proprio in ambiente domestico e da parte di familiari. Inoltre pericoli e violenze contro i bambini ci sono sempre stati, soltanto la percezione che si aveva del problema era completamente diversa; ciò che un tempo rendeva più sicure le città non era l'assenza di pericoli, bensì la presenza della gente in strada e i meccanismi di controllo sociale informale attivati all'interno della “comunità di vicinato”, che diminuivano la pressione sociale sul singolo genitore distribuendo la responsabilità della tutela su tutto un fitto tessuto collettivo fatto di relazioni scambievoli e paritarie. I bambini nella società tradizionale erano una sorta di “patrimonio collettivo”, e tutta la comunità degli abitanti si occupava della loro cura, quando giocavano c'era sempre un vicino disposto a dare un'occhiata ogni tanto, quando si spostavano da soli le strade erano sempre piene di attività, i tragitti non erano lunghi e monotoni; nell'immaginario collettivo la strada era più una “scuola di vita” che un luogo di perdizione.

¹³ L. Bonanomi, “L'enfant et la traversée de la chaussée” in Kaj Noschis a cura di, *Les enfants et la ville*, Comportements, Lausanne, 1995

¹⁴ In questi ultimi anni sono andati diffondendosi anche molti prodotti di software che propongono giochi di avventure, con un livello di interattività enormemente più elevato; ma se questo tipo di avventure sono troppo frequenti impediscono le altre. Nel gioco al computer inoltre il compagno di giochi viene sostituito dalla macchina, con la perdita di tutte le transazioni sociali che esso implica. Spesso però i genitori preferiscono questo tipo di avventure perché si possono svolgere nella calda e protettiva intimità dell'ambiente domestico invece che nell'imprevedibile e pericoloso ambiente esterno. Non a caso, uno dei videogiochi più diffusi tra i bambini americani è Mr.Backyard, che riproduce un cortile "virtuale" nel quale i protagonisti possono "sporcarsi", "giocare" e vivere "piccole avventure" comodamente seduti nella poltrona di casa. D'altro canto sottolineano altri autori che le paure dei genitori nei confronti dell'ambiente esterno sono state trasferite sull'uso del computer "on-line" preferendo l'utilizzo di giochi off-line nonostante la tendenza dei più giovani a fare un uso intenso e socializzante di Internet sviluppando anche strategie autonome di difesa da possibili pericoli della navigazione. Cfr. N. Bingham, S.L. Holloway, G. Valentine "Transforming cyberspaces: children's interventions in the new public sphere", in S.L. Holloway, G. Valentine (eds), *Children's geographies*, Routledge, London and New York, 2000

¹⁵ T. Lang, *I bambini hanno bisogno di avventura*, Red, Como, 1998

Non vogliamo qui negare il piacere e l'emozione che si possono produrre attraverso la visione di un film o un videogioco. Il problema è che quanto più questa esperienza secondaria è estesa nella vita di un bambino, tanto minori divengono le sue opportunità di fare esperienze primarie¹⁴: e le esperienze primarie sono fondamentali per la costruzione di un io sano e di una salda autostima che si sviluppano solo se si è fatta in misura sufficiente esperienza diretta delle proprie capacità in relazione a quelle dei propri simili; il continuo confrontarsi con modelli irraggiungibili provoca invece sofferenza e senso di frustrazione nei bambini, non tanto per ciò che non è lecito fare quanto per ciò che non si può materialmente fare.

Nota a questo proposito Thomas Lang che la situazione è ulteriormente complicata dalla generalizzata riduzione dell'interesse che il mondo reale è in grado di suscitare. L'ambiente fisico e sociale in cui molti bambini si trovano oggi a costruire la propria esperienza è spesso monotono, frammentato, suddiviso in spazi rigidamente funzionalizzati, la sua organizzazione spaziotemporale e il suo sistema di accessi lo rendono di fatto inavvicinabile per un bambino; ma soprattutto, esso è caratterizzato da una crescente artificialità e da una estrema povertà dal punto di vista sensoriale. Questo ambiente, tutto rigidamente pianificato e controllato, unito alla stretta sorveglianza a cui sono di norma sottoposti i bambini, impedisce quel tipo di esperienza che è forse la più importante per i bambini di qualunque epoca e condizione: l'avventura¹⁵.

Secondo Lang per poter accedere a questi mondi di avventura ed esperienza sono necessarie due premesse solo apparentemente contraddittorie: da un lato, deve esistere ancora una riserva di segreti da scoprire, giacché nulla è più distruttivo della sensazione - vera o apparente - di conoscere, aver visto e sentito già tutto, o addirittura di essere in grado di fare tutto; dall'altro, per superare positivamente la pubertà, è importantissima la quantità e l'intensità delle esperienze di avventura compiute durante l'infanzia: tali esperienze permettono, in modo per così dire retrospettivo, di riattivare ed intensificare mondi esperienziali che trasmettono quel senso di identità in questa fase tanto importante.

I circuiti entro i quali si svolge l'organizzazione spazio temporale della vita dei bambini sono invece sempre più codificati, controllati e pianificati. La complicazione delle vite individuali, il lavoro femminile, il passaggio dalla famiglia allargata a quella mononucleare (sempre più anomala, caratterizzata spesso dalla presenza di un solo genitore), il moltiplicarsi delle attività di lavoro e ricreative che richiedono una rigida specializzazione di luoghi e fasce di età, impediscono agli adulti e ai bambini quella vicinanza e integrazione di mondi che era possibile nelle società preindustriali e costringono ad affidare i bambini

ad un sempre maggiore numero di servizi a loro dedicati, sempre più spesso privati e a pagamento.

Nella città si moltiplicano offerte di spazi attrezzati per i bambini che rendono obsoleti persino i tradizionali giardinetti e parchi gioco: ludoteche, centri gioco, parchi tematici, spazi ricreativi per famiglie con aree di gioco, baby parking, aree riservate ai bambini persino nei supermercati, nelle stazioni e negli aeroporti. Questa crescente istituzionalizzazione e assegnazione di spazi e tempi predefiniti nella vita dei bambini ha avuto conseguenze gravissime sulla loro possibilità di fare un uso spontaneo del proprio tempo e di utilizzare liberamente lo spazio pubblico invece di quello a loro specificatamente riservato. La diffusione di questo tipo di spazi specializzati per bambini da una parte appare come un allargamento dell'offerta di possibilità di incontro e divertimento in luoghi appositamente pensati per loro, nei quali trovarsi a proprio agio, dall'altra si traduce in un'ulteriore contrazione delle loro possibilità di scelta autonoma poiché spesso sono "proposti" all'attenzione dei bambini più che altro dai genitori stessi, che non hanno tempo sufficiente o non si sentono in grado di organizzare piacevolmente la vita sociale dei loro bambini e preferiscono affidarla a professionisti del settore.

Ciò che davvero sembra essere aumentato a livelli insostenibili è la pressione della scuola sulle vite dei bambini. I programmi scolastici sono sempre più densi e le performance richieste agli alunni sempre più alte: la vita di uno scolaro, per lo meno a partire dalla prima media, è equiparabile ad un lavoro a tempo pieno. La scuola sequestra loro sempre più tempo libero, i tempi scolastici si allungano al pomeriggio e come se non bastasse aumenta anche l'offerta di attività extrascolastiche nelle quali sono coinvolti dopo l'uscita di scuola. Ai bambini vengono proposte tante di quelle attività (corsi di musica, arte, danza, sport, attività ludiche, letture) che allo stress da prestazione scolastica spesso si aggiunge lo stress da tempo libero.

Alcuni autori hanno segnalato come questa tendenza ad una vita iperprogrammata abbia a volte come conseguenza un aumento di insicurezza del bambino, la perdita di una sua capacità di organizzare il tempo e una sua difficoltà a prendere iniziative quando, una volta tanto, un programma non gli dice cosa fare. Forse i bambini hanno più opportunità di quante ne avevano prima, ma la perdita di attività come il gioco spontaneo appare difficilmente sostituibile da sport e attività ludiche guidate.

LE PRATICHE LUDICHE COME FORMA DI RESISTENZA

Ormai appare chiaro come la sparizione dei bambini e del gioco spontaneo nella città contemporanea e la nascita del *playground* possano essere considerate una metafora del modo in cui la pianificazione funzionalista ha separato, frammentato e distrutto il senso dei luoghi imponendo un nuovo ordine razionale sulla città tradizionale e sui corpi dei suoi abitanti. Allo stesso modo il gioco dei bambini nella sua natura originaria diventa uno strumento di contestazione di questo ordine, un esempio della capacità attraverso le pratiche di vita di sfuggire a questa oppressione dello spazio pianificato.

Questo modo di guardare all'infanzia come risorsa e al gioco come forma di critica al presente (e a volte come pratica di resistenza) è una tensione che attraversa tutto un filone, minoritario rispetto a quello imperante della "protezione e assistenza del bambino", di pensiero critico del Novecento che è stato forse la guida implicita di questo mio viaggio nella storia dell'infanzia e del tentativo di ricostruire il suo rapporto con la città.

La riflessione sull'infanzia come critica al presente parte da Benjamin e attraversa molte delle prime critiche alla nuova condizione dell'individuo nella modernità e alla forma della città funzionalista. Jane Jacobs e Lewis Mumford per esempio, pur partendo da punti di vista differenti, mostrano come, distruggendo la strada e segregando gli spazi di vita e le generazioni, la città abdichi al suo ruolo educante e alla sua funzione di "assimilazione" spontanea dei ragazzi nella cultura e nella società.

Negli anni successivi l'analisi della microfisica del potere di Foucault evidenzia come la repressione e il controllo dei corpi individuali incomincino proprio con l'educazione dell'infanzia. Alle forme di controllo dei corpi e delle menti si contrappone, secondo De Certeau, una sorta di contromicrofisica delle pratiche quotidiane continuamente reinventate dagli individui che si inscrivono nello spazio della città pianificata contestandolo e ridefinendolo, e tra queste pratiche ci sono anche quelle dell'infanzia.

Lo stesso Colin Ward negli anni '70, nella sua appassionata denuncia della condizione di cattività dei bambini nella città, interpreta il gioco libero che stravolge l'uso dei luoghi, ne abbatte i confini e ridefinisce i significati e quando viene represso a volte sfocia nel vandalismo, come una forma di contestazione che i bambini attuano nei confronti del mondo degli adulti e dello spazio pianificato¹⁶. Questa visione anarchica dei bambini e delle pratiche ludiche in un certo senso arriva, attraverso infinite ramificazioni, a ispirare il pensiero e le pratiche di vita di alcune controculture giovanili contemporanee d'ispirazione

neosituzionista le quali, a partire dalla riflessione di Debord prima e di Deleuze e Guattari¹⁷ sulla schizofrenia della società capitalistica e sulla pratica del nomadismo come unico modo per sfuggire alla sua oppressione spaziale, hanno praticato la deriva urbana e il *detournement*, così come il gioco nella sua natura più sovversiva, come strumenti di contestazione dell'ordine urbano stabilito dalla pianificazione e di sabotaggio della società dello spettacolo. Frönes sintetizza efficacemente questo modo di guardare all'infanzia:

Benché gli adulti stessi siano condizionati dall'ordine sociale [...] i bambini offrono esempi viventi dei margini veri e propri di quest'ordine, della sua potenziale distruzione e in effetti, della sua fragilità. I bambini, anche solo temporaneamente, esercitano tendenze anarchiche [...] essi sono dedicatamente instabili, sistematicamente sovversivi e incontenibili.¹⁸

Non esiste infatti spazio, pianificato o meno, che dai bambini non venga trasformato attraverso il gioco. Quando gliene si dà l'opportunità i bambini agli spazi progettati, puliti e ordinati, preferiscono il terreno sporco, i *terrains vagues*, le aree in costruzione, oppure gli spazi nei quali sono vicini ad altre attività della vita quotidiana: i mercati, le officine, le stazioni, i porti, e così via. Nei rapporti con lo spazio il bambino agisce in modo creativo, operando continui *detournements* degli oggetti e degli usi, caricando i luoghi di significati simbolici, costruendo su di essi mondi immaginari, dando nuovi nomi alle cose, appropriandosene attraverso l'attività di continua costruzione/trasformazione (e spesso anche di distruzione per potere ricominciare daccapo). Questa attività è fondamentale per il suo sviluppo perché la sensazione di potere trasformare il proprio ambiente di vita e appropriarsene simbolicamente consente al bambino di costruire la propria soggettività e la fiducia in se stesso. Il gioco con gli altri inoltre rende questa pratica un mezzo informale di socializzazione che si basa sulla capacità di autoregolarsi (il gioco spontaneo infatti non ha spazi e tempi prestabiliti, ma inizia e finisce con l'accordo dei giocatori stessi, così come prevede che le regole possano essere cambiate per consentire il "ricominciare daccapo" o l'accogliere nuovi giocatori).

Definire il significato del gioco tuttavia è una questione complessa ed ogni tentativo è destinato a restare parziale, forse perché l'attività del gioco ha di per sé una natura metaforica. Quando un cucciolo gioca mostra i denti "come se" volesse mordere, tuttavia per il suo compagno di giochi è chiaro che sta giocando. Questo è un passaggio complesso nella comunicazione, poiché richiede che i codici non vengano interpretati secondo strutture semplici. Non a caso il perché gli esseri viventi giochino, la natura misteriosa di questa attività e il modo di intendere il messaggio "questo è un gioco" è oggetto di uno dei

¹⁷ Una rassegna di gruppi situazionisti: *Banalità di base. Breve storia dell'Internazionale situazionista* è pubblicata sul web all'indirizzo <http://art.ntu.ac.uk/mental/>; G. Deleuze, F. Guattari, *Millepiani, Capitalismo e schizofrenia*, vol. I, Treccani, Roma, 1987

¹⁸ la citazione è tratta dall'introduzione al libro di S.L. Holloway, G. Valentine, a cura di, *Children's geographies: Playing, Living, Learning*, Routledge, London, 2000

¹⁹ G. Bateson, "Questo è un gioco". *Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca!"*, Cortina, Milano, 1996

²⁰ M. Eigen, R. Winkler, *Il gioco. Le leggi naturali governano il caso*, Adelphi, Bologna, 1975

²¹ J. Huizinga, *Homo Ludens*, Einaudi, Torino 1979; R. Callois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano, 1995

²² D.W. Winnicott, op.cit.

famosi metaloghi che Gregory Bateson organizza con un gruppo di scienziati di diverse discipline a Princeton nel 1955¹⁹.

Esiste tuttavia una non vastissima ma estremamente interessante letteratura sull'argomento proveniente da campi molto diversi del sapere. Il gioco è stata una delle metafore preferite dalle scienze della complessità per significare il miscuglio di caso e necessità che regola i meccanismi dell'evoluzione del vivente, una legge fondamentale della vita²⁰. Huizinga e Callois sono gli autori di due saggi fondamentali sul gioco in cui rileggono la sua funzione nella storia delle civiltà e ne evidenziano il profondo legame originario con il mito e il sacro²¹. Entrambi riconoscono al gioco un carattere di "separatezza" dalla realtà, la caratteristica di entrare in uno "spazio magico" nel quale sospendiamo i modi e le regole della vita quotidiana comune (entrare nel gioco significa in-ludere), ma allo stesso tempo di svolgere una complessa funzione sociale.

Il gioco come attitudine naturale, ma anche nelle sue forme più strutturate e complesse, rispecchia infatti i complessi meccanismi mediante i quali le società elaborano e trasmettono i propri modi di organizzare il mondo. Tentando un'elegante classificazione delle attività ludiche secondo le categorie di *mimicry*, *agon*, *alea* e *ilinx*, (che includono cioè anche il teatro e l'uso sociale della maschera nonché l'attrazione per la vertigine) Callois mostra le conseguenze negative sulla società nel suo complesso che la repressione o la scomparsa di qualcuna di queste forme possono avere.

Nel caso dei bambini la repressione di alcune forme di gioco ha un significato ancora più grave. Winnicott nel suo "Gioco e realtà" ha mostrato come attraverso l'attività ludica il bambino avvii il processo di costruzione del suo rapporto con la realtà, come questa sia una vera e propria attività creatrice che ha a che fare con l'esperienza artistica e intellettuale dell'essere umano²². Perché il gioco svolga questa funzione però sono necessarie alcune condizioni per le quali l'esperienza possa assumere queste caratteristiche di attività creatrice. Scrive a questo proposito A. M. Fabrini:

Nell'ambito delle scienze psicologiche, una visione della crescita tutta centrata sull'acquisizione, l'apprendimento, e l'integrazione del mondo-dato, ha ormai lasciato il posto a nuove prospettive che riconoscono al bambino la competenza di "costruttore" del mondo di cui è parte. [...] In definitiva l'atteggiamento spontaneo del piccolo è teso fin dall'inizio, in una azione creativa sul mondo esterno che lo impegna oltre il dato, in una complessa operazione di costruzione della propria esperienza. Tale azione progredisce col tempo, con la disponibilità di crescenti risorse, e si manifesta in modo palese nell'attività ludica. È infatti nel gioco spontaneo che diventa più evidente, oltre alla tendenza a manipolare e a esplorare gli elementi presenti nel campo, questa tendenza a trascendere il dato,

per produrre il nuovo e l'interessante, per aggiungere costantemente forma e novità all'ambiente. Attraverso il gioco, il piccolo si orienta nel mondo dei significati e del senso, con un'azione che è essenziale ai processi vitali del suo adattamento e che è fortemente caratterizzata dall'inventiva e da una ricerca di equilibrio interno. Qualcuno ha definito questo impegno uno "sforzo bioestetico", sottolineando con ciò il fatto che la dimensione dell'agire infantile comprende, in questa fase, anche l'attributo del bello... [Solo nel gioco infantile e nell'esperienza artistica] l'agire diventa naturalmente poesia e il fare rivela nella sua naturalezza e semplicità quel suo essere contemporaneamente scoperta, invenzione, oltre che adattamento al mondo. Il gioco richiama ad una dimensione del senso di meraviglia e del potere di creare che, prima ancora di essere dono di pochi, è dunque parte di ogni bagaglio di vita e motore di ogni esistenza²³.

Questa sorta di "curiosità" o di tensione trasformativa verso le cose e l'ambiente è dunque il potenziale di ogni crescita e la condizione di ogni apprendimento.

LO SPAZIO DEL GIOCO

La città tradizionale si offriva nella sua interezza come potenziale terreno di gioco che i bambini contendevano temporaneamente ad altre attività, incarnando l'essenza stessa della città che Lefebvre riassumeva in tre funzioni - informativa, simbolica e ludica - funzioni che corrispondono esattamente ai bisogni che il bambino soddisfa giocando: apprendere, creare un universo simbolico, e semplicemente divertirsi²⁴.

Come abbiamo già visto con il passare del tempo nascono nella città spazi sempre più specializzati, ma sempre più limitanti per il gioco dei bambini. Secondo due ricercatori tedeschi, M. Gebhard e A. Malkus-Wittenberg²⁵, autori di una delle poche ricerche scientifiche sulla qualità del gioco nelle città contemporanee, l'urbanistica si occupa dei bambini secondo una catena associativa quasi automatica: bambino/gioco/camera dei bambini/spazio di gioco riservato, anche perché le attività che i bambini compiono spesso disturbano l'ordine pianificato degli spazi e soprattutto la tranquillità degli adulti che li utilizzano²⁶.

Rileggendo la storia della pianificazione sotto l'ottica della nascita degli spazi di gioco ci accorgiamo che a questa funzione di "separazione/protezione" che deve svolgere lo spazio dei bambini se ne aggiunge un'altra non meno importante.

La storia del *playground* infatti mostra come questo spazio sia nato non solo per proteggere i bambini dall'aggressione del traffico quando questo si è reso più invasivo, ma per l'esigenza degli adulti di poter disporre di uno spazio per il

²³ A.M. Fabbrini, "Ri-creare il mondo. Adolescenti e creatività" in A. Melucci, a cura di, *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano, 1994

²⁴ Luciana Bozzo ha sviluppato queste riflessioni sul rapporto tra il gioco e la città ed è autrice delle prime ricerche importanti in Italia sull'argomento. Cfr. L. Bozzo, *Pollicino e il grattacielo*, Seam, Roma, 1998; L. Bozzo, "Il gioco e la città", in *Paesaggio urbano*, n.3, 1995

²⁵ M. Gebhard, A. Malkus-Wittenberg, "Spielraum Stadt", in S. Bochnig, K. Selle, a cura di, *Freiraume Fur Die Stadt*, Band 2, Bauverlag GmbH, Wiesbaden Und Berlin, 1993

²⁶ In Canada mi è capitato di osservare cartelli pubblicitari di nuovi insediamenti residenziali "Adult style" nati cioè per soddisfare le esigenze di persone adulte che non vogliono bambini tra i piedi nei quali è vietato l'accesso di famiglie con bambini. Questa è solo l'estremizzazione di un processo di crescente intolleranza sociale nei confronti delle diversità che è già visibile in quei tanto comuni cartelli che vietano il gioco negli spazi condominiali. Forse anche nella nostra società alcuni desiderano la stessa cosa ma non hanno ancora avuto il coraggio di ammetterlo...

²⁷ L. Bozzo, op.cit.

²⁸ A. Brett, R.C. Moore, E.F. Provenzano, *The complete playground book*, Syracuse university press, Syracuse, 1993

controllo e l'educazione del bambino anche nel tempo libero.

Sintomatico è il fatto che in Europa la parola *playground* viene usata per la prima volta alla fine del Settecento da Robert Owen per definire una sorta di "aula scolastica" all'aperto per bambini sotto i 5 anni, creata in via sperimentale nella città operaia ideale di New Lanark da lui concepita. La convinzione alla base era che attraverso il gioco si manifestassero le tendenze del carattere dei bambini, dovute alla loro educazione familiare, e si potesse meglio intervenire per correggerle²⁷. Anche in America il *playground* nasce su iniziativa di associazioni filantropiche con la funzione di formare il carattere dei bambini e svilupparne il comportamento morale attraverso la cooperazione e il gioco di squadra.

In Europa invece, come spazio urbano specificatamente dedicato al gioco, esso nasce in Scandinavia e riscuote subito un notevole successo determinato dal fatto che consentiva un'integrazione nello spazio della città di un luogo specifico per i bambini, protetto dal traffico, e offriva, se collocato in un luogo di affluenza di percorso e sosta delle persone, la possibilità ai bambini di stare tra loro, ma in presenza degli adulti.²⁸

Il progetto del playground a partire dal secondo dopoguerra sarà oggetto di sempre maggiori attenzioni da parte degli architetti e degli urbanisti. Aumenterà l'attenzione per il loro inserimento ambientale e si moltiplicheranno gli studi sulle diverse attività possibili nelle diverse fasce di età, sulle sue funzioni sociali, sull'analisi dei modelli di gioco e di comportamento differenti. Spesso si raggiungeranno notevoli livelli estetici nella progettazione di aree di gioco tradizionali.

In Svezia, già negli anni 50, nasceranno aree di gioco con inserimento paesaggistico molto curato e attrezzate con giochi-scultura progettati da artisti e sempre nei paesi del Nord Europa negli anni 70 la disponibilità delle aree di gioco nella città sarà garantita con legislazioni apposite che ne stabiliranno gli standard (in Italia non accadrà nemmeno questo e le aree di gioco resteranno incluse nella definizione generica degli standard per il verde pubblico attrezzato).

Col tempo tuttavia la maggior parte delle aree di gioco, fanalino di coda della pianificazione ordinaria che si occupa delle cose dei grandi, tenderà all'omologazione e alla standardizzazione per ragioni di abbattimento dei costi, alla banalizzazione per effetto della collocazione residuale nella città e dell'utilizzo di arredi "a norma" che vengono immessi sul mercato da ditte specializzate.

La collocazione residuale spesso rende queste aree difficilmente raggiungibili autonomamente dai bambini o poco confortevoli dal punto di vista bioclimatico penalizzandone fortemente l'utilizzo. Molti bambini spesso le frequentano solo

come occasione per incontrare i loro coetanei, ma non per l'attrazione generata dalle spesso scarse e monotone possibilità di gioco. Le caratteristiche che assumono le aree di gioco sono essenzialmente finalizzate alla possibilità del controllo e della sicurezza e quindi privilegiano due criteri progettuali: l'orizzontalità (anfratti e luoghi per nascondersi, molto ricercati dai bambini, vengono totalmente eliminati in modo che gli adulti possano vigilare su di loro) e il rispetto delle normative di sicurezza che mettono al sicuro enti pubblici, gestori delle aree, costruttori e genitori stessi dal potere essere considerati responsabili di incidenti.

La progettazione si mantiene entro queste due coordinate fisse dell'orizzontalità e della sicurezza, mantenendo come variabile solo quella di fare riferimento a diversi tipi di immaginario nel disegno dei singoli pezzi e nella loro composizione d'insieme (il castello e il "villaggio" sono quelli più comuni), utilizzando il colore come elemento distintivo dello spazio "infantilizzato". Infine l'esigenza di limitare l'attività di manutenzione dello spazio da parte dei gestori porta all'utilizzo di materiali e superfici che richiedono pochissimi interventi successivi, accentuando il carattere di intrasformabilità dello spazio da parte dei bambini. Anche l'acqua (insieme agli altri elementi primari - aria terra e fuoco - agli animali per ragioni "sanitarie") viene espulsa dallo spazio di gioco per motivi di "ordine pubblico" (attrae oltre ai bambini anche tossicodipendenti e senza fissa dimora) e perché non gradita ai genitori come possibilità di gioco. Divieti e orari fanno il resto. Ben presto però appare chiaro che i bambini continuano a giocare in altri modi e in altri spazi rispetto a quelli progettati per loro.

Da queste osservazioni e da questi studi nasceranno progetti di spazi di gioco alternativi e infine alternative allo spazio di gioco nella città.

Scrivevano già nel 1958 i coniugi Iona e Peter Opie, due antropologi che hanno studiato per tutta la vita i giochi dei bambini di tutto il mondo:

I luoghi nei quali si possono vedere più facilmente i bambini giocare sono i luoghi appositamente predisposti per loro, luoghi supervisionati dove alcune cose possono o no essere permesse. Spesso però è proprio in questi luoghi che i bambini danno il peggio di sé mentre mostrano comportamenti estremamente autoregolati nel gioco libero che avviene in strada o in luoghi abbandonati. Qui infatti comportamenti aggressivi non sarebbero tollerati. [...] Nella nostra continua ricerca di sempre più efficienti unità educative sembriamo aver trascurato che il più prezioso regalo che possiamo fare ai nostri bambini è lo spazio sociale: lo spazio necessario - o la privacy - in cui diventare esseri umani. Ogni generazione suppone che quella successiva non giochi più nel modo in cui giocava quella precedente ma il gioco spontaneo dimostra una incredibile vitalità e continua a ripresentarsi di generazione in generazione, di città in città

²⁹ I. e P. Opie, *Children's Games in Street and Playground*, Oxford University Press, New York, 1969

³⁰ A. Bengtsson, *Parchi gioco* Robinson, Sperling & Kupfer, Milano, 1975

³¹ T. Lang, op.cit.

con le stesse formule fondamentali e infinite varianti locali e regionali. I bambini per questo tipo di giochi preferiscono i luoghi dove non ci sono spettatori, i luoghi segreti 'dove nessun altro va'. La letteratura dell'infanzia ci insegna che i picchi dell'esperienza infantile non sono il cinema o le passeggiate sul lungomare con la famiglia ma le occasioni in cui si scappa nei luoghi che sono dismessi, inselvaticiti e silenziosi. Tuttavia il culto degli adulti è di pulire, lisciare, pavimentare per lui, abbellire e sfruttare economicamente tutto come se la massima utilizzazione delle amenità del circondario fosse un verso di poesia. Ironicamente il bombardamento di Londra fu una benedizione per i bambini delle generazioni seguenti. I vuoti aperti dai crolli diventarono infatti il loro terreno di gioco preferito. Per un bambino la parte migliore di un parco sono le parti che sono meno mantenute. È nella sua natura essere attratto dalle scarpate, i cespugli, l'erba alta, il bordo dell'acqua. Ma cosa fanno le autorità? invadono il parco, erigono chioschi e *tea garden* e *side shows* per chi ama l'intrattenimento preconfezionato.²⁹

Dall'osservazione di alcuni bambini che giocavano in un'area di cantiere dopo la chiusura l'architetto danese Sørensen trae ispirazione per creare una tipologia radicalmente nuova di area di gioco: l'*adventure playground*, nel quale i bambini hanno a disposizione materiali per autocostruire e inventare i propri giochi o semplicemente la possibilità di manipolare a loro piacimento materiali primari, allevare piccoli animali, coltivare piante³⁰. La possibilità di manipolare attrezzi e materiali come abbiamo visto svolge un ruolo importantissimo nella crescita soprattutto nella fase dagli 8 ai 13 anni (che corrisponde anche a quella in cui i bambini sono meno presi in considerazione nella letteratura specialistica ma anche nella progettazione di spazi perché troppo turbolenti ed esigenti rispetto ai più piccoli), che corrisponde anche alla cosiddetta "età delle bande" nella quale assume grande importanza il gioco esplorativo e di avventura. È questo il periodo in cui i bambini cominciano ad allontanarsi dagli spazi immediatamente sotto casa e ad esplorare territori più lontani, nel quale sono attratti dalla possibilità di manipolare, costruire e trasformare l'ambiente (il periodo delle capanne, dei fuochi, dello scavare la terra e giocare con l'acqua), dell'immaginare avventure trasfigurando gli spazi, dandogli nuovi nomi, costruendo leggende intorno ad essi.³¹

Nei nuovi orientamenti pedagogici l'ambiente stesso si configura come risorsa educativa e molti spazi della città e dei suoi dintorni si trasformano per assolvere questa funzione ludico-didattica. Nascono ad esempio le fattorie urbane, che in Inghilterra sono inserite all'interno di quartieri anche fortemente urbanizzati, le "aule all'aperto" e le aree didattiche ambientali sparse sul territorio nelle quali gioco e apprendimento sono fortemente interconnessi.

DAL PLAYGROUND ALLA CITTÀ

Tra gli urbanisti comincia a diffondersi la consapevolezza che il *playground* è un modello che deve essere profondamente rimesso in discussione. Alcuni studi sull'utilizzo delle aree di gioco tradizionali dimostrano che i bambini praticano le attività previste sulle attrezzature standard per non più di dieci minuti, mentre un'attività di gioco d'avventura che si attiva spontaneamente in uno spazio può appassionare molto a lungo e intensamente un bambino³².

Gli studi sul comportamento dei bambini nello spazio urbano e sulla sua percezione di Lynch, Hart, Moore,³³ ed altri dimostrano che i bambini tendono ad utilizzare tutto lo spazio della città come occasione di gioco e di apprendimento con grande sensibilità "topografica" e temporale, approfittando ad esempio dei minimi dislivelli o anfratti e sporgenze dello spazio in cui si svolge la vita quotidiana e delle minime pause tra un'attività e l'altra. Ma ciò che trasforma uno spazio qualunque in uno spazio di gioco è la possibilità di appropriarsene. Quanto più lo spazio è predeterminato e controllato tanto più queste operazioni saranno difficili o impossibili.

Le indagini sul campo condotte in diversi quartieri dimostrano che vi è una richiesta permanente dei bambini di "territori" di cui appropriarsi. Cercano spazi disponibili, modificabili secondo le loro attività, dei luoghi intimi, personalizzabili. I bambini soprattutto nel periodo preadolescenziale manifestano una preferenza per i terreni inquinati o abbandonati dove la natura si presenta non nella forma addomesticata del giardino, ma come "selvatico"; spesso i bambini mostrano una preferenza per forme di vagabondaggio che prevedono la creazione di sentieri, scorciatoie e passaggi segreti che violano i confini stabiliti (anche di proprietà privata). Moore definisce gli spazi creati dai bambini attraverso queste pratiche con il termine "flowing terrains".³⁴ Jones invece, riprendendo la distinzione che Deleuze e Guattari fanno in *Mille Plateaux* tra spazi striati e spazi lisci, definisce *smoothed spaces* le geografie create dai bambini all'interno o in contrapposizione con quelle adulte, la loro ricerca di spazi del disordine, polimorfi, variabili e manipolabili, la loro sistematica violazione di confini: "I loro patterns d'interazione con un dato terreno sono più intimi, fluidi ed intensi di quelli degli adulti". Gli adulti invece tendono a immaginare per i bambini *pure spaces*, "spazi puri", ordinati, puliti, curati, spesso associati all'idea di idillio rurale³⁵.

Nonostante la grande mole di sperimentazioni e di ricerche prodotte a partire dagli anni 70 i tentativi di riformare lo spazio di gioco si sono dovuti scontrare con le rigidità imposte dalla pianificazione e con quelle della società degli adulti che

³² R.C. Moore, *Playgrounds at a crossroad*, 1992

³³ Lynch K., Lukashok A., "Some childhood memories of the city" e Banerjee T., Lynch K., "Growing up in cities", entrambi in T. Banerjee, M. Southworth (eds.), *City sense and city design: writings and projects of Kevin Lynch*, MIT Press, Cambridge (Mass.)/ London, 1990; R.A. Hart, *The Geography of Children and Children's Geography*, Paper prepared for a review session on the state of behavioral geography, Association of America's Geographers, San Antonio, Texas, 1982; R.A. Hart, *Children's experience of place*, Irvington Press, New York, 1978; R.C. Moore, *Childhood's domain. Play and places in child development*, MIG communications, Berkeley, California, 1990; R.C. Moore, "Streets as playground", in A. Vernez Moudon, (ed.), *Public streets for public use*, Columbia university press, New York, 1991

³⁴ Moore, op.cit. 1990

³⁵ O. Jones, "Melting geographies: purity, disorder, childhood and space" in S.L. Holloway, G. Valentine, *Children's geographies*, Routledge, London and New York, 2000. Scrive Jones che l'idea che la vita in campagna sia più adatta ai bambini perché più sicura (aria sana, assenza di pericoli) deriva in realtà da un immaginario alla costruzione del quale ha contribuito moltissimo una certa letteratura dell'infanzia; in realtà, in campagna non ci sono meno pericoli: semplicemente, noi siamo più disposti a concedere gradi di libertà ai bambini e a tollerare alcuni loro comportamenti che in città vengono repressi o stigmatizzati (un bambino che costruisce una capanna in campagna è un tenero piccolo selvaggio che esprime la propria natura, un bambino che fa la stessa cosa in città è un teppista che attenda al pubblico decoro)

³⁶ Y. Flataud, G. Premel, *Enfants batisseurs. Images d'un terrain d'aventure*, Scarabée/Cemea, Paris, 1983

³⁷ M. Francis, *City spaces and natural childhood: the role of proactive practice*, Paper presentato al Corso di specializzazione post laurea "Le città sostenibili delle bambine e dei bambini", Università degli studi di Firenze/Istituto degli Innocenti, 2001; M. Francis, "Il luogo per un'infanzia 'naturalistica' nelle città", in *Paesaggio Urbano* n.3, 1995

³⁸ R.C. Moore, "Generating relevant urban childhood places: learning from the yard" in P. Wilkinson ed., *Innovation in Play Environments*, Croom Helm, London, 1980

³⁹ D. Germanos, "La relation de l'enfant à l'espace urbain. Perspectives éducatives et culturelles", in Kaj Noschis a cura di, *Les enfants et la ville*, Comportements, Lausanne, 1995

non sempre si è dimostrata pronta a rivedere la propria immagine dell'infanzia. Gli *adventure playground*, ad esempio, trovano ben presto l'opposizione di molti abitanti dei quartieri in cui sorgono a causa dello scarso decoro che presenterebbero queste aree e dei pericoli per l'incolumità dei bambini che in realtà nascondono l'antico timore degli adulti nei confronti dei bambini che li aveva portati ad allontanarli dalla strada perchè troppo liberi.³⁶

Negli anni successivi sorgono come risultato di esperienze di partecipazione democratica nuove tipologie di spazi aperti per il gioco dei bambini nati dalle loro esigenze e sviluppati nel tempo attraverso un lavoro continuo con la comunità³⁷. Un caso famoso è quello dell'Environmental Yard, ricavato sempre con il coinvolgimento della comunità locale dalla riconversione ecologica del cortile asfaltato di una scuola di Berkeley in California, riconoscendo il bisogno di gioco creativo e di spazi naturali in città. Le mappe comportamentali sviluppate da Robin Moore nel corso del lungo processo di partecipazione mostrano come cambiano radicalmente i comportamenti e il tipo di attività svolte dai bambini prima e dopo la trasformazione del cortile: le attività nel nuovo cortile sono più varie, non rigidamente divise per genere, con una tendenza a favorire varie modalità comunicative più intime e personali e comportamenti cooperativi.³⁸ L'attivabilità dello spazio (cioè la possibilità di usare e di agire) è considerata come un valore ambientale. Scrive a questo proposito Dimitri Germanos:

Per fare ciò l'ambiente deve essere suscettibile di cambiamenti tanto al livello simbolico che dei modi d'uso. E' importante pertanto sfuggire alla logica degli spazi isolati e separati nel tessuto urbano. Per questo il concetto introdotto da Moore di ambiente di gioco deve rimpiazzare quello di spazio di gioco. Questo concetto a sua volta si allarga aggiungendo la qualità educativa a questo ambiente. Parliamo in questo caso di un ambiente di attività e di educazione, che è soprattutto un ambiente attivizzato. La creazione di un tale ambiente assicura la continuità tra il sistema sociospaziale e le attività del bambino. In questo ambiente il bambino interviene non solo con la sua immaginazione ma anche materialmente, trasformandolo secondo i suoi bisogni. Lo spazio in seguito a questi interventi e metamorfosi che subisce diviene una parte indissociabile dell'attività del bambino, facilitando e arricchendo il processo della sua socializzazione ed educazione.³⁹

Negli anni 90 trovano nuovo spazio di sperimentazione esperienze che mettono in relazione la scuola e il territorio attraverso l'attivazione di spazi ludico-didattici nelle città intesa come ambiente di apprendimento spontaneo. Questo processo avviene soprattutto attraverso la valorizzazione di due elementi

tradizionalmente espulsi dall'universo del giardino urbano o della natura addomesticata a funzione di decoro: il "selvatico" e l'agricoltura.

La domanda di natura da parte dei cittadini fa sì che in molte aree pubbliche francesi si moltiplichino interventi nei parchi pubblici che riproducono ambienti naturali e attività agricole tradizionali: fattorie didattiche, *urban farm*, aree di educazione ambientale attiva, dove i bambini praticano l'apicoltura o coltivano l'orto e la vigna, aule didattiche all'aperto, giardini selvatici in ambiente urbano con funzioni didattiche e così via⁴⁰. La città stessa e la riscoperta del suo patrimonio storico artistico e ambientale diventano oggetto di campagne educative⁴¹ che attraverso il coinvolgimento dei bambini delle scuole e facendo leva sulle loro naturali curiosità "esplorative" hanno riaperto monumenti abbandonati da decenni e dato avvio, come nel caso famoso di Napoli, a un profondo processo di rinascita del centro storico. Rinascono in questi stessi anni gli *adventure playground*, a volte autoprogettati e autocostruiti, altre volte per iniziativa istituzionale.⁴²

Si tratta tuttavia ancora di spazi di transizione, in qualche modo ancora paradossali perché cercano di ricostruire in maniera artificiale quelle che erano le condizioni di un'esperienza dell'infanzia ormai negate. Ciò che prima avveniva spontaneamente comunque siamo costretti a progettarlo o a farlo diventare attività didattica, a volte dobbiamo spingerci a progettare anche il vuoto come spazio delle possibilità.

Da queste esperienze comincia ad apparire chiaro come intorno al gioco dei bambini e al *playground* si sviluppino le identità locali comunitarie e dall'ascolto dei bisogni espressi dai bambini stessi appare chiaro che le loro domande di spazio pubblico non sono incentrate su un luogo unico, ma su una rete di luoghi a statuto differente (che comincia dalla porta di casa per i bambini più piccoli). Si comincia inoltre ad accettare l'idea che il bambino possa esplorare liberamente lo spazio - anche collettivo - anche se ciò comporta conflitti e lotte. È così che il concetto di *playground* si allarga di nuovo fino a investire tutta la città.

LA CITTÀ DEL GIOCO: ALCUNE STRATEGIE

In Germania, negli anni 80 il tema del gioco dei bambini nella città si pone al centro di un ampio dibattito culturale e politico che porterà ad un profondo cambiamento del quadro normativo e ad una serie di sperimentazioni, ricerche e realizzazioni, che legheranno sempre più le dimensioni ecologiche e sociali

⁴⁰ È il caso dei parchi di Bercy, della Villette, Brassens, del Jardin Sauvage a

Montparnasse e di molti altri solo per citare il caso di Parigi.

⁴¹ Una famosa è la campagna "Adotta un monumento".

⁴² In tutta la Germania ne nascono diversi, talvolta legati a interventi in quartieri a rischio per coinvolgere ragazzi difficili, come ad esempio a Magdeburgo. A Berlino uno dei più famosi è Kolle 37, un campo di avventura e autocostruzione nella zona di Kollowitz strasse e uno degli ultimi nati è l'Abenteuer Bauspielplatz Marie, all'interno di un parco progettato dagli abitanti.

⁴³ M. Gebhard, A. Malkus-Wittenberg, op. cit.

della progettazione degli spazi aperti alla questione dei bambini in città. In particolare la ricerca “Spielraum stadt. Analisi della qualità degli spazi di gioco” svolta all’inizio degli anni 90 ad Hannover crea un nuovo modello di riferimento per la pianificazione per il gioco di molte municipalità, cittadini e associazioni di base⁴³.

La ricerca sviluppa un sistema di valutazione delle opportunità di gioco nei diversi quartieri della città che tiene conto non solo degli spazi predisposti, ma considera il potenziale di gioco di tutto l’ambiente urbano (strade, marciapiedi e piazze, aree di gioco di quartiere, cortili condominiali e scolastici, *terrain vague*), aree di gioco sperimentali pedagogicamente attrezzate (centri ludici, *adventure playground* e *urban farm*), parchi tematici a livello cittadino, aree naturali (corsi d’acqua, campagne, boschi periurbani), parchi naturali.

Nella valutazione della qualità di gioco nei diversi tipi di ambienti entrano in gioco complessi criteri quantitativi e qualitativi che prendono in considerazione ad esempio l’accessibilità e la distanza delle aree o degli “ambienti di gioco” (tenendo conto che ad ogni età corrisponde un *range* territoriale diverso e che oltre un certo limite i bambini devono essere accompagnati), la conformazione della viabilità del quartiere e l’esistenza di misure di limitazione del traffico, la struttura dell’ambiente costruito circostante, la sua qualità estetica, le condizioni microclimatiche (ventosità, soleggiamento etc.), la dimensione delle aree stesse, il tipo di vegetazione e la conformazione del terreno, ma anche la qualità e varietà dell’arredo urbano e delle attrezzature di gioco anche informali, nonché l’accessibilità sociale (limitazioni d’uso, divieti, orari, “tolleranza sociale” nei confronti delle attività dei bambini etc.).

La ricerca di Hannover forniva inoltre un quadro comparativo delle opportunità di gioco nei diversi tipi di quartiere tenendo conto della diversa struttura dell’ambiente costruito e della viabilità (centro storico ad alta densità abitativa, zone di consolidamento con edilizia di massimo 4 piani, zone con edilizia alta, sobborghi e quartieri residenziali con villette unifamiliari) fornendo per ciascuna zona una valutazione del “deficit di ‘giocabilità’ dell’ambiente” e alcune schematiche linee d’intervento che potevano costituire una guida per le municipalità per stabilire priorità d’intervento e per le stesse comunità locali per attivare gruppi di pressione e di discussione nei quartieri con più gravi deficit.

La ricerca, basata sull’osservazione diretta delle pratiche ludiche dei bambini in tutto l’ambiente urbano e svolta con la loro diretta collaborazione per ciò che riguarda la valutazione della qualità esperienziale del gioco nei diversi ambienti, si rivela un modello utile di intervento poiché le situazioni analizzate si ripresentano in forme molto simili in diverse città. Molti modelli di intervento

per la creazione di città amiche dei bambini e per il miglioramento della qualità del gioco faranno infatti riferimento a linee guida simili a quelle di "Spielraum Stadt".

L'attenzione verso le problematiche dei bambini in città ha portato a diverse sperimentazioni tra le quali particolarmente interessanti gli interventi di riconversione dei cortili residenziali e scolastici. Il recupero di spazi per il gioco all'interno dei cortili ad esempio si accompagna spesso alla riconversione ecologica degli isolati residenziali (attraverso la realizzazione di impianti di fitodepurazione o di trasformazione del rivestimento dell'edificio in funzione di risparmio energetico) o almeno alla riduzione delle superfici impermeabilizzate sostituite da superfici a verde. Le parallele misure di regolamentazione del traffico e di miglioramento delle reti di mobilità alternativa ottengono il doppio effetto di favorire la mobilità autonoma dei bambini e ridurre l'inquinamento. Ma ciò che è più interessante è che a queste ricadute "ecologiche" si aggiungono numerose positive "ricadute sociali" i cui effetti si dispiegano nel tempo attraverso il coinvolgimento nella progettazione, realizzazione e manutenzione delle aree di una vasta e complessa rete di attori sociali nella quale spesso vengono coinvolte con successo le cosiddette "fasce deboli" della popolazione. In quasi tutto il Nord Europa la cultura del gioco urbano si è molto sviluppata, c'è una grande consapevolezza dell'importanza di questo diritto dei bambini riconosciuto anche a livello legislativo e sulle aree di gioco si investono molte energie progettuali e risorse economiche. Le difficoltà ad accettare trasformazioni della qualità del gioco che comportino un cambiamento del quadro normativo oltre che delle "abitudini mentali" sono un tipico "caso italiano": la presenza dei bambini non è ancora socialmente accettata, i bambini sono visti come dei distruttori potenziali e molte famiglie tendono a reprimere nei bambini modalità di gioco che comportano lo sporcarsi, bagnarsi o il manipolare attrezzi e materiali.

IL BAMBINO COSTRUTTORE DI AMBIENTE...

Provando a fare una lettura più generale del divorzio tra bambino e città, nella cultura occidentale, ci rendiamo conto che esso avviene contemporaneamente alla progressiva separazione di città e natura: l'associazione di quest'ultima all'idea di infanzia, che risale al XVIII secolo, impone di segregare i bambini nella città riservando loro spazi appositi, oppure di espellerli addirittura "fuori dalla città", concependo un abitare "a misura di bambino" nei suburbi, nelle *new towns*, oggi sempre più *gated cities* o città disneyane, nelle zone periferiche di

villette unifamiliari o in campagna, costruendo l'immaginario dell'idillio rurale infantile. Ma una separazione tra natura e città e di conseguenza tra bambino e città, come vedremo, non è né storicamente vera né utile, sia per i bambini stessi che per la costruzione di un futuro sostenibile per le nostre città.

Una caratteristica preoccupante della condizione del bambino in città è sicuramente la perdita di qualità ambientale: inquinamento dell'aria, traffico, rumore, inquinamento elettromagnetico, delle acque superficiali, ridotte da elementi viventi del paesaggio delle città a canali di scolo, cementificazione e artificializzazione degli spazi aperti lo sottopongono ad un continuo stress ambientale. Le conseguenze sanitarie di questo stato di cose, che non riguarda soltanto i bambini ma li minaccia molto più gravemente, suscitano un giustificato allarme nell'opinione pubblica; ma ancora più gravi appaiono le conseguenze di questa crescente artificializzazione dell'ambiente di vita a livello più profondo, della mente e quindi della capacità di percezione della natura come qualcosa di cui facciamo parte, della profonda interrelazione tra l'uomo e il cosmo, percezione che sta alla base di qualunque possibile "nuova alleanza" tra l'uomo e la natura che possa avviare a soluzione la crisi ecologica nella quale ci dibattiamo. In questo i bambini, a differenza di quanto si crede, e cioè che siano costituzionalmente dalla parte della "natura", sono esposti quanto gli adulti a forme di interpretazione stereotipata di questo rapporto perché privati della condizione essenziale della possibilità di farne "esperienza col corpo".

L'ambiente urbano tende sempre di più a configurarsi come una natura seconda (tipico l'esempio del bambino che pensa che il latte provenga dalla centrale del latte e non dalle mucche), totalmente separato dalla natura, "quella vera". Quest'ultima appare anch'essa sempre più una costruzione fittizia basta sulle immagini dei media o sull'idea dell'oasi protetta come quel luogo distante e incontaminato nel quale, come mi disse una volta un bambino del quartiere popolare delle Piagge a Firenze, "una volta la maestra ci ha portato a vedere la natura". Le poche aree naturali o i brandelli di verde agricolo ancora presenti in città, nelle quali resistono forme residuali di "selvaticità", sono continuamente minacciate dalle nuove costruzioni o dalla richiesta di "sistemazione" in forma di natura artificializzata con funzioni di puro decoro urbano.

L'esperienza che i bambini possono avere della natura in questo tipo di ambiente risulta allora, pur tra le ovvie differenze (dipende dall'età, dal genere, dall'etnia e dal contesto), decisamente contraddittoria, caratterizzata da rilevanti "tensioni" con le rappresentazioni prodotte dal mondo adulto che influenzano in misura maggiore o minore la possibilità dei bambini di sperimentare una propria forma di "empatia" con la natura che, come abbiamo visto, non è affatto

scontata.⁴⁴ Queste rappresentazioni aprono infatti la strada ad una percezione ambivalente e gravemente limitata della natura; da una parte, essa appare una fonte di pericoli: in città, qualunque contatto con elementi naturali - dall'acqua, anche solo quella di una pozzanghera, alla terra, agli animali che non siano il proprio animale domestico - viene duramente represso dai genitori e dagli altri agenti culturali, persuasi che ogni luogo selvatico debba essere riportato all'ordine urbano della natura addomesticata del giardino; dall'altra essa conta come il recinto sacro dell'oasi naturale protetta, territorio intangibile e immodificabile con il quale l'unico rapporto ammissibile è l'osservazione; in casi peggiori, la natura nel suo complesso viene sovrastata nel proprio immaginario dall'abbondanza e dall'attrattività di altre opportunità ricreative rese più accessibili da una complessa rete di consenso costruita intorno ad esse.

⁴⁴ Queste riflessioni sono sviluppate nel saggio di Lily Kong, "The children experience of nature", in S.L. Holloway, G. Valentine (eds), *Children's geographies*, Routledge, London and New York, 2000.

La riduzione delle aree in cui un contatto con la natura è consentito in forma completa e spontanea fa sì che con sempre maggiore difficoltà questa perdita sia percepita come tale. Quando priorità di sviluppo urbano confliggono con il bisogno di verde e *wilderness*, spesso i ragazzi stessi, come gli adulti, sono pronti ad assumere le ragioni delle amministrazioni nel rimuovere aree naturali per la costruzione di altre attrezzature "più necessarie", o nel richiedere, nel caso un'area naturale debba essere conservata, le stesse giustificazioni utilitaristiche - in termini di estetica, salubrità o possibile risorsa economica - cui si ricorre nel caso opposto. Il rischio, scrive Lily Kong, è di avere una generazione di adulti con una sensibilità estremamente ridotta nei confronti della natura, con le immaginabili conseguenze in termini di sostenibilità ambientale delle loro future politiche.

Quando invece un rapporto con la natura spontaneo ed estraneo al controllo degli adulti anche in ambiente urbano può essere osservato, esso si presenta di regola molto ricco sotto il punto di vista del coinvolgimento sociale, intellettuale ed emotivo del bambino.

"Il coinvolgimento dei bambini nell'ambiente naturale avviene attraverso tre tipi di attività fondamentali per il loro sviluppo:

→ in primo luogo **giocare**: l'ambiente naturale offre infinite possibilità di gioco creativo attraverso la manipolazione degli elementi naturali primari, il loro uso come materiali da costruzione o il semplice utilizzo dell'ambiente come set di gioco di movimento: alberi per arrampicare, collinette per scivolare, spazi aperti per correre, luoghi in cui è possibile assumersi qualche rischio calcolato che consenta al bambino di mettersi alla prova;

⁴⁵ L. Kong, op. cit.

- in secondo luogo **apprendere**: l'apprendimento avviene in modo semplice ed immediato attraverso l'osservazione della flora e della fauna, dei cicli delle stagioni e della crescita, guidati solo dalla propria naturale curiosità nei confronti del mondo;
- in ultimo, **prendersi cura** della natura: quest'attività è una delle più coinvolgenti per i bambini perché ha a che fare con la possibilità di contribuire alla vita, di incidere in modo irreversibile sul divenire; mettere un seme nella terra e vedere spuntare una piantina, allevare un cucciolo, nutrirlo e provvedere al suo benessere, trasformare un terreno incolto in un orto o un giardino, rappresentano altrettante esperienze fondamentali nel processo di crescita e la base indispensabile di qualunque sentimento futuro di cura e di rispetto per la vita sul pianeta."⁴⁵

Senza queste esperienze diventa difficile percepire a un livello emozionale profondo il valore estetico ed ecologico di un paesaggio naturale anche residuale, e di conseguenza sentire come una perdita la sua distruzione. La nostra società infatti resta dentro la contraddizione del vedere come necessaria la trasformazione, salvo poi compensarla con i luoghi dell'eterotropia costituiti dalle riserve naturali, i nuovi recinti sacri. Non è più differibile una conversione ecologica profonda che permetta di ricomporre questa fondamentale contraddizione della nostra civiltà in un nuovo orizzonte politico ed educativo. Vivere in un ambiente tutto rigidamente pianificato e controllato, sotto stretta sorveglianza degli adulti, come abbiamo visto impedisce quel tipo di esperienza fondamentale per i bambini che è l'avventura. A questa si collega la perdita di un altro tipo di esperienza, quella del "perdersi", oggetto di una interessante riflessione di Franco La Cecla in relazione alla perdita di quella che lui chiama la "mente locale", che ci potrà essere utile nel proseguimento del nostro ragionamento sul rapporto tra città-bambini-pianificazione e pratiche ludiche e che aggiunge alcuni elementi anche alla comprensione della complessità e dell'importanza dell'esperienza di questo rapporto non solo per i bambini ma per tutti gli esseri umani.

Meno maneggiamo il nostro ambiente e meno siamo capaci di orientarci in esso. Quando gli abitanti sono assegnati a spazi che non possono modellare la mente locale viene lobotomizzata. Un processo che dal XIX secolo ha escluso gli abitanti dalla definizione dell'ambiente e ne ha attribuito la gestione a esperti e burocrati con la condanna della vita di strada, la demolizione delle economie locali e di sussistenza e dei loro diritti all'uso del territorio e delle sue risorse. Alla fine c'è un tipo di perdersi del tutto nuovo: perdersi nell'ambiente in cui si vive, non appartenergli, essere forestieri [...] Con mente locale si intende cultura

dell'abitare, costruire. Riconoscere dignità della mente locale, libertà di costruire della comunità locale, diritto alla terra su cui abitare e alle risorse ad essa connesse. Ogni gestione del territorio è un problema di conoscenza locale.”⁴⁶

La nostra “mente locale” ha una sola chance di ritrovare se stessa, e quindi di perdersi, nei “marginii dell’esistenza metropolitana”, nelle “zone di indisciplina della metropoli”, dove ancora è possibile “abitare autenticamente”, costruendo gli spazi in base ad una conoscenza locale. Questi sono gli spazi degli *squatters*, degli insediamenti informali degli immigrati e dei bambini. Terreni abbandonati, marginii, scarti, retri sono così il vero regno dell’infanzia rimasto nelle città investite dall’ordine razionale della pianificazione, i luoghi dove costruirsi la capanna, il rifugio e mettere in moto quel lavoro dell’immaginazione che si attiva non appena l’essere ha trovato il minimo riparo e che Bachelard ha esplorato dal punto di vista psicologico in relazione con la nostra più profonda esperienza infantile: “Tutti i ripari, tutti i rifugi, tutte le camere possiedono valori consonanti di onirismo... l’inconscio di ciascuno di noi è ‘alloggiato’ in qualche luogo della nostra infanzia, gli spazi della solitudine sono costitutivi dell’essere... la capanna è l’essenza del verbo abitare”.⁴⁷

... E DI CITTÀ

Dopo queste riflessioni e lo stato dell’arte della pianificazione dello spazio di gioco abbiamo compreso che la frontiera è altrove e riguarda la città nel suo complesso, il suo rapporto con la natura, gli spazi e tempi della vita quotidiana. Una trasformazione culturale che implica una modificazione degli stili di vita, dei consumi, dell’economia, dello stesso modello di sviluppo e che non può avvenire senza il coinvolgimento e la cooperazione di tutti gli attori coinvolti. Come accostarsi alla messa in atto di questi processi, con quali strumenti, con quali obiettivi, con quali attori, costruendo quali alleanze, in quali territori? La cosa migliore ci è sembrata quella di attivare “cantieri sociali” di trasformazione a partire dalle scuole. Le esperienze raccolte in questo volume sono state precedute da anni di sperimentazione di laboratori di progettazione partecipata con i bambini in contesti differenti, da Messina al quartiere di Vingone a Scandicci, alla periferia fiorentina⁴⁸.

L’idea di fondo che accompagnava me e le persone con le quali ho più strettamente collaborato nella conduzione di queste esperienze era che attraverso la valorizzazione del sistema di conoscenze dei bambini in relazione a quello della

⁴⁶ F. La Cecla, *Perdersi, l’uomo senza ambiente*, Laterza, Bari, 1990

⁴⁷ G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari, 1984

⁴⁸ Per l’esperienza nel quartiere Giostra a Messina vedi A.L. Pecoriello, “Sicilia, 40 anni dopo Danilo Dolci”, in *La città nuova*, n.6, Fondazione Michelucci, Fiesole, dicembre 2002. Per quella del quartiere di Vingone: A.L. Pecoriello, I. Zetti, “Alla periferia della periferia. Progettando con i bambini di Vingone” in G. Paba, C. Perrone, a cura di, *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento dei cittadini nella costruzione della città*, Alinea, Firenze, 2003. Alcune precedenti esperienze nel Q4 di Firenze sono descritte in “I confini della città n. 21”, Bollettino della Fondazione Michelucci n.8, dicembre 1996. L’esperienza delle Piagge a Firenze è raccontata in A.L. Pecoriello, “Planning stupidity and children’s intelligence”, in INURA eds., *The contested metropolis. Six cities at the beginning of the 21st century*, Birkhäuser, Basel, 2004.

Molte di queste esperienze si sono avvalse del contributo fondamentale dei compagni dell’Associazione Europea Aad’A, nata nel 1994 a Parigi da un gruppo di studenti di architettura, artigiani, artisti e liberi pensatori con i quali ho condiviso le sperimentazioni di una pratica diversa del mestiere dell’architetto che coinvolgesse i saperi locali e gli abitanti in processi di sviluppo comunitario in grado di autosostenersi, di autoprogettazione e autocostruzione attraverso i “cantieri” come eventi collettivi che animano i luoghi e le comunità rimettendo in circolo energie cooperative e solidaristiche, saperi tradizionali dispersi, nuove conoscenze e tecnologie ecologicamente orientate.

⁴⁹ L. Decandia, *Dell'identità. Saggio sui luoghi: per una critica della razionalità urbanistica*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2000

⁵⁰ All'interno di queste esperienze, scrive Chiara Mazzoleni, "assumeva connotati peculiari sia il processo di pianificazione dal basso, che si fonda sul lavoro di gruppo e sull'interazione dialogica, sia la traduzione di obiettivi di sviluppo in concrete azioni, secondo una prospettiva pragmatica ispirata al pensiero di Dewey.[...]Ciò che distingue maggiormente l'esperienza di Dolci rispetto ad altre di sviluppo di comunità è l'esperienza educativa, di 'valorizzazione sociale' fondata sul metodo maieutico, ossia sul reciproco scambio, sulla partecipazione attiva del soggetto e sulla vera comunicazione in grado di aiutare lo stesso - in analogia con l'azione della 'levatrice', alla quale rinvia il termine maieutica - a ritrovare in se stesso la verità e a farla emergere." C. Mazzoleni, *Un Laboratorio di sviluppo comunitario: il Centro per la piena occupazione di Danilo Dolci a Partinico*, in *Urbanistica*, n. 108, 1997.

comunità di appartenenza e tramite la realizzazione di piccole azioni concrete di trasformazione fosse possibile riattivare canali di apprendimento reciproco tra i diversi soggetti coinvolti, interagire con i processi di costruzione e ricostruzione dell'identità che si inscrivono negli spazi e nei tempi della vita quotidiana e ricreare circuiti virtuosi di sviluppo coevolutivo della comunità locale con l'ambiente di vita. Nella nostra società, come scrive Lidia Decandia in un suo saggio sull'identità, l'appartenenza ai luoghi e alla comunità non sono più determinate in maniera statica e soprattutto non fanno più riferimento a "sistemi di significato" comuni; per questo possono essere solo esiti di un processo di costruzione comune che passa dal diretto coinvolgimento delle soggettività e dalla costruzione di nuovi luoghi di incontro e di socialità attraverso processi che non scindano le forme fisiche dai contenuti appropriativi ⁴⁹.

Quelli vissuti e raccontati in queste esperienze non sono semplici laboratori di progettazione con i bambini (all'interno o all'esterno del contesto scolastico), ma a partire dal riconoscimento delle specificità del rapporto con i luoghi che tendono a costruire i bambini quando sono messi in condizioni di farlo, ci si è spinti fino al loro coinvolgimento nella trasformazione di piccoli spazi pubblici attraverso la pratica dell'autocostruzione, facendo di questo processo di riappropriazione e di cura dei luoghi un momento di aggregazione e di autoriconoscimento di tutta la comunità. Queste esperienze si inscrivono dunque nel solco di quelle pratiche di pianificazione che hanno profondamente messo in discussione la figura del *planner* come unico responsabile delle decisioni che riguardano i luoghi e depositario delle conoscenze tecniche e scientifiche che lo mettono in grado di agire per il "bene comune" e che hanno avuto in Italia un grande maestro in Danilo Dolci.⁵⁰

I fondamenti paradigmatici su cui si è costruita la disciplina urbanistica sono profondamente mutati e lasciano intravedere la possibilità di sperimentare forme di pianificazione intese come "esperienza collettiva in sviluppo", come "cantiere perennemente aperto", sempre per usare le parole di Lidia Decandia, in cui diversi attori lavorano continuamente per attivare la memoria, produrre e alimentare la creatività e l'invenzione. Alla figura dell'urbanista si sostituisce "una rete molteplice di ricercatori, di narratori, di esploratori, di viandanti e di artisti che si inseriscono in questo rapporto di produzione di circolarità, mettono a disposizione le diverse competenze per accompagnare i vari attori lungo il corso del progetto, ne coordinano i rispettivi gesti, contribuiscono con i loro saperi tecnici, ma anche con la loro capacità creativa e comunicativa a fare emergere nuovi rapporti affettivi, appropriativi. [...] Se l'identità si costruisce nel fare, ricreando un rapporto affettivo di interazione tra comunità in divenire e luoghi, essa può solo essere l' 'esito emergente' di un'esperienza aperta di

costruzione. Non assumibile come dato a priori, né tantomeno progettabile da una mente separata, essa può solo emergere da un'attività diffusa di autoorganizzazione, di autoregolazione e di autoespressione di una comunità che non preesiste, ma si costruisce nel fare, attraverso il diretto ed attivo coinvolgimento delle soggettività alla costruzione dell'opera".

Le decine di esperienze di laboratori educativi e territoriali che si sono sviluppate silenziosamente in questi anni soprattutto nel mondo della scuola e i tentativi di sperimentazione della pratica dell'autocostruzione stanno configurando un possibile nuovo sistema di rapporti tra diversi soggetti che agiscono sul territorio e una via alla ricostituzione del rapporto tra la comunità e il proprio ambiente insediativo su nuove basi meno distruttive del legame sociale e con la natura.

I CANTIERI DI AUTOCOSTRUZIONE ASSISTITA

Se ai bambini-giocatori deve essere consentito di entrare nel gioco del piano con le loro modalità (anzi direi con i loro corpi) queste dovranno basarsi sulla loro propensione per l'esplorazione e l'avventura, sulla loro capacità relazionale che consente di mettere in comunicazione mondi diversi, sulla loro curiosità per la storia e il mondo naturale, sulla loro capacità di osservazione minuta, attenta ad ogni modificazione sensoriale, sul loro modo di leggere e percepire la città libero da interessi economici e di potere, soprattutto sulla loro naturale propensione alla "costruzione".

Le tecniche da utilizzare dovranno essere centrate sul bambino, costruite insieme a lui, ricavate dall'esperienza, adattate al contesto (tempi, spazi, risorse disponibili), finalizzate a mettere in moto le capacità di espressione creativa e autonoma dei bambini, senza scimmiettare modelli e comportamenti adulti, ma soprattutto dovranno divertire e appassionare. La progettazione partecipata non deve diventare un'ulteriore attività preordinata tra le mille che i bambini già svolgono, un'ulteriore spazio-tempo imposto, ma uno spazio-tempo da liberare.

Per i bambini abbiamo visto che è importantissimo ritrovare nella città la possibilità di trasformare direttamente lo spazio attraverso la manipolazione di materiali. I "cantieri di autocostruzione" offrono ai bambini questa possibilità ma non solo. Sono per loro occasioni di gioco e nello stesso tempo di apprendimento, di lavoro, di festa e di animazione dei luoghi che coinvolgono tutta la comunità che sta loro intorno, come in una grande improvvisazione collettiva nella quale ciascuno trovava spazio per esprimere la propria creatività partecipando

ad un progetto comune. L'impossibilità di agire sul milieu comporta una sclerotizzazione della "capacità di creazione" e lo sviluppo di un atteggiamento di passività di tutti gli abitanti nei confronti del proprio ambiente.

La frammentazione del processo di produzione edilizia che è avvenuta nella storia ha portato a separare le figure del progettista da quella del costruttore e del destinatario finale. Il processo si è quindi sempre più burocratizzato e ciascuno di questi soggetti si è trovato isolato nel proprio sistema di conoscenze. La tecnica si è così sempre più allontanata dalla cultura del luogo producendo ambienti sempre più anonimi ed estrani. Il sistema delle imprese risponde solo a logiche esterne dipendenti dal mercato globale che impone tecnologie e materiali, omologa i processi di costruzione. Questo processo sembra aver portato sempre più a produrre il brutto con lo spreco di risorse umane e materiali, interrompendo quei circuiti virtuosi tra tecnica cultura ed economia che consentivano di coniugare il bello all'utile.

Molte esperienze di progettazione partecipata con i bambini si limitano alla produzione di analisi, a volte di progetti, la cui realizzazione spesso resta affidata ai normali canali del processo di produzione edilizia. I passaggi attraverso le fasi di progettazione definitiva ed esecutiva affidata a professionisti esterni o interni alle amministrazioni comunali, gare d'appalto per la realizzazione dell'opera, costruzione da parte di imprese specializzate del settore con impiego di materiali e tecniche standard e manodopera specializzata spesso snaturano la freschezza dell'idea originaria, il rispetto delle norme di sicurezza impedisce di realizzare luoghi flessibili, modificabili, non consente di attivare processi di riappropriazione dei luoghi.

La settorialità dell'organizzazione amministrativa e la distanza dal buon senso comune di molte procedure burocratiche rendono difficilissimo alla macchina amministrativa rispondere alla domanda sociale che nasce da questi progetti e alla loro particolare richiesta di qualità estetica e simbolica. Il sistema di conoscenze e di apprendimento reciproco messo in moto dai processi di partecipazione, si blocca davanti alla immodificabilità e rigidità del sistema di produzione edilizia standardizzato costituito dalla connivenza di interessi tra ordini professionali, produttori di materiali, imprenditori e costruttori.

Il sistema delle conoscenze, degli stili e delle tecniche imposte dagli "esperti del settore" non interagisce più con le energie che si possono riattivare sul territorio, con le sapienze diffuse nella comunità, talvolta disperse dall'interruzione della comunicazione intergenerazionale, con le conoscenze su materiali, tecnologie appropriate legate alle specificità dei luoghi. Bisogna per questo restituire unitarietà all'intero processo non separando il momento della progettazione da quello della realizzazione e successivamente dalla gestione e manutenzione

delle opere dell'uomo.

Un approccio partecipativo come questo non ha come obiettivo la semplice "democratizzazione" dei processi ma qualcosa di più ambizioso: un profondo cambiamento culturale che investa la vita quotidiana nel suo complesso e che trasformi gli scenari in cui essa si svolge e le sue condizioni materiali. I luoghi sono luoghi viventi e la cura deve esserne affidata alla comunità se si vuole ricostruire un rapporto con essi. Nel caso del lavoro con i bambini ciò assume un altro significato educativo profondo. Nella fase della crescita come abbiamo visto è importante il gioco come attività creativa e trasformativa. Sentire che le cose si possono modificare, sviluppare la capacità manuale, utilizzare i materiali, avere la possibilità di contatto concreto con aria, acqua, terra e fuoco, ricostruire un universo simbolico e di significati condivisi dello spazio pubblico sono alcune delle funzioni pedagogiche del cantiere. Nel riappropriarsi della capacità progettuale e di "costruttori" i bambini, così come gli adulti, ritrovano la possibilità e la speranza di abitare i luoghi invece di esserne semplici utenti e consumatori. Nello stesso tempo questo lavoro del bambino costruttore coincide col gioco, ne mantiene le caratteristiche di concentrazione, impegno totalizzante ma anche piacere, interesse, libertà di seguire i propri tempi, possibilità di esprimersi creativamente all'interno di una struttura nella quale stabilire legami cooperativi con gli altri.

Il rapporto con il progetto nel cantiere è completamente diverso: non è più il disegno imm modificabile prodotto da una sola mente ma un'opera collettiva che riesce a far esprimere creativamente le diversità facendole cooperare all'interno di una partitura che mantiene una sua unitarietà e organicità. Lo stesso vale per le forme di uso e di gestione: viene prima l'uso e poi la definizione del luogo, in un processo più spontaneo in cui i luoghi sono definiti da coloro che li utilizzano e li riempiono di significati. Il cantiere diventa così veicolo educativo a disposizione della comunità, luogo in cui si incontrano e si scambiano le sapienze dei vecchi, la storia, la memoria ma anche le conoscenze innovative (ad esempio sulle nuove tecnologie ecocompatibili o sui materiali sani). Sul cantiere si pratica anche un diverso rapporto con la temporalità: non si calcola il tempo di lavoro, non si separa il tempo dell'apprendere da quello 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 ricostruzione di un altro immaginario estetico e sociale.