

# Pretesti e balocchi per l'affermazione del bambino “abitante”

*Alberto Ziparo*

## 1. Il Giardino di Smu

Roberta ha trascorso quasi tutto il suo primo quinquennio nella Boston Area. Aveva circa quattro anni quando abitava in una via che, come molte nel circondario, si estendeva su due municipalità, da Sommerville a Cambridge. Nel suo quotidiano tragitto verso uno dei parchi pubblici della zona la bimba passava davanti alla casa di Smu, un gattino allevato con grande cura da Paul e Liza, due ‘sixties’ che, anche nell’ultimo decennio del secolo, mantenevano impegno sociale e politico nel movimento rispettivamente antinucleare e femminista del New England.

Roberta seguiva - e non soltanto con lo sguardo - Smu nel suo regno, un classico yard da casetta unifamiliare suburbana, anch’esso molto ben curato e arredato dai padroni di casa. Con e tramite Smu, la bimba aveva imparato, oltre che a giocare con lui, a comprendere i caratteri di quello e degli altri micini, quindi ad interagire con le altre componenti del giardino, due grandi alberi che, come tutti quelli del New England, presentavano un fitto fogliame che in autunno diventava rosso prima di cadere, il prato basso e raso, i cespugli di rose e gardenie. Roberta, insieme a Smu, personalizzava molto le sue relazioni con tali elementi, ma chiedeva anche notizie delle altre “famiglie”, di fiori, di piante, di alberi, oltre che di animali.

Spesso Smu usciva dai confini del suo regno per scorrazzare in tutta la via (invero poco trafficata): Robertina lo seguiva sotto i porticati delle case di fronte, nei cortili vicini, o a tentare brevi e talora improbabili arrampicate sugli alberi disposti a doppio filare, a marcare il limite tra la carreggiata e i due marciapiedi di Hancock Street. I “percorsi ludici” creati da Smu avevano favorito in Roberta la scoperta della relazione tra le case, le strade e gli altri elementi di quel brano di città. L’apoteosi di questa occupazione bambinesca dello spazio - non solo pubblico - avveniva nella “notte di Halloween”: i bimbi, tra-

vestiti da scheletri, fantasmini, mostri vari e animali bizzarramente stilizzati, e “scortati” da Smu e da altri suoi amici - non solo felini - sciamavano per la via, bussando a tutte le porte. Il loro chiedere “dolcetto o scherzetto” ne sanciva la dominanza in un ambito in cui la strada ridiventava, una tantum, ciò che nel passato era stata costantemente, e non solo a Cambridge o nel New England: il cuore, lo spazio pubblico centrale, della comunità socio-ambientale lì insediata.

Un giorno Smu aveva rischiato - fortunatamente senza conseguenze - di essere travolto da un'auto: nel suo chiedere indignata perché mai quell'auto passasse di lì in quell'istante e a chi appartenesse la strada, Roberta scopriva la “città di Batman” (Forni 2002).

## 2. La nuova visibilità del bambino in una città “difficile”

La giocosa amicizia tra il “gattino insorgente” Smu e la bimba Roberta si svolgeva a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta, proprio nella fase in cui diverse discipline socio-educative ed eco-territoriali sancivano una “nuova visibilità urbana” del bambino (Bozzo 1998). In questi scritti si riconosceva al bambino lo “status” - almeno culturale - di abitante a tutti gli effetti della città, in grado di coglierne e affermarne i valori. Al tempo stesso, però, si registrava sovente il grave disagio per l'organizzazione politica e funzionale della realtà urbana, fortemente problematica per i bambini come per tanti altri soggetti “deboli”.<sup>1</sup>

Nel caso della bambina Roberta, la presenza di Smu aveva in qualche modo ottenuto un'accelerazione, oltre che un rimescolamento e un “utile caos”, rispetto ai processi di apprendimento e di interazione con gli elementi dell'ecologia urbana; un processo frequentemente descritto negli studi e nelle pratiche sulla “città dei bambini”, che andavano proprio allora rivedendo, tra l'altro, la rigida correlazione piagetiana tra fasi dello sviluppo infantile e gradi nella capacità di acquisizione e interpretazione dei caratteri e delle problematiche della città.

*Nel «modello piagetiano ad ogni età del bambino corrisponde l'acquisizione di alcune capacità di strutturazione logica del pensiero e comprensione della realtà; [...] questa acquisizione potrà essere più o meno rapida ma consisterà sempre in un cambiamento incrementale,*

<sup>1</sup> «Il disagio dei bambini si è allargato e intensificato in questi ultimi anni in modo drammatico [...]. La ragione di queste osservazioni è che forse ciò che unifica il disagio urbano dei bambini è l'isolamento, la rottura dei legami familiari e collettivi, la degradazione della vita di quartiere e di città, la separazione del bambino dalla strada e dallo spazio pubblico» (Paba 2003, 61). Il termine “città insorgente” è stato usato dall'autore per indicare l'azione dei soggetti che soffrono il disagio per un assalto tale da negare i valori urbani, e sono attivi per prospettare una nuova organizzazione sociale, prima che spaziale, attraverso attività anche puntuali e localizzate, ma che sono in grado di prefigurare una rete per una città alternativa, solidale (cfr. Id. 2002).

*in un progresso da un meno a un più, fino all’età adulta. Gli studi post-piagetiani hanno messo in discussione ed hanno esplorato lo sviluppo cognitivo del bambino in rapporto allo specifico contenuto dell’esperienza che nello studio di Piaget era stato trascurato». Essi «concepivano le influenze ambientali in modo istruttivo, nel senso che esse portano a modificazioni sostanziali e a vere e proprie accelerazioni nello sviluppo» (Pecoriello 2000, 49).*

Ancor più di recente, il consolidarsi dell’analisi interattiva nei processi di conoscenza dell’ambiente, fisico e sociale, ha fornito ulteriori decisivi apporti a tali posizioni.

Come anche la nostra - assolutamente autentica - storiella d’apertura illustra, tanto per lo sviluppo del bambino quanto per il suo pieno riconoscimento quale autentico “abitante” della città (Magnaghi 2000) risultano sostantivi non solo le forme socio-spaziali, eventualmente da modificare nell’inter-azione, ma anche gli elementi di stimolo, concreti e virtuali, reali e simbolici, “i pretesti e i balocchi” (Walmsley 1989) utili a favorire processi di acquisizione e appartenenza del bambino rispetto alla “difficile” struttura urbana.<sup>2</sup>

*«È il primo segnale di come sta mutando il tipo di attenzione che la società dedica al bambino la cui visibilità comincia ad essere sempre più consistente nel dibattito scientifico» (Bozzo 1998, 12).*

Tuttavia le posizioni pregresse, consolidate nelle discipline psico-comportamentali e socio-educative, tese a leggere il bambino dapprima come soggetto “particolare e fragile” da trattare quasi da “paziente”, e quindi secondo “i bisogni dell’infanzia”, cui rispondere soprattutto tramite servizi, non sono del tutto tramontate, pure a fronte di molti studi che ne segnalavano limiti e parzialità, o addirittura l’obsolescenza (cfr. ancora Pecoriello 2000):

*«le ragioni della pregressa “trascuratezza” da parte della ricerca sociologica nei confronti del rapporto bambino-città sono legate al grado di problematicità che il rapporto presenta, e che cresce nel momento in cui si diradano e scompaiono del tutto i giochi in strada. Il progressivo rarefarsi della presenza del bambino per le strade della città è stato, quindi, il “campanello d’allarme” che ha segnalato l’emergere di una situazione complessiva anomala rispetto al passato e questo ha indotto la sociologia a porgere maggiore attenzione a questa tematica» (Walmsley 1989, 13).*

Di recente, nelle discipline sociologiche come in quelle territoriali, la necessità di interpretare le svolte evolutive, spesso critiche, presentate

<sup>2</sup> Per quanto la pubblicazione di Walmsley non sia certo recente, il volume presenta una interessante rassegna di studi ed esperienze, concernenti le modalità con cui i bambini percepiscono e sono in grado di rappresentare lo spazio urbano, tuttora validi per l’elaborazione del campo. Apprezzabile anche la nettezza con cui vengono segnalati i limiti di certi approcci e metodi, apparsi nel tempo viziati forse da eccessivo tecnicismo.

dagli scenari sociali urbani ha comportato una rifocalizzazione sui soggetti in grado di “abitare” la città, e quindi sui disagi presentati nel loro quotidiano agirla (Paba 2003). Il bambino è ridiventato così “soggetto centrale”, ma di una città “problematica”.

*«Per la prima volta, si osservano il bambino e la città come termini di una relazione che non è considerata come data ma, al contrario, si ritiene che essa si strutturi gradualmente e progressivamente ad opera dagli stessi “soggetti” della relazione. [...] Il peso che la città ha nella strutturazione del suo rapporto col bambino non è determinato, infatti, solo dalla sua pura e semplice fisicità, ma è anche somma dei significati funzionali e simbolici che essa viene per lui ad assumere»* (Pecoriello 2000, 13).

La ricerca si indirizza quindi in strumenti e metodi tesi a favorire questa interlocuzione, anche per “abbassare il grado di ostilità” della città rispetto al bambino ed ad altri soggetti “che la desiderano”.<sup>3</sup>

La copiosa produzione scientifica ormai disponibile sul tema ha assunto, quali elementi consolidati per i diversi livelli dell’azione e dall’approccio alle pratiche, taluni tratti convergenti o addirittura direttamente adottati da concezioni e tecniche della progettazione partecipata: dall’impossibilità di canonizzare i metodi, al ruolo sostantivo del contesto locale rispetto ai processi di conoscenza, al peso dell’esperienza nel connotare la morfologia delle relazioni sociali (Giusti 1998 e 1998a). Taluni nodi critici, pure già individuati dall’elaborazione scientifica, invece permangono; costituendo appesantimento, se non direttamente impedimento, per il dispiegarsi delle potenzialità prefigurate negli studi sui possibili nuovi sviluppi della relazione bambino-città: tra di essi, i rapporti tra i soggetti che hanno ruolo nel citato gioco interattivo, gli strumenti utili ad attuarlo, i caratteri e le forme dei contesti urbani di riferimento (Biagi 2001).

Muovendo dagli effetti non del tutto attesi che la presenza del micino Smu ha avuto sulle attitudini percettive, interpretative e interattive della bambina Roberta rispetto al suo pezzo di città, nelle prossime pagine ci soffermeremo sull’evoluzione della ricerca attorno ad alcune tematiche citate, reinterpretrandone alcuni passaggi tra i più problematici. Tali questioni attengono ai modi con cui il bambino acquisisce ed agisce gli elementi dell’ambiente urbano con cui entra in contatto più frequentemente.

<sup>3</sup> Nel presentare alcuni tratti assai critici verso “l’ideologia dei playground” e le modalità di costruzione dei servizi per i bambini, la tesi della Pecoriello tradisce talora toni forse eccessivamente nostalgici verso le passate “esperienze comunitarie”. Peraltro qualche volta è coglibile, nel filone della progettazione partecipata, qualche accento “marcatamente post-strutturalista”, che Walmsley segnala quale elemento problematico per la questione, specie laddove non sia confermato dall’esperienza, anche proprio individuale, al di là del peso decisivo che in generale la stessa assume per questa area di ricerca. Lo studio della Pecoriello resta però in ogni modo un riferimento importante, sia per la compilazione di elaborazioni teoriche, sia per il trattamento ragionato di significative esperienze recenti.

### **3. Politiche per i bambini e tecniche di facilitazione della lettura della città**

Il superamento della visione del bambino come “soggetto fragile” o come puro utente dei “servizi per l’infanzia” ha portato, già nelle fasi passate (anni ‘70-’80), a ricercare interpretazioni più efficaci delle modalità con cui il bambino vive gli elementi della struttura urbana (Bozzo 1998). Nello stesso periodo, la consapevolezza dei limiti degli approcci appena citati comportava anche insoddisfazione per le strumentazioni, le attrezzature che ne costituivano, in qualche modo, il portato; compresi i *playground*, aree spesso eccessivamente “circoscritte”.<sup>4</sup> Ciò ha contribuito alla riflessione sulla necessità di organizzare lo spazio anche per fornire di nuovo “tempo realmente liberato” ai bambini; da occupare con le loro intenzioni, pigre o vivaci o fantastiche (Tonucci 1994 e 1995) che fossero.<sup>5</sup>

*«Abituato a condurre le proprie giornate in “contenitori” fisicamente e simbolicamente programmati per quanto afferisce alle diverse attività, difficile riesce immaginare un tempo libero che sia veramente tale. Paradossalmente, ancora una volta, le disponibilità economiche più favorevoli ad ampliare il campo delle scelte saranno quelle che impediranno al bambino di essere veramente libero. Le numerose ricerche, fatte in varie città europee e non, parlano di un tempo libero prevalentemente trascorso davanti al televisore, sia pure talvolta con gli amici. Il mezzo televisivo diventa ancora strumento di trasmissione di informazioni, esperienze, emozioni e parzializza l’interazione e la socializzazione. La strada è pericolosa per il traffico e per gli incontri non prevedibili, il giardinetto è lontano, la piazza è troppo grande, il playground è ormai monotono: la voglia di correre e saltare è rimasta ai più piccini e ai bambini economicamente più svantaggiati, a cui bastano una lattina da scaldare e un vicolo o una piazzetta nella città vecchia; e sono i più liberi tra i bambini, anche se mai lo sapranno»* (Bozzo 1998, 37).

Tali apprezzabili acquisizioni dell’elaborazione - ormai transdisciplinare - sul tema scontavano però alcune contraddizioni irrisolte, tali da indirizzare gli studi verso approcci e strumenti che di nuovo si sarebbero rivelati parziali, se non inadeguati, a trattare il problema. Era ancora debole la consapevolezza della portata dell’indagine interattiva, non solo per quanto concerne gli aspetti più centrati sui caratteri psico-evolutivi, ma soprattutto in riferimento alle relative ricadute spaziali. A questo andava aggiunta una non risolta lettura della crisi degli approcci più cognitivisti alla conoscenza, che significava, anche per le disci-

<sup>4</sup> Sull’argomento dei *playground* vedi il contributo di Anna Lisa Pecoriello nel presente volume.

<sup>5</sup> Francesco Tonucci si sofferma sulla inadeguatezza delle attuali strutture urbane rispetto alle esigenze di crescita educativa e di affermazione identitaria del bambino; anche in relazione alla perdita delle relazioni verso i più piccoli da parte dei soggetti ad essi fisicamente più prossimi.

plines urbanistiche, riproporre la ricerca di “nuova legittimazione” scientifica attraverso i tentativi di fuoriuscita “tecnicista” dalla forte connotazione socio-politica degli anni precedenti.<sup>6</sup> Come nota tra gli altri Walmsley, questo riguardava anche le tematiche che ci interessano, perfino nelle esperienze più “alte” (Mumford 1998, Lynch 1960 e 1971). Ned Muller, uno psicologo infantile docente alla Boston University, giocando a calcio nel Franklyn Park di Brooklyne, disegnato da Lynch e dai suoi allievi, e osservando altre soggettività (dai bambini agli atleti, alle mamme, agli anziani) vivere quell’enorme e variegato spazio pubblico, usava dire: “Vedete, qui c’è tutto!”: dalle attrezzature di stimolo di attività, alla ecologia da scoprire, agli spazi liberi da interpretare, in effetti in quello, come in molti parchi pubblici del New o dell’Old England, sembrava non mancare nulla. Eppure lo stesso Lynch considerava limitata e superabile quella tipologia di esperienza: bisognava ancora, secondo l’urbanista americano, canonizzare, in qualche modo manualizzare, “le forme urbane dell’agire sociale” (Andriello 1997). Una analogia deriva tecnicista ha segnato, per esempio, strumenti potenzialmente molto efficaci per la lettura dell’interazione dei bambini con lo spazio, come ad esempio le “mappe mentali” con cui si tentava di cogliere e restituire il loro “immaginario urbano” (Giusti 1998 e 1998a). Questo tema è significativo di come l’eccessivo riferirsi ad una razionalità tecnica avesse molto problematizzato in quella fase l’approccio al tema. Winnicott (1997) spiega che, dei molti modi espressivi del bambino, “per la costruzione” della mappa si è troppo spesso teso a cogliere quelli più tecnicizzabili. E Walmsley (1989) presenta infatti esperienze in cui i tentativi di ascolto e osservazione del comportamento infantile appaiono eccessivamente proiettati sui tipi di tecnica (quasi sempre grafica) di restituzione degli spazi percepiti: le classificazioni dei lavori - che recuperano in pieno la tendenza ad interpretare le “espressioni disegnate” del bambino - sono spesso attente alle correlazioni presentate dai piccoli tra età, grado di maturazione e capacità di restituzione dello spazio, trascurando quanto, dell’enorme ricchezza di memoria e di fantasia dei bambini, viene smarrito per l’impiego di tali metodi.

Soffermandosi sul concetto di “mappa affettiva”, lo studioso australiano coglie un risultato che sarà poi condiviso da molti altri studi, specialmente nella fase successiva di piena affermazione di approcci legati al “gioco interattivo”: quanto più il bimbo riesce ad “appropriarsi” (sentire come proprio, appartenere, interpretare a suo modo) i brani di città, tanto più efficacemente riesce ad agirla, oltre che a restituirla.

Un altro punto legato a quel tipo di indagine risulterà poi molto utile: l’efficacia della rappresentazione semplificata della città come schema, spesso reticolare, di punti noti, che si allarga con l’esperienza, favorisce l’interrelazione dei diversi elementi che compongono l’am-

biente urbano, con maggiori o minori “capacità di approfondimento ed efficacia dei linguaggi” legati alla frequentazione, all’appartenenza, ai sistemi affettivi, al grado di qualificazione che il singolo elemento significa per il bambino (l’albero del giardino di Smu). Da qui deriva la possibilità di “mettere in rete” spazi (protetti e non) più o meno sicuri, di “aprire” i recinti, compresi i *playground*.

Altri spunti coglibili nello studio di Walmsley confermano il peso distintivo dell’esperienza, che implica la scarsa praticabilità di metodi ripetibili in contesti diversi; risalta ancora la necessità di interloquire con i bambini alternando e “mettendo in team” figure diverse: dallo psicologo, al sociologo, all’educatore, all’urbanista, al maestro, al genitore. Se in molte delle esperienze descritte la capacità di “organizzare la squadra” è relativa, se non carente, ciò può essere dovuto ad un’eccessiva rigidità da professionalizzazione della funzione. Invece “l’urbanista deve essere anche educatore, il genitore sociologo”, simulando, se necessario, lo scambio di ruolo (Walmsley 1989). In definitiva, il “tecnico deve essere abitante e viceversa” (Magnaghi 2000).<sup>7</sup> Altri problemi, rispetto alla capacità di interagire efficacemente con “il contesto dei bambini”, possono derivare dalla permanenza, specie in campi di studi a forte connotazione umanistica e sociale, di profili post-strutturalisti ancora forti e poco propensi alla duttilità richiesta dal tipo di interlocuzione in questione. Problemi che permangono talvolta anche nelle fasi più recenti.

#### **4. Le esperienze recenti: il gioco interattivo e la “conquista” della città**

Le evoluzioni recenti dell’elaborazione teorica e dell’esperienza dimostrano il progressivo superamento di alcuni problemi che avevamo incontrato nelle fasi precedenti. Il pervasivo dispiegarsi di approcci e tecniche legate all’indagine interattiva, in sociologia come in urbanistica, insieme alla piena consapevolezza della crisi degli statuti scientifici a maggior grado di cognitivismo, favoriscono l’abbandono di determinati “vincoli da tecnicismo” che avevano segnato la fase precedente e la conseguente ricerca di modi efficaci e consistenti di interlocuzione con il “bambino urbano”.

Le tematiche incontrate nella passata sezione prospettano allora interessanti sviluppi. Il pieno riconoscimento istituzionale della questione “bambino e città”, ai diversi livelli amministrativi e gestionali, conferma una generale crescita di coscienza sulla sua importanza, ma può favorire analisi e proposte troppo centrate sulla configurazione formale della problematica e dei suoi possibili esiti. Il mainstream del filone di studi muove ora invece verso l’individuazione di strumenti di interpretazione efficaci (Bozzo 1998, Pecoriello 2000).

<sup>7</sup> Su questi temi si registra una chiara convergenza con l’elaborazione del filone “territorialista” orbitante intorno al lavoro di Alberto Magnaghi.

Diversi studiosi hanno individuato nel “gioco interattivo” una modalità interessante di relazione con le capacità cognitive, interpretative ed espressive del bambino e quindi con le sue potenzialità di lettura e di azione nella città. L’interazione ludica è assunta allora quale elemento centrale di molte esperienze di promozione dell’affermazione del bambino in città e di riqualificazione sostenibile degli spazi.

*«Come i cuccioli, come i primitivi, i bambini, attraverso le attività di gioco, non sanno di prepararsi alla vita adulta: “sgambettando, correndo, arrampicandosi, in realtà essi rinsaldano le loro coordinazioni sensoriali e sensorio-motrici; percuotendo gli oggetti, guardandoli, toccandoli, voltandoli in tutti i modi per saggiarne la qualità, essi imparano le fondamentali distinzioni e raffinano le loro capacità discriminative al livello percettivo e preparano già le prime categorizzazioni concettuali”.*

*Tutti gli aspetti sopra citati contribuiscono a definire il gioco soprattutto come strategia di conoscenza e adattamento del bambino alla realtà. Tuttavia questa sfera interpretativa resta parziale se non si coglie fino in fondo il piacere che il bambino prova giocando; nella maggior parte degli autori che si sono occupati di questi temi si trova, infatti, la definizione del gioco come attività essenzialmente autonoma, che trova in sé stessa il suo fine» (Biagi 2001 e ultra).*

Vengono quindi individuate le “coordinate principali” entro cui si dispiegano le attività ludiche del bambino: il gioco è *libero*; esso segue *regole date*; comprende l’*atteggiamento fantastico* cioè premia l’attività immaginativa e *gratifica*, procura gioia e soddisfazione. Emergono come sostantivi elementi di *motivazione, interesse, gratificazione* da parte del bambino. Ancora, le attività ludiche si possono suddividere in: motorie; esplorativo-conoscitive; immaginative e di ruolo; grafico-pittoriche e manipolativo-costruttive (*ibidem*). Una considerazione che - vedremo - si rivela preziosa anche per la riformulazione della “mappa”, non solo “affettiva”, di restituzione della visione urbana del bambino.

La centralità della dimensione ludica nella costruzione dell’interazione bambino-città prospetta così nuove riflessioni sull’organizzazione degli spazi, specie se destinati prevalentemente a tale tipo di attività. Quanto l’attrezzatura di uno spazio gratifica e quanto mortifica la fantasia, la libera espressione? Bisogna seguire la ricerca di “*playground interattivi*” o piuttosto puntare su spazi (non solo pubblici) liberati e tendenzialmente vuoti, reinterpretabili con la gioia e la fantasia del bimbo?

*«Per il bambino si sono infatti creati, progettati, costruiti, spazi specifici di interazione e socializzazione da realizzare attraverso il gioco, spazi dove la spontaneità ha ceduto il passo alla codificazione di comportamenti ludici guidati, suggeriti, istruiti, quasi che il bambino sia incapace ormai di iniziativa e propositività anche nel gioco che, qua, dovrebbe essere il suo campo privilegiato di appartenenza anche simbolica. Più pervasiva che quella del gioco, la città del quotidiano no*



*ha ridotto sempre più tempi e spazi. La città del gioco non ha spazi, fisici e simbolici, altrettanto definiti e confini così precisi e identificabili, non ha tempi di fruizione stabiliti, non ha sempre gli stessi compagni e sempre tutti conosciuti. Ha in sé l'avventura, l'imprevisto, il rischio, la scoperta, l'emozione del non sapere come andrà a finire: sono i suoi spazi, luoghi di appropriazione e controllo, temporanei, ma del bambino» (Bozzo 1998).*

L'"abbandono" del *playground* sembra dunque richiedere spazi liberi. Tuttavia i luoghi della città devono caratterizzarsi anche per la capacità di stimolo, di intrigo, di sollecitazione, di provocazione nei confronti del bambino: devono presentare occasioni, balocchi, attrezzi e pretesti per favorire l'interazione (ogni Robertina dovrebbe avere un suo Smu).

Riflettendo sulle innovazioni prospettate dalle attività ludico-interattive sui modi di percezione e di rappresentazione della struttura urbana possono trarsi indicazioni utili anche all'elaborazione sull'organizzazione dello spazio, ludico e non solo.

Dall'osservazione di modalità, caratteristiche e criteri implicitamente strutturanti l'attività di gioco emerge, netto, un limite dell'esperienza di costruzione delle "mappe", così come riportata nelle fasi precedenti da Lynch, Walmsley e altri studiosi. Il concetto nucleare di "mappa affettiva" è probabilmente ancora efficace: il bambino "acquisisce" brani urbani e "se ne appropria" ridefinendone topologie e tassonomie. Crea una sua propria toponomastica in cui il negozio di alimentari diventa "la bottega del panino" e la mediateca "l'ufficio della playstation"; vie e numeri civici diventano la casa di Carlo, di Giulia, di Ilde. Le pratiche di interpretazione di tali "schemi" dell'organizzazione urbana non devono però costringere - come nel passato - la necessaria propensione costruttivista in metodi e tecniche, sia pure ipermediali, ma sempre troppo vicini agli arnesi classici dell'urbanista. Il bambino continuerà ad appropriarsi, interpretare e restituirci i luoghi con tempi e modi infinitamente più dilatati - e più utilmente bizzarri - del più completo linguaggio di software. Attraverso l'interazione ludica possiamo provare a relazionarci a questi modi "inquieti, discontinui, discreti" (Paba 2003) di vivere e agire lo spazio urbano. La mappa "si costruisce" nel tempo, nel gioco, nelle diverse pratiche interattive: nel "reticolo" stanno insieme spazi più o meno attrezzati, *playground* "aperti", piazze e prati verdi che diventano campi di calcio e di atletica (come nel citato parco di Muller o nella *Spielraum Stadt* studiata dalla Pecoriello). All'esterno dei confini della "mappa" (virtuale o reale) prospettata dal bambino, come nei vuoti esistenti al suo interno, sta il "nulla", spazi ancora sconosciuti, o avvertiti come ostili, con cui però nel tempo ci si relazionerà.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Per un excursus completo sugli studi concernenti la problematicità dell'organizzazione urbana rispetto alle esigenze cultural-educative del bambino cfr. ancora Forni 2002, Walmsley 1989 e Pecoriello 2000.

## 6. Alcune notazioni per i prossimi passi sulla città “dei bambini e delle bambine”

Le esperienze effettuate nell'ultima fase hanno permesso di affrontare, se non tutti, almeno alcuni nodi critici che abbiamo visto nel passato gravare sul campo di elaborazione, comprese le questioni su cui più ci siamo soffermati in queste note: le relazioni tra percezione, (auto)rappresentazione della città e vissuto urbano da parte del bambino e tra organizzazione degli spazi urbani e affermazione della sua identità. Peraltro, dati i caratteri del campo, appare piuttosto normale che talune problematiche rimangano aperte. Il processo è in progress: sul tema specifico, come più in generale per quanto riguarda il filone della progettazione partecipata e della pianificazione autosostenibile, il peso dell'esperienza contestuale è decisivo: tecniche e metodi di trattamento dei materiali del campo possono individuarsi allora solo *localmente* (Giusti 1995, 1998, 1998a). Addirittura, l'approccio tiene conto peculiarmente dei caratteri del luogo, a fronte di un'attitudine al trattamento “autosostenibile” dei problemi invece consolidato, specie nei riferimenti territorialisti.

La “forma dell'esperienza” è dunque decisiva: appare qui utile la riflessione sui passati modelli legati ai tentativi di canonizzazione, di manualizzazione di metodiche e tecniche. Le “pratiche migliori” non sono astrabili: si costruiscono nell'interazione con le diverse soggettività e, nella fattispecie, con la specifica (non particolare) figura di abitante rappresentata dal bambino.

Questi, peraltro, è un soggetto che possiamo anche considerare autonomo, nell'ambiente urbano, ma certamente non autistico o autoreferenziale: il bambino non va lasciato solo davanti alla Tv o alla *playstation*, certo; ma non va neppure completamente abbandonato nello spazio, anche se aperto e pubblico, di una piazza. L'interazione giocosa ha bisogno certo di arnesi e pretesti (ricordate Smu?), ma soprattutto di altre figure socialmente utili, sensibili, motivate, disponibili, dall'educatore all'urbanista, dal sociologo al genitore, magari capaci di giocare - realmente e virtualmente - più di un ruolo e di “formare una squadra”. L'avanzamento elaborativo su come il bambino percepisce e rappresenta gli spazi urbani ha registrato un vero e proprio salto di qualità nell'incontrare le metodiche dell'interazione ludica. Ne sono derivate linee interpretative utili sia alla comprensione del percorso di apprendimento e di affermazione identitaria nella città da parte del bambino, sia riguardo alla continua ricerca di efficacia, sicurezza e comfort nell'organizzazione dello spazio.

Il bambino dà vita ad un processo continuo di “percezione, apprendimento e appropriazione” dei luoghi della città, di cui il gioco è stato individuato quale momento essenziale di relazione ed arricchimento. Nell'ambito dell'interazione ludica, la percezione e l'idea stessa di elemento dell'ecosistema urbano - oltre che del sistema stesso - vengono continuamente rielaborate e modificate. Tale tipo di esperienza ha con-

fermato la correlazione tra qualità della percezione e *feeling*, grado di affezione rispetto alle componenti della città. Le relative restituzioni non devono essere viziate - come nel passato - dalla ricerca astrattamente tecnicista di standardizzazione comunicativa: interloquire con il bambino significa rapportarsi alle diverse modalità, sfere e linguaggi con cui egli ci restituisce la propria visione della struttura urbana. Solo nel tempo, e attraverso molti e lenti aggiustamenti tra le dimensioni multisensoriali e multirelazionali che giocano un ruolo in tali complesse funzioni, simili immagini virtuali potranno essere mediatizzate. Ancora una volta, le metodiche dell'interazione ludica possono favorire l'esplorazione di questi processi.

L'analogia tra gli schemi reticolari e la figura della città nell'immaginario del bambino può considerarsi di qualche efficacia. Certamente tale rappresentazione è di ausilio nel superare sterili contrapposizioni tra spazi aperti e chiusi, liberi e attrezzati, a maggiore o minor grado di sicurezza e comfort: tali posizioni, che possono essere dettate dalla "nostalgia del passato" o da "residui di post-strutturalismo" (pure utilmente critici verso le pretese riformiste di rispondere ai bisogni con servizi e attrezzature sociali), non appaiono in definitiva utili a consolidare le capacità interpretative necessarie a seguire le evoluzioni e le svolte proprie del campo (Walmsley 1989).

Lo "schema interpretativo" con cui il bambino legge e vive la città può richiamare le esperienze più interessanti di spazio pubblico attrezzato e composto da molti e differenti elementi interrelati (i parchi di Boston, Spielraum Stadt, ecc.). In tali "disegni" di solito appaiono esplicitate le componenti con cui si è già familiarizzato, assunte quali dimensioni strutturali dell'ambiente. I confini, come gli "spazi pieni" della figura reticolare, indicano le progressive acquisizioni della città da parte del bambino, sottoposte ad un incessante processo di revisione e cambiamento - come confermano anche le esperienze più recenti (Biagi 2001). Nel tempo, probabilmente, i vuoti si riempiranno e lo "schema" si allargherà, fino a comprendere la città, dapprima nelle sue parti dense, poi anche in quelle rarefatte, sparse sul territorio: allora anche le sue zone "difficili" saranno colte e interpretate, e quindi agite: dai luoghi di "appartenenza affettiva", il bambino - divenuto intanto abitante adulto - si sarà abituato ad interagire e - auspichiamo - a provare a modificare la città di Batman. Intanto, buon gioco a tutti, non solo ai bambini.

## **Bibliografia**

- Andriello V. (1997), *La forma dell'esperienza*, Angeli, Milano  
Bachelard G. (1984), *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari  
Barilli R. (2000), "Il ritorno all'infanzia nell'arte contemporanea" in AA.VV., *Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900*, Mazzotta, Milano  
Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano  
Bechi E. (a cura di) (1979), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano  
Benjamin W. (1973), *Infanzia berlinese*, Einaudi, Torino  
Biagi F. (2001), "Progettare attraverso il gioco. Laboratori di costruzione ed ani-

- mazione di storie d'ambiente come elementi propedeutici alla progettazione partecipata", presentata al seminario: Comune di Zola Predosa - LaPEI / Dupt Università di Firenze, "Il gioco come strumento di progettazione partecipata", Zola Predosa (BO), 6/2/2001
- Bozzo L. (1995), "Il gioco e la città", *Paesaggio urbano*, 3
- Bozzo L. (1998), *Pollicino e il grattacielo*, Seam, Roma
- Caillouis R. (1995), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano
- Chawla L. (1995), "Revisioning Childhood, Nature, and the City" in Noschis K. (ed.), *Les enfants et la ville*, Comportements, Lausanne
- Colusso P.F. (1998), *W. Wenders, paesaggi luoghi città*, Testo e immagine, Torino
- Consoli V., Tonucci F. (1993), *Ridateci la nostra città: ovvero come i bambini possono difendere e riconquistare la città*, Quaderno di educazione ambientale n. 24, WWF Italia, Roma
- Dattner R. (1969), *Design for play*, Reinhold, New York
- Decandia L. (2000), *Dell'identità. Saggio sui luoghi: per una critica della razionalità urbanistica*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ)
- Deleuze G., Guattari F. (1987), *Millepiani, Capitalismo e schizofrenia*, vol. I, Treccani, Roma
- Dewey J. (1968), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Doglio C. (1995), *Per prova ed errore*, Le Mani, Genova
- Dolci D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Firenze
- Dolto F. (1998), *L'enfant dans la ville*, Editions Gallimard, Paris
- Ferraro G. (1998), *Rieducazione alla speranza*, Jaca Book, Milano
- Fondazione Michelucci (1992), *I confini della città. Ricerche e progetti negli spazi del sociale*, n.14, numero monografico sull'infanzia
- Fondazione Michelucci (1997), *I confini della città. Ricerche e progetti negli spazi del sociale*, n.21 numero monografico sulla partecipazione
- Forni E. (2002), *La città di Batman*, Bollati Boringhieri, Torino
- Foucault M. (1977), *Microfisica del potere. Interventi politici*, Einaudi, Torino
- Frabboni F., Gavioli G., Vianello G. (a cura di) (1998), *Ambiente s'impara*, Franco Angeli, Milano
- Friedmann J. (1987), *Pianificazione e dominio pubblico. Dalla conoscenza all'azione*, Dedalo, Bari
- Gebhard M., Malkus-Wittenberg A. (1993), „Spielraum Stadt“, in *Freiraume Für Die Stadt - Band 2*, Bauverlag GmbH, Wiesbaden und Berlin
- Gehl J. (1980), *Vita in città. Spazio urbano e relazioni sociali*, Maggioli, Roma
- Gell A. (1992), *The anthropology of time: cultural construction of temporal maps and images*, Berg, Oxford-Washington
- Gianini Belotti E. (1974), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano
- Giusti M. (1995), *Urbanista e terzo attore*, L'Harmattan Italia, Torino
- Giusti M. (1998), "Imparare da altri sguardi: i bambini nella progettazione del territorio", in Magnaghi A. (a cura di), *Il territorio degli abitanti*, Dunod, Milano
- Giusti M. (1998a), "Progettazione bambini e conflitto", *Prospettive sociali e sanitarie*, Ottobre
- Ilardi M. (1990), *La città senza luoghi*, Costa&Nolan, Genova
- Illich I. (1978), *La convivialità*, Red, Como
- Iori V. (2000), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze

- La Cecla F. (a cura di) (1995), *Bambini per strada*, F. Angeli, Milano
- Lynch K., Lukashok A. (1956), “Some childhood memories of the city” in *City sense and city design: writings and projects of Kevin Lynch*, Mit Press, Cambridge (Mass.)-London
- Lynch K. (1960), *The image of the city*, Mit Press, Cambridge
- Lynch K. (1971), *Site Planning*, Mit Press, Cambridge
- Magnaghi A. (2000), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Ministero dell’Ambiente (1998), *La guida alle città sostenibili dei bambini e delle bambine*, Roma
- Ministero dell’Ambiente (2000), *La città un diritto per l’infanzia*, Documenti di lavoro, IV Forum Internazionale “Verso città amiche delle bambine e dei bambini”, Firenze-Scandicci, 15-16-17 novembre 2000
- Ministero dell’Ambiente (2000a), *Le bambine e i bambini trasformano le città. Progetti e buone pratiche per la sostenibilità ambientale nei comuni italiani*, Mimeo, Roma
- Moore R.C. (1991), “Streets as playgrounds” in Vernez Moudon A. (ed.), *Public streets for public use*, Columbia University press, New York
- Mumford L. (1998), “Progettare per le fasi della vita”, *La Nuova Città*, VII serie, n.1, Dicembre 1997-Aprile 1998
- Paba G. (1998), *Luoghi comuni: la città come laboratorio di progetti*, F. Angeli, Milano
- Paba G. (1998a), “I cantieri sociali per la ricostruzione della città”, in Magnaghi A. (a cura di), *Il territorio degli abitanti*, Dunod, Milano
- Paba G. (ed.) (2002), *Insurgent City*, Mediaprint, Livorno
- Paba G. (2003), *Movimenti urbani*, F. Angeli, Milano
- Pagliarini C. (2000), *Bambini di città*, Edizioni Era Nuova, Ellera Umbra (PG)
- Palermo P.C. (1992), *Interpretazioni dell’analisi urbanistica*, Angeli, Milano
- Pecoriello A.L. (2000), *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*, Tesi di Dottorato in Progettazione Urbana, Territoriale e Ambientale, Università di Firenze
- Piaget J. (1973), *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze
- Pitzorno B. (2000), “I piccoli Hansel”, *Il Manifesto* 16-06-2000
- Saraceno C. (1972), *Dall’educazione antiautoritaria all’educazione socialista. Esperienza e teoria delle “comuni infantili”*, De Donato, Bari
- Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari
- Sclavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Pescara-Milano
- Sennett R. (1992), *La coscienza dell’occhio. Progetto e vita sociale nelle città*, Feltrinelli, Milano
- Stroppa C. (1996), *Il bambino e la città*, F. Angeli, Milano
- Tessier S. (éd.) (1994), *L’enfant et son intégration dans la cité. Expériences et propositions*, Syros, Paris
- Tonucci F. (1994), *La città dei bambini*, Laterza, Bari
- Tonucci F. (1995), *La solitudine del bambino*, La Nuova Italia, Firenze
- Valleriani A. (a cura di) (1999), *Ri-pensare la cultura formativa dell’ambiente*, Andromeda Editrice, Colledara (TE)
- Volpi R. (1998), *C’erano una volta i bambini*, La Nuova Italia, Firenze
- Walmsley D.S. (1989), *Abitare la città*, Ulisse, Torino
- Ward C. (2000), *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*, L’ancora del Mediterraneo, Napoli
- Winnicott D.W. (1997), *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma