

Politecnico di Milano, Facoltà del Design, Corso di Design di Interni

Ruoli in Gioco

il progettista riflessivo, il bambino
come committente e la partecipazione

relatore: Luca Guerrini

Dario Galli 706830

A.a: 2010/2011

Sommario

<i>Indice delle Figure</i>	7
<i>Abstract</i>	9
1. Introduzione	13
1.1. <i>Premessa</i>	15
1.2. <i>Struttura della tesi</i>	16
1.2.1. Esclusioni	17
2. Basi teoriche	19
2.1. <i>Architettura spontanea</i>	21
2.2. <i>Il ruolo del professionista</i>	25
2.2.1. Il professionista riflessivo	25
2.3. <i>Progettazione partecipata</i>	31
2.3.1. Community Work	34
2.3.2. Giancarlo De Carlo	36
2.3.3. Ralph Erskine	42
2.3.4. Colin Ward	46
2.4. <i>Il gioco e la pedagogia</i>	55
2.4.1. Il gioco negli adulti	60
2.5. <i>Metodi educativi pragmatici</i>	63
2.5.1. John Dewey	64
2.5.2. Francisco Ferrer e la Scuola Moderna	66
2.5.3. Maria Montessori	70
2.5.4. Rudolf Steiner	72

3. Casi Studio	75
3.1. <i>Bruno Munari</i>	78
3.2. <i>Aldo Van Eyck</i>	86
3.3. <i>Scuole di Reggio Emilia</i>	96
3.4. <i>Parco Trotter</i>	102
3.5. <i>Controprogetto</i>	116
3.6. <i>Nazioni Unite</i>	128
3.7. <i>Allison Druin</i>	134
3.8. <i>Progetto personale: Scuola Montessori di Senago</i>	140
3.8.1. Contesto e condizioni	142
3.8.2. Progetto formativo e Laboratori	146
<i>Disegno</i>	147
<i>Modello</i>	149
<i>Progetto architettonico</i>	153
<i>Restituzione progetto</i>	155
3.8.3. Risultati del progetto	162
4. Conclusioni	165
4.1. <i>Partecipazione e infanzia</i>	167
4.1.1. Problematiche	168
4.1.2. Stato attuale e Potenzialità	170
4.1.3. Gli strumenti di relazione	173
<i>Strumenti di raccolta di informazioni</i>	174
<i>Strumenti di elaborazione delle informazioni</i>	174
4.2. <i>La funzione dell'architetto</i>	177
4.2.1. La peculiarità del designer	178
4.3. <i>Il problema del committente</i>	181
4.3.1. Il potere d'uso	182
4.3.2. Il ribaltamento dei ruoli	183
4.3.3. Il bambino committente	184
<i>Bibliografia</i>	187

1. *Indice delle Figure*

1. La Costruzione della Capanna Primitiva, Viollet-le-Duc	21
2. Popolazione negli Slum, UN-HABITAT, 2001	23
3. Magistero a Urbino, Giancarlo De Carlo	40
4. L'architettura, Giancarlo De Carlo	40
5. Piccola autobiografia in pubblico a Urbino, Giancarlo De Carlo	41
6. Quartiere Malminkartano di Helsinki, Ralph Erskine	42
7. Ralph Erskine progettando assieme agli abitanti Inuit di Resolute Bay	43
8. Gruppo di consueti alla progettazione, Ralph Erskine	45
9. <i>Colin Ward</i>	46
10. Emdrup Adventure Playground, Copenhagen	50
11. Young Folk at Play, Brueghel 1560	60
12. John Dewey	64
13. Francisco Ferrer y Guardia	66
14. Bollettino della Escuela Moderna, 1909	67
15. Maria Montessori	70
16. Rudolf Steiner	72
17. Il Mio Giardino dei Sogni, Gabriele, 3 anni	76
18. Bruno Munari	78
19. Vietato Non Toccare, Logo	79
20. Sudan-Parigi, Tavola Tattile, Marinetti 1921	80
21. Laboratori Tattili, Munari, 1980	83
22. Laboratori Tattili, Distruzione, Munari, 1980	83
23. Da Lontano è un Isola, Munari	85
24. Aldo Van Eyck	86
25. Van Hogendorpplain, Amsterdam, prima	86
26. Van Hogendorpplain, Amsterdam, dopo, Aldo Van Eyck	90
27. Orphanage, Amsterdam, Aldo Van Eyck	90
28. Orphanage, Cucina, Aldo Van Eyck	91
29. Orphanage, Vista Aerea, Aldo Van Eyck	91
30. Open Air School, Aldo Van Eyck	92
31. Open Air School, Acquarello, Aldo Van Eyck	92
32. Planimetria Playground di Amsterdam, 1957	95
33. Orphanage, bambina giocando, Aldo Van Eyck	95
34. Loris Malaguzzi	96
35. Scuola Diana di Reggio Emilia	97
36. Laboratorio Raggio di Luce, Reggio Emilia	98
37. Laboratori di Disegno, Reggio Emilia	100
38. Disegno Libero, Reggio Emilia	101
39. Confronto, Reggio Emilia	101
40. Scuola all'Aperto, Parco Trotter	102
41. Trotter di Milano, 1908	103
42. Cassa di Risparmio, Parco Trotter, 1955	103
43. Cura del Parco, Parco Trotter, 1946-2011	105
44. Schema del Parco Trotter, Laboratorio Abita	107
45. Fattoria Trotter, idea di massima autocostruzione, Laboratorio Abita	109

46. Pannelli informativi dei Laboratori Munari, Parco Trotter	110
47. Foto di Gruppo, Parco Trotter	112
48. Menzione di Benemerenzza, Parco Trotter	112
49. Futuro Incerto, Parco Trotter	113
50. Stecca degli Artigiani, Milano, 2005	116
51. Parco di Gioia, Milano, 2004	117
52. Parteciparco, Controprogetto	119
53. Realizzazione Parteciparco, Controprogetto	119
54. Progettazione Partecipata Parteciparco, Controprogetto	120
55. Progettazione Parteciparco, Controprogetto	120
56. Realizzazione Parteciparco, Controprogetto	121
57. Disegno della Partecipiazza, Controprogetto	122
58. Laboratori di Progettazione Partecipiazza, Controprogetto	123
59. Park-urrà, realizzazione, Controprogetto	123
60. Park-urrà, Autocostruzione, Controprogetto	124
61. Park-urrà, gruppo di lavoro, Controprogetto	127
62. Scimmia Ballerina, ReggioChildren	127
63. Scatti dei Bambini, Growing Up in Cities	130
64. Città coinvolte nel progetto, Growing Up in Cities	133
65. Allison Druin	134
66. Progettazione Multigenerazionale, U. of Maryland	134
67. Prototipazione Low Tech, U. of Maryland	137
68. KidPad, Software progettato con Bambini, 1995	137
69. Gruppo di Progettazione, U. of Maryland	138
70. Note di un bambino di 7 anni, Progettazione Contestuale, Allison Druin	139
71. Scuola Maria Montessori, Senago (Mi)	141
72. Organigramma, Direzione Didattica	143
73. Planimetria Generale, Sito del Progetto	145
74. Disegni dei Bambini, Progetto del Giardino	146
75. Disegni dei Bambini, Progetto del Giardino	148
76. Modelli Partecipati, Progetto del Giardino	149
77. Modelli Partecipati, Progetto del Giardino	151
78. Modelli Partecipati, Progetto del Giardino	152
79. Rendering dell'area didattica, Progetto del Giardino	155
80. Stato attuale del giardino, Progetto del Giardino	157
81. Progetto dell'area giochi, Progetto del Giardino	159
82. Pianta, Progetto del Giardino	160
83. Gioco Libero dopo i Laboratori, Senago (Mi)	163
84. Schema: Partecipazione dei Bambini, Rielaborazione da Hart e da Driskell	171
85. Vialeto fiume, da Il Bambino Educatore	172

2. *Abstract*

Il processo partecipativo con bambini rimette in Gioco i Ruoli del progettista, del committente, del bambino e della società. Rivedere la relazione tra queste figure permette di individuare altre direzioni, altri strumenti ed obiettivi della progettazione.

L'aumento del numero di professionisti porta alla necessità di rivedere il loro ruolo nella società ed il tipo di rapporto che essi stabiliscono con il cliente. Credo sia necessario ritrovare una relazione equilibrata tra progettista e committenza che permetta di riconoscere ad ognuna delle parti la propria unicità e il proprio bagaglio di conoscenza. Il metodo più adatto per ristabilire tale equilibrio è la progettazione partecipata. Essa permette di rispondere alle necessità effettive delle persone a cui è destinato il progetto trasformando le conoscenze e le esigenze degli utenti in architettura. Secondo le Nazioni Unite una delle entità sociali maggiormente escluse - ma molto diffusa - è il bambino e la partecipazione del bambino può modificare sensibilmente il tessuto architettonico e sociale. Il coinvolgimento del mondo dell'infanzia implica l'elaborazione di strumenti adatti alla collaborazione tra bambini e adulti e soprattutto il riconoscimento delle competenze proprie dei più piccoli. Attraverso il gioco, la pedagogia attivista e libertaria, gli esempi progettuali e relazionali di Munari, di Van Eyck, di Reggio Children, del Parco Trotter, di Controprogetto, dell'UNESCO e di Druin giungo all'elaborazione di un progetto personale pratico e in seguito alla definizione di un impianto teorico sui Ruoli in Gioco durante un processo partecipativo con bambini.

The participative process with children put on the line the Role of the designer, the purchaser, the child and the society. Reviewing the relationships between them permits us to find others directions, instruments and goals of design.

The number of professionals is increasing so we need to redefine their role in our society and also the kind of relationship that exists between them and the client. I think we have to find a balanced relationship to recognize their unicity and knowledge. The best method to do that is participative design. It permits to answer to the real needs of the people involved in the project, to transform the knowledge of the users in architecture. United Nation says that the child is one of the greatest victim of social exclusion. The child participation in projects could modify the architectural and social structure. We need to create the toolkit for adult-child collaboration and to recognize the children's mental ability. The analysis of children's play, of activist pedagogy, the examples of Munari, Van Eyck, Reggio Children, Parco Trotter, Controprogetto, UNESCO and Druin permitted me to elaborate a personal project and a theory about the Role-play in a participative design with children.

Introduzione

1. *Premessa*

Questa è una tesi teorica.

Separare nettamente l'elaborazione teorica dalla realizzazione pratica di un lavoro non fa parte del mio modo di progettare. Il lavoro di ricerca-progettazione-realizzazione è sempre stato per me un lavoro dialettico e non lineare, non suddivisibile in parti stagne.

Molto spesso ho sentito la necessità di approfondire il supporto teorico all'azione durante l'azione stessa; a volte invece incontri casuali con persone e informazioni inattese hanno modificato il processo di progettazione mentre era ancora in atto. Altre volte la prassi ha preceduto la teoria: procedimenti pragmatici definiti assieme ai collaboratori del progetto hanno trovato riscontro a posteriori nelle teorie contenute nei libri specializzati.

La redazione definitiva di questa tesi mi ha permesso di concedere alle idee il tempo necessario per organizzarsi, permettendomi di dare una forma organica agli aforismi collezionati.

Durante i pochi anni in cui ho svolto la professione di architetto d'interni mi sono scontrato molto spesso con problemi etici. Mi sono domandato per chi abbia senso lavorare e quale sia il fine pratico dei progetti, del mio lavoro, dell'architettura. L'occasione di tornare all'università mi ha costretto ad approfondire le domande e le risposte personali, a cercare nel pensiero di altri conferma alle idee che spesso mi distoglievano dal lavoro pratico.

Ho avuto l'occasione di interrogarmi sul significato, sulla potenza e sul rischio dell'esercizio della professione.

Modificare lo spazio per l'uomo.

Per quale uomo? Con quale processo? Con quali risultati?

Presento in questa tesi la mia personale riflessione a riguardo.

2. *Struttura della tesi*

L'intera tesi verte sul rapporto tra progettista e committente e i loro equilibri di potere. Nello specifico indaga il rapporto particolare che si può creare nel caso in cui il committente sia un soggetto senza alcun potere d'acquisto ma molto diffuso, il bambino.

La trattazione parte dal caso in cui committente e progettista coincidono (l'architettura spontanea) per poi individuare la nascita del bisogno di un professionista. L'evoluzione del rapporto tra le due parti del processo progettuale arriva ad affrontare il tema della partecipazione, mediante le teorie di Ward e le pratiche di De Carlo e Erskine.

Per comprendere come interagire con il bambino è fondamentale una digressione che affronta i temi del gioco e della pedagogia, corredata da un elenco di metodi educativi del novecento esemplari per la fiducia riposta nelle capacità del bambino e per il ruolo attivo che egli assume nell'apprendimento.

Di seguito vengono presentati diversi casi studio, ordinati in base al tipo di partecipazione dei bambini al progetto; tra i casi studio viene analizzato anche il progetto che ho realizzato con i bambini della scuola dell'infanzia Montessori di Senago.

Le conclusioni tratte, sia dal percorso personale, che dai progetti selezionati come casi studio, chiudono la tesi e indicano la mia idea riguardo al ruolo che giocano il professionista e il committente bambino nel processo di definizione del progetto.

2.1. Esclusioni

Non tratterò, se non incidentalmente, la complessa materia della progettazione partecipata urbanistica, nonostante molto spesso si avvalga della collaborazione di bambini. I miei interessi, il mio percorso di studi e la mia idea personale di partecipazione sono rivolti a progetti più circoscritti, a scala umana. Credo che una moltitudine di questi progetti possano arrivare a determinare modifiche urbane interessanti e partecipate, credo meno nella possibilità di effettuare percorsi di partecipazione rapidi ed efficaci a scala urbana.

In Inghilterra, negli anni settanta, un gruppo di pianificatori urbani, formato da Cedric Price, Paul Barker, Peter Hall e Raymon Banham, ha lanciato una proposta radicale dal nome *Non-plan: an Experiment in Freedom*. Perché non lasciare, si chiedono, che sia un lavoro corale ad organizzare l'ambiente in cui le persone vivono? E scrivono: *“Il concetto attuale di pianificazione (urbana e non) si è rivelato un'assurdità. Tutto quello che abbiamo è un bel mucchio di buone intenzioni, ma quanto valgano queste buone intenzioni non lo possiamo sapere... Come ha sottolineato Melin Webber, l'urbanistica è l'unica dottrina che, pretendendo di essere scienza, consideri realizzato un progetto quando è stato semplicemente completato sulla carta. Molto raramente si può controllare se il progetto risponde realmente alle esigenze in base alle quali era stato concepito e, nel caso questo avvenga, non si può verificare se la differenza abbia implicato un miglioramento o un peggioramento.”* (Price 1969)

Basi teoriche



1. *Architettura spontanea*

Nel momento in cui progettista e committente coincidono, condizione comune negli interventi a piccola scala realizzati nel primo mondo fino al secolo passato e ancora adesso per una buona parte dell'umanità, si genera l'architettura spontanea o architettura vernacolare. Questo tipo di costruzione è caratterizzato, da una parte, dalla ripetizione di schemi costruttivi ed estetici dettati dalla tradizione e dall'esperienza personale e collettiva, e dall'altra, dall'ingegno umano che recupera materiale povero o di scarto per assolvere al bisogno di casa.

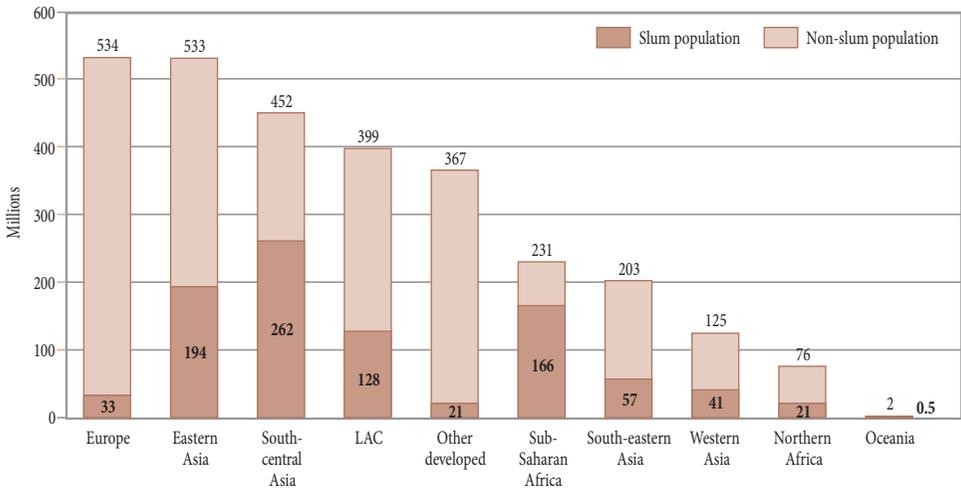
“La nostra è una società nella quale, in ogni campo, a prendere le decisioni, a esercitare controlli, a limitare le scelte, è sempre un gruppo ristretto di persone, mentre la stragrande maggioranza della gente può solo accettare quelle decisioni, sottoporsi al controllo, restringere il proprio campo d'azione nei limiti delle scelte imposte dall'esterno. In nessun caso questo è vero come nel campo delle abitazioni. Quello di avere una casa è uno dei bisogni primari dell'uomo, che nel corso della storia e in ogni parte del mondo i popoli hanno soddisfatto con le proprie forze, usando i materiali che si trovavano a portata di mano, con forme di lavoro spesso collettive. In ogni parte del globo l'architettura locale, meravigliosamente ricca di risorse, è una testimonianza dell'ingegnosità di popolazioni che hanno saputo utilizzare ogni sorta di materiali: legno, paglia, erba, foglie, pelli, pietre, argilla, ossa, terra, fango e financo la neve. Consideriamo gli igloo: garantiscono il massimo di difesa dagli agenti atmosferici con il minimo sforzo. Costo dei materiali e del trasporto: zero. Fatti solo di acqua. Naturalmente anche gli eschimesi oggi vivono, con i contributi della previdenza, in piccoli slums nordici. Ormai l'uomo, come dice N. J. Habraken, «non si procura più un'abitazione, all'abitazione viene destinato da forze esterne». Anche oggi comunque «un terzo della popolazione mondiale provvede a costruire la propria dimora personalmente talvolta in mancanza di interventi del governo o di specialisti, tal'altra proprio in contrasto a essi». Nei Paesi altamente industrializzati, quanto più si sviluppa la tecnologia e quanto più si complicano le procedure di finanziamento nel campo dell'edilizia, tanto più il problema, si presenta di difficile soluz-

ione. Sia in Inghilterra sia negli Stati Uniti, nonostante i massicci stanziamenti di fondi pubblici per l'edilizia, non si è stati in grado di risolvere i problemi degli strati più poveri della popolazione. Nei Paesi del Terzo mondo, il gigantesco processo di urbanizzazione iniziato vent'anni fa ha portato alla crescita di vasti insediamenti abusivi periferici, intorno ai centri urbani preesistenti, abitati dai cittadini invisibili, quelli che ufficialmente non risultano esistere per le autorità municipali. Pat Crooke sottolinea che le città crescono e si sviluppano a due livelli, quello ufficiale e teorico, e quello concreto, non ufficiale; e aggiunge che la maggior parte degli abitanti delle città latinoamericane sono cittadini 'abusivi' la cui sussistenza si basa su una "economia popolare, esterna alle strutture finanziarie e istituzionali della città". (Ward 2006, p88)

La precaria e non pianificata architettura degli slum ha causato iniziative violente - sgomberi e trasferimenti forzati - da parte delle amministrazioni e degli *urban planner* in nome della necessità di riportare sotto il controllo dei governanti le aree marginali della città.

Negli ultimi anni, c'è una interessante inversione di tendenza. In molte città sudamericane ed asiatiche che ho personalmente visitato le istituzioni e le organizzazioni di volontariato locale preferiscono fornire i servizi alle baraccopoli già esistenti, migliorarne le condizioni sanitarie e di educazione, piuttosto che sgomberare o trasferire gli abitanti in quartieri differenti. Questa tendenza - confermata anche da un'interessante pubblicazione *The Challenge of Slums* edita da UN-HABITAT - ridefinisce il rapporto tra pianificatori e cittadini sfruttando le capacità e le risorse di entrambe le parti per un obiettivo comune, quello di far vivere meglio gli abitanti delle periferie.

Non bisogna credere che l'architettura spontanea degli slum sia un fenomeno circoscritto e in diminuzione, è invece un fenomeno globale molto diffuso nei paesi produttori e che non esclude le vecchie città europee. Secondo dati raccolti nel 2001 - presenti nel report di UN-HABITAT - 33 milioni di persone in Europa, di cui 9 milioni in Europa Occidentale, vivono in questo tipo di sobborghi. (UN-Habitat 2003)



L'architettura spontanea si manifesta soprattutto nella costruzione degli spazi abitativi ma, in molte regioni del mondo, anche nella realizzazione di strutture ad uso comunitario, come possono essere le scuole o gli edifici religiosi.

La maggior parte degli architetti si confronta nel corso della vita con l'enigma dell'origine della disciplina, con la forma primaria del rifugio, con *l'ombra e il contorno* della casa di Adamo in Paradiso. (Rykwert 1991)

Come dice Rykwert, è necessario *un ritorno allo stadio preconcio del costruire* per comprendere le idee primarie e le forme elementari che generano l'architettura. Tale ritorno potrebbe aiutarci a comprendere anche l'essenza della relazione tra professionista e committente.

2. *Il ruolo del professionista*

Dove subentra la necessità di un professionista?

-Dove c'è abbastanza ricchezza da permettere di delegare il faticoso lavoro di pensare e realizzare le opere comuni o private ad uno specialista.

-Nel momento in cui gli edifici, per complessità di funzione o di struttura, richiedono l'intervento di un regista e di un esperto che aiuti i committenti a realizzare l'opera voluta.

-Dove esistono un sistema di regole e di deleghe che assegnano a particolari categorie professionali lo svolgimento di mansioni specifiche.

2.1. Il professionista riflessivo

Negli anni ottanta Donald Schön (1930-1997) pubblicò il libro *Il professionista riflessivo* che analizza in maniera ancora attuale il metodo di lavoro del professionista e il ruolo dello stesso nei confronti del cliente e della società. (Schön 1993)

Schön sfata il mito della Razionalità Tecnica come base dell'esercizio professionale proponendo piuttosto un esercizio della pratica basato sull'esperienza e sulla riflessione durante l'azione.

“Come mai nella seconda metà del ventesimo secolo troviamo nelle nostre università, inculcata non solo nelle menti degli uomini ma anche nelle stesse istituzioni, una visione dominante del sapere professionale inteso come l'applicazione di teorie e tecniche scientifiche ai problemi strumentali della pratica?” (Schön 1993, p58)

La Razionalità Tecnica affonda le sue radici nella filosofia Positivista, la cui fiducia nelle scienze esatte le porta ad essere unica risposta ai problemi della società o detto con parole non mie *la Razionalità Tecnica è l'epistemologia positivistica della pratica.* (Schön 1993, p58)

Il procedimento razionale di soluzione di un problema può essere messo in atto solo nel momento in cui il problema venga delineato secondo una tipologia riconosciuta dal modello risolutivo. Risulta necessario stabilire i fini dell'intervento e selezionare i dati di partenza. Nella realtà complessa in cui i professionisti si trovano ad operare, nella *palude [dove] vi sono i problemi di maggior interesse umano*, la determinazione dei fini e la selezione dei dati non sono realizzabili secondo nessuno schema razionale.

Riporto il brano originale molto più esaustivo e articolato:

“La Razionalità Tecnica dipende dal consenso sui fini. Quando i fini sono definiti e chiari, allora la decisione di agire si presenta essa stessa come problema strumentale. Ma quando i fini sono con usi e contraddittori, non c'è ancora alcun «problema» da risolvere. Un conflitto relativo ai fini non può essere risolto mediante l'uso di tecniche derivate dalla ricerca applicata. È piuttosto attraverso il processo non tecnico di strutturazione della situazione problematica che possiamo organizzare e chiarire sia i fini da conseguire sia i possibili mezzi per conseguirli. Analogamente, allorquando vi sono paradigmi contraddittori della pratica professionale [...] non vi è contesto chiaramente stabilito per l'uso della tecnica. Vi sono opinioni contrastanti circa i molteplici modi in cui strutturare il ruolo della pratica, ognuno dei quali implica un approccio distintivo alla impostazione e alla soluzione del problema. E quando i professionisti risolvono strutture del ruolo contraddittorie, lo fanno attraverso un genere di indagine che ricade al di fuori del modello della Razionalità Tecnica. Ancora, è il lavoro di designazione e di strutturazione che crea le condizioni necessarie all'esercizio dell'expertise tecnica. Possiamo comprendere senza difficoltà, quindi, non solo perché incertezza, unicità, instabilità e conflitti di valore siano così problematici per l'epistemologia positivistica della pratica, ma anche perché i professionisti legati a questa epistemologia si trovino intrappolati in un

dilemma. La loro definizione della conoscenza professionale rigorosa esclude fenomeni che essi hanno imparato a considerare centrali nella loro pratica. E modi artistici di affrontare tali fenomeni non si qualificano, a loro parere, come rigorosa conoscenza professionale. Questo dilemma fra «rigore e pertinenza» si presenta in alcuni ambiti di esercizio della professione più acuto che in altri. Nella variegata topografia della pratica professionale vi è un terreno stabile, a livello elevato, ove i professionisti possono fare un uso efficace di teorie e tecniche fondate sulla ricerca, e vi è una pianura paludosa ove le situazioni sono «grovigli» fuorvianti che non si prestano a soluzioni tecniche. La difficoltà sta nella circostanza che i problemi di livello elevato, per quanto grande sia il loro interesse tecnico, sono spesso relativamente poco importanti per i clienti o per la più vasta società, mentre nella palude vi sono i problemi di maggiore interesse umano. Il professionista starà in cima, sul terreno stabile, ove potrà operare in modo rigoroso, secondo il modo in cui intende il rigore, ma ove sarà costretto ad affrontare problemi di rilevanza sociale relativamente scarsa? O scenderà nella palude, ove potrà occuparsi di problemi più importanti e stimolanti se sarà disposto a rinunciare al rigore tecnico?» (Schön 1993, p68)

(io ho deciso di mettere gli stivali)

Schön propone di accettare l'assenza di giustificazione razionale di parte delle scelte attuate da un professionista, riconoscendo agli esperti una loro particolare intelligenza del fare, dettata dall'esperienza e dall'attitudine alla speculazione nel processo.

Questa intelligenza di processo, che Schön chiama *Riflessione nel corso dell'azione*, risulta essere uno strumento più potente della Razionalità Tecnica.

“[...]Così la riflessione nel corso dell'azione può procedere, anche in situazioni caratterizzate da incertezza o unicità, perché non è limitata dalle dicotomie della Razionalità Tecnica. La riflessione nel corso dell'azione, per quanto sia un processo straordinario, non è un evento raro. In verità, per qualche professionista riflessivo essa costituisce il fulcro della pratica. Tuttavia, poiché il professionismo è ancora principalmente identificato con l'expertise tecnica, la riflessione

nel corso dell'azione non è generalmente accettata - neppure da coloro i quali la esercitano - come una forma legittima di conoscere professionale. Molti professionisti, chiusi nell'idea di essere degli esperti tecnici, non trovano alcunché nel contesto della pratica che sia occasione di riflessione. Sono diventati troppo esperti di tecniche di disattenzione selettiva, scarto di categorie e controllo delle situazioni, tecniche che essi usano per preservare la stabilità della loro conoscenza nel corso della pratica. L'incertezza costituisce per loro una minaccia; la sua ammissione è un segno di debolezza. Altri, che sono più inclini alla riflessione nel corso dell'azione e ne hanno maggiore esperienza, tuttavia, si sentono profondamente in difficoltà perché non sono in grado di dire cos'è che sanno come fare, né sono in grado di giustificarne la qualità o il rigore." (Schön 1993, p94)

Il riconoscimento di questa diversa natura del ruolo professionale, per certi versi molto più umano e contraddittorio, porta alla necessità di una ridefinizione della sua posizione nei confronti del cliente e della società.

Il professionista non può più nascondere le proprie scelte dietro costrutti teorici razionali e deve accettare quindi di mettersi in discussione con i diversi attori del processo progettuale.

“Sebbene il professionista riflessivo debba avere delle credenziali ed essere tecnicamente competente, la sua rivendicazione di autorità è sostanzialmente basata sull'abilità di manifestare le proprie straordinarie conoscenze nelle interazioni con il cliente. Egli chiede al cliente non di avere cieca fiducia in una «scatola nera», ma di aspettare dimostrazioni della competenza del professionista man mano che si presentano. Perché tale rapporto funzioni, tuttavia, devono essere superati seri ostacoli. Sia il cliente che il professionista utilizzano nel loro incontro un insieme di concetti che sono in grado solo in parte di comunicare l'uno all'altro e gran parte dei quali non sono in grado di descrivere a se stessi. Perciò il processo di comunicazione che si presume conduca a una più piena comprensione delle reciproche significazioni e, da parte del cliente, a un'accettazione della manifesta dimostrazione dell'autorità del professionista, può solo cominciare con una mancata comprensione e una mancata accettazione - ma con una sospensione volontaria dello scetticismo -.” (Schön 1993, p301)

Viene rivalutata la posizione del cliente nel processo di risoluzione del problema per cui ha deciso di appellarsi a un professionista. Il suo diventa un ruolo attivo che non rifugge le problematiche del progetto e che è partecipe delle sofferenze e delle ansietà proprie di qualsiasi processo progettuale complesso. Per contro il professionista diventa ricercatore invece che dispensatore di conoscenza.

Contratto tradizionale	Contratto riflessivo
Metto me stesso nelle mani del professionista e, ciò facendo, ottengo un senso di sicurezza basato sulla fiducia	Mi associo al professionista per comprendere il mio caso e ciò facendo mi sento maggiormente coinvolto e capace di agire
Ho il conforto di essere in buone mani. Ho solo bisogno di attenermi ai suoi consigli e tutto andrà bene	Posso esercitare qualche controllo sulla situazione. Non sono del tutto dipendente da lui; anch'egli dipende da informazioni e azioni che io solo posso assicurare
Mi fa piacere essere servito dalla migliore persona disponibile	Mi fa piacere essere in grado di verificare i miei giudizi sulla sua competenza. Mi piace l'eccitazione che deriva dallo scoprire qualcosa in merito alla sua conoscenza, ai fenomeni che caratterizzano l'esercizio della sua attività professionale, e a me stesso

(Schön 1993, p306)

Schön propone un diverso tipo di contratto tra esperto e cliente basato su un rapporto di tipo paritario. Le informazioni ed il know how provengono da entrambi gli attori, nascono dalle loro differenze. Le parti in gioco arrivano all'individuazione di un processo-progetto mediante uno scambio di competenze, che può essere anche di tipo conflittuale.

3. *Progettazione partecipata*

Un modo per ritrovare una relazione equilibrata tra progettista e committenza é la partecipazione.

Per progettazione partecipata si intende una modalità di collaborazione tra i vari attori sociali al fine di perseguire un obiettivo comune e, indirettamente, un vantaggio per i partecipanti ad un progetto. Il termine *partecipata* – o *partecipativa* - si rifà al vocabolo inglese *partnership* mutuato dalle scienze politiche sociali di scuola anglosassone.

La definizione più condivisa, elaborata dal Copenhagen Centre e dal CSR Europee, indica *persone e organizzazioni provenienti in modo combinato dal pubblico, dalle aziende, dalla società civile che stabiliscono volontarie, mutualistiche e innovative relazioni per raggiungere obiettivi sociali comuni attraverso la combinazione delle loro risorse e competenze.*

Lo strumento delle *partnership* si basa sulla convinzione che lo sviluppo non sia materia dei governi e delle amministrazioni ma della comunità e della società civile, e che, nel processo di sviluppo, governi e amministrazioni devono avere il ruolo di facilitazione e di animazione di accordi di collaborazione sul territorio.

“Costruite sulla lunga tradizione europea degli accordi sociali, le *partnership* rappresentano un’importante fonte di innovazione sia per le azioni pratiche locali che per le politiche economiche più generali. Per essere innovativa una politica locale che si basa sulle *partnership* deve:
a) coinvolgere nuovi attori oltre alle tradizionali rappresentanze;
b) condividere le priorità di intervento con la comunità attraverso opportune forme di dialogo e coinvolgimento.
Le azioni fin qui messe in atto al fine di coinvolgere gli stakeholders, i

portatori di interesse in quanto destinatari delle politiche attuate, hanno messo in luce un intento meramente formale, che non incide significativamente sul cambiamento culturale e quindi duraturo che tutte le politiche orientate alla partecipazione devono presupporre. I limiti più evidenti si rilevano nella superficialità e discontinuità di questi interventi, nella mancata valorizzazione delle competenze e delle expertise informali dei cittadini e delle reti naturali presenti nelle comunità locali. La partecipazione alla progettazione e alla valutazione dei servizi e delle politiche sanitarie e sociali si può costruire solo a partire dalla connessione con le risorse formali e istituzionali delle esperienze di vita e delle naturali capacità di coping che i cittadini e le comunità mettono in atto affrontando le diverse evenienze della quotidianità. Risulta perciò indispensabile dotarsi di prospettive di lettura adatte alla comprensione delle diverse realtà, delle singole esperienze di vita, della peculiarità delle azioni di problem solving che coinvolgono gli individui, le famiglie, le comunità, le organizzazioni, trasformando questo enorme capitale sociale in risorsa collettiva.” (Valeriano, web)

Molto spesso si utilizzano meccanismi di partecipazione con il solo scopo di ridurre il dissenso e l'opposizione a progetti già impostati da un progettista o da un tecnico, credo che questo modo di agire, per quanto comodo e veloce vada contro la stessa definizione di partnership, la quale tende a posizionare tutti gli attori del processo sullo stesso piano e che li coinvolge fin dallo stadio iniziale di determinazione degli obiettivi e degli interventi da attuare.

“La gente ama le idee semplici, e ha ragione. Ma sfortunatamente quella semplicità che tutti amano si può trovare solo in cose elementari, mentre il mondo, la società e l'uomo stesso sono una trama di problemi insolubili, di principi antitetici, di forze in conflitto. Una struttura organica implica complicazione, la molteplicità implica contraddizione, opposizione, indipendenza.” (Pierre-Joseph Proudhon - Teoria dell'imposta)

Un architetto americano, Sherry Arnstein, ha ideato una *scala di partecipazione* come metodo per verificare la genuinità delle proposte che prevedono una partecipazione della comunità nella pianificazione. I gradini di questa scala sono:

controllo dei cittadini
potere delegato
collaborazione
imbonimento
consultazione
informazione
terapia
manipolazione

La scala di Arnstein è un mezzo efficace per valutare ed eventualmente ridimensionare qualsiasi concezione della partecipazione. Per risalire i gradini della scala di Arnstein verso un completo controllo dei cittadini abbiamo bisogno di un crescendo di dispute che rallenta il processo progettuale. (Arnstein 1969)

Non è facile inserire i meccanismi della partecipazione all'interno della prassi progettuale odierna dove le iniziative progettuali vengono prese o da investitori privati o da amministrazioni pubbliche che sono basate sul meccanismo della delega di rappresentanza. La progettazione partecipata implica un coinvolgimento di tutti coloro che hanno da dire qualcosa riguardo al progetto che li coinvolge, non importa quale sia il loro grado di potere economico o politico.

Vedo la partecipazione, non come un insieme di regole e di meccanismi rigidi da seguire, ma come una sorta di utopia a cui tendere nello svolgimento della professione. Un modo di condividere il *potere di modificare il mondo*, che viene assegnato dalla società al progettista, con tutte quelle persone che dal progetto vengono coinvolte.

“[sostengo la tecnica della] collaborazione tra gli uomini, che libererebbe gli istinti creativi dell'individuo invece di soffocarli. L'essenza di questa tecnica consisterebbe nell'accentuare la libertà d'iniziativa individuale rispetto alla direzione autoritaria di un capo [...] sincronizzando gli sforzi individuali in un continuo dare e avere tra i membri del gruppo.”
(Walter Gropius - lecture at RIBA - 1956)

3.1. Community Work

Prima di approfondire il tema della partecipazione nell'architettura è interessante introdurre il concetto di *Community Work*, concetto specifico usato dagli operatori sociali che lavorano in situazioni urbane. Infatti, come vedremo in seguito, la progettazione partecipata non rientra nell'ambito specifico dell'architettura; è invece una pratica che spazia tra l'architettura e il lavoro sociale.

Il lavoro di comunità (*Community Work*) è quel processo attraverso cui si aiutano le persone a migliorare le loro comunità di appartenenza attraverso iniziative collettive, potenziando le proprie abilità e la fiducia in se stessi, ossia sviluppando l'*empowerment*. (Twelvetrees 2006) Consiste dunque nell'aiutare le persone con interessi analoghi a collegarsi fra loro, a far emergere i bisogni che condividono e ad intraprendere un'azione comune per farvi fronte.

Twelvetrees, nella sua definizione di *Community Work*, indica alcune fasi fondamentali di tale processo:

- contatto con le persone e stabilire un'analisi dei bisogni;
- unire le persone, aiutare a identificare i bisogni specifici, supportarle nel proposito di soddisfarli;
- aiutare a comprendere cosa c'è da fare;
- aiutare a identificare degli obiettivi;
- aiutare a costituire e mantenere un'organizzazione adatta a rispondere agli obiettivi;
- aiutare a identificare e acquisire risorse;
- aiutare a fissare delle priorità e a stendere un piano d'azione;
- aiutare a spartirsi questi compiti e a realizzarli;
- aiutare a riportare i risultati conseguiti da ciascuno al gruppo nella sua interezza che dovrà valutarli. (Asnaghi 2009)

La partecipazione, che si articola in queste fasi, permette l'espressione del *sapere esperienziale* e del *capitale sociale* della comunità. (Twelvetrees 2006)

Il ruolo dell'operatore è quello di sostenere il processo partecipativo mentre i contenuti operativi e il senso della soluzione competono alla comunità. La partecipazione è necessaria per ottenere la collaborazione e vincere eventuali resistenze da parte della comunità. Ma è necessario puntare al coinvolgimento attivo della comunità.

“Si possono individuare diversi livelli di partecipazione a seconda del livello di coinvolgimento della popolazione:

-non-partecipazione: la cittadinanza è coinvolta in maniera parziale solo su specifiche domande e questioni;

-partecipazione funzionale: la popolazione partecipa attraverso gruppi che vengono a contatto con i progetti, i problemi e gli obiettivi di intervento del territorio; può essere attivata dai decisori politici ovvero da chi direttamente partecipa;

-partecipazione interattiva: la popolazione partecipa all'analisi delle problematiche, alla formulazione e redazione di piani e politiche. Avviene ex-ante all'assunzione delle decisioni ed è proprio a questo livello che si realizza pienamente l'empowerment.” (Bazzini 2006)

L'architetto, come l'operatore sociale ha la funzione di sostenere il processo partecipativo, a differenza dell'operatore possiede però delle conoscenze tecniche e un know how specifico costruito dalle esperienze precedenti che è opportuno che condivida con la popolazione e gli altri partecipanti al progetto.

3.2. Giancarlo De Carlo

L'architetto convenzionale non è che uno specialista, ignaro delle cause e degli effetti che i suoi interventi implicano ed è quindi destituito di responsabilità civile. Il suo progetto, infatti, si limita a una programmatica anonimità che, corrispondendo a esigenze selezionate secondo parametri tipo, unifica ogni differenza di aspettative e di valori nei confronti di qualsiasi gruppo sociale. (Romano 2001, p24)

Per questo motivo De Carlo abbraccia la Partecipazione come unico processo di progettazione valido.

Durante questo processo l'architetto deve contribuire alla definizione e alla gestione degli interventi che vengono concordati dagli attori che prendono parte al progetto. Inoltre il progettista ha il compito di *accendere l'immaginazione fornendo immagini per l'autorappresentazione nello spazio fisico*. Ha una funzione di intermediario, di catalizzatore e di provocatore del dibattito. Una funzione sia politica che tecnica che punta a restituire alle persone la propria facoltà di decidere sull'intorno in cui vivono.

Anche De Carlo, come Schön sottolinea l'importanza della riflessione durante il processo perché *ogni momento è progetto* e sono gli utenti che influenzano passo a passo le scelte organizzative e formali che più rispondono alle loro necessità d'uso.

Bisogna *svincolare l'architettura dalle esigenze del potere, depurarla dalle distorsioni, opportunità stilistiche provocate da un lungo esercizio accademico, restituirle immediatezza di rappresentazione e di espressione per renderla comprensibile e utilizzabile da parte di tutti*.

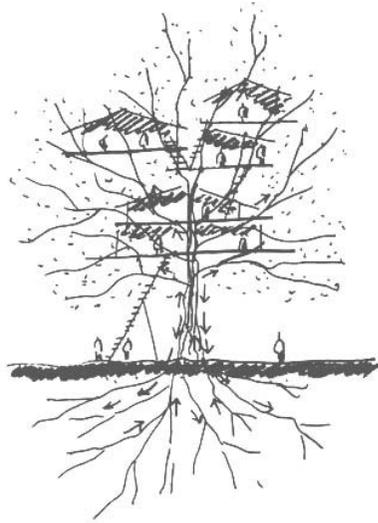
Benché la società contemporanea sia più pluralistica di quanto non sia stata in passato, accade che la gente comune venga sempre più esclusa dalle grandi decisioni. È aumentata la possibilità di conoscere e di discutere una miriade di questioni irrilevanti, ma le questioni che hanno vera incidenza sull'avvenire del genere umano sono dominio di pochi gruppi, sempre più piccoli, alieni e indecifrabili. Nel campo dell'organizzare e formare spazio fisico dove un tempo ogni essere umano era protagonista, nessuno può decidere non solo come sarà la sua abitazione, ma neppure dove potrà abitare. Tutto è già stato prestabilito da chi controlla i suoli, indirizza l'espansione della città, apre autostrade, distrugge foreste, inquina acque e aria, produce elettrodomestici e automobili, manipola mass media ecc. ecc. il problema è nella sua sostanza politico, ma riguarda anche l'architettura, che a questo punto deve decidere se il suo «cliente» è l'anonimo potere economico o burocratico oppure gli esseri umani che la esperiscono come un'essenziale componente della loro scena ambientale. Se gli esseri umani che la esperiscono sono i veri «clienti» dell'architettura, allora sembra necessario che abbiano voce nei suoi processi di decisione, che possano dire la loro opinione e «partecipare» alle scelte che trasformano il territorio. Ma, secondo me, c'è un altro argomento, ancora più importante, a favore della partecipazione. L'architettura, come gran parte delle attività umane, si è inaridita nella specializzazione e perciò il suo linguaggio è divenuto astratto, arrogante e soprattutto povero. L'impoverimento è venuto dall'isolamento e dalla perdita degli innumerevoli apporti creativi che vengono da chi, pur non essendo specializzato nell'architettura, continuerà ad inventare e a modificare lo spazio della sua vita quotidiana. Di questi apporti l'architettura ha di nuovo bisogno per riconquistare ricchezza espressiva, ed è questa la ragione più profonda del mio credere nella partecipazione. Però non sono tra quelli che intendono la partecipazione nel senso che la gente dice cosa vuole e gli architetti passivamente trascrivono. Dopo tutto la gente è alienata dall'essere esclusa tanto quanto sono alienati gli architetti. Perciò io penso che la partecipazione sia un processo complesso, che richiede immaginazione e coraggio, proiettato verso trasformazioni profonde della sostanza stessa dell'architettura. L'obiettivo è di pervenire ad un linguaggio molteplice che possa adattarsi al variare delle circostanze, al consumo del tempo che passa, a vari livelli di conoscenza e percezione, alle aspettative plurali di tanti possibili interlocutori; un linguaggio composto di molti strati egualmente significativi che, a differenza del linguaggio eclettico, risulti rigorosamente antitetico ad ogni indulgenza stilistica. (Romano 2001, p23)





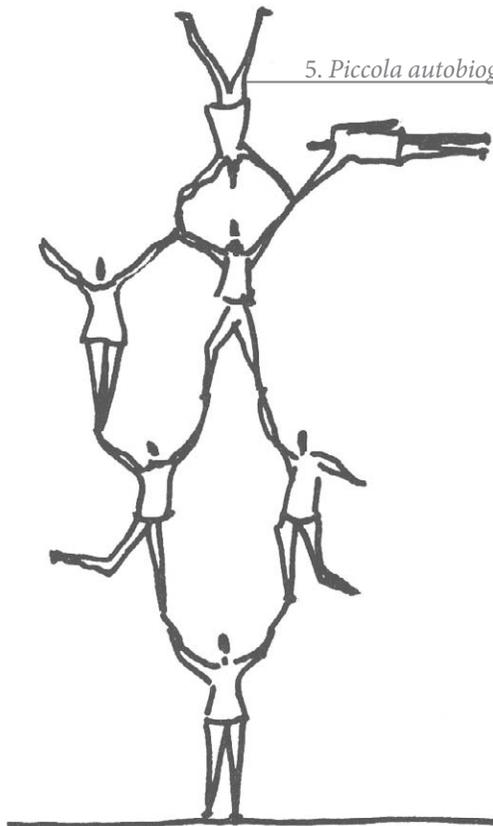
Nel solco del Movimento Moderno, De Carlo matura riflessioni su modelli di partecipazione di influsso anglosassone e americano ed elabora una metodologia collettiva, chiara e coerente, che verrà poi sviluppata nell'*ILAUD* (International Laboratory of Architecture and Urban Design).

Attraverso *sistemi aperti*, flessibili e attuabili per fasi, persegue una *progettazione-processo* liberante e democratica, determinata dall'equilibrio fra gli obiettivi messi a punto e quelli suscettibili di esserlo. L'atto della progettazione, da autoritario e repressivo, si trasforma in un processo dialettico con l'utente nella definizione dell'oggetto architettonico, che cambia attraverso le trasformazioni proposte dall'utente stesso per adattarlo alle proprie esigenze.



4. *L'architettura*, Giancarlo De Carlo

L'organizzazione dello spazio è tanto più efficiente quanto più espressa da contenuti reali ed essenziali, in cui il progettista e soprattutto i fruitori si riconoscono e vengono coinvolti. Quanto più nell'uso l'opera architettonica stabilisce relazioni con i suoi destinatari, tanto più l'architettura si evolverà e potrà liberarsi delle sue contraddizioni, cambierà il suo significato politico e manterrà il suo ruolo nel processo di trasformazione sociale. Attraverso un processo che da un lato stimola il progettista e dall'altro modifica i futuri utenti, che comprendono quello che l'architetto sta per fare, si determina la ricchezza espressiva della partecipazione.



L'architetto, infatti, secondo De Carlo, deve configurare un luogo che possa essere effettivamente usato, che abbia cioè una dimensione esistenziale, che non comporti una dissipazione di identità e dove gli utenti e l'architettura possano interagire in una reciproca partecipazione. I diritti di espressione degli utenti, quando hanno la possibilità di emergere, scatenano energie inesplorate e mettono in crisi tutti i sistemi tradizionali di valore.

L'architettura partecipata accresce il livello entropico del territorio liberamente vissuto dalla collettività e ne esprime la vitalità, le ragioni e i conflitti, attraverso il fisiologico disordine dei quartieri.

“Ma mentre le scorie patologiche dell'«ordine» derivano dall'exasperazione di una condizione autoritaria e repressiva che scavalca le sue stesse regole dilagando in uno stato di violenza amorfa, il «disordine» di opposizione all' «ordine » possiede una sua struttura ramificata e complessa che, non essendo istituzionalizzata, si rinnova di continuo, reinventando ad ogni istante le immagini di una realtà che si trasforma.” RAG_p19



3.3. Ralph Erskine

Ralph Erskine (1914-2005) era un architetto e pianificatore britannico che, dopo gli studi, si trasferisce in Svezia, *luogo dove sembrava possibile architettare gli spazi e la vita comunitaria in una precisa scala umana, in modo logico ed al tempo stesso assolutamente libero.* (Collymore 1994, p13)

Erskine trova nello stato nordico la libertà espressiva e finanziaria - assente nella irrigidita architettura inglese a lui contemporanea - necessaria per rispondere in modo creativo e umano ai problemi reali delle persone. Egli vive un conflitto interiore tra la *volontà creativa* (espressione individuale) e *l'essere utile* (espressione sociale), conflitto che lo porta ad introdurre metodi partecipativi nella sua architettura, senza trascurare però la ricerca personale ed anche il divertimento.

“L'architetto può svolgere un ruolo utile, mettere al servizio degli altri le proprie capacità e ricevere dagli altri sempre rinnovati impulsi per affinare tali capacità.” (Collymore 1994, p19)

Le forme di partecipazione proposte da Erskine sono molto eterogenee: spazia dal semplice ascolto all'autocostruzione a seconda delle situazioni in cui si trova ad operare.

In alcuni casi l'architetto ha progettato delle *opere aperte* - come nelle abitazioni di Malminkartano alla periferia di Helsinki (1980) - dove il supporto statico e i materiali venivano forniti dall'architetto e la distribuzione degli interni e le finiture erano decisi dagli abitanti; una forma particolare di partecipazione a posteriori.

Altre volte invece il progetto nasce da un vero e proprio confronto tra architetto e cittadini;

“Se è vero che gli architetti sono gli « esperti » dei sistemi costruttivi è anche vero che gli utenti delle varie costruzioni sono, a loro volta, gli « esperti » dei propri bisogni, e quindi, soltanto loro sono in grado di guidare il processo di crescita della comunità che si evolve organicamente e si attua anche attraverso gli spazi di vita creati nelle architetture.” (Collymore 1994, p19)



Il ruolo dell'architetto, invece in altri casi, diventa quello di regista, di educatore e di consulente del processo progettuale.

“L'attenzione prestata da Erskine alle proposte dei singoli cittadini e l'opera di coordinamento da lui esercitata durante le varie discussioni in modo da farle divenire le fasi logiche di un discorso organico a più voci, hanno stimolato in lui un particolare interesse per la cultura del suo paese d'adozione e comunque per la cultura dei paesi in cui si trovava ad operare [...] Nello svolgersi delle discussioni e nell'evolversi della progettazione l'architetto sperimentò anche un'operazione di tipo pedagogico coinvolgendo gli abitanti, come egli stesso ha osservato, nella responsabilità del processo creativo e quindi delle conseguenze che ne derivano”. (Collymore 1994, p43)

L'organizzazione dello studio di Erskine è informale, orizzontale e i gruppi di progettazione condividono anche gli spazi di vita e i momenti di vacanza con le famiglie. Viene risistemata una chiatta che diventa studio mobile permettendo di godere appieno della stagione estiva, senza interrompere la progettazione delle opere. Il lavoro quotidiano viene alternato liberamente con momenti di dibattito sui temi più svariati dove ognuno può intervenire e fornire apporti a discussioni così come a progetti che non lo riguardano.



“L’atmosfera che si respira nello studio di Erskine riflette la personalità dell’architetto, si discute sugli argomenti più vari in modo estremamente libero mentre si prende il tè attorno al tavolo della cucina, e tutto ciò, in un certo senso, assomiglia ad una riunione di quaccheri in cui i partecipanti parlano quando lo desiderano e dove non esiste una ‘struttura’ per la discussione.” (Collymore 1994, p65)

Gli associati vengono coinvolti anche nella scelta dei committenti e dei progetti da realizzare.

“L’accettazione degli incarichi di progettazione è sempre stata varata dopo una discussione con tutti gli appartenenti al gruppo di lavoro circa il tipo di cliente e dei progetti stessi e, ovviamente, non vengono accettati indistintamente tutti gli incarichi prospettati o gli inviti di partecipazione ai concorsi” (Collymore 1994, p64)

La pratica della professione sottostà a scelte di tipo etico che talvolta determinano il rifiuto di incarichi redditizi o importanti, altre volte la modifica delle condizioni di contratto o di realizzazione dell’opera. Vengono rifiutati grandi progetti come la pianificazione urbana delle periferie di Lima, commissionata dal regime militare allora al potere in Perù, così come invece viene invece accettato il coinvolgimento dello studio nell’edificazione di una cittadina militare in Canada, per via della possibilità di dar voce alle popolazioni locali durante la progettazione dell’insediamento.

Sia nella pratica - poco comune - della scelta del committente, come nella successiva elaborazione dei progetti, lo studio di Erskine non segue schemi di regole predefinite e dogmatiche ma preferisce soppesare le scelte caso per caso, analizzando e discutendo le peculiarità di ogni singolo progetto.

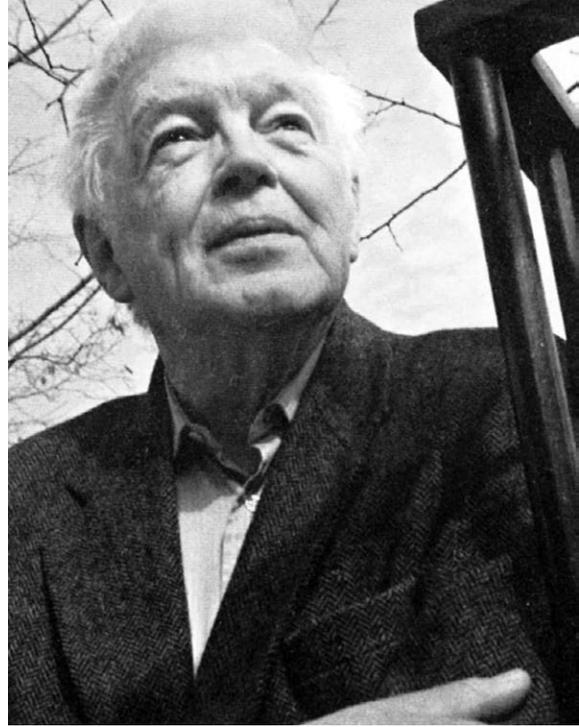
“L’esperienza di partecipazione [...] non implica una regolamentazione definitiva, ma, al contrario, un continuo riesame dei dati di ciascun problema e una chiara consapevolezza dei limiti entro i quali l’architettura può e deve mantenersi” (Collymore 1994, p45)

3.4. Colin Ward

Colin Ward (1924-2010), progettista e filosofo inglese, è uno dei pensatori anarchici più rinomati del XX secolo. Le sue teorie sono focalizzate sui modi non convenzionali di utilizzare l'ambiente antropizzato. Propone un'idea di anarchia non rivoluzionaria, sostenendo che il processo di ascesa della nuova forma politica sia già in atto ovunque esistano forme di risposta comunitaria ad esigenze comuni. Vede nell'associazionismo, nell'autorganizzazione, nei movimenti spontanei, nelle nuove forme di relazione sociale l'ascesa del potere delle persone contro il potere centralizzato. L'anarchia non è assenza di organizzazione ma autorganizzazione.

I suoi studi sono interessanti perché collezionano e analizzano, dal punto di vista di un progettista e teorico, le forme di partecipazione o di progettazione *democratica* nella storia recente. Ward dedica un intero libro al bambino e alla sua relazione con la società e con lo spazio: *The Children in the City* edito dalla *Architectural Press* nel 1979.

Il lavoro meticoloso di Ward indaga anche argomenti quali l'organizzazione degli studi di architettura e il rapporto architetto-cliente. Avvalendosi di documenti ufficiali del RIBA (Royal Institute of British Architects) e di dichiarazioni di personaggi di spicco dell'architettura, il pensatore arriva a suggerire organizzazioni più



orizzontali possibili, *organizzazioni disperse* che permettano il libero scambio di idee, dentro lo studio e con il cliente.

“La commissione di indagine [del RIBA] fu in grado di distinguere due modi opposti di avvicinarsi al progetto, che davano origine a procedure di lavoro e metodi di organizzazione molto diversi. «Uno era caratterizzato dalla procedura che inizia con la creazione del progetto dell'edificio, cui segue l'adattamento dei bisogni del cliente a questa invenzione tridimensionale. L'altra iniziava con lo sforzo di capire perfettamente le necessità di chi avrebbe usato l'edificio per poi adattarvi il progetto una volta chiarite tali necessità». [...] Nel primo caso, una volta completata la fase iniziale di invenzione e immaginazione, il resto è semplice: l'architetto può prendere decisioni rapide, consegna il lavoro nei tempi stabiliti e abbastanza in fretta da garantire un ragionevole profitto. «Questa è la metodologia più diffusa ed è riscontrabile nel gruppo di uffici che usa un tipo di organizzazione del lavoro centralizzata, il che implica chiaramente una forma di controllo di tipo autocratico». «L'altra filosofia- quella dei bisogni dell'utente come condizione della forma dell'edificio - rende le decisioni molto più difficili da prendere [...] Il lavoro prende più tempo e spesso non concede profitti all'architetto, benché il cliente finisca con l'avere il suo edificio a prezzo più basso e in tempi più brevi di quanto si sarebbe aspettato. Molti degli uffici che lavorano in questo modo si sono detti favorevoli a questo tipo di organizzazione dispersa, che può dar luogo a un'atmosfera informale di libero fluire delle idee [...]” (Ward 2006, p49)

Colin Ward sostiene il processo lento, dialettico e conflittuale che giunge infine, nel caso il progetto sia voluto da tutte le parti, alla sincronia tra i differenti attori ed alla conseguente soddisfazione della maggior parte delle richieste e delle volontà di chi progetta e chi vivrà l'architettura.

“Questi concetti moderatamente democratici sono anch'essi così lontani dal modo in cui vanno realmente le cose in una società solo formalmente democratica, che spesso sui primi tentativi di promuovere questo nuovo tipo di pianificazione ha gravato il sospetto che fossero solo una nuova forma di manipolazione, una nuova astuzia escogitata al fine di ottenere, da una collettività, il consenso alla sua stessa distruzione.” (Ward 2006, p78)

Le associazioni comunitarie, che nascono da interessi reali relativi a problemi concreti, operano sempre a un livello di rapporto diretto all'interno di piccoli gruppi, ed è questa la ragione per cui sono investiti da una sorta di legittimazione popolare.

Esemplare, secondo Colin Ward, è l'organizzazione federale svizzera in cui ogni singola comunità si riunisce settimanalmente per decidere le azioni da compiere sul territorio e discutere eventuali progetti del cantone. I cantoni e anche i comuni godono di un'ampia autonomia. Solo i compiti che non possono affrontare da soli vengono delegati all'istanza superiore, mediante il principio della sussidiarietà. Il potere viene dal basso, e il corpo normativo federale stabilisce delle linee guida generali (molto chiare e pragmatiche) che possono essere messe in discussione o approfondite di scalino in scalino fino ad arrivare ai regolamenti comunali.

L'autore inglese sottolinea come questo tipo di governo non centralizzato non generi nessun contrasto irrisolvibile, né disorganizzazione né tantomeno povertà. Genera anzi un maggiore coinvolgimento delle singole persone nella vita politica, il rispetto dei beni comuni e una forte ricchezza distribuita.

Colin Ward dedica parte dei suoi scritti ai bambini come soggetti sociali esemplari, *come soggetti in azione, risorse attive e portatori di senso*. (Ward 2000)

Egli invoca il diritto al tempo e allo spazio dei bambini all'interno del mondo adulto, mondo che nasconde, dietro la volontà di un ordine apparente e rassicurante, il primato della merce e del più sfrenato e disordinato profitto.

Tale attualità si concretizza nella costante attenzione all'uso diretto, spontaneo o come egli dice «non convenzionale, popolare» degli spazi e dei tempi dell'ambiente urbano da parte dei bambini.

“Una considerazione che salta agli occhi osservando il comportamento dei bambini, per quanto solo di recente sia entrata a far parte degli studi e dei libri di testo (ma che ancora non ha influenzato le politiche ambientali), è che i bambini giocano dovunque e con qualsiasi cosa. Coloro che realizzano strutture adeguate alle loro necessità operano su un piano, mentre i bambini operano su un altro. Giocheranno ovunque gli capiterà, perché come dice Arvid Bengtsson: «giocare è un avvenimento costante, un costante atto creativo, mentale e pratico». Una città che si occupi davvero dei bisogni dei bambini dovrà far sì che l'intero ambiente sia per loro accessibile, perché, che siano invitati o no a farlo, loro useranno l'intero ambiente. Il concetto dell'adventure playground nasce dall'osservazione del comportamento dei bambini nei terreni abbandonati e nelle aree diroccate e bombardate. Joe Benjamin, un infaticabile pioniere in questo campo, lamenta che il concetto di adventure playground si è arroccato in una sorta di ideologia in cui «l'altalena e lo scivolo sono stati sostituiti dagli scarti di magazzino: come il quadrato per arrampicarsi fatto d'acciaio tubolare preso dai vecchi pali del telegrafo e dai vagoni letto della ferrovia; la catena sostituita con la corda, l'altalena di legno con un vecchio copertone» (Ward 2000, p83)

L'autore sottolinea che quando i bambini sono liberi dall'organizzazione degli adulti, i giochi sono straordinariamente semplici e molto civilizzati e cita Iona e Peter Opie, una coppia di ricercatori che si occupò di giochi di strada e folclore: *Raramente hanno bisogno di un arbitro, di rado si preoccupano del punteggio, scarso significato viene dato a chi vince e a chi perde, non hanno bisogno dello stimolo dei premi, e non sembra che li preoccupi se la partita non è finita.* (Opie 1969)

“L'esigenza di creare campi-gioco per bambini è nata a causa dell'alta concentrazione urbana e del pericolo costituito dal traffico veloce. La risposta di tipo autoritario a questo bisogno è consistita nel fornire uno spiazzo di cemento e dei costosi attrezzi di ferro, altalene, dondoli, giostre, che sono indubbiamente divertenti (anche se i bambini finiscono presto per annoiarsi a causa della loro univoca possibilità di utilizzazione) ma non richiedono alcun apporto creativo o di fantasia da parte dei bambini, e non possono venir utilizzati nell'ambito di attività

spontanee o di gruppo. Le altalene e le giostre possono essere utilizzate in un unico modo che non lascia spazio alla fantasia, non permette lo sviluppo di abilità né l'imitazione delle attività degli adulti, non richiede alcuno sforzo mentale e quasi nessuno sforzo fisico. Per questo vengono progressivamente sostituite da attrezzature più semplici che permettono una maggior varietà di utilizzazioni, come le impalcature su cui arrampicarsi, i pali di legno, i percorsi a gimcana o da comando, le sculture-per-giocare (forme astratte da esplorare con tutto il corpo, arrampicandosi sopra e dentro di esse) o grosse costruzioni a forma di nave, trattore, treno, auto- carro. Ma anche questi permettono una gamma ristretta di attività, per una sfera d'età molto limitata; e a volte soddisfano di più le esigenze di chi le ha progettate che non quelle dei bambini a cui sono destinate. Non c'è da stupirsi se i bambini trovano più interessante la strada, gli edifici abbandonati, i depositi di rottami.” (Ward 2006, p122)

È connaturata nel nostro comportamento sociale la volontà di controllare e dirigere *il libero fluire della vita*, per questo risulta strana l'idea di fornire ai bambini attrezzature e spazi per la loro libera attività spontanea.

Il pensatore, nel libro *Il bambino e la città*, colleziona una serie di interessanti esperienze di campi gioco non tradizionali, e riporta il caso estremo di *The Yard* (dove l'intervento dell'adulto era proibito a meno di rischi per l'incolumità dei partecipanti):

“Nel 1943 fu aperto il campo-gioco di Emdrup per iniziativa dell'Associazione edilizia cooperativa dei lavoratori di Copenaghen e dell'urbanista C.T. Sorensen. Quest'ultimo, dopo aver progettato molti campi-gioco tradizionali, constatò che i bambini sembravano divertirsi molto di più giocando con il materiale che riuscivano a sottrarre nei cantieri edili. Nonostante che la frequenza media giornaliera a Emdrup fosse di 200 bambini, tra cui molti bambini «difficili», si rilevò che il «rumore, le grida, i litigi così frequenti in un campo-gioco noioso non esistevano in questo, in quanto la ricchezza di possibilità è tale da rendere inutile qualsiasi litigio». Questo primo successo a Copenaghen ha portato al moltiplicarsi di iniziative simili, o di sue varianti, come Freetown (Città libera)



a Stoccolma, The Yard (Il Cortile) a Minneapolis, gli Skrammellegeplads (Spazi da costruire) in Danimarca e i Campi Robinson della Svizzera, in cui i bambini trovano materie prime e attrezzi per giardinaggio, scultura, costruzioni. In Gran Bretagna abbiamo un'esperienza ventennale in questo campo, tale da togliere ogni illusione a chiunque pensi che sia facile aprire e far funzionare i campi gioco, e anche a chiunque lo ritenga uno spreco di tempo. Quando a Minneapolis fu aperto The Yard, che aveva lo scopo di garantire ai bambini «un loro pezzo di terra e i materiali e gli attrezzi per scavare, costruire, creare quello che vogliono, [...] ogni bambino stava per conto proprio. L'iniziale riserva di legname di seconda mano spari. come neve al sole. I bambini prendevano tutto ciò che potevano, segavano le assi più lunghe quando i pezzi più corti già pronti sarebbero andati benissimo. Alcuni ammassavano attrezzi e materiale di riserva in nascondigli segreti. Sembrava che ognuno stesse tentando di costruire la capanna più grossa nel più breve tempo possibile. L'abilità di esecuzione era scadente. A quel Punto la situazione scoppiò. Non era rimasta una sola asse di legno. Furono effettuate scorrerie di rapina ai danni delle capanne non finite. Esplosero malumori e litigi. Alcuni bambini fecero le valigie e se ne andarono. Ma il secondo giorno della grande depressione, con una iniziativa di salvataggio, la maggior parte dei bambini più piccoli si riunirono spontaneamente in gruppi. Gli arnesi e i chiodi vennero

fuori dai nascondigli. Per oltre una settimana i più piccoli fecero bastare quello che avevano. Gli individualisti più irriducibili, che avevano continuato a lavorare da soli, invitarono altri a partecipare, portando con sé il loro materiale. Si svilupparono iniziative e progetti collettivi. Quando arrivò il rifornimento di legna si era costituita una comunità. [...] Si potrebbe raccontare lo stesso per decine di casi simili. Certe volte si verifica quella che Sheila Beskine ha definito 'una fantastica e spontanea apertura a una nuova vita', poi la situazione sembra deteriorarsi fino a che non si verifica una ripresa in una diversa direzione. Ma non si può prendere come indice del successo la costanza. Come dice Lady Allen, un buon campo-gioco «è un continuo processo di distruzione e crescita».” (Ward 2000, pp122-125)

Colin Ward sostiene che non debba essere creata una città appositamente pensata per i bambini, piuttosto crede che non vadano separati mondo dell'infanzia da mondo della vita adulta e produttiva. Bisogna tornare alla città inclusiva del medioevo o delle società *meno sviluppate*, dove bambini e adulti vivevano o vivono gli stessi spazi in maniera distinta; bisogna abbandonare quel tipo di città che deve dedicare spazi e tempi appositi a ciascuna categoria sociale.

“La città moderna, secondo la visione di Jane Addams, ha fallito nel soddisfare «questo insaziabile desiderio di gioco, laddove la città classica promuoveva il gioco con attenta sollecitudine e le città medievali organizzavano tornei, esibizioni, danze e feste». In realtà, patrocinare circhi è riconoscere alla città la funzione di un sandbox; mentre per i giovani, se la città intera non è il loro campo di giochi, che altro è? C'è urgente bisogno di un equivalente moderno di quei ricorrenti rituali di divertimento organizzati nelle città delle società tradizionali. Gli spettacoli natalizi a Las Rosas giocano un ruolo importante nella vita dei bambini che abbiamo intervistato; il carnevale a Islington crea un legame sociale tra la scuola e il quartiere. Ma proprio il fatto che, per trovare un sistema che garantisca il divertimento e l'avventura, dobbiamo contentarci di concetti come carnevale e feste, dimostra fino a che punto abbiamo eliminato queste caratteristiche dalla normale vita cittadina. [...]

Non voglio una Città dei Bambini. Voglio una città dove i bambini vivano nello stesso mondo dove vivo io.” (Ward 2000, pp185-186)

4. *Il gioco e la pedagogia*

Il gioco è esercizio di relazione con il mondo e con la società.

I numerosi studi fatti dagli etologi e dai primatologi, dimostrano che il gioco non è una forma di attività esclusiva dell'essere umano, ma anche propria del mondo animale. Nei mammiferi, particolarmente nei soggetti giovani, il gioco è il più utilizzato metodo d'apprendimento di strategie di sopravvivenza proprie della vita adulta. Nel gioco si apprende a relazionarsi con il proprio intorno e con gli altri membri del gruppo.

Lo psicologo svizzero Jean Piaget (1896-1980) inserisce il gioco all'interno della *teoria sullo sviluppo cognitivo* e precisamente attribuisce al gioco un ruolo chiave nel processo di formazione del simbolo. Il bambino attraverso il gioco crea simboli per evocare eventi e situazioni che non sono presenti nella realtà. In pratica, il bambino si viene a confrontare con una realtà immaginaria che lui stesso ha creato, la quale continua a mantenere però una relazione con la realtà effettiva. (Baumgartner 2002)

L'attività ludica viene ritenuta da Freud un'attività molto seria.

“[...] ogni bambino impegnato nel gioco si costituisce un suo proprio mondo o, meglio, dà, a suo piacere, un nuovo assetto alle cose del mondo. Avremmo torto se pensassimo che il bambino non prenda sul serio tale mondo; egli prende anzi molto sul serio il suo mondo e vi impegna notevoli ammontare affettivi. Il contrario del gioco non è ciò che è serio, bensì ciò che è reale. Il bambino [...] distingue assai bene il mondo dei suoi giochi dalla realtà e appoggia volentieri gli oggetti e le situazioni da lui immaginati alle cose tangibili del mondo reale. Questo appoggio e null'altro distingue il giocare del bimbo dal fantasticare” (Bellisario 1988, p40)

Winnicott mette in luce un altro aspetto del gioco che risulta interessante ai fini della mia ricerca. Egli considera il gioco come un'esperienza creativa, mediante la quale il bambino, come l'adulto, è in grado d'essere inventivo, facendo uso interamente della sua personalità. Il concetto di creatività, attraverso il quale l'individuo scopre il sé, non va identificato con la creazione artistica; al contrario la creatività è una caratteristica che tocca l'intero atteggiamento degli individui verso la realtà esterna. Una *appercezione creativa* che trasmette agli individui l'impressione che la vita abbia senso e che valga la pena viverla.

Roger Caillois invece introduce una classificazione costituita da quattro forme di gioco, definibili come quattro diverse pulsioni che presiedono ai giochi. Esse sono: l'*agon*, l'*alea*, la *mimicry* e l'*ilinx*.

L'*agon* è fondato innanzitutto sulla competizione. Tutte le attività a lui collegate, sono perciò caratterizzate da una forte rivalità, che si concentra nell'utilizzo di una sola qualità che può essere la resistenza, la memoria, la rapidità, o anche l'ingegnosità.

Nei giochi fondati sull'*alea*, il giocatore è totalmente passivo di fronte al favore del destino. Egli deve solamente aspettare che la sorte decida. Questo tipo di gioco non viene apprezzato dai bambini.

La *mimicry* rappresenta il piacere del travestimento e del portare una maschera, che nel bambino si tramuta essenzialmente nella ripetizione di attività che egli ha osservato nell'adulto.

I giochi basati sull'*ilinx* sono incentrati nella *ricerca della vertigine e consistono in un tentativo di distruggere per un attimo la stabilità della percezione e a far subire alla coscienza, [...] una sorta di vultuoso panico. In tutti i casi, si tratta di accedere a una specie di spasmo, di trance o smarrimento che annulla la realtà con vertiginosa precipitazione* (Caillois 1995, p40)

L'analisi di Caillois si rivela utile nel momento in cui si opera con i bambini per individuare meglio a quale desiderio di gioco corrispondano le loro richieste.

Sono interessanti, per l'approccio totalmente diverso, le considerazioni sul gioco di Johan Huizinga. Lo storico olandese, che si occupò soprattutto di storia del medioevo, scrisse però anche un trattato sull'importanza del gioco nella società umana *Homo Ludens*. Con la definizione *Homo Ludens* l'autore sottolinea l'essenza giocosa dell'uomo, in quanto rappresentante della civiltà umana, che sorge e si sviluppa nel gioco e come gioco.

Per Huizinga il gioco è un vero e proprio fenomeno culturale, che è alla base della società. Ma il gioco è anche più antico della cultura, e lo storico olandese lo dimostra affermando che se la cultura presuppone una convivenza umana, è anche vero che gli animali, non hanno aspettato che l'uomo insegnasse loro giocare, dato che nel mondo animale si gioca proprio come in quello umano. Nell'attività ludica si oltrepassa quello che è l'istinto immediato al mantenimento della vita, e ai bisogni necessari alla sopravvivenza. Il gioco è insomma, qualche cosa d'innegabile, che l'essere umano trova dappertutto, come un proprio modo di agire, che si differenzia dalla vita ordinaria.

Huizinga è convinto che tutte le grandi attività della società siano sature del gioco. Così l'arte, la poesia, la scienza, la filosofia, la giustizia, l'architettura sono tutte attività in cui è radicata una base giocosa.

Il gioco crea ordine, e in un certo qual modo, è esso stesso un ordine assoluto. Qualsiasi infrazione alla regola, determina il crollo del gioco. Un ultimo aspetto, posto in evidenza da Huizinga, è il carattere di tensione che l'attività ludica comporta, intesa come ansiosa aspettativa verso i risultati del gioco. Vi è in esso un'importante componente





di tensione, che si lega anche all'incertezza verso le possibilità di una buona o cattiva riuscita nel gioco.

La tensione, il rischio, l'incertezza del risultato, formano insieme l'essenza stessa dell'attività ludica.

Quanto sia indispensabile il gioco per l'adulto, è ben spiegato dalle parole di Schiller: *L'uomo gioca solo quando è uomo nel pieno significato della parola ed è interamente uomo solo quando gioca.* (Barone 2003, p13)

4.1. Il gioco negli adulti

Da l'*Emile* di Rousseau ad oggi troviamo un filo conduttore che attraversa la maggior parte delle teorie pedagogiche europee. L'idea che la formazione della persona debba avvenire tramite l'azione, la creazione, la cooperazione, procedendo per prove ed errori, seguendo una sottile traccia data e non solo tramite l'acquisizione passiva di conoscenze.(Cambi 2002)

Gli adulti *hanno perduto la lieta, giocosa urgenza dell'infanzia a modellare le cose in forme nuove, e sono divenuti invece osservatori impacciati* (Gropius 1963, p58) scrive Gropius nel 1955. In effetti il sistema formativo e la società costringono l'individuo a rintanarsi nella sicurezza delle poche cose che egli sente di saper fare e a delegare ad altri individui ciò che crede di non saper fare.

Causa di questa *autolimitazione* è un'eccessiva suddivisione delle competenze e razionalizzazione della struttura sociale, che finisce per rendere imperscrutabile il risultato del proprio lavoro.

Bisogna risvegliare il piacere della creazione; la capacità progettuale

è ciò che distingue l'uomo - *esistenza che si trascende di continuo* - (Geymonat 1971, p17) da un sasso o da un animale.

Bisogna far sì che la persona, che continua per tutta la vita a crescere, a migliorarsi, ad apprendere, sia incentivata a muovere questo *atto di responsabilità* che è il creare. Si dà in questo modo la possibilità di rendere tangibile, materiale, il risultato del proprio progetto, di tradurre in oggetto o spazio un pensiero. Si risponde così al bisogno di percepire il risultato del proprio lavoro, bisogno in crescita nella nostra società, insegnando alle persone ad autoapprendere attraverso l'azione e il fare progettuale.

Non si sminuisce il compito del progettista, a lui rimane comunque il dovere di contribuire, con la sua esperienza e le conoscenze specialistiche, a rispettare tutte le principali *aspettative funzionali* enumerate da Allen (Allen 1992) e, dall'altra parte, a fornire i *mattoni essenziali*. (Mari 1997)

5. *Metodi educativi pragmatici*

Per affrontare un processo partecipato, per poter stabilire un rapporto produttivo per entrambe le parti, è fondamentale capire come comunicano i bambini e come comunicare con i bambini. Non bisogna confondere il proprio ruolo con quello del pedagogo, è utile però ricercare modelli ed esperienze nel mondo della pedagogia e nella storia che possano fornire ispirazione e spunti di riflessione.

Come introdotto nel capitolo sul gioco, esistono diverse teorie educative del XX secolo che sottolineano il ruolo attivo del bambino nell'individuazione di un proprio percorso educativo e delle definizioni del proprio intorno. Queste teorie danno vita ad alcuni metodi educativi pragmatici e alla costruzione di scuole nuove, i cui esempi più significativi elencherò in questo capitolo. Queste esperienze e questi metodi relazionali sono stati alla base dell'impostazione del mio rapporto con i bambini.

Montessori, Steineriane, libertarie: il boom delle scuole alternative “Oltre cinquantamila bambini già frequentano in Italia metodi di insegnamento “alternativi”, dove spesso i programmi ministeriali restano fuori dalle aule, o comunque vengono proposti con approcci diversi. Dove, pur con grandi differenze, il mondo viene visto dal basso verso l'alto e non dall'alto verso il basso, con gli occhi dei bambini insomma, più che con gli occhi degli adulti. E in cui l'arte, la musica, la manualità, lo sport convivono in pari dignità con le altre materie. Ma la novità è che da almeno due anni i numeri di queste scuole sono in costante aumento, iscrizioni dal 30 al 40% in più, come conferma Luciano Mazzetti, presidente dell'Opera Montessori, centro che custodisce e preserva le teorie sperimentate negli anni Venti da Maria Montessori, e diffuse in tutto il mondo. L'inizio di una fuga, non tanto verso il “privato”, quanto verso un diverso modo di studiare e conoscere.” (Maria Novella De Luca - La Repubblica - 27 settembre 2010)

5.1. John Dewey

Un filosofo e psicologo americano, John Dewey (1859-1952), nel 1900 propone un'idea di scuola attivista e progressiva.

Definisce la scuola come istituzione sociale rappresentativa della vita contemporanea e programmatica della vita futura. Per migliorare la società, la scuola dovrebbe mettere al centro del percorso formativo le attività quotidiane della

società in modo da rendere il bambino partecipe della vita sociale ed assicurargli un'adeguata integrazione futura. Secondo Dewey, l'industrializzazione ha allontanato il giovane dalle esperienze di partecipazione al processo lavorativo, per cui la scuola ha il compito di introdurre il lavoro come fattore formativo, al fine di assicurare un'attiva vita in comune e un apprendimento pratico di cose reali.

La scuola è definita come attiva - attivismo pedagogico - in quanto il bambino, messo a contatto con le difficoltà reali del mondo, reagisce ed elabora delle risposte personali imparando dalle proprie azioni. Il bambino mette in atto le sue strategie, elabora congetture per verificare le sue ipotesi.

La scuola di Dewey è chiamata anche progressiva in quanto l'attività che si svolge al suo interno, presuppone uno sviluppo progressivo. La scuola deve svilupparsi per gradi permettendo al bambino di passare



dall'esperienza domestica del gioco allo studio individuale. Dewey divide in tre fasi l'attività evolutiva del bambino, tripartizione che accomuna la maggior parte delle teorie pedagogiche novecentesche. Le fasi vengono però pragmaticamente suddivise in base alle attività che possono essere proposte:

-Dai 4 agli 8 anni prevalgono nel bambino gli istinti e i bisogni che si manifestano in modo spontaneo con il gioco e l'attività ludica.

-Dai 9 ai 12 anni il bambino frequenta la scuola primaria che è basata sul lavoro per permettere al soggetto di acquisire le abitudini culturali della società in cui vive.

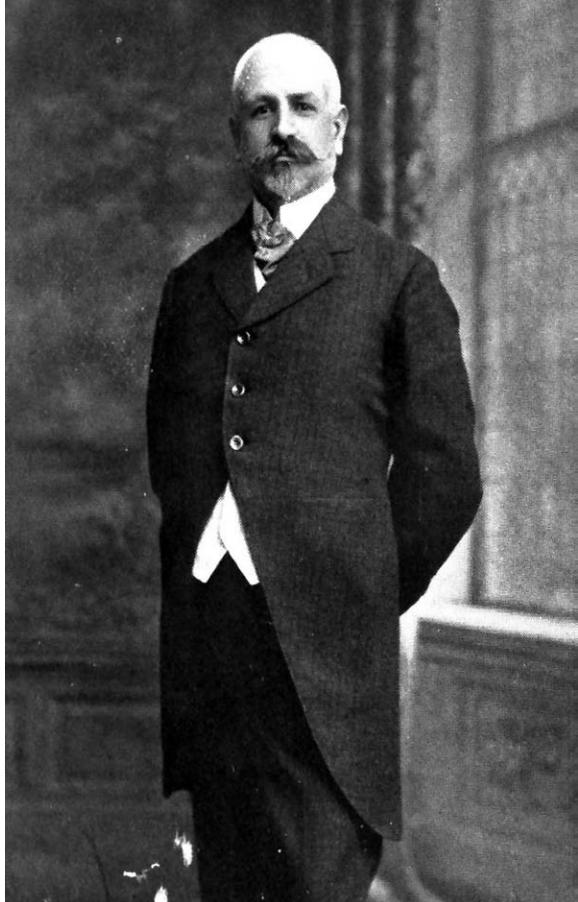
-Dai 12 ai 14 anni all'alunno viene data la possibilità di ampliare le sue conoscenze astratte attraverso lo studio in biblioteca e laboratorio all'interno della scuola media. (Pragmatism Cybary, web)

Le teorie di Dewey vengono ora applicate in decine di scuole statunitensi legate a istituzioni universitarie prestigiose come ad esempio la University of Chicago, sede della prima scuola ispirata al metodo proposto da Dewey. Altro esempio celebre di istituti attivisti è la scuola Black Mountain College, in cui si riversano esponenti del Bauhaus e da cui sono usciti personaggi di spicco della *Beat Generation*, musicisti come John Cage e architetti come Richard Fuller. Queste scuole, conosciute anche come laboratori-scuola, rivedono il rapporto tra docente e studente così come il metodo di apprendimento del bambino o del ragazzo dando vita a pratiche didattiche ancora attive e attuali.

“The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences” (John Dewey, web)

5.2. Francisco Ferrer e la Scuola Moderna

Francisco Ferrer y Guàrdia (1859-1909), pedagogista e anarchico catalano, è stato il promotore della poco conosciuta *Escuela moderna*, la prima esperienza significativa di pedagogia libertaria realizzata a Barcellona nel 1901 (Ferrer Guardia 1980) che nel giro di pochi anni ha prodotto in Europa il movimento delle scuole Ferrer e successivamente ispirato altre esperienze educative importanti come le case dei bambini montessoriane, la pedagogia di Celestine Freinet e il movimento delle scuole cooperative. (Trasatti 2004)



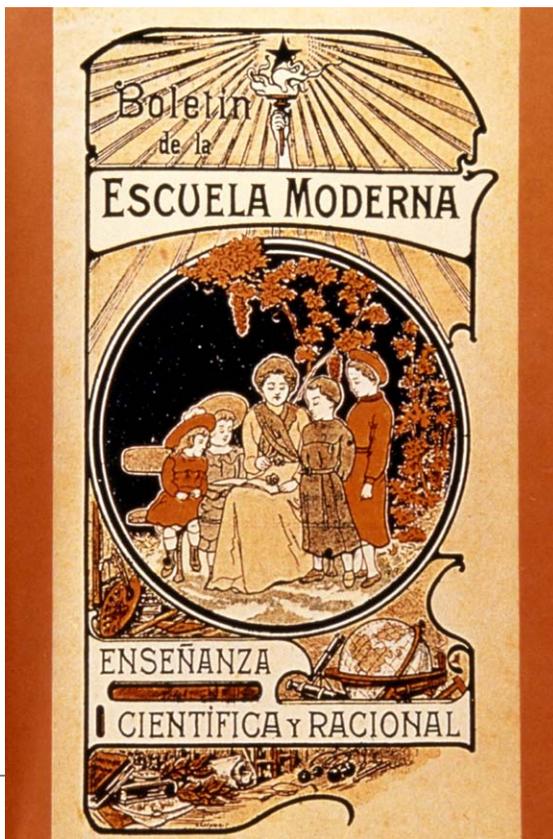
L'educazione del bambino si fonda sul fatto che il bambino non sia un piccolo adulto ma un essere con un proprio originale modo di ragionare. In lui deve essere innestata l'idea della razionalità e del sentimento che portano alla consapevolezza dei problemi. L'educatore deve coltivare le capacità razionali e creative del bambino per dargli gli strumenti della conoscenza invece di selezionare le conoscenze.

Secondo Ferrer il gioco è indispensabile perché strumento di conoscenza e di felicità. E oltretutto *ogni gioco ben fatto si trasforma in lavoro, come ogni lavoro in gioco*, cancellando ogni limite tra apprendimento e divertimento. (Ferrer Guardia 1980)

“[Nella Scuola Moderna] il bambino gode di un’ampia libertà di movimento: va alla lavagna, esce dalla classe, consulta un libro, si abbandona alle fantasticherie, discute con i compagni e con l’insegnante. Non c’è una sola strada che possa valere per tutti. In questo contesto diventa assai più duro il compito dell’educatore, che è costretto a catturare l’interesse del bambino, rispettando i suoi desideri e la sua personalità e avendo sempre in mente che il fine perseguito deve essere quello della sua liberazione e felicità. Il gioco, dice Ferrer, è il lavoro del bambino; non bisogna dunque impedirgli di giocare, ma gradualmente passare a giochi diversi, più complessi, che richiedono più sforzo e studio. Spontaneamente il bambino impara manipolando, costruendo, facendo, osservando le trasformazioni che avvengono intorno a lui. Sarà dunque compito dei laboratori stimolare la curiosità del bambino per le varie discipline, realizzando un apprendimento attivo. La guida teorica generale per la scuola e per gli insegnanti è il metodo razionale, derivato dalla scienza. Secondo la tradizione dell’educazione integrale, si concepisce inoltre l’educazione come strumento non solo per la formazione dell’intelligenza, ma anche per lo sviluppo del carattere, la coltivazione della volontà, per la preparazione di un essere moralmente e fisicamente ben equilibrato, le cui facoltà siano associate armoniosamente e portate al massimo grado possibile di sviluppo.” (Trasatti 2004)

La scuola di Ferrer è una scuola aperta, dove si educano insieme ricchi e poveri e bambini e bambine e dove i genitori prendono parte al programma educativo tramite incontri domenicali, occasione di festa, di confronto e di conferenze a partecipazione volontaria.

“Nel bambino ci sono molti germi di facoltà industrie, di numerose vocazioni, però queste vocazioni non si manifesteranno se non nell’ambiente e nelle circostanze favorevoli” (Ferrer Guardia 1980)



Ferrer si preoccupa dunque di creare queste condizioni, costituendo un corpo docenti privo di pregiudizio e aperto al confronto e creando gli spazi e i supporti alla didattica necessari a una didattica della curiosità.

Gli educatori sono persone caratterizzate da una grande competenza in materie scientifiche e umanistiche, ma soprattutto sono disposti a seguire percorsi di ricerca suggeriti dagli stessi bambini. Persone aperte al confronto e predisposte a un rapporto di tipo paritario con il bambino. Il loro obiettivo fondamentale è stimolare la curiosità e garantire l'equilibrio psichico e fisico del bambino.

La scuola invece si presenta come un contenitore di stimoli costituito da *incisioni di fisiologia vegetale e animale, collezioni di mineralogia, botanica e zoologia; da un laboratorio di fisica e da un laboratorio speciale; da una macchina per proiezioni, da sostanze alimentari, industriali, minerali* (Ferrer Guardia 1980). Le esperienze all'aria aperta ed i viaggi sono considerate centrali nella didattica così come la libera circolazione dei bambini all'interno dell'aula.

La Pedagogia Libertaria

La Pedagogia Libertaria nasce a cavallo tra l'ottocento e il novecento nelle esperienze di Francisco Ferrer, Paul Robin e Sébastien Faure ed è fondata sulle concezioni pedagogiche di Rousseau e sulle teorie filosofiche di Bakunin.

Il bambino deve essere libero di sperimentare e la funzione del maestro è quella di fornire gli strumenti razionali per una sua libera e piena indagine del mondo. La pedagogia libertaria ricerca un metodo d'apprendimento che consenta alle persone di sviluppare liberamente le proprie attitudini, senza l'intervento di alcuna autorità.

“L'unico metodo di istruzione è nell'esperimento e l'unico criterio pedagogico è la libertà.” (Lev Tolstoj)

Lev Tolstoj (1828-1910) è stato un precursore di tali teorie. Nel 1859 ha infatti dato vita a *Jasnaja Polyana* - radura chiara e serena - nella tenuta ereditata dalla madre, una scuola di campagna per i figli dei contadini. Lo scrittore e pedagoga russo elabora anche una base teorica raccolta nel libro *Quale scuola?*:

“È necessaria per insegnare l'adesione volontaria dell'allievo? Sì e per far questo è necessario suscitare l'interesse vivo dell'allievo, guadagnarlo cioè a ciò che si ha da dire.”

“L'educatore è la prima persona vicina su cui fanno le loro osservazioni e le loro conclusioni, che poi estendono all'intera umanità. E quanto più quest'uomo è dotato di passioni umane, tanto più ricche e fruttuose sono queste osservazioni.”

“Ogni studio deve rappresentare solo una risposta alle domande suscitate dalla vita. La scuola [tradizionale] però non solo non stimola le domande, ma non risponde neppure a quelle sollevate spontaneamente.” (Trasatti 2004)

5.3. Maria Montessori

Il Metodo Montessori è un approccio educativo per bambini basato sulle ricerche di Maria Montessori (1870-1952). A seguito a numerose osservazioni sul comportamento dei bambini in libertà, la teorica ed educatrice italiana crea, nel 1907, un ambiente chiamato *La casa dei bambini*, contenente materiali che stimolano le attività di apprendimento autonomo.

La scuola Montessori ripone fiducia nelle capacità che il bambino ha di apprendere da solo, se opportunamente stimolato dall'ambiente; la funzione dell'adulto è facilitare la creazione di percorsi di apprendimento spontanei attraverso un ambiente stimolante e aiutando il bambino a superare eventuali ostacoli ed errori.

Il metodo viene in genere applicato limitatamente alla fascia di età tra i due anni e mezzo ed i sei anni, nonostante i risultati delle prove effettuate con altre fasce di età siano stati positivi.



Le scuole Montessori sono attualmente oltre 3000 e sono diffuse in Europa occidentale, Giappone e Nuova Zelanda.

“C'è un presupposto indispensabile per realizzare una scuola autenticamente montessoriana, ed è quello della massima fiducia nell'interesse spontaneo del bambino, nel suo impulso naturale ad agire e conoscere.

Se è posto in un ambiente adatto, scientificamente organizzato e preparato, ogni bambino, seguendo il proprio disegno interiore di sviluppo e i suoi istinti-guida, accende naturalmente il proprio interesse ad apprendere, a lavorare, a costruire, a portare a termine le attività iniziate, a sperimentare le proprie forze, a misurarle e controllarle.

A questo principio l'adulto deve ispirare la sua azione e in particolare i due suoi compiti fondamentali:

saper costruire un ambiente suscitatore degli interessi che via via si manifestano e maturano nel bambino;

evitare, con interventi inopportuni, un ruolo di disturbo allo svolgimento del lavoro, pratico e psichico, a cui ciascun bambino va dedicandosi.

Ha scritto Maria Montessori che l'obiettivo a cui puntare “è lo studio delle condizioni necessarie per lo sviluppo delle attività spontanee dell'individuo, è l'arte di suscitare gioia ed entusiasmo per il lavoro.

Il fatto dell'interesse che spinge ad una spontanea attività è la vera chiave psicologica” dell'educazione. “Lo sforzo del lavoro, dello studio, dell'apprendere è frutto dell'interesse e niente si assimila senza sforzo [...].Ma sforzo è ciò che si realizza attivamente usando le proprie energie e ciò a sua volta si realizza quando esiste interesse [...]. Colui il quale nell'educare cerca di suscitare un interesse che porti a svolgere un'azione e a seguirla con tutta l'energia, con entusiasmo costruttivo, ha svegliato l'uomo” (M. Montessori, Introduzione a Psicogeometria).

Interesse, attività e sforzo sono i caratteri del lavoro spontaneo e autoeducativo nel quale il bambino si immerge con entusiasmo e amore, rivelando e costruendo le qualità superiori dell'uomo. Aiutami a fare da solo non è uno slogan pedagogico, ma una domanda 'scientifica' posta dalla natura stessa del bambino. Il compito dell'educatore è quello di liberare il bambino da ciò che ostacola il disegno naturale del suo sviluppo.” (Opera Nazionale Montessori, web)

5.4. Steiner

“Non dobbiamo domandarci cosa deve sapere e conoscere l'uomo per mantenere l'ordine sociale stabilito; piuttosto dobbiamo domandarci quale potenziali insito nell'essere umano possiamo sviluppare? Così sarà possibile apportare alla società nuove forze provenienti dalle giovani generazioni” (Rudolf Steiner)

La base della teoria Steineriana sostiene che nel momento in cui un bambino può relazionare quanto appreso con le proprie esperienze quotidiane il suo interesse si risveglia, la sua memoria viene attivata e l'apprendimento diventa personale. Le scuole Steiner sono create per insegnare ad apprendere dalla vita mediante la curiosità: puntano a sviluppare parallelamente l'attività motoria, la creatività e la sensibilità dei bambini.

Il metodo Steiner abbraccia la crescita dell'individuo per tre settenni, suddivisi in base alle fasi di sviluppo del bambino-ragazzo, da 0 a 7 anni, da 8 a 14 e da 15 a 21 anni.

La pedagogia Waldorf fonda le sue radici nella ricerca del pensatore e scienziato austriaco Rudolf Steiner (1861-1925).



Nel 1919 Steiner, in visita agli operai di un sigarificio di Waldorf, viene incaricato dal proprietario della fabbrica di istituire e dirigere una scuola per educare i figli dei dipendenti dell'azienda. Così nacque la Libera Scuola Waldorf. In seguito ai successi educativi di questo tipo di istituto, presto cominciarono ad emergere altre scuole Waldorf in Germania e poi in Europa.

Oggi ci sono circa 1000 scuole Waldorf distribuite in oltre 40 paesi e molte scuole pubbliche iniziano ad applicare il metodo Waldorf per migliorare la propria didattica. L'UNESCO sostiene e promuove la didattica Steineriana.

“La pedagogia Waldorf mira a sviluppare individualità libere, in grado di continuare ad imparare dalla vita. Va in questa direzione cercando di riconoscere, coltivare e portare a manifestazione le potenzialità di ciascun bambino, rispettando i tempi della sua evoluzione fisica e interiore. Il bambino è un essere in divenire e importanti trasformazioni sono in relazione a diverse fasi di sviluppo. [...] L'approfondita conoscenza dei processi di sviluppo permette all'educatore di coglierli e accompagnarli con interventi pedagogici adeguati.

Grande importanza hanno le conoscenze su come, parallelamente a importanti mutamenti fisici, si evolvono gradualmente le facoltà dell'animo umano: volere, sentire e pensare. Per un sano sviluppo del bambino è necessario cercare un equilibrio dinamico, in altre parole un “respiro”, tra due correnti:

Da un lato devono essere educate le capacità di accogliere e comprendere il mondo esterno attraverso un affinamento dei sensi e, successivamente, la conquista di un rigoroso pensiero riflessivo.

Dall'altro bisogna curare nel bambino tutto ciò che lo rende attivo: l'attività motoria, la fantasia, l'espressività, la creatività, l'iniziativa. Sono infatti questi ultimi aspetti che nell'epoca contemporanea dominata dalle informazioni, dalle macchine e dalla realtà virtuale, rischiano di venire trascurati; il che può comportare un impoverimento dell'esperienza del bambino e, soprattutto, pregiudicare la formazione di una sana e forte capacità di iniziativa autonoma.”(Progetto Rudolf Steiner Italia, web)

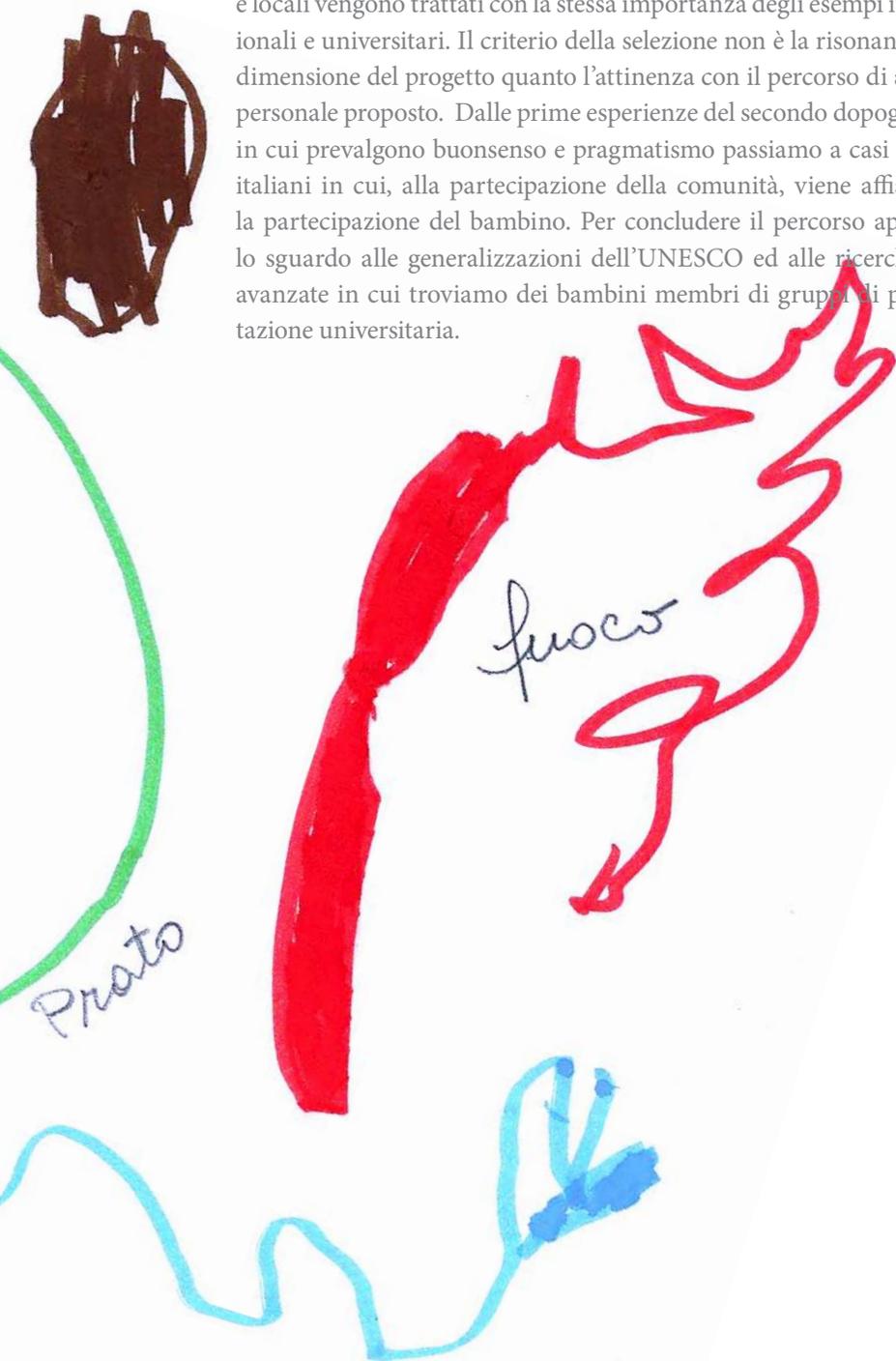
“Il nostro obiettivo: elaborare una pedagogia che insegni ad apprendere, ad apprendere per tutta la vita dalla vita stessa.” (Rudolf Steiner)

Casi Studio



17. *Il Mio Giardino dei Sogni*, Gabriele, 3 anni

Nell'elenco eterogeneo di casi studio che propongo assistiamo all'introduzione progressiva di pratiche di partecipazione della comunità e del bambino ai laboratori ed ai progetti. Gli esempi piccoli e locali vengono trattati con la stessa importanza degli esempi istituzionali e universitari. Il criterio della selezione non è la risonanza e la dimensione del progetto quanto l'attinenza con il percorso di analisi personale proposto. Dalle prime esperienze del secondo dopoguerra, in cui prevalgono buonsenso e pragmatismo passiamo a casi studio italiani in cui, alla partecipazione della comunità, viene affiancata la partecipazione del bambino. Per concludere il percorso apriamo lo sguardo alle generalizzazioni dell'UNESCO ed alle ricerche più avanzate in cui troviamo dei bambini membri di gruppi di progettazione universitaria.





1. *Bruno Munari*

*Conservare lo spirito dell'infanzia
dentro di sé per tutta la vita
vuol dire conservare
la curiosità di conoscere
il piacere di capire
la voglia di comunicare.*

Bruno Munari

Esistono alcune figure di progettisti del novecento che hanno lavorato con e per i bambini senza elaborare o appoggiarsi a vere e proprie teorie pedagogiche e di partecipazione. Le esperienze pragmatiche generate da questi luminari sono però tra le più interessanti risposte progettuali ai bisogni dei bambini. La profonda conoscenza dei bambini e delle loro necessità nasce, in questi casi, da una accurata osservazione interattiva del loro modo di agire nella vita quotidiana e nella prassi del gioco.

Uno di questi progettisti-luminari è Bruno Munari (1907-1998) che, nella sua carriera di artista e designer, inizia ad affrontare a cavallo degli anni 40 e 50 il tema del gioco per bambini. Egli, da una parte scrive libri per bambini e sui bambini e dall'altra inventa giochi prodotti industrialmente e laboratori creativi.

L'affinità con il mondo infantile lo porta a vincere premi e riconoscimenti internazionali e ad elaborare alcuni laboratori per bambini che vengono tuttora riproposti dall'Associazione Bruno Munari. Il successo di tali laboratori e dei supporti all'apprendimento inventati dal designer italiano determinano di fatto la creazione di un metodo educativo omonimo.



Nel 2009 ho ottenuto il permesso di entrare nel laboratorio rivolto a soli bambini *Vietato non Toccare*, all'interno dell'edificio della Triennale di Milano. Ho avuto modo di parlare con gli organizzatori e gli educatori presenti e di osservare diversi gruppi di bambini di differenti età partecipare al laboratorio. (Muba, web)

Il percorso del museo, studiato per la fascia d'età tra i 2 e i 7 anni, stimola la manipolazione, il confronto, l'apprendimento spontaneo. La ricchezza degli stimoli, la libertà d'azione e di modifica dello spazio, le poche regole chiare e motivate generano momenti d'attenzione feconda nei bambini.



“I bambini iniziano il loro percorso scoprendo alcuni progetti di Bruno Munari: il tema della meraviglia delle piccole cose e dello stupore costituisce l'introduzione della mostra. Poi uno speciale percorso tattile accoglie i bambini e li porta ad esplorare con le mani e con tutto il corpo le molteplici sensazioni che derivano dalla sperimentazione fisica dei materiali più diversi: un'esperienza plurisensoriale e plurimaterica attraverso un gioco motorio coinvolgente ed emozionante. Il gioco didattico “Più e meno”, costituisce un'altra esperienza: la sovrapposizione di immagini riprodotte su una pellicola trasparente genera paesaggi infiniti e in continua evoluzione. La varietà di elementi narrativi raffigurati su questi fogli trasparenti consente la creazione delle più diverse associazioni di forme, colori e concetti, stimolando la creatività e l'esplorazione delle molte possibilità offerte dal gioco. Lo stupore e la meraviglia, l'esplorazione sensoriale, l'intuizione e la creazione accompagnano i visitatori alla scoperta dei Prelibri: cosa è un libro per un bambino piccolo? Un oggetto affascinante per la sua forma, per i suoi colori, per le sorprese che potrebbe contenere. Facilmente maneggiabili dalle mani dei bambini, costruiti con forme, rilegature e materiali inusuali, i Prelibri avvicinano i piccolissimi al libro, come fonte di curiosità e di sorpresa. Un'affascinante attività laboratoriale permette inoltre ad ogni giovanissimo visitatore di creare e costruirsi il proprio prelibro.” (Opuscolo della mostra Vietato non Toccare - Triennale di Milano - 2009)

Il nome del laboratorio proposto in triennale nasce da una pubblicazione degli anni 80 che affronta il tema dei laboratori tattili che si stanno svolgendo negli stessi anni. Lo scopo di questi laboratori era incentivare l'attività manipolativa e quindi conoscitiva dei bambini. Munari propone insistentemente, dal dopoguerra fino agli anni 90, supporti didattici che consentano una maggior libertà esplorativa del bambino.

L'artista elabora un documento programmatico nelle pagine di un libro intitolato *Laboratori Tattili* sostenendo il tatto e la manipolazione come strumenti di conoscenza dimenticati dalla nostra cultura, cultura che predilige la vista e l'udito come mezzi di assimilazione di informazioni.

“La conoscenza del mondo, per un bambino, è di tipo plurisensoriale. E tra tutti i sensi, il tatto è quello maggiormente usato, il tatto completa una sensazione visiva e auditiva. dà altre informazioni utili alla conoscenza di tutto ciò che ci circonda. Il senso del tatto viene poi trascurato, come non importante, secondo gli adulti che sono stati a loro volta condizionati da una educazione limitativa. Tutti noi abbiamo avuto una educazione di tipo letterario e molte persone, anche insegnanti di varie scuole, cercano di spiegare agli alunni, a parole, dei fatti visivi o tattili, invece di dare la possibilità di provare personalmente e scoprire una informazione attraverso il tatto. L'educazione alla visione e alla comunicazione visiva è già cominciata nella scuola. ma l'educazione tattile non è ancora stata presa in seria considerazione. Se noi pensiamo invece che è bene conservare la globalità sensoriale degli individui, per una maggiore e più diretta conoscenza dei fenomeni. ci dovremo occupare anche della percezione tattile. Non è in effetti, che noi adulti abbiamo perno il senso del tatto; è un fatto però che lo usiamo molto poco. [...] In certe cliniche dove c'è un eccesso di rigore tecnico. i neonati vengono lavati e sterilizzati, messi in scatole di vetro, toccati con guanti di gomma, nutriti con strumenti di metallo o di plastica. Senza tatto, senza contatto, senza contatto umano. **NON TOCCARE!** Quante volte i bambini si sentono ripetere questa imposizione. Nessuno direbbe mai: non guardare. non ascoltare, ma pare che per il tatto sia diverso, molti pensano che se ne possa fare a meno. [...] In molte scuole materne si fa troppo presto l'uso dei mezzi pittorici, quando invece il bambino non ha ancora esaurito i suoi interessi tattili. Oppure si raccontano sempre delle favole abituando il bambino a una conoscenza verbale indiretta e distorto. Molto meglio sarebbe mettere a disposizione dei bambini, delle scatole o delle vasche piene di materiali diversi dove i bambini possano affondare le mani e avere delle sensazioni tattili che informano molto di più di tanti discorsi, sulle qualità dei materiali. [...] I bambini hanno bisogno di capire e di classificare. di mettere in ordine quello che imparano. Per loro è importante che ogni cosa e ogni fatto abbia un nome. che queste informazioni siano messe in un ordine che ne faciliti il recupero quando se ne ha bisogno. Si forma così una proprietà di linguaggio che aiuta a comunicare. Ed è proprio questo un nodo essenziale nella preparazione e sviluppo della personalità, un momento di intervento dell'adulto nella formazione del bambino. «Azione senza imposizione di sé- diceva Lao Tse.» (Munari 2004, p3)



21. *Laboratori Tattili*, Munari, 1980



Anche un altro libro di Munari affronta il tema della creatività e del bambino: *Fantasia*. La leggera analisi che prende vita nei primi capitoli del libro enumera una serie di definizioni che, partendo dal concetto astratto di fantasia, conducono allo strumento più concreto della creatività.

“La fantasia è la facoltà più libera delle altre, essa infatti può anche non tener conto della realizzabilità o del funzionamento di ciò che ha pensato. È libera di pensare qualunque cosa, anche la più assurda, incredibile, impossibile.”
(Munari 1995, p21)

L'invenzione è invece finalizzata a un vantaggio pratico, punta ad assolvere ad un bisogno utilizzando le conoscenze o i mezzi che si hanno a disposizione.

La creatività dovrebbe unire i concetti di fantasia ed invenzione in un risultato organico, che sia funzionale ma anche *emozionale* e libero.

La base comune a queste tre facoltà umane è la necessità di possedere più informazioni possibili da cui attingere per poter generare la novità, per produrre qualcosa che precedentemente non c'era. L'immaginazione aiuta il processo permettendo di visualizzare. Il solo fatto di saper visualizzare o di avere tante informazioni non garantisce di poter superare lo scarto tra esistente e nuovo.

Molti adulti non sono fantasiosi o creativi, si limitano ad avere molte conoscenze. Per costruire una società migliore, per avere molte più persone creative in futuro, bisogna fornire ai bambini più dati possibili, più informazioni di qualsiasi natura e lasciarli liberi di tessere relazioni tra questi elementi acquisiti, bisogna permettere ai bambini di risolvere i propri problemi mano a mano che li incontrano.

“L'allargamento della conoscenza e la memorizzazione dei dati va fatta, naturalmente all'età infantile, attraverso il gioco. Recentemente molti designers nel mondo, si occupano di ideare giochi creativi, strumenti stimolatori della creatività e della fantasia. Questi nuovi giochi permettono al bambino di intervenire, di partecipare, di far agire la fantasia per risolvere dei problemi semplici o per visualizzare delle azioni sempre diverse, o per costruire qualcosa nello spazio tridimensionale con elementi modulati. [...] Nei primi anni della sua vita, l'individuo si forma e resterà tale per tutta la sua vita. Dipende dagli educatori se questa persona sarà poi una persona creativa o se sarà un semplice ripetitore di codici. Dipende da questi primissimi anni, dall'esperienza e dalla memorizzazione dei dati, se l'individuo sarà libero o condizionato. Gli adulti dovrebbero rendersi conto di questa grandissima responsabilità dalla quale dipende il futuro della società umana.” (Munari 1995, p35)

Munari vede la creatività come caratteristica necessaria per essere individui liberi e socialmente attivi, come base necessaria perché l'individuo possa contribuire con i frutti del proprio lavoro alla crescita dell'intera collettività.

“Una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità. Una persona non creativa è spesso un individualista ostinato nell'opporre le proprie idee a quelle degli altri individualisti. È giusto occuparsi dei problemi sociali, più che dei problemi individuali. I problemi sociali riguardano la collettività, la quale è qualcosa che è sempre esistito e che esisterà finché ci saranno individui. La crescita culturale della collettività dipende da noi come individui. Dipende da quello che diamo alla collettività. Noi siamo la collettività. La società del futuro è già tra noi, la possiamo vedere nei bambini. Da

come crescono e si formano i bambini possiamo pensare a una società futura più o meno libera e creativa. Dobbiamo quindi liberare i bambini da tutti i condizionamenti e aiutarli a formarsi. Sviluppare ogni personalità perché questa possa aiutare la crescita collettiva.” (Munari 1995, p121)

Munari conosce l'intelligenza e le risorse potenziali che sono racchiuse nel bambino. Sa che il bambino ha le capacità per modificare lo spazio e plasmare nuove idee. Dice chiaramente che la funzione e la responsabilità degli esseri adulti è quella di dare gli strumenti ai bambini per crescere e imparare, non quella di elencare semplici conoscenze. Non dobbiamo formare e plasmare il bambino in vista del suo ingresso nella società attuale ma dobbiamo aiutare il bambino a sviluppare i propri progetti e a creare il futuro.



2. Aldo Van Eyck

Aldo Van Eyck (1918-1999), olandese di nascita e di spirito, membro del Team X, ha speso buona parte dei suoi anni da architetto progettando spazi per i bambini o in cui i bambini si trovassero a proprio agio. Il progetto più lungo che ha seguito è stata la realizzazione delle aree gioco di Amsterdam tra il 1947 e il 1978. L'architetto, rendendosi conto dell'esclusione subita durante l'inurbamento, ha voluto riportare il popolo dei bambini all'interno della comunità urbana, dare valore a questa parte marginale della società.

“Edged towards the periphery of urban attention, the child survives, an emotional and unproductive quantum. Then, behold, when snow falls on the cities, the child takes over, Lord of a transformed realm. All at once, with miraculous assistance, the child is everywhere, rediscovering the city whilst the city in turn rediscovers its children, if only for a while.” (Ligtelijn 1999)

Aldo Van Eyck ha costruito, nell'arco di trent'anni di collaborazione con la municipalità di Amsterdam, circa 700 *playground* costruiti appositamente per i bambini in aree rimaste inutilizzate, in strade pubbliche ed al posto di edifici abbandonati durante la guerra. Il numero e la distribuzione di tali aree ha generato una rete di punti focali per il bambino, riportandolo ovunque nelle strade della città.



Gli attrezzi per giocare sono stati disegnati poco a poco durante il lavoro di anni, modificati e ampliati a seconda delle esigenze dei bambini. Oggetti astratti, dalle forme geometriche pure, realizzati con materiali come alluminio, acciaio, legno o cemento a seconda delle esigenze di gioco. Non sono stati usati attrezzi mobili per ridurre la manutenzione necessaria così come è stato scelto di non introdurre giochi presenti sul mercato, finte automobili, cavalli ed astronavi, per lasciare libero sfogo al movimento ed alla fantasia dei bambini.

Nella progettazione dei playground, Van Eyck mette in atto basilari strategie di partecipazione, individuando con i cittadini i luoghi dove costruire il progetto e le necessità dei bambini e delle famiglie che verranno interessate dalle nuove realizzazioni. Talvolta lo spazio dei bambini arriva ad avere la meglio sull'avversario principale, il traffico. In *Van Hogendorpplain*, si trova un esempio che a me piace molto: la strada viene mangiata da una piazza per i bambini e per la comunità.

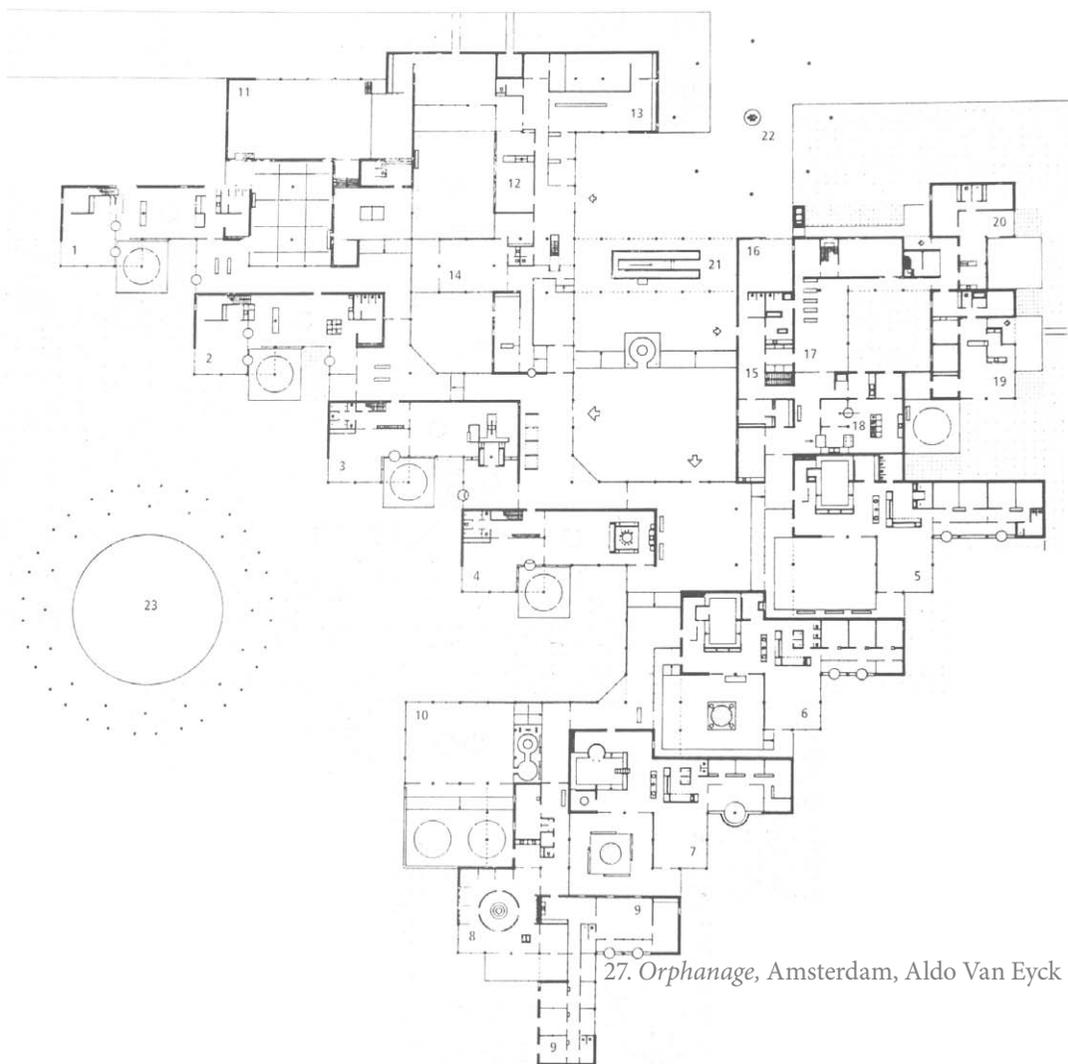






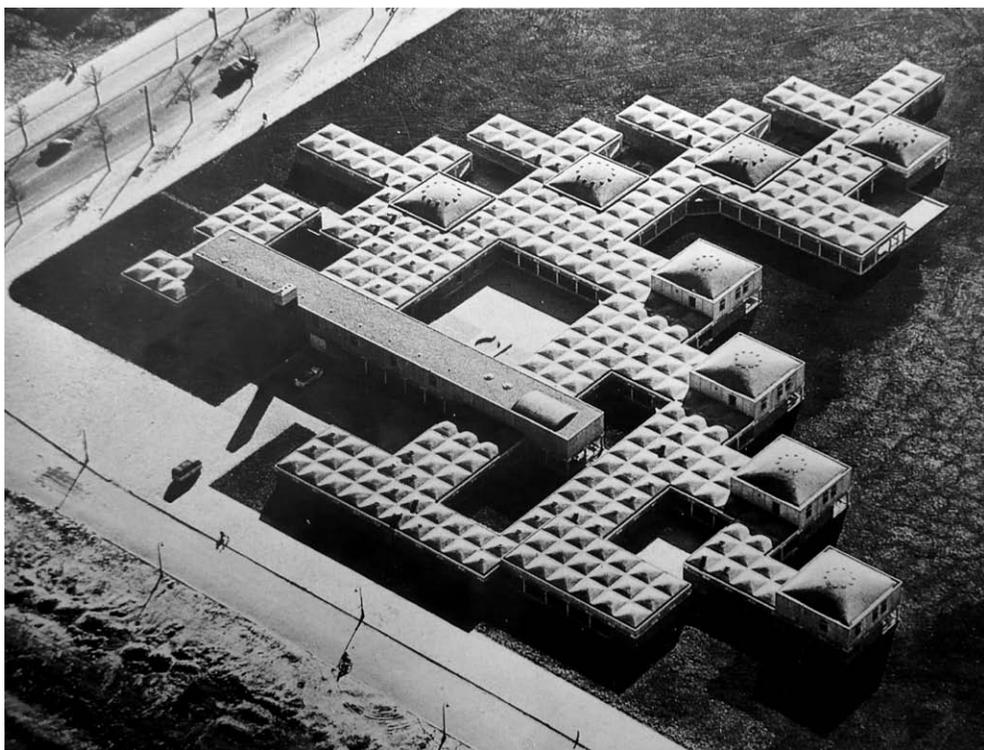
Aldo Van Eyck cura altri progetti destinati all'infanzia, sfruttando il bagaglio d'esperienza accumulato durante la collaborazione con l'ufficio lavori pubblici della capitale olandese. Le scuole di Nagele, l'orfanotrofo di Amsterdam, e l'*Open Air School* di Amsterdam, non realizzata.

Il progetto più interessante e conosciuto è quello dell'orfanotrofo di Amsterdam, destinato ad accogliere 125 bambini di tutte le età. Nel determinare la distribuzione dei volumi dell'*Orphanage* (1955-60),



27. *Orphanage*, Amsterdam, Aldo Van Eyck

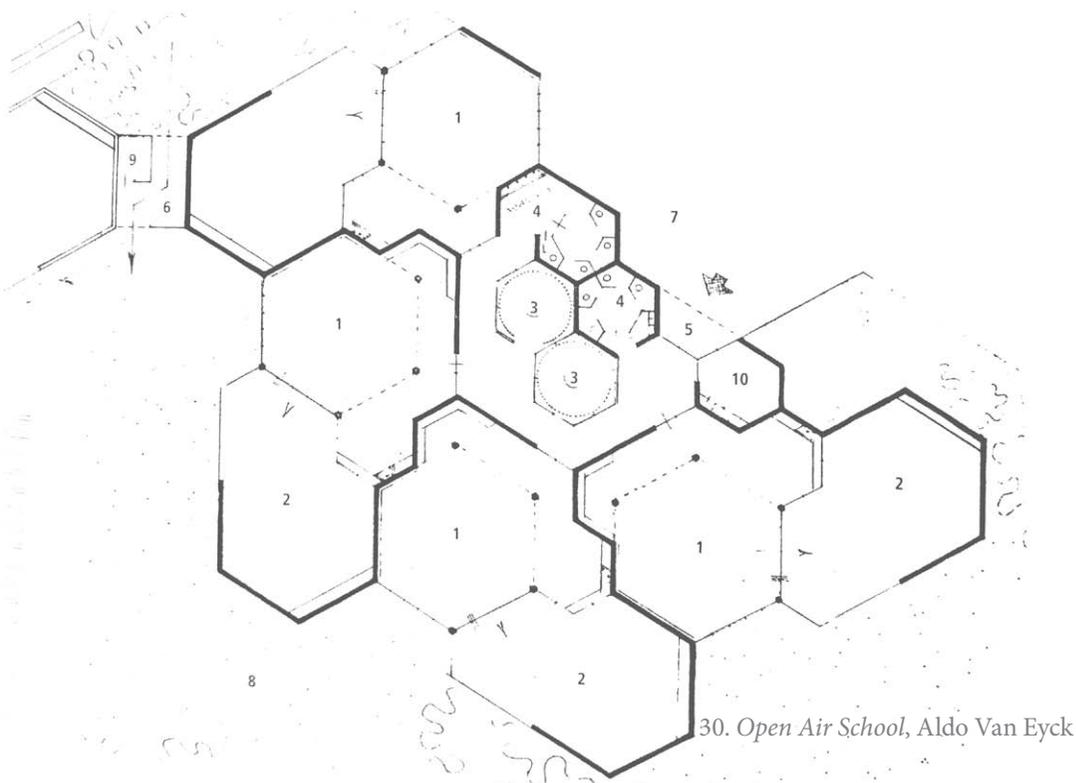
non parte dalla forma della scatola né tantomeno da una scelta stilistica: cerca piuttosto di capire e interpretare le esigenze delle diverse fasce di età e del personale di servizio. Una volta compresi gli spazi necessari alle differenti attività, li alloca in una maglia dinamica e orizzontale che può espandersi a seconda delle necessità, sfruttando la flessibilità degli spazi e l'intreccio dei percorsi possibili. Articola una grande casa comunitaria in una griglia che sembra composta da decine di piccole casupole.

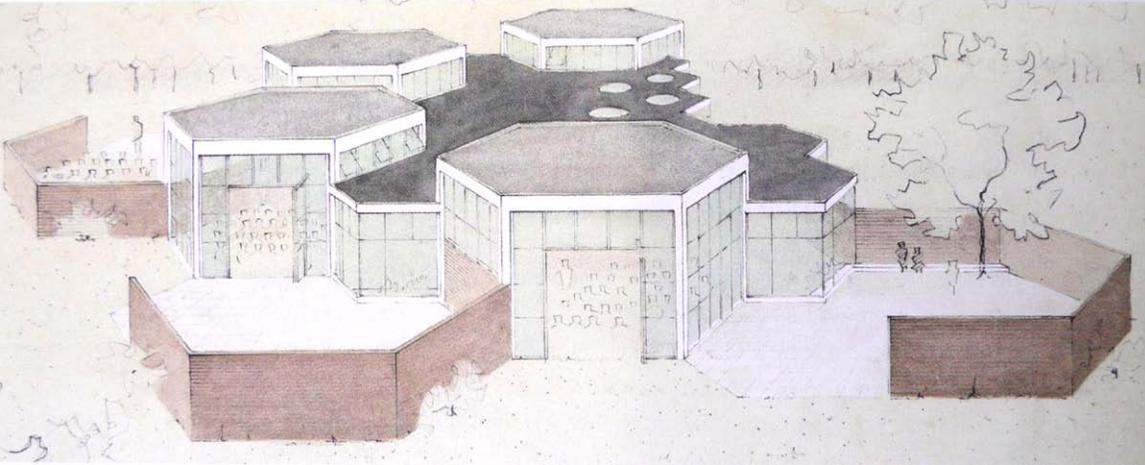


L'architetto vuole costruire uno scenario, accogliente ma neutro, per la vita di tutti i giorni, unitario e cangiante, non prettamente funzionale ma comodo. Non è propriamente un progetto partecipato, piuttosto è un supporto architettonico flessibile, una risposta alle esigenze fondamentali umane e di convivenza e carta bianca per le esigenze secondarie.

Seguendo l'esempio di Duiker, nel 1955 Aldo Van Eyck progetta un altro supporto architettonico flessibile, una scuola all'aria aperta, non realizzata, in cui le classi a base esagonale hanno caratteristiche di altezza e distribuzione diverse una dall'altra, attribuendo un forte valore alla diversità formale e funzionale.

In un libro scritto nel 1962 intitolato *The Child, the City and the Artist* [senza editore], Van Eyck espone in maniera non organica le sue idee e considerazioni riguardo l'architettura proponendo una nuova presa di coscienza degli architetti.





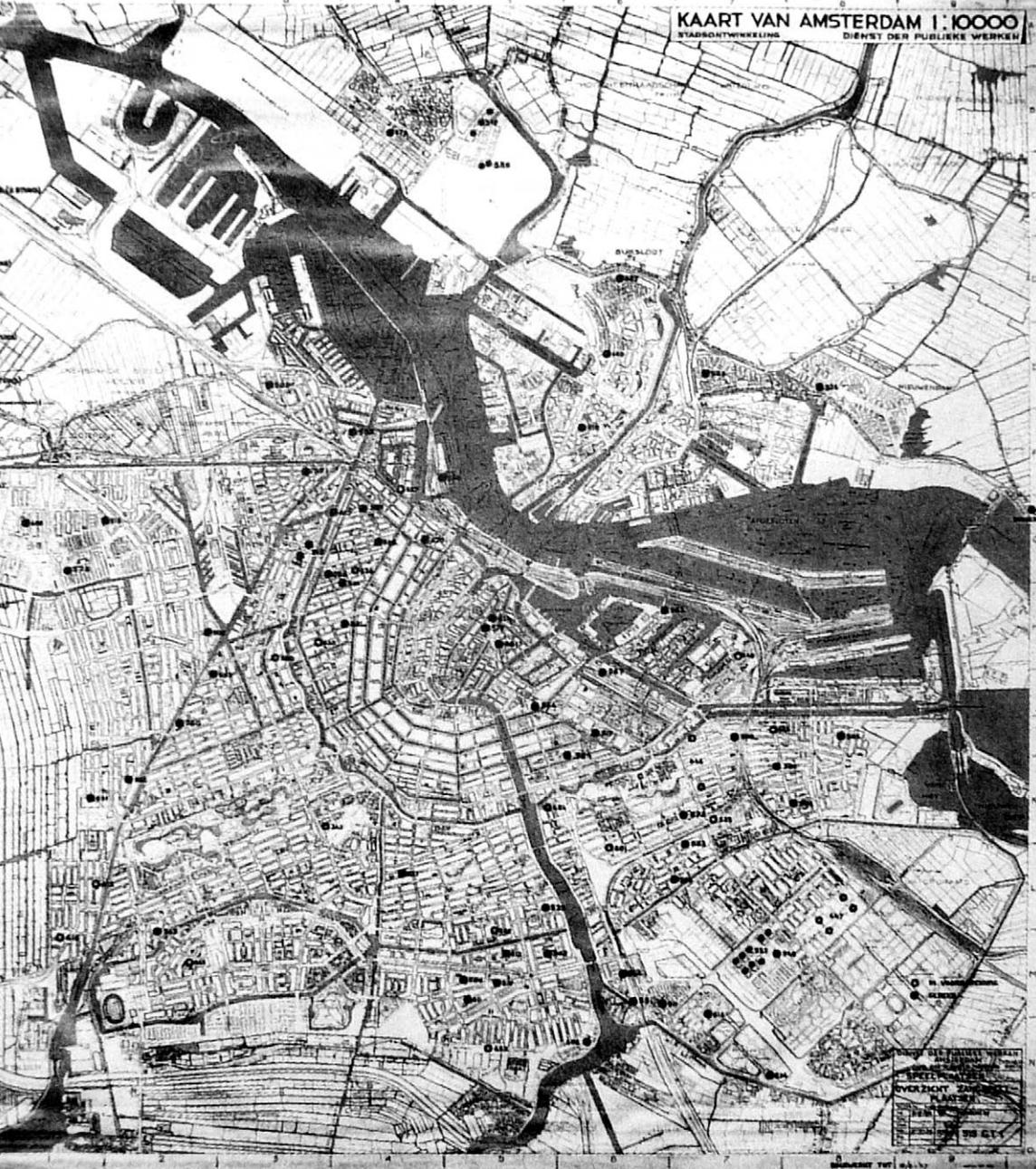
La presa di coscienza presuppone una riscoperta delle facoltà positive e originali di ogni persona ma che non hanno possibilità di svilupparsi all'interno della cultura occidentale. Queste facoltà elementari rinascono in ogni bambino ma sono schiacciate dai sistemi educativi convenzionali. Bisogna ritornare all'Innocenza. Approcciare la progettazione e la città dal punto di vista di un bambino e delle qualità umane fondamentali manifestate dai bambini.

“If they are not meant for children, they are not meant for citizens either. If they are not meant for citizens – ourselves – they are not cities.” (Aldo Van Eyck, *The Child, the City and the Artist*)

Una città deve essere un posto con la sua propria identità, deve essere specchio delle aspirazioni positive delle comunità che vi prendono casa.

Van Eyck critica l'architettura meccanicistica del razionalismo per proporre una architettura umanistica, un'architettura della comunità.

I playground di Van Eyck sono il risultato di forme di partecipazione ante litteram, non esiste alcun piano a priori che stabilisca dove debba nascere un campo giochi, essi nascono in occasione della richiesta di liberi gruppi di cittadini. L'esito del progetto di Van Eyck è dimostrato dal numero di campi realizzati nell'arco di pochi decenni, a cui ho già accennato: 734, ovvero uno ogni 1000 abitanti. (Statline CBS, web)



Non esiste una planimetria aggiornata della distribuzione di queste aree, proprio per mancanza di una pianificazione globale. L'unico documento che dimostra l'invasione di playground che Amsterdam ha subito è una planimetria del 1957 che rappresenta solo i primi 95 interventi che sorgono sia nelle aree centrali che nelle periferie. (Lefavre 1999)

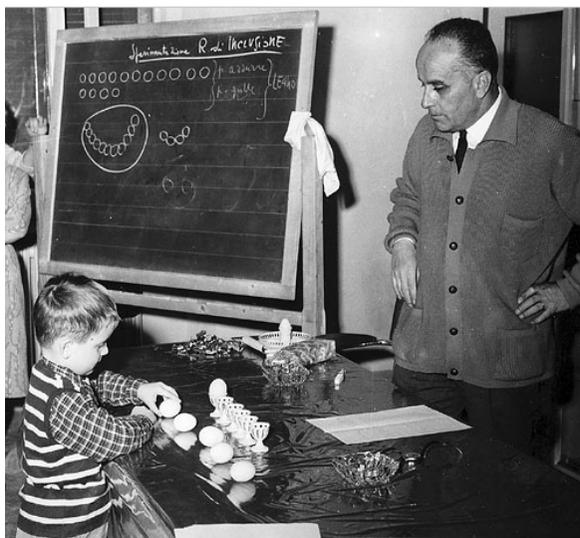
Gli interventi di Van Eyck hanno un basso grado di partecipazione che si limita alla *consultazione* - grado 4 della scala di Arnstein.

Con la loro capillare diffusione generano, però, modifiche spontanee al tessuto urbano e sociale circostante. Il playground, nuovo elemento urbano, viene assorbito dalla capitale olandese e ne influenza il traffico e i percorsi, esso costituisce la cella minima di una rete che, espandendosi sulla città, si appropria degli spazi circostanti ed entra nella vita quotidiana di tutti i bambini e degli abitanti dei quartieri.



3. Scuole di Reggio Emilia

Loris Malaguzzi (1920-1994), maestro elementare e pedagogista italiano, dal 1963 curò alcuni laboratori urbani per bambini caratterizzati dal ruolo attivo di questi nel processo di apprendimento. Il suo metodo, definito nel 1971 nel libro *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia* dà vita ad un ciclo di conferenze per educatori e alla creazione di differenti istituti didattici, gli asili e le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia.



La ricerca culmina nella progettazione di una scuola d'infanzia modello: la Scuola Diana di Reggio Emilia.

La scuola Diana di Reggio Emilia diventa esempio regionale, nazionale e internazionale di un nuovo tipo di didattica e soprattutto di un nuovo tipo di supporto alla didattica. Esemplare ed interessante ai fini della mia ricerca è anche la relazione che stabilisce con la comunità che gravita attorno alla scuola.

“Progettare lo spazio di un nido e di una scuola dell'infanzia, o meglio più complessivamente progettare una scuola può essere un evento di grande creatività non solo pedagogica ed architettonica, ma più complessivamente sociale, culturale e politica. L'istituzione scolastica può infatti svolgere un ruolo speciale di produzione culturale e di reale sperimentazione sociopolitica nella misura in cui questo momento (di progettazione) e questo luogo (la scuola) fossero vissuti non come spazi e tempi di riproduzione e trasmissione del sapere ma innanzitutto come spazi di creatività.” (Ceppi 1998, p114)

Il gruppo di progettazione della scuola Diana si avvale della collaborazione di esperti di psicologia, antropologia, architettura e pedagogia per elaborare un progetto in grado di influenzare la comunità e di esserne influenzato. Il bambino è motore di questo sistema di interazione, è un elemento dinamico e in trasformazione perenne, capace di smuovere e cambiare le cose, quando è messo nelle condizioni adatte.

“Uno dei punti focali della filosofia reggiana [...] è l'immagine di un bambino che, dal momento della sua nascita è così fortemente coinvolto nel sentirsi parte del mondo, nel vivere il mondo da sviluppare un complesso sistema di abilità, di strategie di apprendimento e modi di organizzare relazioni. [...] Un bambino/a competente, attivo, critico; un bambino dunque “scomodo” in quanto produttore di cambiamenti, di movimenti dinamici nei sistemi in cui è inserito, sia sociali che familiari e scolastici; produttore di cultura, di valori e di diritti e competente a vivere e a conoscere.” (Gleeson 2006, p117)



Image from 'Children, Spaces, Relations – Metaproject for an Environment for Young Children' © Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia, Italy, published by Reggio Children, 1998

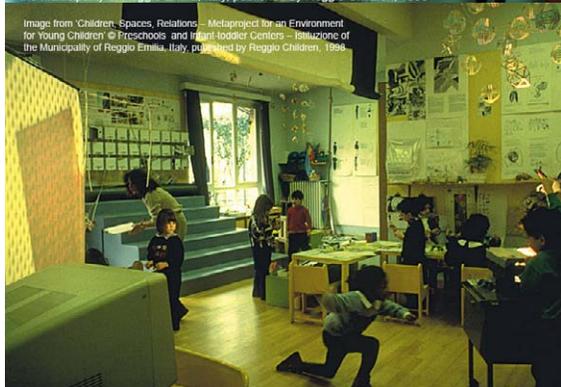


Image from 'Children, Spaces, Relations – Metaproject for an Environment for Young Children' © Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia, Italy, published by Reggio Children, 1998



Image from 'Children, Spaces, Relations – Metaproject for an Environment for Young Children' © Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia, Italy, published by Reggio Children, 1998



Image from 'Children, Spaces, Relations – Metaproject for an Environment for Young Children' © Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia, Italy, published by Reggio Children, 1998



Il contributo dei bambini, dei genitori e degli educatori nelle modifiche dell'involucro sono da ricercare, così come il loro contributo nelle attività quotidiane.

“La scuola ed il nido che si aprono al mattino sono diversi da quelli che si lasciano alla sera. proprio perché vi sono delle modificazioni che avvengono durante la giornata: queste modificazioni e cambiamenti che lasciano tracce e memorie nel l'ambiente e nello spazio vanno attentamente valutate, ad esempio nella scelta dei materiali.[...] La scuola deve essere un'architettura processuale, che veicola comunicazioni ed è essa stessa comunicazione. Una forma che sia in grado di sostenere quell'intreccio progettuale, quel sistema di sistemi che sono il nido e la scuola dell'infanzia.” (Gleeson 2006, p119)

Il processo di analisi dell'ambiente scolastico che ha portato alla creazione della scuola Diana è iniziato fin dagli anni '70, avviato per via della percezione dell'obsolescenza dei progetti ottocenteschi-novecenteschi e dei progetti razionalisti.

“La ricerca era indirizzata alla modificazione dell'ambiente scolastico, percepito come inadeguato alle filosofie e alle metodologie educative perseguite. Si organizzarono due gruppi di lavoro, formati da pedagogisti, insegnanti e atelieristi. Un gruppo discusse e impostò, con l'aiuto di un amico architetto, una indagine ambientale: prendendo in esame le tipologie diverse di alcune scuole, si analizzavano e valutavano i movimenti, la funzionalità e la qualità dell'abitare gli spazi dei bambini, del personale, dei genitori, osservati in orari della giornata ritenuti rappresentativi. Contemporaneamente, l'altro gruppo rifletteva sulle varie attività realizzate nelle scuole, dei materiali presenti, degli arredi.” (Gleeson 2006, p128)

Il lavoro di ricerca degli specialisti è servito come supporto teorico per impostare poi un processo partecipativo informale con i genitori e i tecnici comunali che ha permesso di realizzare, con budget molto limitati, nuovi spazi per la didattica.



“Appena terminata questa fase, i due gruppi si sciolsero e continuammo il lavoro assieme ai genitori dei Consigli di Gestione. Tenendo come riferimento (manifesto culturale) i risultati della ricerca, ogni scuola progettò arredi, strumenti, situazioni nuove che vennero poi costruiti dagli stessi genitori e dal personale rinnovando l’interior-design scolastico. Fu una operazione culturale, sociale e politica molto interessante che attrezzò le scuole di una cultura e attenzione diffusa relativamente all’ambiente e all’abitare e fornì orientamenti per il lavoro futuro. Le prime ristrutturazioni (la scuola Diana) e costruzioni (il Nido Arcobaleno), diventarono infatti occasioni per discutere e progettare con i tecnici comunali alcune soluzioni di avanguardia.” (Gleeson 2006, p129)

Anche le manutenzioni diventano occasioni didattiche e di coinvolgimento della comunità. Oltre alla manutenzione ordinaria, viene effettuata anche una modifica progressiva dell’ambiente didattico, che si evolve anno per anno, secondo le esigenze.

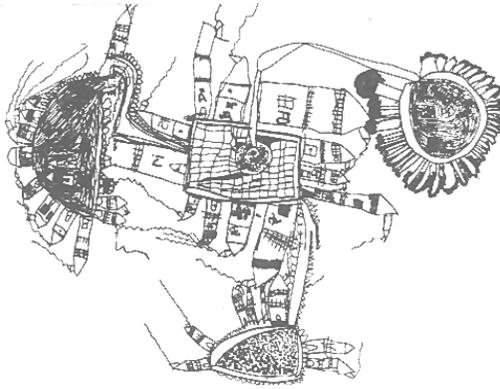
“Ogni anno, spesso con l’aiuto dei genitori, vengono ridipinte parte delle pareti e dei mobili più datati; la manutenzione dei luoghi è una cultura importante e dovrebbe essere parte integrante di ogni civile abitare.” (Gleeson 2006, p133)

Il processo di modifica della scuola viene realizzato anche dai bambini, seppur con operazioni più affini alla decorazione che alla modifica funzionale. Nell'impostare questo tipo di lavoro con i bambini si dà però particolare attenzione alla progettualità nell'intervento. Più che espressione di estro personale sono espressioni di un percorso progettuale incentivato dagli educatori ma portato avanti dai bambini con sforzo e impegno tecnico e artistico. Antonio Petrillo, dell'Università del Design di Firenze, in visita alla scuola viene colpito proprio da quest'aspetto, dalla maturità dei disegni e delle decorazioni dei bambini e annota:

“Improvvisamente ho realizzato che non era un'attività molto diversa da quella che facciamo attuare ai nostri allievi nella nostra scuola post-universitaria di design e di moda. Certo mancava nelle opere dei bambini la consapevolezza, la critica e lo sviluppo di una problematica culturale che sempre deve fondare il lavoro di progetto. Ma ciò nonostante permangono alcuni valori comuni: la necessità di penetrare a fondo un'idea che alcune volte non sembra avere altra legittimazione che la pressione di un'emozione individuale, la ricerca di un metodo non già definito a priori per esprimerla e renderla palese, la necessità di affrontare problemi di natura tecnica, la volontà di attraversarli dando risposta ad essi senza però perdere in questo percorso il sogno dal cui si è partiti.” (Petrillo, web)

Nonostante all'interno di altre esperienze che vedremo in seguito la responsabilità progettuale dei bambini venga estesa dalla semplice decorazione alla ideazione e realizzazione di spazi o prodotti, il contributo delle Scuole di Reggio Emilia è molto importante per la sua durata nel tempo e la sua risonanza comunicativa. Il progetto sta modificando un'intera comunità urbana e sta poco a poco, con la nascita di *Reggio Children*, estendendo la sua influenza ad altri territori in Europa e nel mondo.

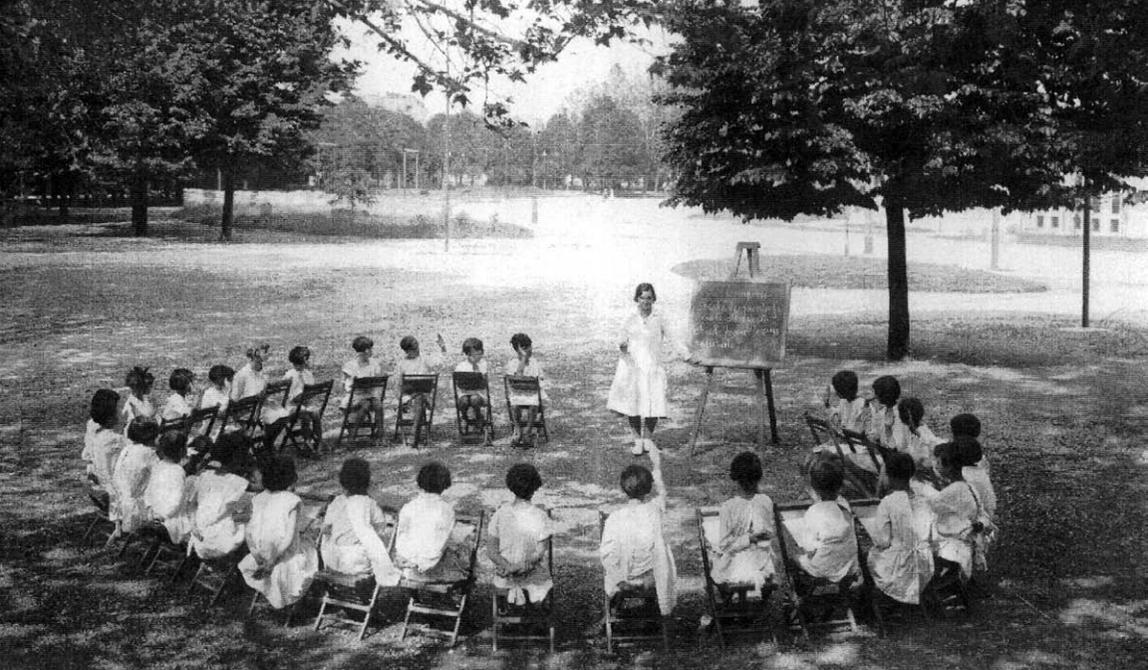




Andrea Branzi – *Educazione e spazio relazionale*

“C’è un rapporto che unisce design e didattica; un rapporto organico che lega queste due discipline in maniera ben più stretta che non ad esempio, architettura e didattica. Da dove ha origine questo legame così particolare? Innanzi tutto da una comune scelta di base, che porta sia il design che la didattica a cercare di raggiungere le grandi trasformazioni materiali e civili, non a partire dai macro-sistemi urbani o culturali, ma dalle realtà dei micro-sistemi, dai bambini, dagli oggetti quotidiani. E spesso sappiamo che le rivoluzioni che riescono sono quelle che cominciano proprio dalle piccole cose, quotidiane e indispensabili. [...] Il modello del “Diana” e dei nidi e scuole dell’infanzia di Reggio Emilia dove si apprende, si dorme, si lavora, si mangia e si gioca, non è così lontano da essere un modello relazionale campione: l’essere scuola non ne limita l’incidenza culturale e il grande valore di testimonianza all’interno non solo della pedagogia, ma della cultura dello spazio che può produrre dal basso, dall’interno, attraverso il design dei micro-sistemi e delle strutture primarie (luce, suono, colori, materiali) una nuova architettura e una nuova Polis.” (Gleeson 2006, pp121-127)

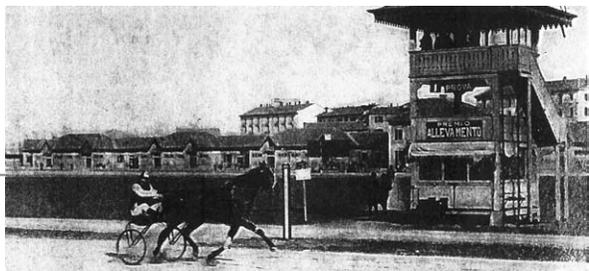




4. *Parco Trotter*

Il Parco Trotter, situato a Milano nel quartiere Turro, tra viale Padova e viale Monza, è il più grande esempio di scuola all'aperto in Europa. (ISC Casa del Sole, web) Nel primo dopoguerra il vecchio Ippodromo di Milano viene trasformato, sotto il governo fascista, in un precoce esperimento di Scuola-Parco Elioterapico destinata ai bambini di *costituzione fragile*. Sono le teorie di Dewey a suggerire un tipo di didattica basata sull'azione ed il parco si offre a diventare un'enorme aula dove si apprende a coltivare, ad allevare, a commerciare, a cooperare e a prendersi cura di se e degli altri. In questo enorme spazio didattico sono inseriti i padiglioni coperti che ospitano le altre attività didattiche e le iniziative spontanee dei ragazzi.

Le attività didattiche attiviste si intensificano dopo la seconda guerra mondiale, grazie all'immensa opera di ricostruzione, alla istituzione di progetti educativi innovativi e attività *extrascolastiche* nel parco.



“Le diverse iniziative didattiche [...] comitati di rappresentanza, protettori del verde, cooperative, cassa di risparmio, agenzia informazione viaggi, periodici, biblioteca circolante, compagnia di teatro, raccolte numismatiche e filateliche, tendono a inserire profondamente il fanciullo nel mondo che lo circonda, così che ne rispecchi i moti e la vita, non come osservatore ma come parte integrante. Si determina così un rapporto fervido e attivo, che genera, naturalmente, la necessità espressiva. Compito nostro renderla agevole e compiuta, moltiplicando i mezzi migliori per tradurla in atto.” (Cremaschi 1955)

Dal dopoguerra, per alcuni decenni, i bambini della Scuola del Sole amministrano in modo autonomo delle Cooperative di lavoro, una Agenzia di Viaggio e una Cassa di Risparmio per i bambini. Le Cooperative si occupano di gestire la produzione agricola, ittica, casearia, floreale e tessile, calcolando gli acquisti necessari, organizzando le attività e stabilendo i prezzi di vendita dei prodotti. Le Cooperative emettono anche azioni che, in caso di gestione positiva, avrebbero generato un dividendo per i soci. La Cassa di Risparmio, funzionante esattamente come una banca reale, gestisce versamenti, prestiti e prelievi delle Cooperative o dei singoli bambini, favorendo le attività economiche del Trotter





e insegnando ai bambini che ne gestiscono gli sportelli la responsabilità ed il calcolo. Queste sperimentazioni di pedagogia attivista, educative e responsabilizzanti, attirano l'attenzione di diversi pedagoghi e ministri dell'istruzione Europei e Americani, interessati da quest'esempio unico al mondo di scuola all'aperto gestita in parte dagli studenti. Il Parco Trotter assunse in questi anni la fama internazionale che tuttora possiede.

Nonostante l'abolizione dello statuto di scuola speciale, le attività didattiche sperimentali seguono fino al principio degli anni ottanta, ospitando i Laboratori di Munari e più tardi le prime esperienze di educazione interculturale legate alla realtà del quartiere in cui il parco si trova.

(Barra 2005)

In seguito al disinteresse delle amministrazioni locali e al taglio dei finanziamenti alla scuola pubblica, il Parco ha perso poco a poco la schiera di tecnici comunali che si occupavano delle attività didattiche meno convenzionali e della manutenzione delle strutture e del verde. In seguito a ciò e parallelamente alla provvidenziale apertura al pubblico, la gestione del parco passa informalmente in mano ad alcune organizzazioni volontarie e cooperative *Onlus* che, lavorando in collaborazione con l'istituto scolastico, mantengono il verde, gli edifici e soprattutto mantengono vive le numerose attività *extrascolastiche* del Trotter. (Amici del Parco Trotter, web)

Nel 2005 è stato pubblicato uno studio, commissionato dal Comune di Milano al laboratorio Abita del Politecnico di Milano, il cui oggetto è il recupero ambientale e architettonico dell'area e il cui sviluppo è stato portato avanti tramite meccanismi di partecipazione che hanno coinvolto amministrazioni locali e scolastiche, cittadini, commercianti, bambini e genitori. Purtroppo il progetto, costato centinaia di migliaia di euro, non ha avuto seguito per mancanza di fondi e di volontà politica.

“Ottant'anni di storia hanno ormai dimostrato quanto l'intervento, spesso provvidenziale, dei cittadini sia stato decisivo per salvaguardare il patrimonio storico, architettonico e ambientale del complesso Trotter.” (Amici del Parco Trotter, web)

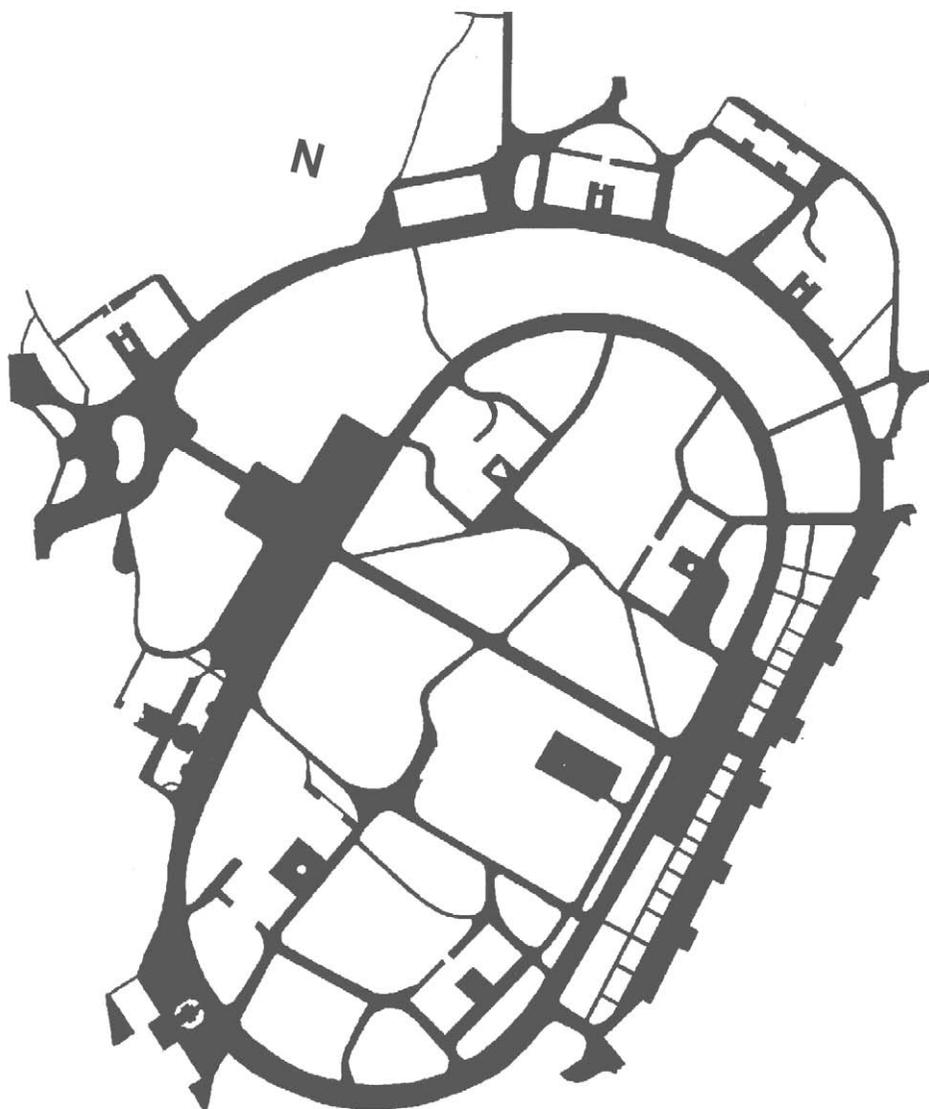
La caratteristica fondamentale del Parco Trotter, il filo conduttore che cuce le esperienze eterogenee e le fasi alterne di degrado e rinascita di questa istituzione, è la partecipazione dei cittadini e dei lavoratori, la comunità informale che ha gravitato da sempre intorno alla scuola e ai suoi spazi verdi e che ora, più forte che mai, mantiene in piedi le strutture e la funzione sociale del parco.

“Grazie all’interazione tra volontariato, scuola e parco, esso offre non solo ai suoi alunni, ma a tutta la cittadinanza, un formidabile stimolo all’integrazione. Qui, bambini di diverse provenienze imparano a convivere fin dalla prima infanzia e, terminato l’orario scolastico, consolidano le loro relazioni nel tempo dedicato alle numerose iniziative promosse dalle associazioni cui partecipano anche gli adulti. Le relazioni dei figli diventano dunque occasione di compartecipazione per i genitori. Il Trotter costituisce in questo modo un contesto unico nel panorama metropolitano per lo sviluppo di solide relazioni sociali interculturali. Nel parco si susseguono moltissime iniziative, quasi sempre gratuite: laboratori per bambini, corsi di lingua italiana per stranieri, mercatini, seminari di poesia e corsi di teatro, di botanica e di giardinaggio. Grazie alla volontà della scuola, alla collaborazione dei genitori e all’impegno dell’Associazione La Città del Sole-Amici del Parco Trotter questo luogo è diventato teatro di un’eccezionale ricchezza di stimoli culturali e di occasioni di partecipazione.” (Amici del Parco Trotter, web)

Il tentativo di far fiorire queste esperienze partecipative in un progetto che fosse anche istituzionale e seguito da un gruppo di professionisti sembra per ora accantonato; nonostante l’immenso lavoro così descritto dal gruppo di lavoro:

“Il Laboratorio Abita (Dipartimento B.E.S.T. del Politecnico di Milano) ha seguito un lungo e complesso iter di indagini con mappature sul territorio, ricerche, stime, rilevazioni e studi forniti anche da altre fonti di ricerca (University College di Londra; “Agenzia Milanese Mobilità e Ambiente”), mediante consultazioni dirette con l’Amministrazione Comunale, con i dirigenti scolastici delle scuole presenti nel Parco, con i genitori, con i tecnici e dirigenti dei settori Cultura e Educazione, Parchi e Giardini e delle Biblioteche, con le associazioni operanti sul territorio, con i cittadini e i commercianti, allo scopo di applicare al piano di riqualificazione interventi di urbanistica contrattata dove i diversi bisogni dei cittadini possano finalmente convivere.” (Costa 2005)

Il progetto, elaborato nell’arco di quattro anni di lavori, prevedeva oltre all’apertura di una scuola media ed un asilo nido anche la realizzazione di un Museo dei bambini, il *MUBA* ispirato a Bruno Munari, una sede per il pre-scuola e per i giochi serali, un bar ed un centro-



anziani, una biblioteca e mediateca per ragazzi, edifici per le attività di quartiere, un laboratorio ecologico ambientale, vari locali per le associazioni, spazi verdi e giochi d'acqua.

Le analisi pre-progettuali del Laboratorio Abita sottolineano la peculiare realtà sociale che circonda e tiene in vita il Trotter. La partecipazione di questa pluralità di organizzazioni è necessaria, *tanto più in una realtà come quella rappresentata dal Parco Trotter e dalla sua scuola, dove innumerevoli sono state le energie e le passioni che in questi anni ne hanno rappresentato e costruito la storia e l'immagine.*" (Costa 2005)

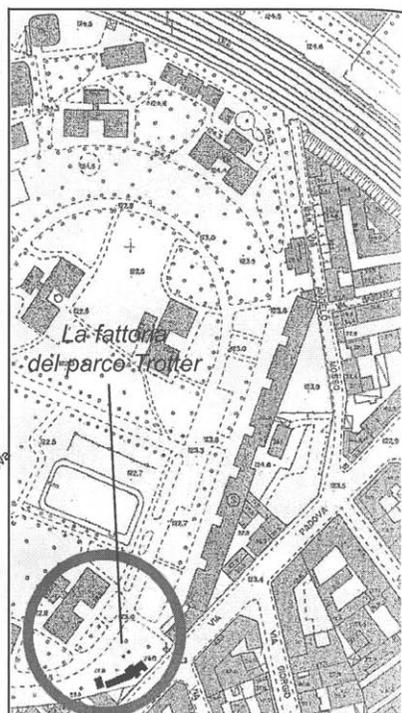
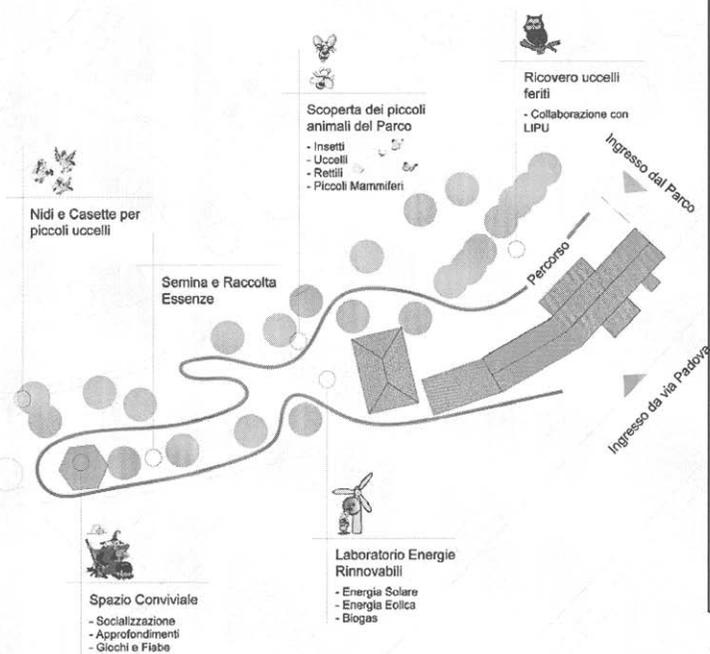
L'analisi del contesto sociale viene impostata mappando tutte le associazioni non politiche presenti sul territorio e selezionando tra queste quelle influenzate dal Parco. Alla selezione di circa 60 associazioni – considerati come capitale sociale del progetto futuro – è seguita la fase di coinvolgimento, di ascolto e di confronto tra i vari soggetti interessati. Il lavoro maggiore è stata la creazione di tavoli dove associazioni, istituzioni e progettisti avessero lo stesso peso nel generare dibattito e nel determinare una lista di bisogni e di volontà condivise. Gli incontri sono stati fondamentali per costruire un abbozzo di quella comunità futura che avrebbe dovuto abitare e rendere vivo il parco.

Il progetto dell'intervento è stato redatto dai professionisti incaricati, seguendo le indicazioni di massima e le richieste determinate in fase di ascolto. Le superfici a disposizione sono state assegnate alle differenti associazioni e organismi che ne hanno fatto richiesta. Nonostante il relativamente basso livello di coinvolgimento della popolazione - che non si spinge oltre la consultazione, livello 4 della scala di Arnstein- il feedback da parte dei soggetti coinvolti è positivo.

Oltretutto il gruppo di progettazione propone anche di valorizzare il *capitale sociale* del Trotter dando vita a un progetto di *autocostruzione* della fattoria, pensata come luogo di incontro.

“Sono molti i piccoli, ma preziosi, interventi di manutenzione ordinaria e i coinvolgimenti nella gestione del parco portati avanti, in accordo con la scuola, dai genitori degli alunni e dalle associazioni presenti nel Parco Trotter. I genitori che, con i loro interventi, hanno mantenuto agibile il Teatrino del Trotter per gli alunni della scuola e la Onlus Associazione degli Amici del Parco Trotter che, garantendo l’apertura, permettono lo svolgimento di tante attività e incontri culturali nel Parco e nel Teatrino, ci hanno fatto nascere il desiderio di studiare per la Fattoria, spazio attualmente in disuso, una proposta per il suo riutilizzo come spazio didattico ottimale in cui è possibile ampliare le attività aperte ai bambini. Proprio per la dimensione contenuta della Fattoria, abbiamo pensato ad un intervento semplice realizzabile in autocostruzione, previo accordi con l’Amministrazione comunale per definire diritti e obblighi che tale iniziativa comporta.” (Costa 2005)

ATTIVITA' all'APERTO



L'attuale presidente dell'associazione Amici del Parco Trotter Lella Trapella, coinvolta nel progetto *Abita* in qualità di semplice genitore, ricorda gli anni di elaborazione del progetto sia come un momento di forte entusiasmo, di speranza, di fiducia in un futuro migliore e condiviso per il Parco Trotter, sia come uno dei momenti di maggiore degrado del parco, di minore coesione e capacità organizzativa delle associazioni locali.

Nel corso di questi decenni le iniziative proposte dalle associazioni di quartiere e del parco si sono moltiplicate, riempiendo le ore ed i giorni di apertura del parco di attività per bambini e per adulti. Oltre alle iniziative culturali come il teatro, il cinema, il parco scientifico, la fattoria o la biblioteca, vengono organizzate attività di giardinaggio, orticoltura e manutenzione del verde, sia in orario scolastico che *extrascolastico*.

Ogni edificio scolastico si occupa della manutenzione e dell'abbellimento delle proprie aiuole, proponendo ai bambini attività che vanno dalla potatura, alla progettazione del verde, alla pulizia e la concimazione. I bambini della Scuola dell'Infanzia, con il supporto di volontari e maestre, hanno ripristinato dal degrado e sottratto all'abbandono una porzione del parco democraticamente rinominata *Giardino Segreto*. Hanno creato un angolo loro e protetto dove potersi dedicare alla coltivazione di piante, aromi e fiori. Un'altra iniziativa di autogestione del verde è portata avanti da *Giardini del Sole*, un Community Garden che ha sede nel parco, un orto urbano aperto a chiunque e che coinvolge bambini di tutte le età nella gestione della terra comune. I prodotti dell'orto vengono poi consumati o venduti durante le feste e le iniziative pubbliche.

L'associazione Amici del Parco Trotter, le scuole e i volontari supplis-



LA QUERCIA

LA QUERCIA È UN ALBERO CHE SI CARATTERIZZA PER LA SUA LUNGA VITA, LA SUA RESISTENZA E LA SUA BELLEZZA. È UN ALBERO CHE HA FATTO STORIA E CHE CONTINUA A FARLA. È UN ALBERO CHE HA DATO IL NOME A UN PAESE E A UNA CITTÀ. È UN ALBERO CHE HA INSPIRATO LA LETTERATURA E L'ARTE. È UN ALBERO CHE HA DATO UNO DEI PIÙ IMPORTANTI ALIMENTI DEL MONDO: IL CACCIO.

LA QUERCIA È UN ALBERO CHE SI CARATTERIZZA PER LA SUA LUNGA VITA, LA SUA RESISTENZA E LA SUA BELLEZZA. È UN ALBERO CHE HA FATTO STORIA E CHE CONTINUA A FARLA. È UN ALBERO CHE HA DATO IL NOME A UN PAESE E A UNA CITTÀ. È UN ALBERO CHE HA INSPIRATO LA LETTERATURA E L'ARTE. È UN ALBERO CHE HA DATO UNO DEI PIÙ IMPORTANTI ALIMENTI DEL MONDO: IL CACCIO.

cono da più di quindici anni alla carenza di organico e di finanze determinate dal disinteresse delle amministrazioni. Garantiscono, non solo la manutenzione di base, un grande supporto alla coesione sociale e un presidio permanente contro il degrado, ma anche offerte culturali per bambini uniche nell'ambiente milanese. A dicembre del 2010, *per l'alto valore sociale e simbolico delle attività svolte viene consegnato [all'associazione] il riconoscimento della civica benemerenzza del Comune di Milano.*

Le associazioni, maturate e irrobustitesi nel corso di questi decenni difficili, stanno generando autonomamente una proposta di riutilizzo e riqualificazione degli spazi e delle strutture del Trotter. Il presidente della *Onlus*, sostiene che ora, a differenza degli anni in cui è stato elaborato il progetto del Politecnico, hanno una maggiore consapevolezza delle necessità delle persone che vivono il parco e il territorio ed un crescente legame con le realtà associative della vicina via Padova.

Parallelamente a questa iniziativa spontanea, nel novembre del 2010 il Vice Presidente Esecutivo del FAI Marco Magnifico ha lanciato un appello per il recupero del parco in quanto patrimonio storico e patrimonio vivente e sociale di interesse nazionale. (Magnifico, web)

Il futuro del Parco Trotter è imperscrutabile, a fronte di una cittadinanza attiva sempre più organizzata e progettuale e di un appello del FAI contro il degrado





di tale patrimonio, l'amministrazione comunale non sembra ad oggi interessata a dare il suo apporto.

Il limite delle associazioni è quello di non poter intervenire su edifici pubblici - se non con piccoli interventi di manutenzione ordinaria - per ragioni di tipo legale ed economiche. Il limite dell'amministrazione comunale è la distanza dalle singole realtà sociali, distanza che non permette di tener conto dei bisogni reali dei cittadini.

Un sistema di partecipazione allargato all'amministrazione, supportato da interventi di *autocostruzione*, potrebbe ovviare a questo stallo, generando un vantaggio per entrambe le parti e soprattutto per il quartiere, per i cittadini e per i bambini.





5. Controprogetto

Controprogetto nasce nel 2003 su iniziativa di quattro neolaureati del Politecnico di Milano che, all'interno della Stecca degli Artigiani a Milano, cercano di elaborare un nuovo modello di studio di architettura, design e artigianato. Nel corso di quasi 10 anni di attività progettano e realizzano allestimenti, interni, arredi e spazi pubblici utilizzando metodi partecipativi e materiali di scarto o di seconda mano.



Il loro manifesto, semplice e diretto, dice:

“I nostri principi e la nostra cultura ci spingono a lavorare con materiali di recupero, a mettere a disposizione della collettività i nostri saperi e le nostre strutture, a promuovere la cultura del fare attraverso la promozione dell'autocostruzione e a liberare la creatività delle persone tramite percorsi di progettazione partecipata, a credere nelle potenzialità del lavoro in rete e dell'incontro di discipline diverse, a vedere lo spazio pubblico come un luogo di tutti e non di nessuno. Molti progetti nasceranno nei prossimi anni. Per noi saranno occasione di crescita e di scoperta continua. Per chi li vedrà e li vivrà saranno occasione di curiosità e di stupore. Per chi li avrà pensati e realizzati insieme a noi saranno figli da accudire e rispettare.” (Controprogetto, web)

L'esperienza di Controprogetto affonda le radici nella migliore tradizione del design italiano e in particolare della scuola milanese. Controprogetto è un piccolo laboratorio che prende le caratteristiche

migliori dell'imprenditoria brianzola e delle associazioni di cittadinanza attiva e le cuce assieme in una realtà dinamica capace di dare risultati interessanti in campi che spaziano dal prodotto all'intervento urbano. Dalla mentalità brianzola prendono a prestito la cultura del fare, la coincidenza tra pensiero progettuale e azione artigianale, il dialogo stretto tra produzione e pensiero. Dalle libere associazioni e dai centri sociali imparano il coinvolgimento della società, la partecipazione attiva, le visioni utopiche che permettono di generare passo passo il cambiamento del proprio contesto di lavoro e di vita. La sintesi di questi due ingredienti dà vita ad una forma di artigianato sociale, una forma di partecipazione pragmatica che raggiunge alti gradi di coinvolgimento della popolazione e talvolta dei bambini.

Dopo aver preso parte ad interventi urbani di rivendicazione degli spazi, come l'esempio della Stecca degli Artigiani, e ad azioni di riqualificazione del quartiere, come l'apertura del - ora defunto sotto un'enorme lapide - Bosco di Gioia, il laboratorio Controprogetto incomincia a collaborare con diverse amministrazioni pubbliche e associazioni di cittadini per la realizzazione di progetti partecipati in Lombardia e in tutta Italia. Alcune delle loro opere sono state pensate e talvolta realizzate con la collaborazione di giovani o bambini:





. *Parteciparco – Opera - 2007*

“Parteciparco è un progetto innovativo nato grazie all’impegno dell’Associazione Controprogetto, della Cooperativa Grado 16 e dell’amministrazione comunale di Opera, con l’ambizione di coinvolgere un gruppo di ragazzi nella progettazione e nella riqualificazione del proprio territorio, valorizzandone la creatività e stimolandone il senso di partecipazione civica e il rispetto per le strutture a disposizione della collettività. Oggetto dell’iniziativa era la realizzazione di un area di arredo urbano all’interno degli spazi a verde del centro civico di Noverasco. [...] I progettisti dell’associazione Controprogetto hanno coinvolto i ragazzi che frequentano il centro civico in una serie di incontri, ascoltandone le esigenze, portando loro esempi provenienti dal mondo dell’architettura, del design e dell’arte e stimolandoli ad una rielaborazione e ad una propria risposta creativa ai diversi temi progettuali. [...] Alcuni di loro hanno dimostrato più attitudine alla progettazione e una buona capacità grafica nel riprodurre con schizzi e disegni le loro idee e anche all’immaginare la realizzazione del prodotto attraverso particolari tecniche costruttive e materiali. [...] Il risultato è stato un progetto dai forti contenuti creativi e in grado di rappresentare bene i simboli e la realtà giovanile. I progettisti di Controprogetto si sono successivamente impegnati affinché l’immaginazione dei ragazzi fosse tradotta in un progetto concreto e realizzabile. [...] In seguito all’approvazione e al finanziamento della giunta comunale di Opera iniziano i lavori di realizzazione dell’opera, all’interno del laboratorio dell’associazione Controprogetto. I ragazzi coinvolti nel progetto hanno avuto modo di seguire ogni fase della realizzazione e del montaggio degli oggetti e delle strutture da loro disegnate, in sintonia con lo spirito formativo, esplorativo e partecipativo che ha animato tutta l’iniziativa.” (Controprogetto, web)

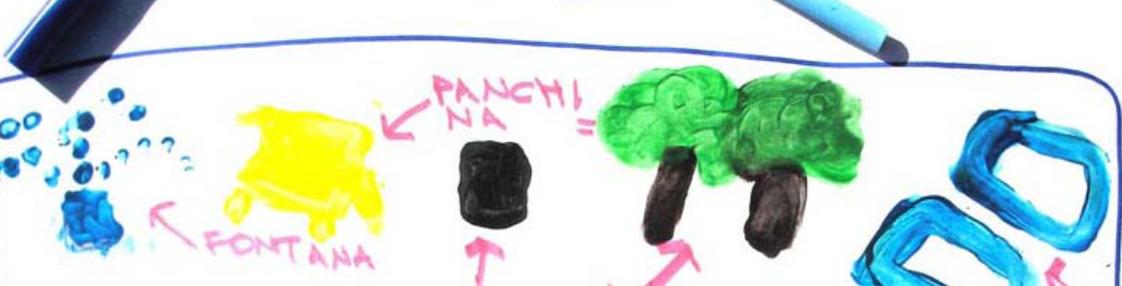




Il progetto prevedeva quindi il coinvolgimento degli adolescenti nella progettazione e poi nella realizzazione del parco e parallelamente seguiva un progetto formativo e di educazione civica, posizionandosi su un gradino abbastanza alto nella scala di Arnstein. I ragazzi *collaborano* – grado 6 - attivamente al progetto anche se la fase progettuale vera e propria rimane nelle mani dei progettisti, così come la promozione dell'intervento è effettuata da un organismo esterno.







. Partecipiazza – Gravellona Toce - 2008

Dalla collaborazione fra Controprogetto e la cooperativa Alekoslab prende vita il percorso di progettazione partecipata Partecipiazza per il comune di Gravellona Toce.

Il Consiglio Comunale dei Ragazzi di Gravellona Toce ha espresso il desiderio di *avere nella loro cittadina una piazza, intesa come luogo di incontro, per potervi passeggiare o giocare liberamente. [...] Il luogo prescelto è la piazza antistante la scuola elementare, già interessata ad un progetto di intervento riguardante la viabilità e i percorsi pedonali.*”

I ragazzi sono stati invitati a partecipare al progetto dalla facilitatrice dell’associazione Alekoslab; sebbene il grado di coinvolgimento sia relativamente basso e si riduca a una semplice *consultazione* – grado 4 -, l’esperienza punta a sviluppare senso civico e rispetto per i beni pubblici.

Il progetto ha un taglio più formativo che partecipativo, fornisce conoscenze teoriche e il supporto di professionisti per risolvere un problema evidenziato dal Consiglio Comunale dei Ragazzi. L’elaborazione del progetto è in mano ai professionisti che si fanno interpreti degli spunti dei ragazzi, coinvolgendoli in una serie di revisioni. Il bambino è committente e promotore ma non collaboratore.



. *Park-urka - Taranto - 2009*

“Park-urka è un progetto nato dalla collaborazione tra il laboratorio controprogetto e l’associazione LABuat (LABoratorioURbanoArchitetturaTaranto), promosso da Principi Attivi Giovani Idee per una Puglia Migliore e patrocinato dal Comune di Taranto. [...] Controprogetto, attraverso un workshop di progettazione e costruzione partecipata con abitanti del quartiere, bambini, volontari ed artisti ha voluto esaltare questo cambiamento, reinventando lo spazio pubblico attraverso stratificazioni e accavallamenti, facendone un cantiere un po’ diverso e sopra le righe, un cantiere da gioco. [...] La realizzazione di Park-urka è stata resa possibile grazie alla collaborazione con gli abitanti del quartiere Isola-Borgo Antico, attraverso la realizzazione della pavimentazione, l’organizzazione logistica, l’organizzazione di cene all’aperto e soprattutto grande dialogo. Di questo percorso sicuramente l’esperienza più importante è stata quella relazionale con gli abitanti del posto nel trasmettere senso di appartenenza dello spazio pubblico come naturale proseguimento di quello privato. Dopo dieci giorni dall’inizio del workshop, il parco giochi è stato ultimato ed inaugurato alla presenza delle autorità locali che hanno apprezzato l’originalità e la creatività della realizzazione.”







Questo progetto manifesta appieno la potenza del metodo di *artigianato sociale* di Controprogetto; grazie alla partecipazione della comunità e la libertà concessa dall'amministrazione pubblica viene realizzato in meno di due settimane un parco giochi di tutti e fatto da tutti. Si raggiunge il grado massimo di partecipazione, *il controllo dei cittadini* – grado 8.

La velocità di realizzazione del progetto permette di esprimere al massimo sia il ruolo del professionista riflessivo, che specula durante l'azione, sia il ruolo del committente coinvolto, che apprende, progetta e realizza. L'esistenza di un senso di comunità già forte facilita il processo di coinvolgimento, così come l'assenza del controllo da parte dell'amministrazione e la temporaneità dell'intervento facilitano il passaggio della responsabilità nelle mani dei cittadini e dei bambini.





6. Nazioni Unite

“Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.”

(Articolo 12 – Convenzione sui Diritti dell’Infanzia - 1989)

Nonostante la limitazione determinata dall’attributo *capace di discernimento*, il significato di questo articolo è molto forte, introduce l’idea che il bambino abbia, non solo diritto di opinione, ma anche diritto ad essere preso in considerazione.

In alcune pubblicazioni italiane de *I Diritti del Bambino in parole semplici*, destinate ai bambini della scuola primaria, l’articolo 12 non è presente. Non viene ne elencato ne tradotto in parole semplici affinché i più piccoli lo possano comprendere.

Il contenuto rivoluzionario di questo articolo non sembra aver avuto ancora applicazione a nessuna scala. Sia a livello di politica nazionale che a livello locale e familiare vince la pratica della tutela più di quella dell’ascolto.

L’UNESCO promuove dal 1994 un progetto pilota che coinvolge 14 città in tutto il mondo e in cui è centrale la partecipazione del bambino in progetti locali destinati ad uso pubblico: *Growing Up in Cities*. Durante lo svolgimento di questo progetto i professionisti coinvolti hanno elaborato strategie di partecipazione trasversali che coinvolgessero i bambini

nel disegno e nella realizzazione dei progetti locali, strategie raccolte nel 2002 in un manuale per la partecipazione dei bambini: *Creating better cities with children and youth*. (Driskell 2002, p19)

I risultati di tale ricerca sono un prezioso contributo teorico e pratico per chiunque voglia occuparsi di partecipazione ed infanzia.

La partecipazione è un diritto fondamentale della cittadinanza, il senso stesso su cui una democrazia è costruita, uno standard con cui una democrazia dovrebbe essere misurata. I giovani ed i bambini, rappresentando una porzione significativa della comunità, devono essere coinvolti nei progetti che li riguardano.

La partecipazione è Locale. Può essere promossa a scala urbana, nazionale o internazionale, ma è focalizzata sui bisogni delle comunità locali e sono le persone appartenenti alla comunità a dover decidere del proprio intorno.

La partecipazione è Educativa e Riflessiva. Il confronto tra professioni ed esperienze differenti, l'apprendimento di nuove nozioni, i processi di decisione e la riflessione personale causano la crescita di tutti i partecipanti.

Molti adulti evitano di coinvolgere i bambini nelle decisioni per svariate ragioni che vanno dall'immaturità alla scarsa conoscenza tecnica, dal diritto a essere spensierati alla perdita di tempo che comporterebbe lavorare con loro. Confutando tutte queste critiche il manuale definisce la partecipazione infantile come fondamentale per lo sviluppo del cittadino, educativa e responsabilizzante; La partecipazione ha la capacità di razionalizzare il processo, ma soprattutto il risultato e la gestione futura, riducendo gli sprechi e gli interventi di ripristino.

Come Arnstein e Hart (Arnstein 1969) il gruppo di ricerca sottolinea la necessità di non usare i bambini a scopo *decorativo* e di non *manipolarli* ma di renderli parte attiva del progetto in tutte le fasi e di creare le condizioni per cui loro stessi possano diventare promotori di nuovi progetti.

Per rendere partecipi i bambini è necessario elaborare degli strumenti che permettano a professionisti e bambini di collaborare, una serie di accorgimenti pratici su come organizzare il processo di progettazione e una proposta di definizione dei ruoli all'interno dei gruppi di lavoro.

Alcuni degli strumenti pratici proposti sono:

-*L'osservazione immersiva* o semplicemente *bazzicare* è importante per stabilire legami con i bambini e la comunità, per respirare l'aria del posto in cui verrà svolto l'intervento.

-*Le Interviste e i Questionari* sono uno strumento utile per introdurre informazioni nel processo e possono essere svolte dagli stessi bambini; aiutano il coinvolgimento di altre persone interessate dal progetto.

-*I Disegni, i Tour e le Fotografie* scattate dai bambini permettono di conoscere meglio la percezione del luogo o delle necessità dei bambini evidenziandone le loro priorità e la loro prospettiva.

-*La Programmazione della giornata* aiuta a trovare i momenti in cui la maggior parte dei collaboratori sono disponibili a prestare il proprio tempo al progetto.

-*Il diagramma delle Reti sociali* permette di capire il contesto in cui il bambino vive e vivrà durante e dopo lo svolgimento del progetto, fornendo informazioni utili sia per la progettazione che per impostare le relazioni all'interno del gruppo di lavoro.

-*La Recitazione* permette ai bambini di superare le inibizioni e le regole sociali e quindi di dare il proprio parere personale su argomenti delicati come ad esempio il loro punto di vista sul mondo adulto.

-*Il Mappaggio dei comportamenti* visualizza come lo spazio del progetto viene utilizzato dai cittadini; evidenzia quali comportamenti sono incentivati dalla peculiare forma o posizione.

-*I Gruppi di approfondimento* formati da poche persone permettono di focalizzare l'attenzione su particolari temi e di analizzare assieme ad i bambini le dinamiche di gruppo che si generano.

-*I Laboratori e gli Eventi* servono per allargare la partecipazione e comunicare il progetto alla comunità; possono essere anche utili per iniziare a mettere in pratica il progetto, mediante l'*autocostruzione* o piccoli interventi urbani.

Analizzando globalmente la funzione degli strumenti proposti, risulta chiaro che gli obiettivi sono principalmente l'acquisizione dei dati e del consenso e solo in piccola parte si propone ai bambini la possibilità di elaborare il progetto, oscillando tra il livello 4 e 6 della scala di Arnstein. Nel lavoro di Druin, oggetto del prossimo capitolo, vedremo invece come i bambini possano diventare a tutti gli effetti *coprogettisti*. Risulta comunque interessante la volontà di rendere progressivamente i bambini promotori di nuovi progetti, individui e membri di una comunità capace di avvalersi della collaborazione di professionisti per realizzare i propri progetti.



Gli studi dell'UNESCO definiscono necessaria, per il buon esito di un progetto partecipato con i bambini, l'introduzione nel gruppo di lavoro di due figure chiave un *physical environment professional*, ossia un Designer o Architetto, e dall'altra parte di un *social science researcher*, ossia antropologo, psicologo o educatore. (Driskell 2002, p80) La combinazione di questi due professionisti e dei *local experts*, ovvero cittadini, bambini e amministratori, ha conseguito i migliori risultati progettuali.

Oltre alla definizione di quali ruoli istituzionalmente riconosciuti siano necessari nel processo partecipativo, il documento individua le funzioni che i diversi attori del processo possono consciamente o inconsciamente incarnare per una più fluida esecuzione del progetto. Presento una sintesi dello schema proposto nella pubblicazione:

-*Il Facilitatore* che coinvolge i membri del progetto ed ha la funzione di dare energia e la giusta atmosfera al processo dando unità e forza al gruppo.

-*Il Trainer* che colma le carenze di informazioni e fornisce opportunità di apprendimento durante il processo.

-*Il Mediatore* assicura che tutti gli attori abbiano voci in capitolo e facilita la risoluzione dei conflitti mediante discussioni mirate.

-*L'Interprete* apre l'accesso a risorse tecniche e specifiche spiegandone il contenuto in parole semplici e costruisce ponti tra la comunità e le risorse esterne.

-*Il Networker* coinvolge le comunità e individua nuovi attori, enti imprese o persone, che possano supportare il progetto.

-*Il Project Manager* si occupa di gestire le scadenze e le risorse economiche strutturando le documentazioni e stabilendo le scadenze.

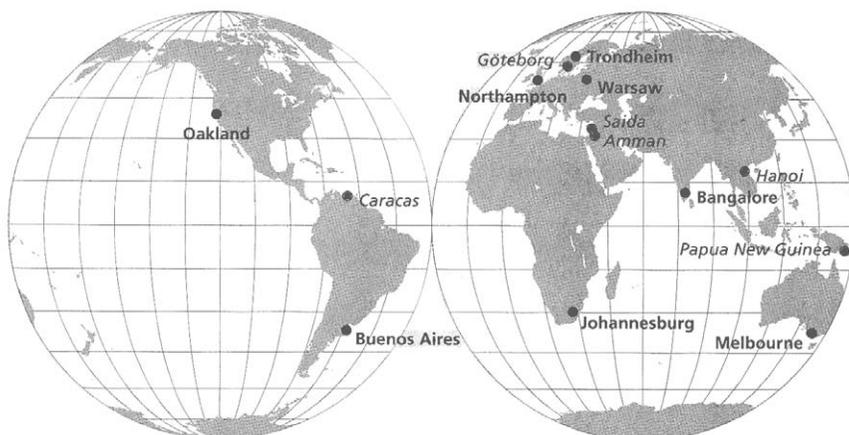
-*L'Attivista* mantiene in mano alla comunità il processo di progettazione assicurando che gli obiettivi e i risultati siano di beneficio alla cittadinanza.

-*Il Riflessivo* incoraggia le critiche costruttive e testa il progetto con osservazioni critiche che possano mettere in luce questioni da risolvere. (Driskell 2002, p83)

La presenza di questi soggetti non basta a portare a termine con esito positivo il progetto, ma aiuta a vincere l'inerzia iniziale delle comunità, delle amministrazioni e dei finanziatori.

Le numerose esperienze intraprese nell'arco del tempo e in differenti contesti sociali, politici ed economici, dimostrano che, all'interno di qualsiasi sistema politico e di qualsiasi società, sia possibile incentivare il cambiamento grazie al meccanismo della partecipazione, una forma Locale di Democrazia Diretta che restituisce potere decisionale al cittadino generando un forte senso di appartenenza comunitario.

“Never doubt that a small group of thoughtful committed citizens can change the world: indeed, it's the only thing that ever has” (Margaret Mead)



7. Allison Druin

Allison Druin è una ricercatrice della University of Maryland, si occupa dagli anni 90 di progettazione partecipata con i bambini.

(Druin, web, 1)



Dal 1998 ha fondato un gruppo di progettazione cui prendono parte sette bambini di differenti età, tra i quattro e gli undici anni. Il gruppo multidisciplinare e *multigenerazionale* opera nel campo delle nuove tecnologie, ma offre interessanti spunti metodologici su come progettare con i bambini. (Druin, web, 2)

Le procedure di partecipazione del gruppo di ricerca di Druin si sviluppano a partire, da una parte, dalle esperienze di partecipazione scandinave degli anni settanta e, dall'altra, dai metodi di osservazione ed indagine tipici dell'ergonomia e dello studio delle interfacce. Druin estende i metodi di progettazione dello spazio e degli strumenti di lavoro proposti dal co-operative design scandinavo al mondo dell'infanzia, costituendo gruppi multidisciplinari centrati sull'utente bambino.

Per poter fare ciò il gruppo di lavoro ha dovuto elaborare tecniche apposite che permettessero di coinvolgere i più piccoli. Gli strumenti comunicativi adatti ai bambini in fase prescolare e scolare primaria sono differenti da quelli degli adulti: sono diverse le capacità di astrazione e di ragionamento; l'artificio della parola scritta o detta limita il flusso comunicativo.

La maggior parte delle comunicazioni del bambino sono veicolate dalla mimica e dalla gestualità, per cui il contesto e gli artefatti

disponibili influenzano molto la narrazione ed il pensiero del giovane utente-collaboratore. Per raccogliere tutte queste preziose informazioni i ricercatori hanno applicato il metodo delle *contextual inquiry* (indagine contestuale), che deriva dalle scienze sociali. Il ricercatore e l'intervistato si pongono sullo stesso piano, interagendo all'interno di un contesto familiare per l'intervistato e analizzando assieme l'oggetto di studio. La funzione del ricercatore è quella di registrare più dati possibili, non solo le considerazioni dell'utente, ma anche dati ambientali, posturali e non verbali.

Il gruppo di lavoro di Druin ha modificato e riadattato questo metodo di indagine alle proprie necessità: ha scelto di fare osservazioni di gruppo dove i bambini sono sia ricercatori che utenti e di non utilizzare strumenti di registrazioni audio e video per non turbare il contesto e lo stato d'animo dei collaboratori.



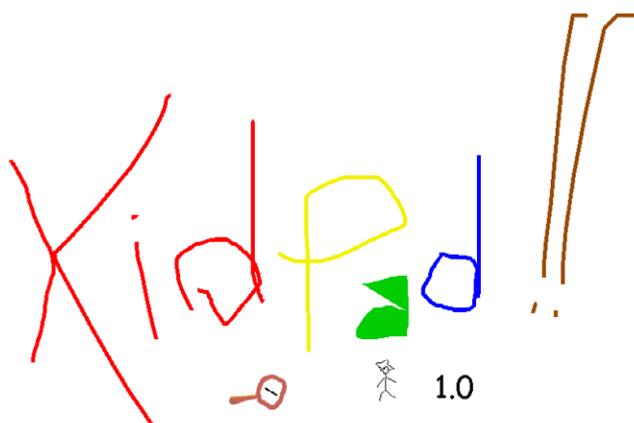


Nasce così nel 1999 il metodo *cooperative inquiry* (Druin 1999) come tecnica base per il lavoro di progettazione dei gruppi *multigenerazionali*; la discussione astratta tra adulti viene sostituita da un lavoro pratico e manuale di gruppo che cerca di individuare delle nuove idee progettuali e nel frattempo realizza una attenta analisi del processo che porta alla definizione del progetto per cogliere qualsiasi spunto degno di nota.

Allison Druin sostiene che sia fondamentale durante questo tipo di indagini che si imponga una relazione di tipo paritaria tra adulti e bambini ribaltando le strutture di potere ordinarie. Né il bambino né l'adulto sono in grado di giungere a risultati soddisfacenti se non rompendo lo schema di relazione tipica tra i due soggetti.

Il gruppo di ricerca della università del Maryland individua, come supporti operativi migliori per effettuare indagini e progetti *multi-generazionali*, il disegno e i modelli a bassa tecnologia. La prototipazione *low tech* assume una funzione centrale nell'elaborazione di nuove idee perché permette ad adulti e infanti di lavorare con la stessa proprietà di linguaggio, di potersi esprimere su un campo facilmente comprensibile a qualsiasi età.

Il gruppo di lavoro *multigenerazionale*, nel 2004, ha generato una ulteriore tecnica di *brainstorming* chiamata *mixing ideas* (Leigh 2004) che consiste nell'elaborazione di un progetto di gruppo partendo dalle idee del singolo. Questa tecnica nasce da una duplice necessità: non perdere stimoli potenzialmente preziosi durante il processo di ideazione e facilitare il passaggio di ogni bambino dal lavoro individuale al lavoro di gruppo. Procedendo per fasi che raddoppiano ad ogni passaggio le dimensioni del gruppo, i ricercatori hanno ottenuto un maggiore coinvolgimento di ogni bambino e soprattutto la garanzia di non perdere l'influenza di ogni singola idea sul prodotto finale.



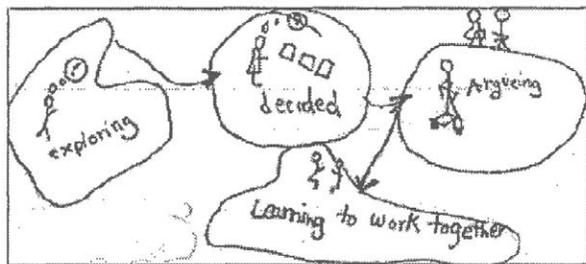


Nel 2010 viene proposta un'ulteriore modifica al processo di progettazione che consiste nella progettazione per livelli, *layered elaboration* (Walsh 2010). I gruppi di lavoro intervengono in tempi diversi al processo

progettuale, in maniera ciclica. Gli interventi vengono sovrapposti a quelli fatti dai predecessori, senza cancellare nulla e solo in un ultimo momento di verifica si traggono le conclusioni del processo mediante una consultazione corale.

Uno degli effetti collaterali, ma forse più importanti, dei metodi di partecipazione con i bambini è l'insegnamento che ne ricavano reciprocamente i membri del gruppo. La differenza dei punti di vista genera un processo di crescita che Druin definisce come *design-centered learning*. Druin propone modelli di apprendimento molto simili all'attivismo pedagogico, modelli basati sulla ricerca di gruppo finalizzata a risolvere problemi pratici. La novità rispetto al secolo scorso è che, i gruppi di apprendimento e ricerca così impostati, oltre a generare la crescita di tutti i partecipanti, generano anche soluzioni pratiche, progetti e di conseguenza business innovativi per le imprese o gli istituti di ricerca. (Druin 2001) La ricercatrice sottolinea però soprattutto la peculiarità formativa di queste esperienze:

“Typically when people consider the outcome of a design process, it is the technology that is discussed. To me, this is important, but is not the only result of my work. I find what the team members can learn as a result of the research and development experience to be critical.” (Druin 1999)





8. Progetto personale: Scuola Montessori di Senago

Credo che sia importante sfruttare l'esperienza del tirocinio e della tesi per fare qualcosa che sia formativo e che abbia un ritorno di utilità sociale. Per predisposizione individuale, preferisco partecipare a creare un patrimonio collettivo che a generare un ritorno economico per una persona singola o per un'azienda.

Ho cercato così di immaginare un progetto nel settore pubblico dove fosse possibile dare un contributo specialistico proprio del mio percorso di studi. Ho optato per il settore dell'educazione di base seguendo idee utopiche personali: sono convinto che dall'attenzione rivolta all'educazione dei bimbi si capisca il grado di sviluppo sociale di una civiltà.

“I parchi pubblici, che sono tra i più cospicui monumenti e le più preziose eredità lasciateci dalle nostre municipalità del tardo diciannovesimo secolo - così preziosi, utili e spesso belli - hanno però per troppo tempo risentito della caratteristica mentalità comune a quegli stessi ricchi patriarchi della città che li hanno creati e conservati come parchi residenziali quali in effetti erano stati, ciascuno con la propria cancellata che li tiene gelosamente separati dal mondo volgare. Questa disposizione deriva direttamente dal concetto di residenza padronale che nei giorni festivi, e per gentile concessione, viene aperta al pubblico e le bambine possono sedere sul prato. Ma i bambini? Al massimo possono giocare a cricket, oppure starsene in quello spazio tra due porte di calcio, ma niente di più: controllati scrupolosamente in quanto potenziali selvaggi che, alla minima manifestazione delle loro naturali tendenze di costruttori di capanne, di scavatori di grotte, deviatori di ruscelli e così via, vengono immediatamente cacciati, e buon per loro se non vengono subito portati in questura. Se chi scrive ha imparato qualcosa da una vita in gran parte spesa nello studio della natura e nell'educazione dei giovani, è che questi due elementi - natura ed educazione- vanno portati avanti insieme, e attraverso le attività legate alla natura. Ma [...] 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 maldestri, 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.” (Patrick Geddes)

Ho trovato un Dirigente scolastico disposto ad accogliere la mia proposta; con lui ho individuato un plesso scolastico nel quale era necessario un intervento di progettazione di interni e c'era un gruppo di insegnanti disponibili a collaborare al progetto formativo.

Abbiamo progettato il giardino della nuova scuola dell'infanzia con la partecipazione attiva dei bambini, delle insegnanti e del personale non docente.

8.1. Contesto e condizioni

La struttura organizzativa di una Direzione Didattica non prevede l'inserimento di tirocinanti esterni provenienti dalla facoltà di Design di Interni. Grazie all'interesse ed al supporto del Dirigente Scolastico, alla collaborazione degli insegnanti e all'approvazione del progetto da parte della Giunta di Facoltà la mia figura professionale ha potuto integrarsi all'interno della struttura scolastica.

Il Dirigente è il legale rappresentante della Direzione Didattica, ha autonomi poteri di direzione e di coordinamento e mantiene le relazioni con le istituzioni (come l'Amministrazione Comunale e la Direzione Provinciale). Si avvale di alcuni collaboratori per svolgere le funzioni a suo carico e nomina dei responsabili di area che si occupano di coordinare i servizi di area (Area Gestionale, Area di Progettazione Didattica, Area di Realizzazione del Servizio). Esistono tre organi di controllo dell'attività direzionale: Consiglio d'Istituto, Giunta e Collegio Docenti.

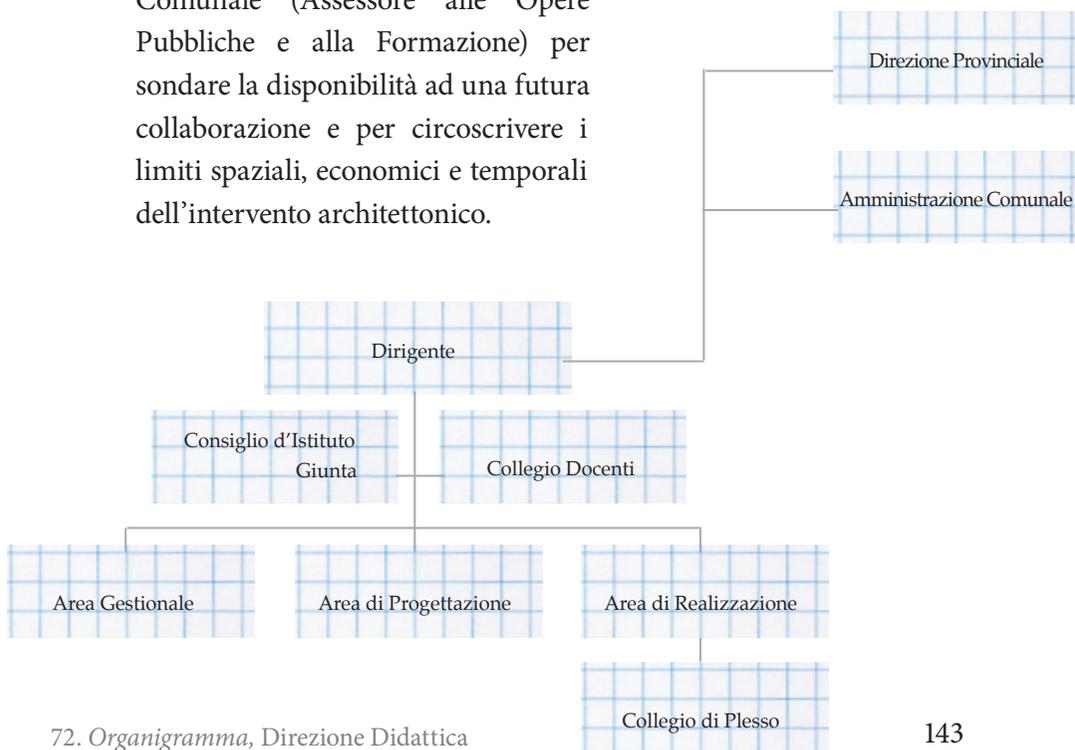
Il plesso scolastico coinvolto nel progetto si relaziona con il Dirigente mediante un Rappresentante (appartenente all'Area di Realizzazione del Servizio). Le decisioni vengono prese in forma collegiale ed il collegio ha una discreta autonomia organizzativa nell'ambito del progetto formativo.

Le istituzioni con cui si interfaccia maggiormente la Direzione Didattica sono la Direzione Provinciale, che applica le decisioni Ministeriali riguardanti i programmi e il budget, e l'Amministrazione Comunale, che gestisce fisicamente la struttura scolastica e i servizi accessori.

Nella prima parte del Tirocinio mi sono relazionato prevalentemente con la Direzione e con gli Organi Collegiali responsabili dell'approvazione della mia presenza come tirocinante all'interno della scuola.

Nella fase operativa mi sono limitato a informare quotidianamente la Direzione rispetto alle evoluzioni e ai cambiamenti del percorso di tirocinio ed invece ho collaborato assiduamente con organi dell'Area di Realizzazione del Servizio del plesso coinvolto dal progetto. Ho preso parte alle riunioni degli insegnanti per approvare il progetto proposto, per inserire il mio intervento nel piano formativo e per stabilire il calendario delle attività e delle riunioni. Sono stato inserito nelle sezioni della scuola per l'infanzia ed ho collaborato allo svolgimento dell'attività didattica.

Nella fase finale ho dialogato con i rappresentanti dell'Amministrazione Comunale (Assessore alle Opere Pubbliche e alla Formazione) per sondare la disponibilità ad una futura collaborazione e per circoscrivere i limiti spaziali, economici e temporali dell'intervento architettonico.



Ho potuto constatare direttamente molte cose.

All'interno di una Scuola per l'Infanzia si sviluppano complesse dinamiche nei rapporti interpersonali tra i diversi livelli gerarchici ma anche all'interno dei gruppi di categoria omogenea. Uno dei compiti più difficili nel portare avanti un progetto trasversale è riuscire a guadagnare e mantenere un rapporto di fiducia stabile con tutte le persone coinvolte nel progetto senza schierarsi con nessuna delle parti in conflitto. Tali dinamiche si sviluppano dai livelli più alti della gerarchia fino ad arrivare al gruppo classe e vanno trattate con attenzione. Bisogna coltivare con impegno ogni rapporto personale e essere più lineari e chiari possibili nell'esposizione dei propri pensieri e critiche, qualsiasi fraintendimento può sfociare in manifestazioni, anche pesanti, di ostilità ed esclusione.

Le insegnanti sono molto legate al gruppo classe che conducono e ciò genera una sana competizione tra le diverse sezioni. Il loro mi è parso un amore di tipo materno nei confronti dei bambini di cui si prendono cura per sette ore al giorno, perciò ho concluso che nell'affiancamento alla didattica è necessario riconfermare l'esclusività di questo rapporto per evitare ingovernabili gelosie.

In relazione al rapporto con i bambini ho potuto rilevare che all'inizio della scolarizzazione i bambini testano continuamente il loro rapporto con l'autorità e non accettano di buon grado la riduzione della loro libertà. Hanno però bisogno di sentirsi a proprio agio per manifestare appieno le proprie capacità. La parte più difficile della gestione dei rapporti personali è stata proprio quella della ricerca di un punto d'equilibrio tra autorevolezza e vicinanza con i bambini coinvolti nel progetto.

Gestire la burocrazia, che risponde ai meccanismi di funzionamento dell'ente pubblico presso cui ho svolto tirocinio, è stato molto più

semplice che gestire le dinamiche personali che si sviluppano nella vita quotidiana di una Scuola Pubblica.

L'impegno che ho dovuto dedicare all'organizzazione delle attività e per coltivare i rapporti interpersonali è stato ripagato dall'energia dei bambini che, interessati e contenti, hanno travolto con la loro felicità l'intera struttura gerarchica dimostrando qual è il loro reale potere nei confronti dell'autorità!

Prima di iniziare il progetto mi sono recato sul luogo dell'intervento per comprendere il contesto architettonico e formativo in cui si sarebbe inserito il mio intervento.

Il nuovo edificio scolastico, di cui avrei dovuto disegnare i giardini, si è aggiunto ad un plesso scolastico preesistente, è situato a lato dell'edificio attualmente in uso, ha un patio interno ed un giardino esterno. L'edificio vecchio verrà ristrutturato e destinato a centro anziani. Di fronte al nuovo edificio è stato realizzato un parco pubblico attorno a cui sorgono recenti edificazioni a media densità residenziale. Le quattro sezioni della scuola dell'infanzia che usufruiranno del progetto verranno aumentate fino a sei; le attività svolte all'aria aperta potranno essere sia comunitarie che di singola sezione.

edificio della scuola vecchia

area dell'intervento

edificio della scuola nuova



8.2. Progetto formativo e Laboratori

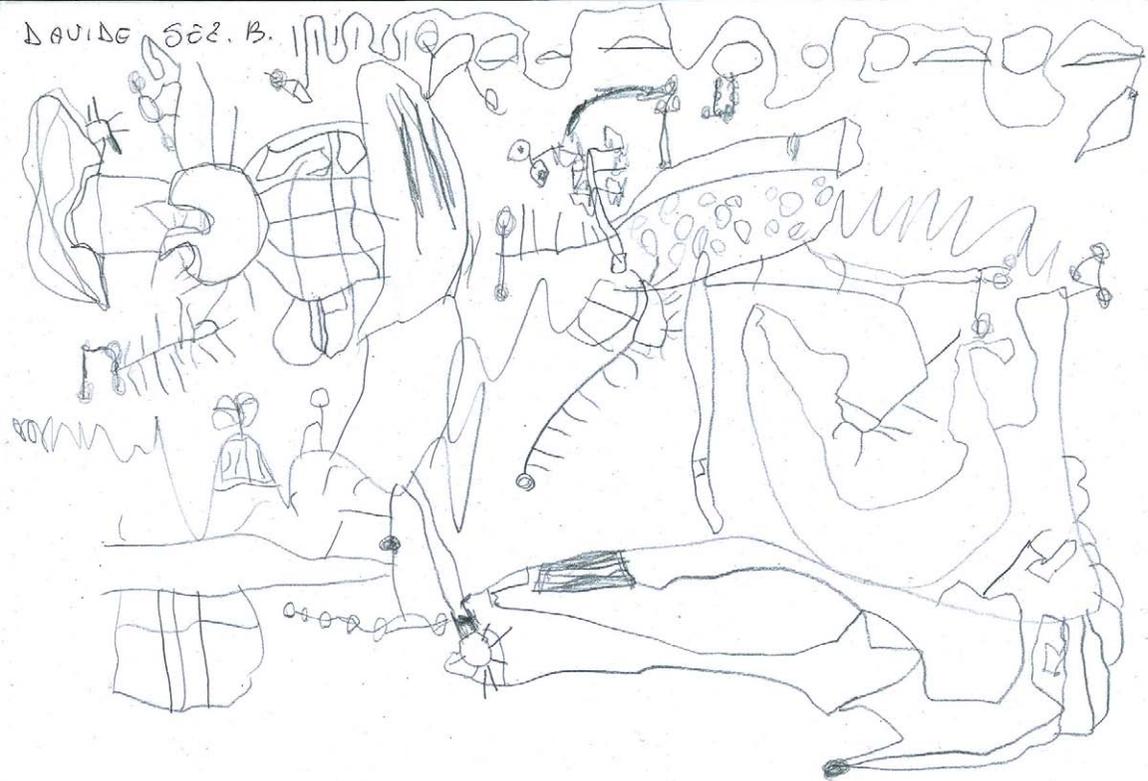
Per attuare il progetto formativo mi sono inserito in un programma preesistente che prevedeva attività di avvicinamento al mondo dei vegetali. Con le insegnanti ho individuato gli spazi e i tempi disponibili per portare avanti l'attività di progettazione. Ho poi elaborato un percorso educativo che, progressivamente e rispettando i tempi di rielaborazione dei bambini, passasse da attività comuni quali l'ascolto di storie ed il disegno libero ad attività di progettazione vera e propria e di modellazione dello spazio.

Il progetto è stato approvato dagli organi competenti per cui è stato possibile passare alla sua attuazione pratica, avvenuta nell'anno scolastico 2009/2010.

Il progetto, articolato in una serie di incontri, di laboratori e di attività di ricerca ha coinvolto circa 120 bambini, 10 maestre, 4 collaboratrici ed 1 dirigente didattico.

Ne descrivo i passaggi più importanti.





. Disegno

Nella prima fase del lavoro con i bimbi, la fase del disegno, ho raccontato loro il mestiere dell'architetto *che immagina, disegna e poi realizza ciò che ha immaginato e disegnato*. Ho sottolineato il passaggio tra disegno e realizzazione, la responsabilità sulla trasformazione del mondo e dei modi di vita delle persone.

Quando ho chiesto ai bimbi se avessero voluto provare a immaginare assieme il nostro nuovo giardino...

...vento e bandiera, vedere le radici, capanna fatta con i teli e un albero, giardino per scavare, un coso per far nascere l'albero, vaschetta e fontana, la terra con l'acqua, la luce e l'ombrello, la scala, le finestre, il vulcano e la montagna, l'arcobaleno, casa con l'erba, piscina rotonda...

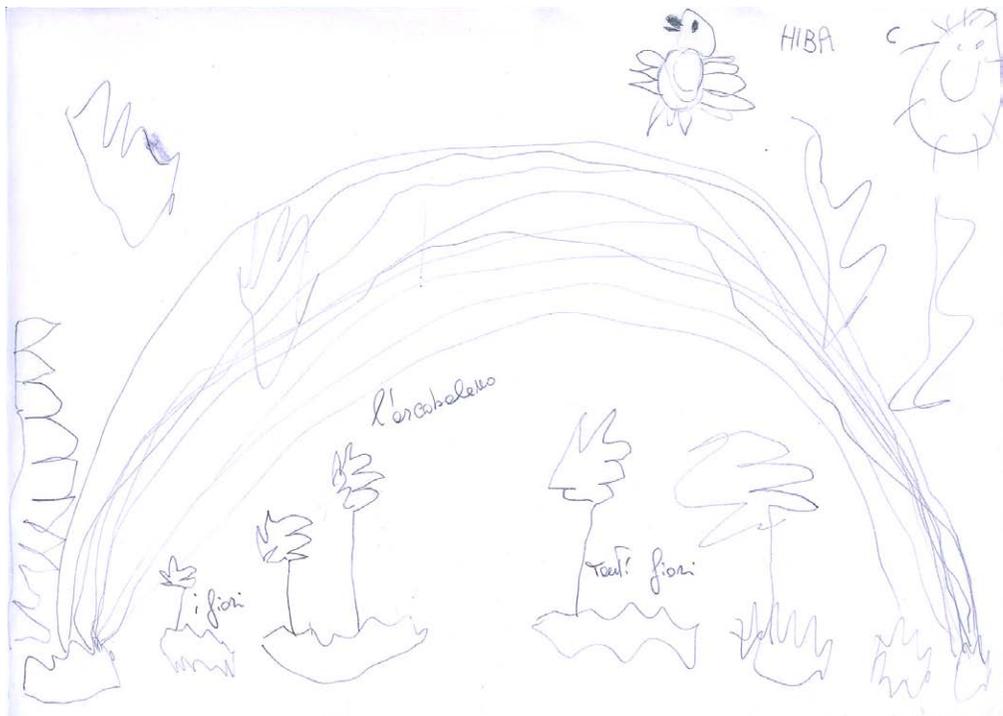


LORENZO SEC. B



il tunnel, il percorso, il tavolo, fuoco e canale, albero per arrampicarmi, casa sull'albero, casette di tutti i tipi e buchi, sentieri ...ho distribuito dei fogli, matite e pennarelli colorati. I disegni sono nati spontanei.

A conclusione dell'attività, abbiamo esaminato e interpretato le opere individuali in piccoli gruppi.



. *Modello*

Solo con i bambini più grandi (4-5anni) e in gruppi ristretti (15), ho introdotto un altro metodo di rappresentazione dello spazio: il modellino.

Abbiamo familiarizzato con il concetto di modellino, partendo dalla stanza in cui ci trovavamo. Su una pezza di stoffa rettangolare ho posizionato alcune scatole di cartone a rappresentare i banchi attorno a cui eravamo seduti. Ho distribuito dei turaccioli e ho chiesto ad ogni bambino di posizionare la sua sedia-turacciolo nel modellino. La maggior parte dei bambini ha posizionato il turacciolo-sedia in maniera corretta, davanti agli occhi stupiti delle maestre.

76. *Modelli Partecipati*, Progetto del Giardino



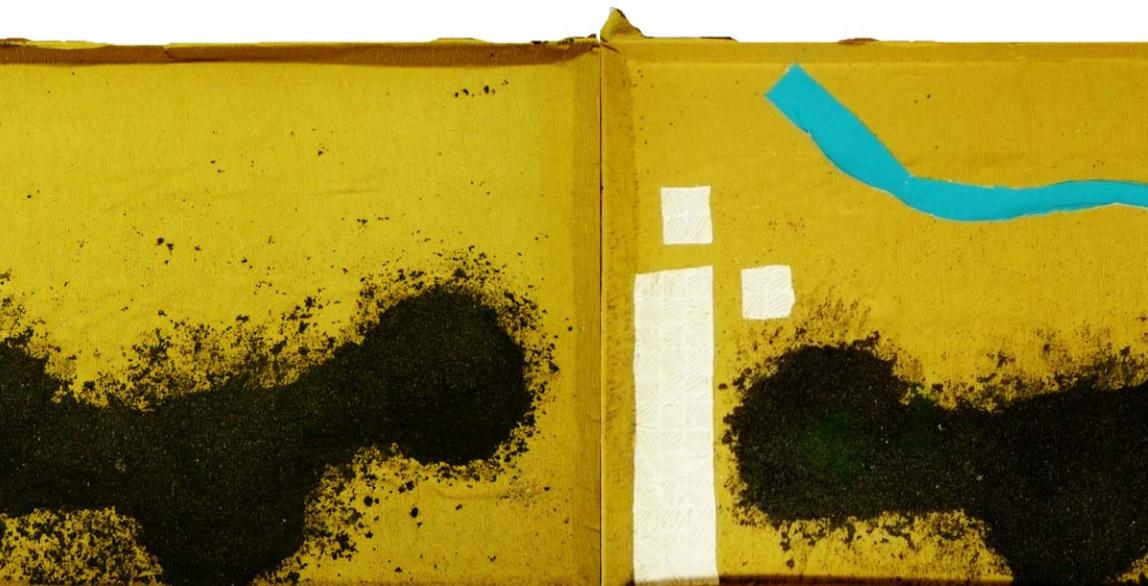


Siamo quindi passati alla costruzione del modellino del giardino. Divisi in squadre con diverse mansioni (vivaista, muratore, idraulico, ruspista, falegname) abbiamo realizzato un progetto comune. Ho con loro particolarmente insistito sui concetti di collaborazione e di delicatezza.

L'episodio di collaborazione più significativo: La creazione di un tavolo da parte di 4 bimbi-falegname. Volutamente ho limitato la quantità di materiale a disposizione. Ho distribuito 4 turaccioli e una decina di stecchi di ghiaccio, qualche pezzo di legno e della colla. Ogni bimbo ha preso un turacciolo. Ognuno autonomamente ha iniziato a incollare gli stecchi al proprio turacciolo ma questi, fissati a sbalzo, cadevano. Ho fatto notare che sarebbe stato più facile fissarli lavorando in due, con due turaccioli di appoggio. Da lì, senza altre indicazioni, è nato un tavolo con tanto di panchina e tovaglia.



“Alcuni esperimenti condotti con bambini di diverse culture, i migliori dei quali sono stati realizzati da Erik Erikson, indicano che data una scelta di solidi di legno, i bambini tendono a costruire torri, mentre le bambine tendono a costruire spazi chiusi. I ragazzi costruiscono strade, pareti e muri con movimenti verso l'esterno. Le ragazze costruiscono disposizioni di mobili con persone in situazioni statiche all'interno di esse. Erikson, con il suo approccio psicoanalitico, conclude che «la dominanza del modo genitale sulle modalità dell'organizzazione spaziale riflette una profonda differenza nel senso spaziale nei due sessi». Questo genere di prova sperimentale su cui si basa questo assunto può essere facilmente ripetuta in qualsiasi classe in cui ci siano maschi e femmine. Spesso i risultati sono troppo veri per essere esatti: tendono a confermare in modo così assoluto le convinzioni degli psicologi che gli insegnanti ne sono imbarazzati. Ma se anche fossimo convinti di differenze innate, dobbiamo comunque ammettere che queste sono potentemente rafforzate da diverse presunzioni apprese durante la crescita dei maschi e delle femmine, e dalle dimostrazioni fornite da Bishop e da altri sulla capacità spaziale che [...] dipende fortemente dalle motivazioni e dalla familiarità.” (Ward 2000, p45)



. Progetto architettonico

Tracciando su un panno bianco i contorni degli oggetti che formavano un modellino in scala ho spiegato ai bambini più grandi il concetto di pianta.

Mentre mi dedicavo a dare alle esigenze e ai sogni una forma e una distribuzione coerente, i miei *consiglieri* intervenivano, interrogavano, immaginavano con me i volumi guardando verso il giardino vuoto.

Ho parlato a lungo con tutte le persone coinvolte nella vita scolastica per capire le problematiche e le esigenze di ognuno, ho parlato con ognuno di aspettative e preoccupazioni. Ho osservato la vita quotidiana del personale e dei bambini, ho immaginato i cambiamenti possibili, li ho discussi e integrati nel progetto. Ho visto il gioco libero modificarsi poco a poco mentre i laboratori proponevano nuovi spunti di riflessione. Ho visto anche il limite di tolleranza degli insegnanti cambiare!



Spesso la libertà di azione dei bambini si scontra con normative di sicurezza e prescrizioni sanitarie restrittive, le ho studiate e integrate nel progetto rendendole quasi invisibili. Ancora più spesso le esigenze dei bambini si scontrano con le risorse limitate; per questo abbiamo calibrato il progetto su un budget doppio rispetto a quello troppo ristretto offerto dall'Amministrazione Comunale. E' stato così possibile inserire nei disegni qualche sogno dei bambini e credo anche a far sognare un po' gli amministratori.

“L'ortodossia educativa, per esempio, dava per assodato che fosse inutile insegnare a usare una mappa prima di una certa età perché il bambino non sarebbe stato in grado di compiere il salto dalla rappresentazione visiva a quella simbolica dell'ambiente circostante. Roger Hart mi ha raccontato del lavoro che ha fatto in questo campo con bambini intorno ai sette, otto anni. [...] Hart e i suoi studenti hanno ricostruito la mappa della città sul pavimento dell'aula. Fatto ciò, i bambini hanno portato dei modellini di automobili proporzionati alla scala della mappa, quindi ciascun bambino è stato invitato con la propria automobilina a raggiungere, utilizzando la mappa, il centro della città.” (Ward 2000, p41)

“la capacità spaziale può andare molto oltre la capacità visiva o grafica [...] il bambino capisce e si muove con successo tra una serie di collegamenti noti e sequenze di oggetti e situazioni. Ora, mentre è a scuola, è dunque capace di percorrere la strada a ritroso, può valutare le alternative, le combinazioni e le estensioni della sua strada nonostante il rimescolamento di sequenze note che questo comporta, è inoltre capace di dedurre nuove sequenze e colmare i vuoti tra quelle che già conosce. In questo stadio il bambino è capace di rappresentare correttamente la sequenza di eventi lungo una strada che gli è familiare, per esempio casa-scuola, con una buona approssimazione di scala e di direzione” (Jeff Bishop)

. Restituzione progetto

L'ultima fase, svolta all'interno della scuola, per permettere ai bambini di vedere e intervenire, è stata la restituzione del progetto ai bambini, agli insegnanti, ai genitori e soprattutto all'Amministrazione Comunale. L'obiettivo principale: comunicare il risultato rendendo evidente il processo partecipativo con cui è stato generato.

Abbiamo affisso i disegni, le foto e i modelli affiancati dal progetto in pianta e i *rendering naif* del giardino. I bambini hanno fatto da guida agli adulti interessati.







80. *Stato attuale del giardino*, Progetto del Giardino





81. *Progetto dell'area giochi, Progetto del Giardino*

Il nostro giardino dei sogni - pianta

Legenda:



—1m
—5m
—10m



Rilievo di terra
(Collina)



Alberi ad alto fusto e Siepi
(Piante e Labirinti)



Pavimentazione continua
(Stradine)



Arredo da esterno in legno
(Tavoli, Ponti, Casette e Altalena)



Pavimentazione autobloccante
(Sentieri)



Strisce a secco
(Meridiana e Campo da gioco)



Muretti e Panchine



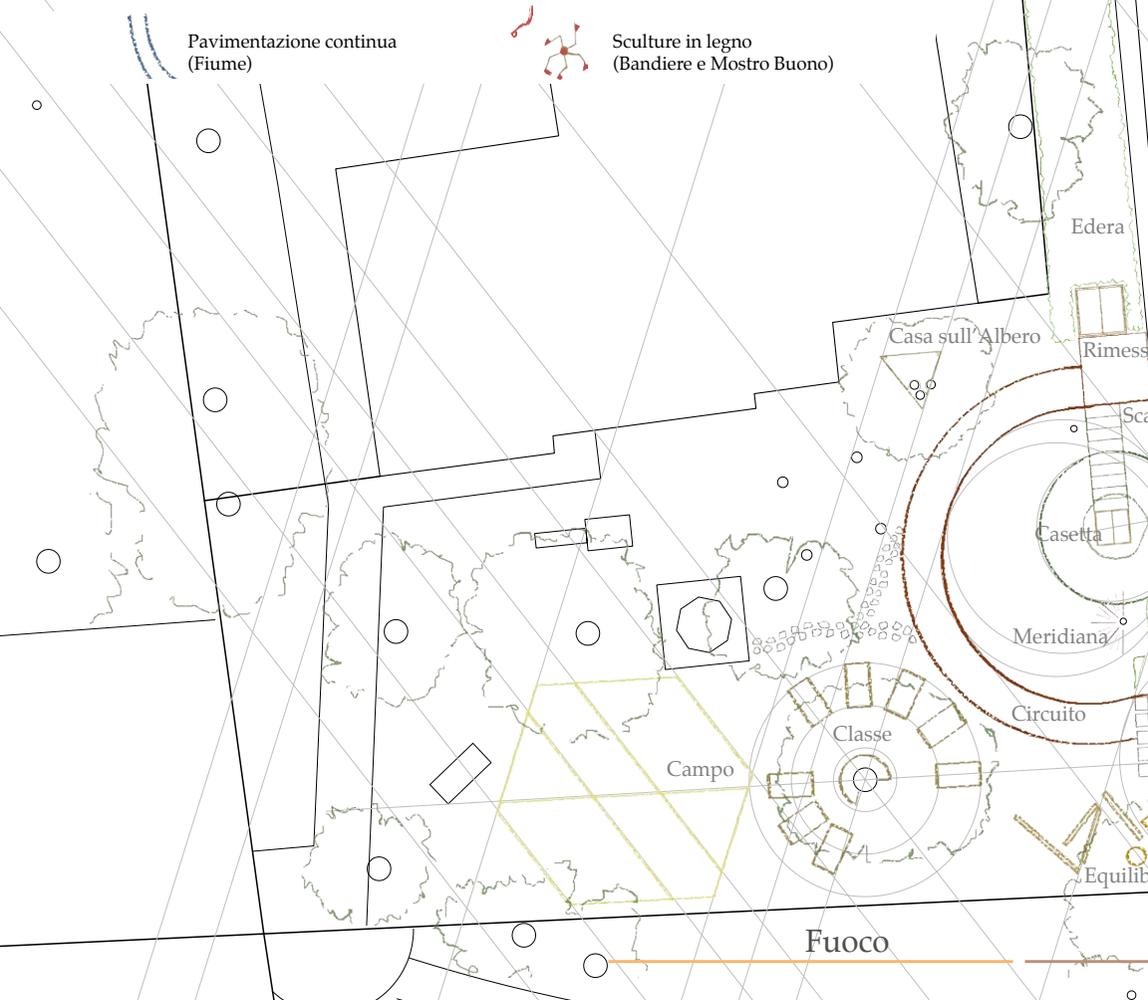
Laghetto e Fontana



Pavimentazione continua
(Fiume)



Sculture in legno
(Bandiere e Mostro Buono)





Melograno

Nocciolo

Nespole

Prugno

Ciliegio

Castagno

Caco

Ingresso

Panche

Melo

Ciottoli

Fiume

Bucca

Rotonda

Ponte

Lago

Fontana

Canne

Asfalto

Altalena

Boschetto
autoctono

Panchina

Scultura

Aiuola

Bandiere

Piastrelle

Radici

Salice

Labirinto

Noce

Terra

Aria

Acqua

8.3. Risultati del progetto

Un progetto partecipato con bambini non porta a risultati puramente architettonici; il processo stesso diventa occasione didattica per i bambini e per i promotori.

Il risultato che reputo più importante del nostro progetto è stata la manifestazione di un'esigenza latente all'intera comunità interessata. Bambini, insegnanti, assistenti, genitori, amministrazione scolastica, amministrazione pubblica e vicinato si sono resi conto che c'è un'esigenza di spazio al quale attribuire un particolare tipo di funzioni. Questa esigenza ha assunto grazie al progetto una forma concreta ed un prezzo. Una pianta ed alcune visualizzazioni, conclusione del progetto partecipativo, sono state rese disponibili a chiunque per osservazioni o per eventuali implementazioni future. La base del progetto è una piattaforma solida su cui si potranno costruire interventi di partecipazione futura per modificare questi spazi. Le possibilità di *autocostruzione* da me proposte, l'intervento libero dei genitori e del personale scolastico, i progetti dell'amministrazione hanno una direzione, un obiettivo comune da perseguire.

Un altro risultato, forse altrettanto importante, è la formazione di nuovi meccanismi di relazione tra insegnanti e bambini. I laboratori hanno permesso di individuare nuovi strumenti per la loro interazione, momenti di espressione corale e di confronto basati sul disegno, la manipolazione e la collaborazione.

Credo poi che il processo di progettazione abbia anche insegnato ai bambini l'astrazione e la responsabilità del disegno progettuale. Tramite passaggi logici elementari i bambini di 5-6 anni hanno imparato a leggere e realizzare modelli in scala e planimetrie. Hanno

anche appreso l'esistenza di un ordine sequenziale e pianificato di azioni nello svolgimento dei lavori che porta a modificare uno spazio dallo stato precedente alla realizzazione del progetto.

Forse però il risultato più profondo è stato quello di dare l'opportunità ai bambini a modificare il proprio spazio in maniera libera, di riappropriarsi dell'ambiente circostante. La loro responsabilizzazione e il loro coinvolgimento durante il processo progettuale si è infatti riflessa in uno spontaneo e progressivo cambiamento del gioco libero: nel corso dei mesi di attività partecipative, i bambini hanno progressivamente affiancato ai giochi legati al movimento e all'interazione, che svolgevano anche in precedenza, nuovi giochi collettivi di costruzione di spazi e percorsi complessi. Sono diventati promotori autonomi di piccoli cambiamenti dello spazio.



Conclusioni

*La libertà non è star sopra un albero,
non è neanche avere un'opinione,
la libertà non è uno spazio libero,
libertà è partecipazione.*

Giorgio Gaber – La libertà

1. *Partecipazione e infanzia*

Il bambino è un soggetto ai margini della società, privo di rappresentanza, senza potere d'acquisto diretto e molto più libero da preconcetti, da consuetudini e da regole che non l'adulto. Per questi motivi è sia doveroso che vantaggioso coinvolgerlo nei processi di partecipazione.

“ogni spazio è adibito a uso industriale o commerciale, ogni chiazza di erba è protetta o recintata, i ruscelli sono stati riempiti, i terreni coltivati o adibiti a costruzioni? Si potrebbe obiettare che oggi più che in qualsiasi altro periodo vengono fatte tante cose per i bambini. Sì, ma è questo uno degli errori fondamentali: le cose sono già fatte. I bambini di città si trovano in un mondo pieno dei prodigi della tecnica, ci sono molte cose da vedere e a cui interessarsi, ma i bambini vogliono anche prendere possesso delle cose, poterle toccare, e vogliono fare essi stessi, essere in grado di creare e ricreare..” (Vestereg 1949)

Dal 1996 l'organizzazione delle Nazioni Unite ha tra gli obiettivi sociali principali l'introduzione dei Bambini nei processi decisionali e di progettazione. (Gleeson 2006) Nel 2003 la pubblicazione annuale del programma UNICEF sullo stato dei bambini nel mondo parla di una forte necessità di partecipazione, il loro coinvolgimento viene presentato come un passo fondamentale per la democratizzazione della società attuale. (Bellamy 2003) C'è della violenza nell'ordine attuale, nell'esclusione dei bambini dalle decisioni e dal mondo, essi hanno diritto a partecipare e modificare il mondo adulto, mondo che – secondo Colin Ward (Ward 2000) - nasconde, dietro la volontà di un ordine apparente e rassicurante, il primato della merce e del più sfrenato e disordinato profitto.

Non esistono solo motivazioni etiche o sociali che giustifichino l'inserimento dei bambini nei processi di progettazione ma bensì anche motivazioni economiche. Da una parte, nel settore pubblico, il coinvolgimento dei bambini e degli adolescenti porta a una sensibile riduzione dei danni al bene pubblico, come viene evidenziato a livello internazionale dal programma *Growing Up in the City* (Driskell 2002) e a livello nazionale dalle esperienze del Parco Trotter e di Controprogetto. Dall'altra parte, nel settore privato, il contributo dei bambini all'interno di gruppi multidisciplinari di progettazione porta di frequente all'individuazione di nuovi business e soluzioni inattese, come dimostrano gli esempi di Druin negli Stati Uniti (Leigh 2004), del Royal Institute of Technology di Stoccolma (Druin 2001) e di FutureLab a Londra. (Williamson 2003)

In tutti i casi studio descritti viene evidenziata un'ultima e importante motivazione per dar vita a processi partecipativi con i bambini, motivazione che si ricollega alle teorie pedagogiche e ai metodi educativi citati nella tesi: i bambini non si sottraggono alla sfida di risolvere i problemi reali e *adulti* che gli vengono proposti, ma bensì rispondono a questi problemi in maniera attiva e pragmatica. (Driskell 2002) Il progetto partecipato assume quindi anche una funzione educativa in quanto metodo di apprendimento attivo applicato alla realtà.

1.1. Problematiche

Esiste un problema di tipo politico, i bambini non hanno organi politici che li rappresentino ne tantomeno disponibilità finanziaria. Ogni loro progetto deve essere sostenuto da una comunità che decide di investire delle risorse per la realizzazione di quanto i bambini esprimono.

Un altro problema che sorge spesso è di tipo tecnico: la fattibilità e il rispetto dei regolamenti. Il mondo del progetto per l'infanzia accusa in Italia un eccesso normativo, che è però necessario rispettare per non incorrere in problemi durante la realizzazione e la gestione. Le idee dei bambini ed i loro desideri molto spesso faticano ad essere incanalati all'interno del corpo normativo vigente. Non è per nulla semplice spiegare ai bambini perché esistano alcuni limiti e vincoli!

Mauro Giusti, dopo decenni di esperienza nel campo della progettazione partecipata con bambini, sottolinea l'esistenza di un ultimo problema legato all'immaginazione e all'immaginario dei bambini.

“[un problema nuovo che] viene dal lato della domanda, dal lato dei bambini. Questo è un problema molto delicato. È vero, secondo me, che i bambini sono un serbatoio di fantasia progettuale, molto vasto e molto utilizzabile; è anche vero però che i bambini sono molto condizionati dalle influenze esterne. Non voglio pronunciare il termine televisione..., ma ci sono molti agenti che influenzano l'immaginario urbano e sociale dei bambini. È lì che vengono prodotti modelli di società, di ambiente, di città accattivanti, poco verosimili, spesso negativi. Dobbiamo confrontarci con questo ostico avversario. Il lavoro di progettazione partecipata con i bambini è anche l'occasione per mettere in crisi questi modelli del tipo McDonald's, per fare un esempio un po' sciocco. Si tratta di modelli un po' troppo facili, che hanno poco riscontro nella vita reale, ma che però tendono a diventare reali essi stessi, come una seconda, o terza, o quarta, o quinta realtà che si sovrappone a quella, chiamiamola pure, naturale. Ecco, il terzo ostacolo in realtà è quello più complicato, è il più difficile. Io che sono architetto ho meno strumenti per affrontarlo: è il tema dell'immaginario dei bambini, da trattare con cura, da seguire con grande attenzione. Dobbiamo entrare in forte rapporto di interazione con i bambini, tale da implicare una loro trasformazione e anche una nostra stessa trasformazione”. (Mauro Giusti - seminario di Zola - 2002)

1.2. Stato attuale e Potenzialità

Nonostante tutte le problematiche fino ad ora elencate, è ormai relativamente frequente il ricorso alla formazione di gruppi di progettazione che comprendono bambini nella progettazione di spazi come giardini pubblici, parchi gioco, cortili scolastici. “Si tratta di luoghi spesso maltrattati dal progetto proprio perché la voce di chi li utilizza non si fa sentire al momento della progettazione, e quindi risulta proficuo estendere ai bambini la facoltà di dire la loro su questi temi.” (Poli 2006, p30)

Partendo dalla progettazione di questi piccoli spazi sarebbe utile allargare progressivamente la partecipazione dei bambini all'intorno del progetto, ai percorsi ed anche alle case. Infatti allo stato attuale un sesto della popolazione italiana – ovvero i bambini - non ha modo di influire sulle scelte di uso del territorio in cui vive nemmeno tramite il meccanismo poco efficace della rappresentanza. (ISTAT, web, 2)

Forse perché il loro numero sta diminuendo sembra crescere l'importanza dei bambini all'interno della società occidentale. Viene riservata più attenzione alla tutela dei minori e per altro canto gli viene dedicata una fetta di mercato crescente, due ruoli purtroppo passivi. Crescono anche le iniziative di coinvolgimento dell'infanzia nei processi attivi anche se risulta difficile superare il pregiudizio che vede i bambini come incapaci di prendere parte a processi decisionali del mondo adulto.

“L'infanzia non è un fenomeno naturale, ma una fantasia, una invenzione, un costrutto sociale recente di quegli uomini che da allora in poi si chiamano adulti.” (Bozzo 1998, p58)

Basta viaggiare al di fuori dei paesi e delle zone con reddito superiore alla soglia di povertà per rendersi conto che bambini di età molto inferiore alla maggiore età sono capaci di prendere decisioni indipendenti e *serie*.

Il bambino è competente – dice Jesper Juul – e dispone di criteri di valutazione, schemi logici, valori innati e nozioni accumulate che gli permettono di attuare scelte indipendenti e coerenti. Comunemente ci si comporta con lui come se fosse incapace di relazionarsi con la realtà, negando la sua personalità specifica e impedendogli di costruire il proprio sviluppo intellettuale. (Juul 2009)



84. Schema: *Partecipazione dei Bambini*, Rielaborazione da Hart e da Driskell

Questa prassi spesso conduce, nei processi partecipati attuali, a coinvolgere i bambini solo parzialmente o con ruoli *estetici* - come dice Roger Hart adattando la scala di Arnstein alla Partecipazione infantile. (Arnstein 1969, p223) - Occorre coinvolgere i bambini in tutte le fasi del progetto, superare tutti quei limiti culturali e comunicativi che rendono difficile il loro coinvolgimento.



1.3. Gli strumenti di relazione

Per collaborare con i bambini è necessario stabilire un lessico comune e predisporre una serie di strumenti che permettano di scambiarsi informazioni in maniera comprensibile, strumenti immediati ai bambini i quali spesso hanno difficoltà a spiegare a parole le proprie idee, strumenti che permettano un'interazione profonda tra bambini e tecnici.

Alcuni *attrezzi* propri dell'ambito progettuale e del design quali l'osservazione, il disegno, la realizzazione di modelli e le simulazioni in loco risultano molto adatti per coinvolgere attivamente i bambini. Sia le esperienze pratiche di Munari, delle scuole di Reggio Emilia e del Parco Trotter, che gli studi dell'UNESCO e di Druin, e, da ultima, anche la mia esperienza, confermano la bontà di questi strumenti. Per contro la raccolta delle informazioni necessarie per elaborare il progetto si avvale di metodi affini a quelli utilizzati nelle indagini sociologiche e più in generale nelle scienze sociali.

Gli *attrezzi* di lavoro, che abbiamo a disposizione e che risultano più funzionali nella progettazione partecipata con i bambini, possono essere divisi in due parti: Strumenti di raccolta delle informazioni, affini alle scienze sociali e Strumenti di elaborazione delle informazioni, affini alla progettazione.

. *Strumenti di raccolta di informazioni:*

-**Le Interviste Cooperative** – *Cooperative Inquiry* – (Druin 1999) sono dei momenti di confronto, attuati in piccoli gruppi informali e *multigenerazionali*, che avvengono sul luogo del progetto e hanno come oggetto il progetto stesso. Durante queste interviste, vengono registrati, sia dai bambini che dagli adulti, non solo le considerazioni dell'intervistato ma tutti i dati ambientali, posturali e non verbali che ogni singolo partecipante considera interessanti.

-**Le Prove Culturali** - *Cultural Probes* - (Piu 2004) sono delle *sonde* che raccolgono informazioni con gli occhi e il punto di vista di chi le utilizza; nulla di fantascientifico, le *sonde* sono spesso semplici macchine fotografiche, registratori e quaderni da disegno dati in mano ai bambini.

-**La Recitazione** permette ai bambini di superare le inibizioni e le regole sociali e quindi di dare il proprio parere personale in maniera più libera e spontanea; permette di aggirare il problema della gerarchia e dell'autorità. (Driskell 2002)

. *Strumenti di elaborazione delle informazioni:*

-**Il Disegno** aiuta a liberare, dall'artificio della parola, l'espressione di concetti astratti, di rappresentazioni mentali; crea una scorciatoia comunicativa. Permette di generare, modificare e gestire rappresentazioni mentali complesse e soprattutto di dividerle.

-**I Modellini in Scala** permettono di elaborare in modo intuitivo e collettivo le caratteristiche dimensionali e volumetriche del progetto. Permettono di uscire dal foglio, introducendo la terza dimensione. In questa fase vengono alla luce intuitivamente i problemi costruttivi e distributivi del progetto.

-Le **Simulazioni** e l'*Autocostruzione* pongono i bambini di fronte alla natura dei materiali, ai problemi di natura statica ed ergonomica; evidenziano la necessità di pianificare i lavori secondo un ordine preciso.

-**Gli Eventi** comunicano il progetto all'intera comunità, allargano la partecipazione a nuovi soggetti, amministrazioni o finanziatori (Driskell 2002) e testano i risultati del processo partecipativo; possono essere utili per iniziare a mettere in pratica il progetto, a generare le prime modifiche fisiche del territorio.

2. *La funzione dell'architetto*

Le scuole e le università di progettazione sfornano un enorme quantità di laureati, come me, ogni tre mesi. Un esercito di professionisti che affronta il mondo del lavoro come se fosse una scalata in direzione della vetta.

Credo sia necessario abbandonare la logica del culto della persona, dell'architetto genio che cala dall'alto la soluzione ad ogni problema, in favore di un'architettura di base diffusa e partecipata.

Dovremmo metterci al lavoro per risolvere i problemi delle persone e delle comunità partendo dalla piccola scala per allargarci conseguentemente fino a raggiungere la scala territoriale. Facendo il lavoro delle formiche, sfruttando l'*intelligenza collettiva*, invece che delegando tutto all'*estro del singolo*.

Il progresso di un lavoro così svolto è più lento e meno vendibile, meno di immagine ma molto più umano.

L'architetto ha il dovere, non solo di conoscere materiali e tecnologie, storia e arte, ma soprattutto di conoscere l'Umanità e di sapersi relazionare con le persone. Un'architettura senza persone non è architettura, è sterile costruzione.

L'architettura è troppo importante per essere lasciata agli architetti. (De Carlo 1968) diceva De Carlo; io credo che la figura dell'architetto sia importante quanto quella del committente. L'esperienza professionale accumulata dagli architetti deve affiancarsi in maniera paritaria all'esperienza pratica del committente per sintetizzarsi, poi, in una risposta progettuale ogni volta diversa. Ciò genera ricchezza.

2.1. La peculiarità del designer

Il design, nelle sue scuole e nelle sue avanguardie, ha sempre cercato di creare gli oggetti e gli spazi di un mondo in cui la natura profonda dell'uomo avrebbe dovuto emergere e manifestarsi in un nuovo uomo. In questo frangente la funzione del design ricalca la funzione della pedagogia, una pedagogia fatta di opportunità invece che di istruzioni.

Il modo di procedere del designer assomiglia a quello del professionista riflessivo di Schön (Schön 1993) ; egli affronta il progetto come percorso di ricerca per giungere ad una delle soluzioni possibili, non come un sillogismo che associa ad un problema una unica soluzione razionale. Il risultato del progetto non è predeterminato e univoco ma concertabile e molteplice.

Inoltre il designer lavora ad una scala differente rispetto all'architetto, il suo punto di partenza è il micro invece del macro. Proprio come la pedagogia, lavora partendo dall'uomo: le sue misure, i suoi sentimenti, le sensazioni, i bisogni, i pensieri. Crea per un mondo costellato di mille soggettività differenti piuttosto che per un mondo di percentili e di utenti medi.

Per queste ragioni il progettista umanista che esce dalle facoltà del design è un individuo che, abbandonati l'eccessivo spirito di competizione e la volontà di primeggiare, risulta estremamente adatto per promuovere la partecipazione trasformando il *soggetto di studio* in *coprogettista*.

3. Il problema del committente

L'architetto ha il dovere di scegliere la propria committenza, di farsi interprete di una esigenza latente che fatica a trasformarsi in materia e forma. Assumere la sua funzione di tecnico, regista e poeta, la funzione di strumento di chi non ha le competenze, l'esperienza e l'abitudine necessaria per realizzare i propri sogni.

“Il progettista non è altro che il tecnico del sogno” (Poletti 2002, p51)

Il committente dovrebbe coincidere il più possibile con chi utilizzerà direttamente lo spazio progettato, solo così è possibile rispondere propriamente alla complessità delle esigenze di chi renderà viva l'architettura, di chi le darà anima.

Molto spesso, invece, c'è una divergenza e distanza tra il committente, spesso confuso con l'investitore, e le persone che generano la domanda. Gli obiettivi e le necessità di chi investe una somma di denaro su di un progetto sono sicuramente differenti dagli obiettivi e le necessità di chi vivrà parte della sua vita all'interno del progettato.

3.1. Il potere d'uso

“Lei è all’orizzonte.

Mi avvicino di due passi, lei si allontana di due passi.

Cammino per dieci passi e l’orizzonte si sposta di dieci passi più in là.

Per quanto io cammini, non la raggiungerò mai.

A cosa serve l’utopia?

Serve proprio a questo: a camminare.”

(Eduardo Galeano - Finestra sull’Utopia)

L’Utopia che propongo: determinare il committente reale di un progetto non in base al potere di acquisto ma in base al potere d’uso riferito al progetto in questione.

Le persone che useranno gli spazi progettati sono le persone che dovrebbero decidere come realizzarli e secondo quali criteri. L’architetto può decidere di dare voce a queste persone sia all’interno di progetti finanziati da privati che incentivando processi di partecipazione in cui i cittadini siano propositivi e che con il tempo possano portare alla realizzazione di nuovi spazi.

3.2. Il ribaltamento dei ruoli

continuerai a farti scegliere, o finalmente sceglierai?

(Fabrizio De Andrè)

Il problema di ogni lavoratore indipendente è trovare il lavoro; Come è possibile scegliere la committenza invece di essere scelti?

Bisogna semplicemente scindere il concetto di committente dal concetto di finanziatore, nonostante ciò implichi un ribaltamento del funzionamento della società attuale. L'iniziativa progettuale che solitamente scaturisce dal finanziatore può anche essere presa dall'architetto o dal committente reale, i quali in seguito cercano il finanziatore interessato a partecipare alla realizzazione.

Un esempio pratico: La grande diffusione di nuovi progetti immobiliari (pari al 45% dei metri cubi costruiti in Italia (ISTAT, web, 1)) lascia intuire la presenza di una forte domanda, soprattutto in ambito metropolitano. La domanda non è direttamente dell'impresa poiché essa risponde a sua volta ad una domanda del *committente reale*.

Si tratta di saltare l'*intermediario-finanziatore* in fase di ideazione e di coinvolgerlo poi in fase di realizzazione. Questa procedura semplice da teorizzare è più difficile da mettere in pratica per questioni di prassi consolidate.

Nel momento in cui separiamo le funzioni del finanziatore e del committente possiamo considerare come committente chi ha un forte *potere d'uso* e non solo chi ha un forte potere di acquisto.

Esiste una figura sociale che non è mai stata committente e da una nuova logica come quella indicata potrebbe diventarlo: il bambino.

3.3. Il bambino committente

Progettare con i bambini e per i bambini vuol dire progettare per chi non ha potere di acquisto ed ha un alto potere d'uso, di immaginazione e di cambiamento.

“Children are not only our future, they are our present and we need to start taking their voices very seriously.” Carol Bellamy – Executive Director of UNICEF

Conferiamo al bambino, almeno nell'ambito dell'architettura, quel fondamentale *diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa* previsto dall'Articolo 12 della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia, articolo rivoluzionario che prevede anche che *le opinioni del fanciullo [debbano essere] debitamente prese in considerazione*.

Introduciamo i bambini nel dibattito sociale su che forma dare alle nostre case, alle strade e di conseguenza alla città. Il loro contributo genererà forti cambiamenti, e costruirà, non una città a misura di bambino, ma una città a misura di tutti.

Attribuire il Ruolo di committente al bambino scardina e rimette in Gioco tutti gli equilibri del processo progettuale tradizionale ed anche della società. Una rivoluzione? Un'utopia? No. Un piccolo passo per il bambino, ma un grande passo per l'umanità.

Bibliografia

- Edward Allen. 1992. *Come funzionano gli Edifici*. Bari: Dedalo
- Sherry R. Arnstein. 15/07/1969. *A Ladder of Citizen Participation*.
In «Journal of the APA»
- Micol Asnaghi. 2008/09. *Progetti di Comunity Work nelle periferie milanesi*.
Milano: Università Cattolica di Milano
- Arnaldo Bagnasco, Fortunata Piselli, Alessandro Pizzorno, Carlo Trigilia.
2001. *Il capitale sociale: Istruzioni per l'uso*. Bologna: Il Mulino
- Francesco Barone. 2003. *Cultura e gioco*. Rimini: Edizioni Interculturali Uno
- Dino Barra. 2005. *1925-2005 Casa del Sole - La città dell'Infanzia a Milano*.
Milano: Città del Sole
- Emma Baumgartner. 2002. *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci
- Davide Bazzini, Matteo Puttilli. 2006. *Il senso delle periferie:
Un approccio relazionale alla rigenerazione urbana*. Milano: Elèuthera
- Carol Bellamy. 2003. *The State of the World's Children 2003:
Child Participation*. Geneve: Unicef
- Laura Bellisario. 1988. *Gioco e simbologia degli affetti:
aspetti relazionali della comunicazione ludica*. Milano: Guerini
- Massimo A. Bonfantini. 2000. *Breve corso di semiotica*.
Napoli: Edizioniscientificheitaliane
- Daniela Bouvet, Elena Montacchini. 2007. *La vegetazione nel progetto:
uno strumento per la scelta delle specie vegetali*. Napoli: Sistemieditoriali
- Luciana Bozzo. 1998. *Pollicino e il grattacielo: la difficile impresa
di crescere nella metropoli contemporanea*. Roma: SEAM
- Andrea Branzi, Alessandra Chalmers (a cura di). 2007. *Spazi della cultura
cultura degli spazi: nuovi luoghi di produzione e consumo della cultura
contemporanea*. Milano: F. Angeli
- Franco Buncuga. 2000. *Conversazioni con Giancarlo De Carlo:
architettura e libertà*. Milano: Elèuthera
- Roger Caillois. 1995. *I giochi e gli uomini: La maschera e la Vertigine*.
Milano: Bompiani
- Franco Cambi. 2002. *Storia della Pedagogia*. Bari: Laterza
- Giulio Ceppi, Michele Zini (a cura di). 1998. *Bambini spazi relazioni:
metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children
- Peter Collymore. 1994. *The architecture of Ralph Erskine*. London: Academy

- Emilia Costa, Emanuela Dentis. 2005. *Città del sole al parco Trotter: un progetto per le bambine e i bambini di Milano*. Milano: CLUP
- Luigi Cremaschi. 1955. *Bimbi al Sole*. Milano: Città del Sole
- Giancarlo De Carlo. 1968. *La piramide Rovesciata*. Bari: De Donato
- Giancarlo De Carlo. 1964. *Questioni di architettura e urbanistica*. Urbino: Argalia
- David Driskell. 2002. *Creating better cities with children and youth: a manual for participation*. London: Earth Scan
- Allison Druin. 1999. *Cooperative Inquiry: Developing New Technologies for Children with Children*. Atlanta: University of Maryland
- Allison Druin, Carina Fast. 2001. *The Child as Learner Critic Inventor and Technology Design Partner*. Stockholm: Royal Institute of Technology
- Francisco Ferrer Guardia. 1980. *La scuola Moderna*. Lugano: La baronata
- Ludovico Geymonat. 1971. *Storia del pensiero filosofico*. Milano: Garzanti
- Brendan Gleeson, Neil Sipe. 2006. *Creating child friendly cities: reinstating kids in the city*. New York: Routledge
- Walter Gropius. 1963. *Architettura Integrata*. Milano: Garzanti
- Margherita Guccione, Alessandra Vittorini (a cura di). 2005. *Giancarlo De Carlo: Le ragioni dell'architettura*. Milano: Electa
- Melissa Jones. 2005. *Interiors for under 5s*. Chichester: Wiley Academy
- Jesper Jull. 2009. *Il bambino è competente: valori e conoscenze in famiglia*. Milano: Feltrinelli
- Liane Lefaivre, Alexander Tzonis. 1999. *Humanist rebel: inbetweening in a postwar world*. Rotterdam: 010 Publishers
- Mona Leigh Guha, Allison Druin. 2004. *Mixing Ideas: A New Technique for Working with Young Children as Design Partners*. Atlanta: University of Maryland
- Vincent Ligtelijn (a cura di). 1999. *Aldo Van Eyck: works*. Basel: Birkhauser
- Enzo Mari. 01/03/1997. *Riflessioni**. In «Ottagono»
- Bruno Munari. 1995. *Fantasia*. Bari: Laterza
- Bruno Munari. 2004. *I laboratori tattili*. Mantova: Edizioni Corraini
- Bruno Munari. 2006. *Il cerchio*. Mantova: Corraini
- Luigi Nono. 2000. *Vi insegnerò differenze*. Milano: Banca Popolare di Milano

- Iona e Peter Opie. 1969. *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Oxford University
- Barry Percy-Smith, Nigel Thomas. 2010. *A handbook of children and young people's participation*. New York: Routledge
- Giulia Piu ; rel. Anxo Cereijo Roibas ; correl. Daria Loi. 2003/04. *Bambini al museo: progettare l'esperienza attraverso il design partecipativo*. Milano: Politecnico
- Linda Poletti. 2002. *Spazi abitativi per bambini: analisi complessiva per criteri progettuali*. Milano: CLUP
- Daniela Poli (a cura di). 2006. *Il bambino educatore: progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana*. Firenze: Alinea
- Cedric Price, Paul Barker, Peter Hall, Raymond Banham. 20/03/1969. *Non Plan: An Experiment in Freedom**. In «New Society»
- Antonella Romano. 2001. *Giancarlo De Carlo: lo spazio realtà del vivere insieme*. Torino: Testo & immagine
- Ines Romitti, Florinda Petrella (a cura di). 1998. *Gli spazi verdi per il gioco dei bambini*. Firenze: Alinea
- Joseph Rykwert. 1991. *La casa di Adamo in Paradiso*. Milano: Adelphi
- Francesco Samassa (a cura di). 2004. *Giancarlo De Carlo: percorsi*. Venezia: IUAV
- Donald A. Schön. 1993. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo
- Pamela Sironi ; rel. Tiziana Lorenzelli ; correl. Maria Chiara Panizza. 1999/00. *Baby building: una casa a misura di bambino*. Milano: Politecnico
- Francis Strauven. 1998. *Aldo van Eyck: the shape of relativity*. Amsterdam: Architectura & Natura
- Filippo Trasatti. 2004. *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Milano: Elèutera
- Alan Twelvetrees. 2006. *Il lavoro sociale di comunità (Community work)*. Trento: Erickson
- UN-Habitat. 2003. *The Challenge of Slums: Global Report on Human Settlements 2003*. London: Earth Scan
- Agnete Vestereg. 1949. *The Yard**. In «Adventure Playground»
- Greg Walsh, Allison Druin. 2010. *Layered Elaboration: A New Technique for Co-Design with Children*. Atlanta: University of Maryland

Colin Ward. 2006. *Anarchia come Organizzazione: la pratica della Libertà*. Milano: Elèutera

Colin Ward. 2000. *Il bambino e la città*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo

Ben Williamson. 2003. *The Participation of Children in the Design of New Technology*. London: Futurlab

Linkografia

Allison Druin 1. <i>Allison Druin's Web Pages</i> . http://www.umiacs.umd.edu/~allisond/	01/2011
Allison Druin 2. <i>Children As Design Partners</i> . http://www.cs.umd.edu/hcil/kiddesign/	01/2011
Amici del Parco Trotter . <i>Parco Trotter</i> . http://www.parcotrotter.org	02/2011
Antonio Petrillo . <i>Il Sogno del Progetto</i> . http://www.design.unifi.it/docenti2/corsi0809/programmi/lotti0809/materiali_1.pdf	11/2010
Controprogetto . <i>Controprogetto</i> . http://www.controprogetto.it/arredurbano.html	01/2011
ISC Casa del Sole . <i>Archivio Storico Casa del Sole</i> . http://www.archiviostoricocasadelsole.it/	02/2011
ISTAT 1. <i>Statistiche sui Permessi di Costruire</i> . http://www.istat.it/dati/dataset/20110112_00/	02/2011
ISTAT 2. <i>Statistiche Demografiche</i> . http://demo.istat.it/	11/2010
John Dewey . <i>My Pedagogic Creed (1897)</i> . http://en.wikisource.org/wiki/My_Pedagogic_Creed	02/2011
Marco Magnifico . <i>Salviamo il Parco Trotter dall'Incuria</i> . http://www.fondoambiente.it/Visto-Dal-FAI/	02/2011
Muba . <i>Vietato Non Toccare</i> . http://www.muba.it/php/scheda_mostre.php?id=07	11/2010
Opera Nazionale Montessori . <i>Progetto educativo Montessori</i> . http://www.operazionalemontessori.it/	12/2010
Pragmatism Cybary . <i>John Dewey</i> . http://dewey.pragmatism.org/	02/2011
Progetto Rudolf Steiner Italia . <i>Cenni di Pedagogia</i> . http://www.rudolfsteiner.it/scuola/index.php	12/2010
Statline CBS . <i>Population Dynamics</i> . http://statline.cbs.nl/	02/2011
Valentina Valeriano . <i>La progettazione partecipata</i> http://e-ms.cilea.it/archive/00000910/	10/2010

Grazie!