

# Progettazione partecipata ed educazione: l'esperienza di costruzione dello spazio urbano

*Lucia Balduzzi*

Le esperienze di progettazione dello spazio, specie dello spazio urbano, che tentano di coinvolgere i bambini, quando sono serie e vogliono per davvero sentire la “voce” dei piccoli, chiamano in causa diverse figure professionali e, con loro, differenti saperi.

In primo luogo richiedono il contributo di chi è preposto al governo della città, dei rappresentanti degli Enti Locali; in seconda istanza di chi ha il compito di edificare e rimodernare gli edifici e le altre aree urbane come architetti, ingegneri, geometri, professionisti dell'edilizia e dell'arredo urbano. Infine, *last but not least*, di chi opera ogni giorno in relazione con i bambini e di chi si occupa della loro educazione: le famiglie, gli educatori, gli insegnanti.

Le figure professionali complessivamente chiamate in causa parlano linguaggi diversi e, soprattutto, vedono con lenti differenti i protagonisti dell'impresa che si intende intraprendere: i bambini. Alle domande “chi sono i bambini che si intendono coinvolgere? cosa ci si aspetta da loro in termini di partecipazione e di risposta? che senso dovrebbe essere dato a questa esperienza?” possono essere date risposte diverse in relazione a e a partire dall'immagine che, da adulti, abbiamo dei bambini. Questa può cambiare, e sicuramente cambia, se a metterla a fuoco sono ora gli insegnanti, ora i genitori, ora i differenti “professionisti della città”. Le rappresentazioni di infanzia di cui ognuno è portatore possono essere diverse, dunque, in relazione alla specifica formazione professionale di ciascuno, che può portare a vedere principalmente i bambini ora come educandi ed alunni, ora come futuri cittadini, ora come possibili utenti ed abitanti di uno spazio. Allo stesso modo possono non essere sceve da differenze le interpretazioni di alcune parole chiave che scandiscono le esperienze dal loro momento costitutivo: mi riferisco in particolare all'idea di *progetto* e a quella di *partecipazione* e al modo con cui esse si legano indissolubilmente all'educazione.

Il termine *progetto* deve la propria origine al latino *proicere* (composto di *pro-* e *iacere*), e significa letteralmente gettato avanti. Esso richiama

una tensione che, dal momento e dallo spazio presente, dall'ora e dal qui, tende verso un *altrove* ed un *altroquando* che non è ancora ma che potrebbe essere; indica dunque un aprirsi al futuro o, più esattamente, a più futuri possibili. Progettare significa ideare qualcosa nella propria mente così come pensare la sua realizzazione sul piano della realtà, fonde in sé un atto creativo ed uno razionale, un momento di decostruzione del noto e del già-dato ed uno di ricostruzione in termini di fattibilità. Il progetto dunque ha in sé due semi importanti: quello della *possibilità* e quello della *scelta*, poiché ci svela la attuabilità di più scenari (alcuni più probabili di altri ma tutti possibili) entro cui possiamo individuare il nostro, indicarlo e indicarlo, egerlo a strada maestra e intraprenderlo, consapevoli della impossibilità di un ritorno ad un punto di partenza identico a quello che ci ha visto iniziare il percorso.

Con *partecipazione* indichiamo la possibilità di dire e di fare qualcosa insieme ad altri, mettendo in comune la propria opinione e la propria visione del mondo con quella altrui, al fine di prendere decisioni che influenzeranno la vita di tutti. Partecipare si configura come un “prendere parte a”, “avere un posto in”, essere ascoltati in relazione alla realizzazione di qualcosa, essere coinvolti nella gestione di un “potere” che non traduce tanto un “io posso” egoistico o corporativo, quanto piuttosto richiama la categoria del possibile cui abbiamo fatto riferimento poc'anzi, di un possibile sempre relazionale.

Progettare e partecipare, in questa chiave, si prospettano come spazi ed occasioni in cui *esercitare il desiderio*, l'apertura al possibile, il sogno e la fantasia: si configurano come applicazioni di un pensare e di un fare *utopia* tanto rivoluzionario e pericoloso quanto pedagogicamente pregnante e significativo.

Progettare e partecipare sono, a ben vedere, due azioni costitutive di ogni percorso educativo, ma anche di ogni scelta didattica, che tenti di mettere in primo piano il bambino, i suoi bisogni così come i suoi interessi, nel rispetto di quei diritti di istruzione, educazione e cittadinanza espressi tanto dalla Convenzione sui Diritti delle bambine e dei bambini quanto dal nostro dettato Costituzionale. Il riferimento pedagogico<sup>1</sup> e, più in generale, quello educativo e culturale, fanno capo all'idea di vedere il bambino in quanto competente, co-costruttore del proprio sapere e del suo stesso cammino di conoscenza e di apprendimento in un percorso che lo vede come soggetto in carne e ossa, per il quale la dimensione cognitiva, quella affettiva e corporea concorrono al suo sviluppo completo. Il richiamo al corpo e alle emozioni qui non è casuale: progettare e partecipare con e per i bambini non può non sollecitare gli adulti coinvolti a pensare un percorso nel quale la città sia vissuta dai piccoli proprio a partire dal loro essere in quanto corpi vivi ed esistenti, le cui azioni sono caratterizzate

dalle categorie del movimento e da una “testura” emotiva molto forte e saliente. La città dei bambini è un luogo in cui potersi muovere, camminare, respirare e giocare, è uno spazio da abitare e da rendere - così intimamente come pubblicamente - vissuto.<sup>2</sup>

Alla luce di queste sintetiche riflessioni si comprende che gli interventi dei bambini in esperienze di progettazione e partecipazione della cosa pubblica, che non si caratterizzino per estemporaneità e non si traducano in attività di facciata fortemente demagogiche, si mostrano nella loro complessità di strutturazione e realizzazione anche quando il coinvolgimento dei bambini è limitato al livello consultivo e non si preveda una loro partecipazione alla stesura e realizzazione di un progetto, ad esempio nel caso dei consigli comunali dei ragazzi.

È possibile, allora, pensare ad una reale partecipazione dei bambini, soprattutto di quelli più piccoli - ad esempio di coloro i quali frequentano la scuola dell'infanzia - a percorsi di progettazione dello spazio urbano?

Credo di sì, ma solo se si rispettano almeno tre condizioni essenziali rintracciabili nell'ascoltare, nel condividere e nel fare.

### **1. Prima condizione: ascoltare**

Francesco Tonucci, nel suo celebre *La città dei bambini*, descrivendo che cosa sia necessario fare quando si voglia dare la parola ai bambini nella realizzazione di una città a misura di tutti proprio perché anche a misura dei più piccoli, afferma:

*La prima e più importante scelta da farsi è quella di dare ai bambini un ruolo da protagonisti, dare loro la parola, permettere loro di esprimere pareri e metterci, noi adulti, nell'atteggiamento di ascolto, di desiderio di capire e di volontà di tener conto di quello che i bambini dicono. [...] Nessuno può rappresentare i bambini senza preoccuparsi di consultarli, di coinvolgerli, di ascoltarli. Far parlare i bambini non significa chiedere loro di risolvere i problemi della città, creati da noi, significa invece imparare a tener conto delle loro idee e delle loro proposte (Tonucci 1996, 41).*

Ecco allora il primo passo da compiere: chiedere per sapere, chiedere per ascoltare. La lingua spagnola ci offre una parola che traduce questo atteggiamento reale di domanda: *preguntar*. La *pregunta* è proprio quella domanda che viene formulata in attesa di una risposta; essa rappresenta un chiedere per ottenere qualcosa, per avere un riscontro che è necessario alla prosecuzione del nostro fare. La proposta, dun-

<sup>2</sup> Per un approfondimento del concetto di spazio vissuto e delle sue valenze in educazione cfr. Iori 1996.

que, è quella di predisporre e predisporre ad un ascolto *attivo* poiché capace di attivare, di dare il via, a processi di cambiamento, seppur piccoli e settoriali. Di qui l'importanza di adottare, sul piano metodologico e didattico, la domanda legittima (Armellini 1994), quella di cui l'adulto non conosce la risposta, come fondamento di un atteggiamento attento ed aperto ai contenuti che i bambini possono offrire.

Questa tipologia di ascolto, che non vuole essere confuso con l'ascolto superficiale, ha - a sua volta - almeno una condizione essenziale: la predisposizione da parte degli adulti di un setting fisico e relazionale entro il quale il bambino possa esprimersi, in cui si senta preso sul serio, le cui richieste siano chiare e comprensibili. Dare ai bambini la parola, proprio nella direzione dell'ascolto, presuppone la preparazione di contesti in cui formulare domande e ascoltare risposte abbia un senso, che sia investito di significato soprattutto da parte dei più piccoli; uno spazio in cui le informazioni siano a misura e a portata di tutti. Come già aveva messo in luce Roger Hart, riprendendo ed adattando la "scala della partecipazione" di Arnstein in relazione alla partecipazione dei bambini in qualità di protagonisti della progettazione condivisa della città, è proprio a partire dalla comprensione delle intenzioni degli adulti e attraverso il possesso delle informazioni relative alla storia del progetto che i bambini hanno la possibilità di formulare ipotesi relativamente ad esso (Hart 1992), ponendo le basi per un ulteriore sviluppo nelle fasi attuative e mantenendo alti interesse e motivazione al e nel lavoro.

In secondo luogo, agli adulti è richiesto non solo di predisporre materialmente uno spazio di informazione e confronto ma anche, e soprattutto, di supportare e partecipare attivamente all'incontro tra e con i bambini, attivando in questo modo un dialogo cooperativo, creativo e, spesso, estremamente produttivo. Possiamo parlare ancora di ascolto che, in questo passaggio, si confronta e si declina con l'*osservazione* delle dinamiche messe in atto dai differenti attori, con il *supporto* delle relazioni, con il *coinvolgimento* di tutti nell'accettazione e nella valorizzazione delle dimensioni della flessibilità e dell'imprevisto quali categorie pedagogicamente forti.

## 2. Seconda condizione: condividere

L'ascolto e l'osservazione traducono in azione un atteggiamento di presa sul serio del bambino e delle sue opinioni che si configurano, come già evidenziato, quali prime condizioni necessarie ad un percorso di reale progettazione condivisa. Esse "aprono la strada", preparano il terreno e costituiscono le fondamenta, se così possiamo dire, di quella che, a mio avviso, costituisce la seconda condizione ineludibile espressa nella condivisione. Se ai bambini si chiede di aiutarci ad immaginare e costruire una città migliore, oltre ad un reale atteggiamento di ascolto e di apertura nei loro confronti dobbiamo compiere un ulte-

riore passo ed un successivo sforzo: insegnare loro ed apprendere noi stessi, in prima persona, il valore e la pratica della condivisione. La fatica è duplice poiché la condivisione implica per lo meno due aspetti sostanziali: significa, in primo luogo, far comprendere a bambini e ragazzi che un'idea, una opinione, non solo deve essere creata, deve trovare lo spazio nel cuore e nella mente per nascere ma, per essere compresa dagli altri e dunque, per crescere e realizzarsi, deve essere messa in comune, dunque "spiegata", illustrata, argomentata, a volte difesa altre integrata e arricchita dai contributi altrui. In altri termini, il pensare alla ideazione di percorsi e laboratori di progettazione condivisa, soprattutto quando questi si sviluppano nel contesto scolastico, chiama in causa l'organizzazione di spazi di pensiero e di azione fortemente connotati in chiave cooperativa, incentrati su rapporti fra i bambini e i ragazzi di interdipendenza positiva. In questa direzione, l'auspicio è che percorsi di progettazione condivisa possano essere anche il "pretesto" e l'occasione per permettere agli insegnanti di sperimentare una didattica meno centrata sulla lezione e sul primato del docente e più spostata sul gruppo, sulla discussione e sul protagonismo degli allievi, puntando sulla loro capacità di costruire la conoscenza. In secondo luogo, ed in riferimento agli adulti, la condivisione del pensiero dei bambini ci obbliga ad un atteggiamento di apertura al possibile e alla meraviglia che rischia di spiazzarci e di mettere in crisi alcune delle nostre strutture più radicate. Il non anticipare il bambino, lasciandolo finire, arrivare alla propria meta anche estrema nel pensare e nell'ideare - anche a rischio di andate e ritorni che "ci fanno perdere tempo" - , chiedere la sua interpretazione di fronte all'ambiguità, cercare di seguire il suo pensiero spesso divergente, prima di 'appiccicare' la nostra per ricondurre il nuovo al già noto, sono atteggiamenti e comportamenti non facili e che richiedono uno sforzo cognitivo, ma anche affettivo ed emotivo, a volte notevole, soprattutto quando si passa dal piano dell'ideazione a quello della realizzazione. Come sottolineano G. Paba e C. Perrone in relazione al ruolo dei bambini nella ideazione dei principi del progetto di ridefinizione dell'ambiente urbano:

*Qui è appunto l'immaginazione, insieme coraggiosa e concreta, ad agire, a fornire gli input del lavoro tecnico finale. È sufficiente osservare i materiali di qualsiasi laboratorio di progettazione. Qualche volta la relazione tra i disegni iniziali e le tavole di progetto - disegnate dagli architetti - sembra debole o incerta. Essa diventa più chiara se si impara a decostruire e interpretare i disegni e le tavole dei bambini. I bambini possono indicare una piscina sul bordo di uno schizzo, ma è il desiderio dell'acqua che esprimono, la consapevolezza che l'acqua può essere una componente essenziale del "gioco" della città, un materiale del paesaggio urbano, una figura finale del progetto. Un laboratorio con i bambini funziona proprio così, non in modo lineare, secondo i principi di una razionalità rigida e meccanica, ma in modo circolare attraverso aggiustamenti continui delle ipotesi e delle idee di progetto (Paba, Perrone 2004, 16).*

L'ascolto e la condivisione sono proprio quegli atteggiamenti che permettono all'architetto, al politico, al *designer* e più in generale all'adulto, di comprendere e tradurre l'idea del bambino, di inserire il suo suggerimento nel disegno, nella pianta, nel regolamento seguendo percorsi spesso irregolari, connotati da grande flessibilità.

### 3. Terza condizione: agire

La condivisione delle idee, degli spunti e dei progetti - in primo luogo fra i bambini e in seconda istanza con gli adulti - rappresenta il passo necessario affinché alla fase della progettazione faccia seguito quella della realizzazione. Può sembrare banale sottolineare questo passaggio ma, purtroppo, nei fatti non lo è. È importante, invece, continuare a mettere in risalto che chiedere ai bambini ed ai ragazzi di partecipare a progettare la città significa domandare loro un contributo per cambiare qualcosa, coinvolgerli in un percorso di ideazione che acquisisce significato solo se viene riconosciuto e valorizzato dagli adulti coinvolti - insegnanti e genitori ma anche politici, architetti e progettisti - e da loro investito di senso.

Al progetto, dunque, deve seguire la realizzazione ed il riconoscimento pubblico dell'operato dei bambini. Agire, da parte degli adulti, non traduce soltanto un apprezzamento dei ragazzi per aver effettuato un buon lavoro; attribuisce a questo un valore, lo rende prezioso e soprattutto rinvia al bambino un riscontro di potere e di incisività, lo riconosce in qualità di cittadino e gli fa esperire il senso della partecipazione. Cioè lo *educa* al pensare e al fare politico. Anche nel passaggio all'azione il coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi può essere attuato a differenti livelli; il richiamo al fare non si riferisce solo al suo aspetto più interventista ed attuativo ma anche a quello riflessivo e discorsivo poiché, come sottolinea L. Mortari,

*l'agire politico non consiste solo nel "fare" cose, ma anche nel "dire" cose, perché si agisce non solo con le azioni ma anche con le parole. Con le parole, infatti, si costruiscono mondi. Il parlare è concepibile come una sorta di azione. A partire dal presupposto secondo il quale è il linguaggio che fa dell'essere umano un essere politico, si può assumere come snodo concettuale del discorso l'affermazione arendtiana secondo cui l'agire politico si attualizza non solo nell'azione pratica, ma anche in quella discorsiva, nel senso che l'azione più intensamente politica si realizzerrebbe nel discorso, perché trovare le parole opportune nel momento opportuno e pronunciarle pubblicamente significa agire (Mortari 2004, 19).*

L'agire si configura dunque in quanto fare così come dire e traduce la necessità, per i bambini, di luoghi in cui attuare il proprio pensiero ed i propri progetti attraverso azioni e discorsi.

Alla luce di quanto sino ad ora sostenuto, ascoltare, condividere e agire sono le condizioni senza le quali non è possibile realizzare percorsi di progettazione partecipata con i bambini. A ben vedere però, queste stesse azioni possono rappresentare le fasi salienti non solo del percorso educativo che connota sul piano pedagogico l'idea di progettazione partecipata ma anche, in termini più generali, dei processi di educazione politica e civica dei bambini, di cui questi percorsi rappresentano un importante esercizio.

### **Bibliografia**

- Armellini G. (1994), "Inventare la letteratura: le domande legittime e l'imprevisto nell'educazione letteraria", in Bertolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze, pp.239-262.
- Bertolini P. (1998), *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze
- Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze
- Hart R.A. (1992), *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*, Earthscan Publications, Unicef, Firenze
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze
- Mortari L. (a cura di) (2004), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Editoriale Sometti, Mantova
- Paba G., Perrone C. (2004), "I bambini e la città: esploratori, progettisti, costruttori", *Rassegna Bibliografica* Anno 5 n.4, Istituto degli Innocenti - Firenze, pp.3-28
- Tonucci F. (1996), *La città dei bambini*, Laterza, Bari