

Mettersi in gioco per una città più accogliente

Laboratori di costruzione ed animazione di storie d'ambiente come elementi propedeutici alla progettazione partecipata

Fabrizia Biagi

...un'area di esperienza umana, ampiamente ignorata, che è "intermedia tra le cose percepite e quelle concepite", che esiste nella realtà condivisa né al di dentro né al di fuori dell'individuo.

Questa terza area è quella del gioco, incominciando dalle primissime esperienze che il bambino fa in questo senso (con l'uso dell'oggetto transizionale), ed espandendosi al di fuori nel vivere creativo e nell'intera vita culturale dell'uomo adulto

D.W. Winnicott (1986)

...una persona senza creatività non riesce ad affrontare i problemi che le si presentano ... avrà sempre difficoltà di adattamento nelle inevitabili mutazioni della vita ... una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità

B. Munari (1995)

0. Premessa

Il riconoscimento di quanto il ruolo svolto dal gioco, nel processo di crescita e di formazione dei bambini, sia fondamentale (sul piano motorio, intellettuale, psicologico, delle relazioni) - e non solo momento di svago o trastullo, nel tempo libero - sembra essere crescente non solo in ambiti strettamente specialistici. È riscontrabile, per esempio, nello spazio che gli riservano gli impegni adottati sui diritti dell'infanzia da diversi organismi internazionali, a partire dalla Dichiarazione ONU del 1989 e dalle sue ricadute all'interno delle legislazioni e delle politiche degli stati che l'hanno sottoscritta. Nel nostro paese, uno dei segnali più importanti in tal senso è venuto dalla legge 285/1997 su

Diritti e Pari Opportunità di Infanzia ed Adolescenza, oggi però assorbita dalla legge 328/00, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, che rischia di snaturarne l'impianto innovatore.¹

Benché si possa registrare l'esistenza, finanche, di una *Associazione Nazionale delle città in gioco*,² tuttavia è presente uno scarto ancora profondo tra le dichiarazioni di principio e le iniziative effettivamente intraprese per salvaguardare e predisporre adeguate opportunità ludiche nella vita quotidiana di bambini e ragazzi.

Le considerazioni che seguono si snodano a partire da una rifocalizzazione dell'attenzione sul significato ed il ruolo svolto dal gioco nel processo di crescita e di formazione della personalità infantile. Attraverso una breve rassegna teorica si intende ribadire quanto l'esperienza del gioco, tratto peculiare dell'infanzia, sia per eccellenza la modalità formativa ed espressiva di ogni bambino (§ 1, 2). A partire da queste note, emerge tutta l'importanza di salvaguardare e predisporre tempi e spazi adeguati, non solo fisici ma anche mentali, da dedicare al gioco dei bambini (§ 3). Assumendo, infine, quanto la dimensione ludica sia centrale anche per la costruzione del percorso di partecipazione (§ 4), si vuole presentare il costrutto metodologico da noi³ utilizzato per la realizzazione di alcune esperienze di sperimentazione didattica, in particolare attraverso l'organizzazione di Laboratori di creazione ed animazione di storie d'ambiente che, operando secondo modalità ludiche, si sono proposti di motivare fortemente il coinvolgimento dei bambini, soprattutto i più piccoli, nell'esplorazione, scoperta, conoscenza ed appropriazione dei luoghi in cui si trovano a vivere e crescere. La prospettiva, i linguaggi, gli strumenti utilizzati ci sembrano potenzialmente fertili per cogliere e valorizzare il punto di vista originale dei bambini (non stereotipato, non adultistico), anche nell'ottica di una loro reinterpretazione per la progettazione dell'ambiente di vita (§ 5, 6).

¹ La legge, che intende regolamentare, tra l'altro, le forme di collaborazione tra attore pubblico e Terzo Settore, prevede che Regioni e Comuni si dotino di un sistema per l'accreditamento degli enti affidatari e di un piano tariffario per l'accesso ai servizi da parte degli utenti.

² Direttore di *GioNa* (Associazione delle città in gioco) è Arnaldo Cecchini, assessore al gioco del comune di Gradara. L'Associazione, che si è dotata di un Manifesto e comprende per il momento 21 fra Comuni, Province, e Comunità montane, promuove una rete di città. Cfr. Cecchini 2003, 65.

³ Il riferimento è al gruppo di lavoro dell'Associazione culturale-educativa Fantasia onlus (Reggio Calabria) che, coordinato dalla dott. Rosalba Marotta, esperta in pedagogia del gioco e nella costruzione di percorsi d'animazione, in particolare del libro e della fiaba, conduce una continua attività di ricerca e sperimentazione di modalità ed iniziative pedagogiche che, centrate sul gioco, radichino nella nostra città una cultura dell'educazione infantile critica e creativa. L'Associazione è, infatti, impegnata dal 1994 nell'affermazione di principi di rispetto ed attenzione nei confronti dei bambini, e, a tal fine, è attiva nella ricerca di campi di attività e nella predisposizione di ambienti particolarmente adatti a favorire la libertà di espressione e scoperta dell'infanzia e ad arricchire il suo potenziale immaginativo. Fantasia onlus è, quindi, impegnata anche nel sostenere e promuovere il diritto dei bambini al gioco e, a questo fine, ha avviato diverse azioni per recuperare e destinare all'infanzia spazi pubblici all'aperto e al chiuso. Da maggio 2000 gestisce uno dei Centri Ricreativi Comunali della città (Reggio sud) ex lege 285/97.



1. Il gioco e la vita del bambino

La definizione del gioco sfugge al tentativo di trovare degli enunciati definitivi, precisi, sintetici per la complessità dei significati e delle dimensioni che esso può assumere nella vita del bambino.

D'altra parte il gioco, nelle sue svariate forme, può essere considerato semplicemente il vivere stesso del bambino, la sua modalità naturale di conoscere (e conoscersi), apprendere, esprimersi, elaborare emozioni ed azioni, integrarsi nell'ambiente che lo circonda, per raggiungere *il suo obiettivo prioritario: la realizzazione felice di se stesso* (Montessori 1952).

Winnicott riconosce nel gioco il primo passo che il bambino compie verso l'autonomia: il gioco con il proprio corpo e con quello della madre, la scoperta di oggetti/giocattoli (transazionali) verso i quali trasferire il suo attaccamento esclusivo gli consentono di incominciare a distinguere il proprio essere da quello materno, all'inizio percepiti come un tutt'uno. Da queste primissime esperienze, il gioco si espande al di fuori nel vivere creativo e nell'intera vita culturale dell'uomo adulto. Il *giocare*, dunque, segna l'avvio di un percorso di sviluppo creativo e culturale del bambino, e quanto più ricche e gratificanti sono le esperienze iniziali di gioco, tanto più sicura e libera sarà la sua personalità di adulto.

Mauro Laeng (1992), ripercorrendo storicamente le teorie sul gioco, evidenzia come sia stata presente, soprattutto in passato, una corrente di pensiero che ha interpretato il gioco essenzialmente in relazione ai problemi di canalizzazione di energie, quasi che il bambino giocando si limiti ad eliminare energie sovrabbondanti. Con l'avvento della psicoanalisi, il gioco viene visto quale sfogo di istinti repressi, un'attività catartica, ossia purificatrice di complessi altrimenti dannosi. La teoria psicoanalitica ha evidenziato, in particolare, l'importanza del gioco simbolico nello sviluppo della capacità di gestire l'affettività e le potenzialità terapeutiche insite in una relazione ludica tra adulto analista e bambino paziente (Klein 1929, Winnicott 1971).

Accanto alle teorie che hanno sottolineato le dinamiche della parte meno cosciente o subcosciente dell'io infantile, altre hanno interpretato il gioco come una ricapitolazione genetica del passato dell'uomo e/o una sua proiezione verso l'avvenire. Come i cuccioli, come i primitivi, i bambini non sanno di prepararsi alla vita adulta con le loro attività di gioco: "sgambettando, correndo, arrampicandosi, in realtà essi rinsaldano le loro coordinazioni sensoriali e sensorio-motrici; percuotendo gli oggetti, guardandoli, toccandoli, rivoltandoli in tutti i modi per saggiarne le qualità, essi imparano le fondamentali distinzioni e affinano le loro capacità discriminative al livello percettivo e preparano già le prime categorizzazioni concettuali" (Laeng 1992, 110).

to come strategia di conoscenza e adattamento del bambino alla realtà.⁴ Tuttavia questa interpretazione resta parziale, se non si coglie fino in fondo il piacere che il bambino prova giocando, impegnando tutto il suo essere in una attività essenzialmente autonoma, che trova in se stessa il suo fine. Il bambino che corre per correre non è l'adulto che si reca al lavoro, egli realizza una forma squisitamente libera, estetica e gratuita di attività: "il bambino, che esplicitando le sue attività, si prepara alla vita adulta, non ne ha consapevolezza ed è prima di tutto invece completamente impegnato nella fruizione spontanea e senza limiti, e veramente in senso letterale senza secondi fini, nella sua attività innanzitutto di bambino" (*ibidem*, 111).

Huizinga, nel suo *Homo Ludens* del '39 (qui citato come 1979), definisce il gioco come "un'azione o un'occupazione volontaria compiuta entro certi limiti definiti di tempo, di spazio e di senso, secondo regole liberamente accettate e che tuttavia impegna in maniera assoluta, fuori dell'utilità o delle necessità materiali". L'idea di assoluta libertà, ed al tempo stesso il riconoscimento e l'accordo riguardo ad alcuni limiti, insieme alla possibilità di poter prescindere dalla realtà contingente, sono presenti anche in Caillois (1995: "il termine gioco mette insieme le idee di limite, libertà e invenzione"), e disegnano, a nostro avviso, le coordinate principali entro cui avvengono i percorsi ludici più significativi per il bambino:

- *Libertà*. Il vero gioco è libero o è liberamente scelto insieme ad altri. La libertà va intesa nel senso più ampio: libertà di scelta dei tempi e degli spazi, dei compagni di gioco e dei materiali (o *linguaggi*) da utilizzare. È questa la scintilla che dà vita alla disponibilità al fare ed all'agire, che sostanzia ogni reale aspirazione conoscitiva, espressiva ed affettiva del bambino.

- *Rispetto delle regole*. Con l'idea di limite si intende la definizione del campo / contesto / senso del gioco.⁵ Chiunque gioca rispetta delle regole accettate senza obblighi, e la regola è la garanzia della libertà di ognuno. La regola è altresì la fonte di ogni reale forma di socializzazione: il riconoscimento spontaneo di essa e la partecipazione alla sua creazione, unita alla possibilità di modifiche, forma la personalità mo-

⁴ Sul versante cognitivo, possiamo distinguere 3 livelli fondamentali di apprendimento:

1) livello pratico, manipolativo, di coordinazioni sensorio-motrici;

2) livello iconico, cioè di rappresentazioni di immagini;

3) livello simbolico, quello che viene attinto con i segni convenzionali del linguaggio.

Sul versante della affettività ricade la sfera dei sentimenti, dell'emozionalità, l'attenzione alle relazioni, come espressione della personalità per le sue modalità proiettive. Nel corso di un gioco il bambino può essere impegnato contemporaneamente su entrambi i versanti.

⁵ Non che vi siano dei limiti alle possibilità di gioco, anzi Caillois nella sua classificazione delle attività ludiche comprende la categoria della *vertigine* "*ilinx*", che comprende esperienze di sfida di ogni tipo. Le altre categorie sono "*mimicry*" uso rituale della maschera e del teatro, "*agon*", "*alea*". Mentre per Huizinga le esperienze di gioco si svolgono nella leale competizione tra i partecipanti, per Caillois a volte è un'esperienza inquietante alla quale non sono estranee l'aleatorietà, l'ambiguità della maschera, l'effetto squilibrante della vertigine.

rale individuale del bambino e crea il senso del vivere civile.

- *Atteggiamento fantastico*. Nel gioco vi sono regole e convenzioni che permettono di creare “fette” di tempo e di spazio disgiunte dalle leggi del mondo reale. L’operare della fantasia spinge all’immaginazione di altre realtà, prospettando possibilità molteplici di sviluppo e di cambiamento.

- *Gratificazione attiva*. Il gioco procura gioia, allegria, senso di onnipotenza, e ciò rende il bambino padrone delle sue azioni, delle sue emozioni e dei suoi problemi.

Le caratteristiche dell’attività ludica, dunque, sospingono il bambino ad affrontare il mondo attraverso processi di imitazione/creatività, adattamento/innovazione, il cui equilibrio consente, come si diceva all’inizio, la formazione di personalità adulte sicure e capaci di fronteggiare le diverse situazioni che la vita presenta.

2. Come giocano i bambini

L’argomento può apparire senza limiti: “si può giocare con o senza giocattoli (inutile ricordare che i due termini sono in rapporto tra loro ma non coincidenti), con la palla o con l’immagine, con la matematica e con le parole, da soli o in compagnia, in modo strutturato o non strutturato, in modo competitivo o in modo cooperativo, nei luoghi deputati o dove capita, con l’elettronica o con la trottola, con il meccano e con i tappi di bottiglia, con i giochi da tavolo e da “campo”, con i colori, la musica, l’arte, le mani, a smontare i giocattoli scelti dai grandi o costruirsi di propri, con la fantasia e i materiali a disposizione” (Salomone 1998,12). Le attività e le espressioni ludiche sono così varie e molteplici da non poter essere raccolte in schemi uniformi.

A partire da questa premessa, possiamo riconoscere alcune grandi famiglie di giochi; per esempio, possiamo suddividere le attività ludiche secondo le seguenti tipologie (Cardone 1988):

- *attività motorie* (dal triciclo alla bicicletta, dalla palla di stoffa ai palloni di cuoio, dalla trottola al boomerang, dalla semplice corsa al tennis....). I giochi di movimento favoriscono nel bambino lo sviluppo dell’abilità motoria, come conoscenza del proprio corpo e come capacità di usarlo. La consapevolezza delle proprie capacità rafforza la fiducia in sé, nelle risorse personali, ed è stimolo per ulteriori conquiste. Il bambino rinforza l’equilibrio, impara ad agire e muoversi nello spazio, acquisisce il concetto di lateralità, profondità, distanza, sa collocare e collocarsi in un determinato luogo ponendosi in relazione con altri oggetti e persone. Il concetto spaziale insieme a quello del tempo è determinate in quanto dà al bambino il senso della realtà, dell’appartenenza ad un sistema di vita.

- *attività esplorative-conoscitive* (dai libri gioco, ai sapientini, dal gioco con la sabbia ai giochi scientifici...). I tanti perché del bambino lo

aiutano lentamente a scoprire i misteri del mondo. Una curiosità che lo guida dalle domande più semplici verso una speculazione più organizzata, con obiettivi mirati. Attraverso questi giochi il bambino/ragazzo ha la possibilità di sperimentare, di esercitare la mente alla ricerca come metodo, all'abitudine di porsi domande e dubbi, senza accontentarsi di una qualsiasi facile risposta.

- *attività immaginative e di ruolo* (dagli utensili da cucina al gioco del dottore, dal bambolotto all'autofficina, dai libri di fiabe ai romanzi, dai burattini ai travestimenti ai giochi di ruolo in scatola...). Il bambino interpreta e trasfigura la realtà. Prende dimestichezza con i ruoli familiari e sociali. Comprende i comportamenti e le funzioni degli adulti. Manifesta le sue emozioni, la sua personalità. Dichiarata la gioia o il disagio di una situazione vissuta. Immagina e progetta mondi paralleli e diversi.

- *attività grafico-pittoriche* (dai colori a dita alle tempere con pennello, dalle matite colorate ai pastelli a cera, dalla carta da pacchi ai fogli di tutte le dimensioni...). Il bambino impegna la motricità fine. Il suo segno è un racconto, di sé e del mondo. Il piacere di esplorare ed utilizzare materiali, tecniche e strumenti stimola l'osservazione e la creatività.

- *attività manipolative-costruttive* (dall'acqua e dalla farina alla plastilina ed alla creta, dalla sabbia al banco di falegnameria, dagli attrezzi di cucina al punto a croce...). Vengono impegnate le competenze sensoriali oltre che manuali, lo spirito di osservazione oltre la creatività, l'abitudine alla concentrazione. Il bambino usa le mani per il piacere di saper fare, costruire, riparare.

È evidente che questa classificazione non può assolutamente essere rigida: un bambino che corre libero in un parco può decidere di arrampicarsi su un albero e soffermarsi ad osservarne le foglie, mentre fa finta di essere un famoso esploratore in pericolo.

In effetti, soprattutto attraverso il gioco, è evidente come il bambino si relaziona con se stesso ed il mondo *in maniera globale*, sperimentando i diversi linguaggi e codici conoscitivi, espressivi e comunicativi, del segno, dell'immagine, del linguaggio, del corpo, della costruzione ... e mescolandoli tra loro.

3. Tempi e spazi per il gioco nella città contemporanea

I bambini riescono a giocare ovunque, nelle condizioni peggiori, il bisogno di farlo è più forte di molte costrizioni; quando però le esperienze di gioco si combinano con un ambiente sereno, stimolante, socializzante ed attento alle esigenze delle diverse età, il bambino si trova nelle condizioni di trarre il massimo beneficio dalle attività ludiche (Becchi 1995; Savio 1995; Honegger Fresco 1995).

Come si accennava all'inizio, nei confronti del diritto al gioco, è presente nella nostra società uno scarto ancora profondo tra le dichiara-

zioni di principio e le iniziative effettivamente intraprese per salvaguardare e predisporre adeguate opportunità ludiche per i più piccoli. Oltre al divario tra primo e terzo mondo, esiste la realtà del bambino “urbano e sviluppato”, spesso iperprotetto e, al tempo stesso, trascurato, solo o in balia della tv, trasportato da uno spazio specializzato all’altro (palestra, scuola di lingue, di musica, d’arte ...) costretto agli stessi ritmi frenetici degli adulti, senza più una diretta esperienza degli ambienti cittadini o extraurbani (Becchi 1990; Tonucci 1996; Iori 1996). È necessario “conciliare i bisogni dei bambini con i desideri dei genitori rispetto alle attese sociali. ... I bisogni dei bambini sono quelli di avere tempi più lenti, spazi e materiali per giocare, liberare la fantasia, di fuga, mentre gli interessi degli adulti sono conformazione, successo, integrazione con la società” (Cambi 1996). Dare una risposta ai bisogni deprivati dei nostri bambini comporta allora, per esempio, rivedere il rapporto tra *lavoro* e *svago*, tra *attività ricreative* ed *attività formative* e, soprattutto, tra *scuola* ed *extrascuola*, fornendo piena visibilità al carattere educativo del gioco; e significa evitare di incorrere nell’equivoco di considerare educativo solo ciò che è scolastico o - al contrario - il ricreativo come un’esperienza sprovvista di valore formativo.⁶

Gli elementi di innovazione introdotti dalla legge 285/1997, anche rispetto al tradizionale orientamento dell’attribuzione della cura dei figli all’esclusiva responsabilità della famiglia e della scuola, con la predisposizione, tra l’altro, di servizi *primari* all’infanzia centrati sul gioco, sembrano invece, in questa fase, fortemente minacciati dai pesanti tagli allo stato sociale.⁷

A fronte di ciò, la tesi prevalente di coloro che si preoccupano di attribuire al bambino e alle sue esigenze la giusta considerazione all’interno delle nostre città è quella che gli vada, innanzitutto, riconosciuto il diritto di essere cittadino a tutti gli effetti, libero di muoversi autonomamente nell’ambiente urbano tra luoghi adatti alle sue esigenze, attore sociale tra gli altri, *costruttore di città* in quanto portatore di pecu-

⁶ Se la *Riforma Moratti*, anticipando di un anno la scolarizzazione dei bambini, mortifica ancora nella scuola le possibilità di interventi educativi attenti al gioco, che la pedagogia “ufficiale” comunque limita alla scuola dell’infanzia (peraltro, anche in questo ambito, spesso utilizzato “come strumento didattico, come trucco per rendere appetibili attività più ‘serie’ e più tradizionalmente scolastiche”, cfr. Savio 1995), la necessità di aggiudicarsi utenti e risorse, introdotta dall’autonomia, spinge alcune realtà scolastiche più “illuminate” a ricercare percorsi pedagogici integrativi sperimentali, anche centrati sul gioco, che siano fortemente motivanti.

⁷ I tagli radicali allo stato sociale ed ai trasferimenti, insieme alla mancata restituzione del fiscal drag ed al tasso di inflazione - due volte quello programmato - sono stati denunciati dal Rapporto CER - Spi CGIL sull’ultima finanziaria (La Repubblica, venerdì 16 gennaio 2004). Per altro, F. Bimbi scriveva già nel 1998: “Poco welfare per mantenere il ruolo centrale della famiglia. ... Sul tema della cura dei figli dominano due approcci contraddittori: il timore del declino demografico, e la volontà di contenere il costo dei servizi per l’infanzia. Sul tema delle politiche economiche per le famiglie prevale nel complesso un’attenzione per sostegni pesanti esclusivamente per quelle più povere. ... Se la legge 285/1997 sembra sfidare il tradizionale paradigma dell’attribuzione della cura dei figli all’esclusiva responsabilità pratica delle donne, le riforme pensionistiche e assistenziali, che insistono sul reddito familiare, sembrano indicare l’emergere di un orientamento familistico” (Bimbi 1998).

liari bisogni, percezioni e competenze⁸ riguardo il contesto in cui vive (Lorenzo 1995; Tonucci 1996; Paba 1998a; Bozzi 1998).

In effetti, il dibattito odierno riguardo la *Città dei bambini* vede alcune posizioni più radicali, che rifiutano l'idea stessa degli spazi specializzati per l'infanzia, intesi come "recinti stereotipati" (campi gioco, aree verdi attrezzate, ludoteche, biblioteche) e spinge piuttosto verso la realizzazione di ambienti urbani (piazze, giardini, strade residenziali, aree condominiali, cortili, spazi liminali ecc.) ricchi, flessibili e polivalenti. "I parchi gioco sono un interessante esempio di come i servizi siano pensati dagli adulti per gli adulti e non per i bambini, anche se questi ne sono i destinatari dichiarati. Questi spazi per bambini sono tutti uguali, in tutto il mondo almeno in quello occidentale, rigorosamente livellati, spesso recintati e sempre dotati di scivoli, altalene e giostrine. ... Come dimostrano numerosi studi e ricerche, ai bambini non piacciono gli spazi rigidamente definiti, separati, dedicati: essi preferiscono gli spazi duttili, utilizzabili in maniere diverse a secondo delle esigenze di gioco. ... Questo vuol dire che nel disegno delle città dovranno scomparire gli spazi dedicati ai bambini, ed essere invece previsti spazi ricchi, frequenti, vicini, originali, aperti a tutti, adatti ai bambini e agli anziani, a chi vuol leggere il giornale e agli innamorati. Spazi ricchi significa articolati, mossi, con ostacoli, cespugli, muretti, alberi, materiali diversi..." (Tonucci 1996, 88-89).

Sono proprio l'*accessibilità*, l'*articolazione* e la *flessibilità* ad essere riconosciute (Lynch 1981) tra le caratteristiche più importanti per la definizione di luoghi pubblici e collettivi vitali e significativi per tutta la comunità degli abitanti, adulti e bambini, elementi determinanti per ricostruire ambiti qualificati di *appartenenza urbana* ("appartenenza reciproca dei luoghi e delle persone" - Paba 1998).

Se gli argomenti su cui si basa questa tesi appaiono indubbiamente convincenti, il tentativo di identificare le peculiari esigenze spaziali dell'infanzia - che Ray Lorenzo, ad esempio, classifica essenzialmente in *sicurezza*, *movimento*, *socializzazione*, *autonomia*, *apprendimento/esplorazione/conoscenza*, *immaginazione/creatività* e *prossimità agli elementi naturali* (cfr. Lorenzo 1995) - introduce il bisogno di *sicurezza*. È in nome della sicurezza che il bambino è stato praticamente espulso dallo spazio pubblico (Bozzo 1998). Il problema della sicurezza è, del resto, spinoso e complesso. Le difficoltà sono molto consistenti laddove si propone che i bambini, in particolare i più piccoli, della

⁸ "Bisognerebbe allora ascoltare i ragazzi e non soltanto guardarli, partire non dai diritti in astratto, ma appunto da quella 'children's competence' di cui si è detto, e progettare quella competenza in termini progettuali ed operativi. In due saggi forse poco conosciuti Kevin Lynch racconta di alcune ricerche sulla *percezione ambientale* dei bambini e sui ricordi d'infanzia degli adulti. Le indagini sono minuziose e classificatorie, alla Lynch, e ne risulta una lista di elementi percepiti in ordine di importanza. Al primo posto stanno le superfici ed i materiali di copertura ('the child is sensitive to the floor and its various coverings'), agli ultimi stanno gli spazi a loro specificatamente dedicati: 'i bambini amano giocare dappertutto tranne che nei campi gioco'" (Paba 1998a).

fascia d'età 0 - 8 anni, trovino propri spazi e propri tempi da gestire senza adulti (Boggi 2000), a partire dai luoghi del vicinato. "Dove il gioco nella strada ancora si conduce, c'è infatti anche un'altra membrana che contiene i vari gruppi di bambini, le differenti età intente al gioco. È una membrana creata dagli adulti, una rete di protezione, una rete di sociabilità e discreta vigilanza che rende il bambino in grado di creare società segrete, mondi di giochi che allontanano il male. Questi giochi sopravvivono solo in quelle comunità che sono talmente a proprio agio con se stesse da poter sostenere i mondi del gioco entro gli altri più problematici mondi reali che esse devono vivere e affrontare mentre i bambini stabiliscono legami con i pari, apprendono l'importanza del luogo e ciò che è al di là di quel luogo. L'altra tendenza è nel continuare a negare la necessità di cui sopra (essere soggetto/oggetto di visibilità controllata; essere visto, conoscere, essere conosciuto) creando spazi definiti e ben controllati, dove anche le attività che in esse si svolgono, sono ideate, gestite e controllate dagli adulti" (Bozzo 1998). Ci si chiede, però, se in quelle realtà dove manca il senso di comunità sopradescritto (perché è venuto meno o perché deve essere rinsaldato) ci siano margini per creare delle alternative significative, sia alla condizione di bambino iperprotetto e superorganizzato, che a quella di bambino in balia di se stesso e dei suoi pari. Il punto cruciale, allora, potrebbe essere proprio il ruolo svolto dagli adulti in *contesti ludici strutturati*.

Se le analisi e le esperienze appaiono numerose e fertili riguardo il tema dello spazio pubblico all'aperto, resta ancora poco definita e diffusa la riflessione riguardo i servizi,⁹ non solo per i piccoli, ma anche per i ragazzi, che hanno bisogno di luoghi di incontro e di gioco che non sempre possono essere all'aperto, anche solo per ragioni meteorologiche. La realizzazione di *ambienti ludici ricchi, flessibili e sicuri*, con disponibilità di spazi, strumenti, materiali, tempo, il proprio e quello degli altri, bambini ed adulti che siano, attenti alle esigenze delle diverse età ed alla molteplicità degli aspetti che di volta in volta il gioco può assumere, dove ci si possa esprimere liberamente e in autonomia, incontrando e sperimentando il "diverso da sé" in una situazione di incontro e di scambio tra fasce di età, culture, ceti sociali, senza stati di allerta o di emarginazione, ci sembra una sfida importante per la Città dei bambini almeno quanto quella di *riportare il bambino per strada*: i due termini del dibattito andrebbero integrati e non contrapposti.

Benché si abbia sentore che molte Amministrazioni locali, incalzate fra l'altro dalle difficoltà finanziarie, già ricercano le modalità per spostare sul mercato anche quei servizi avviati con i fondi stanziati dalla legge 285, snaturandone lo spirito,¹⁰ le opportunità messe in campo dalla legge, sia per i piccolissimi che per i più grandi, hanno sicur-

⁹ Una rassegna di alcune esperienze esemplari europee è raccolta in Pecoriello 2003.

¹⁰ Sono mosse in tale direzione non solo dall'attuale contingenza politica nuovamente antiwelfare, ma anche dall'entrata in vigore della Legge 328/2000, cfr. nota 3.

mente avviato una stagione di ricerca e sperimentazione¹¹ che resta, però, ancora poco nota.

In generale, si può allora sottolineare la necessità, non solo nella grande metropoli ma anche nel piccolo centro,¹² di creare una fitta rete di ambiti di gioco e di relazione, a partire dalle strade e dagli spazi “sot-tocasa”. Si può ancora esortare la riqualificazione capillare delle zone urbane, quelle periferiche come quelle centrali, proprio a partire dall’individuazione e valorizzazione di alcuni luoghi e soggetti della città, capaci da un lato di costituire punti di riferimento per la vita di bambini e ragazzi, e dall’altra essere i nodi fondamentali di una trama che questi luoghi leghi e potenzi. Tale connessione e la collaborazione tra attori socio-culturali impegnati nell’attenzione all’infanzia potrebbe creare una rete di percorsi ludici e culturali diffusi e decentrati, così da condurre i bambini ad esplorare e vivere la città nella sua complessità. Come la madre “sufficientemente buona” (Winnicott 1971) gradualmente porta il proprio bambino verso la completa autonomia, stimolandolo ed incoraggiandolo, la città “sufficientemente accogliente” dovrebbe consentire al bambino una simile graduale opportunità.

Le esortazioni naturalmente incontrano i limiti del contesto, ed in particolare quelli imposti dalla competizione, che vede spesso contrapposti adulti e bambini nei confronti di tempi, spazi, strutture e risorse. Proprio tali limiti giustificano sempre più le ragioni di quanti riconoscono, nel processo di progettazione partecipata capace di coinvolgere attivamente bambini e ragazzi, non solo l’ambito più indicato per modificare equilibri e costruire nuove alleanze a favore di quest’ultimi, ma anche uno degli strumenti più efficaci per dare cittadinanza alla loro specifica *sapienza territoriale* (Lorenzo 1995; Giusti 1998; Paba 1998).

4. Il gioco e il processo di progettazione partecipata con i bambini

Ci sembra allora che il gioco, con tutto ciò che esso comporta, possa costituire una prospettiva interessante e stimolante nel caso si voglia dare direttamente voce ai bambini nella reinterpretazione del loro ambiente di vita.

¹¹ Si deve risalire agli anni ‘60/’70 per ritrovare un simile impegno sociale (C.I.G.I 1970; Bengtsson 1972). I limiti pedagogici e sociali delle esperienze di quegli anni sono rimasti impliciti (a nostro avviso appena affrontati dal dibattito sulla *Città dei Bambini*), perché offuscati dall’emergere della crisi delle politiche di welfare, che ha comportato, in una prima fase, una forte burocratizzazione dei servizi (v. le esperienze *ingessate* sperimentate anche là dove si sono realizzate ludoteche e biblioteche pubbliche), e quindi un impulso determinante all’offerta privata e commerciale, che oscilla tra un contatto puntuale ed occasionale con i bambini (Musei dei Bambini, Città della Scienza, grandi Parchi tematici) ed una disponibilità a tempo pieno alla loro custodia.

¹² “Oggi non è più possibile contrapporre il malessere metropolitano al benessere del piccolo centro: può addirittura succedere di trovarsi di fronte a peggiori condizioni ambientali, a maggiore insostenibilità urbana in cittadine di poche migliaia di abitanti, rispetto a ciò che alcune grandi città provano a garantire ai loro abitanti più piccoli e deboli”; Forni 2000, 30.



Come si è visto, se il gioco viene scelto in libertà dà luogo ad un elevato grado di motivazione ed interesse. Se il gioco è divertente o si riesce a giocarlo bene dà gioia e gratificazione. Un ambiente non ansiogeno ed affidabile favorisce la migliore espressione delle potenzialità dei giocatori.

Se i “grandi” che propongono il gioco della partecipazione/progettazione si fanno carico di tutto questo, ed anche di imparare a *parlare ed ascoltare linguaggi diversi* da quelli a loro più congeniali ed usuali, se hanno il piacere di correre i rischi della imprevedibilità che strade non battute presentano, è possibile che si riesca a raggiungere il mondo profondo ed originale dei bambini coinvolti, riducendo l’eventualità di ricevere solo immagini ed impressioni stereotipate o indotte dalle esigenze ed aspettative dei giocatori-adulti (Giusti 1998).

Sembra allora non banale ricordare che prima di ogni cosa occorre *tempo* da dedicare ai bambini, tempo per progettare il percorso del gioco di partecipazione e tempo perché questo si svolga.

Occorre tempo perché il bambino si orienti ed approfondisca la conoscenza del proprio *contesto* ambientale, che influisce in modo determinante sia riguardo ai temi dominanti che alle modalità relazionali del percorso di partecipazione (Giusti 1998, 155), pur non costituendo il solo perno su cui questo si incardina. Ogni bambino, infatti, rappresenta tutto un universo da esplorare e comunicare, e dovrebbe avere il proprio tempo, gli spazi e gli strumenti che più gli si confanno ad esprimere il *proprio racconto*. A questo proposito, è necessario tenere adeguatamente conto, nel calibrare le forme di comunicazione adulto-bambino, delle diverse *fasce d’età*, aspetto questo che può apparire scontato, ma che ci sembra invece molto delicato da trattare, considerando che l’innegabile diversità tra il mondo adulto e quello infantile si fa sempre più netta via via che si entra in relazione con bambini sempre più piccoli. Lavorare con i pre-adolescenti, ad esempio, può essere forse più facile e gratificante, perché essi hanno già interiorizzato una serie di competenze vicine ai linguaggi tecnici della pianificazione e della progettazione, ma anche una visione più adultistica dell’ambiente (già selettiva e consequenziale). Più complesso pare il coinvolgimento del bambino piccolo (intendiamo indicativamente al di sotto degli 8 anni), soprattutto se si vuole cogliere quel suo senso di apertura totale e di fiduciosa meraviglia verso il mondo (che ne caratterizza il cammino per la città - secondo la definizione di Paba 1998 - come *aperto, paratattico, orizzontale*) e riceverne suggestioni e suggerimenti originali.

5. Il laboratorio di costruzione ed animazione di storie d’ambiente

In tal senso ci pare interessante illustrare, come annunciato in apertura, il percorso metodologico da noi utilizzato per la progettazione e realizzazione di alcune semplici esperienze pedagogiche. Sebbene tali

sperimentazioni didattiche non siano state concepite o utilizzate all'interno di un processo di progettazione partecipata, la prospettiva, i linguaggi, gli strumenti utilizzati ci sembrano potenzialmente fertili per cogliere e valorizzare il punto di vista originale dei bambini, anche nell'ottica di una loro reinterpretazione e progettazione dell'ambiente di vita.

Abbiamo più volte avuto modo di sperimentare con quale piacere i bambini si lascino andare al racconto di sé e della propria visione delle cose, attraverso forme di drammatizzazione spontanea, mediante la creazione e l'animazione di oggetti, personaggi ed ambienti da loro immaginati e realizzati, sui binari da noi di volta in volta tracciati sulla base di alcune tecniche creative, ad esempio quelle suggerite da Rodari nella sua ben nota "*grammatica della fantasia*", da Bruno Munari nei suoi percorsi di *gioco con l'arte*, più legate a suggestioni materiche o delle immagini, da Marco Dallari ed i suoi collaboratori con le loro *narrazioni trasversali* tra linguaggio, pensiero logico, corpo e ambiente. In particolare, soprattutto sulla base delle suggestioni e delle esperienze segnalate da Dallari (1989), abbiamo promosso la nascita dei *Laboratori di costruzione ed animazione di storie di ambiente*, un'azione sperimentale che si fonda sul presupposto che il racconto, ed in particolare il racconto della fiaba di magia, intrecciato con l'animazione e la manipolazione, può diventare uno strumento evocativo e coinvolgente per fornire una prima chiave di lettura degli aspetti naturali e culturali della realtà locale. Muovendosi all'interno di un'inedita narrazione, grazie all'impiego dell'animazione teatrale e della manipolazione, i bambini vengono coinvolti nella scoperta e nel gioco con luoghi, storie, miti, personaggi, oggetti, materiali riferibili al contesto indagato. L'iniziativa intende:

- permettere un primo *dialogo curioso* fra i bambini e la realtà locale (anche strutture complesse come quella museale);
- rendere possibile la *divulgazione* di argomenti specialistici;
- sollecitare la *creatività* ed il *coinvolgimento diretto* attraverso il gioco con gli elementi messi in campo dalla narrazione animata
- sollecitare in maniera integrata le capacità del bambino, mediante *l'utilizzo di linguaggi e strumenti culturali diversi*.

È interessante notare come le considerazioni tracciate all'inizio sul significato ed il ruolo svolto dal gioco possano essere qui fortemente riallacciate. La dimensione ludica non rappresenta un espediente o una scorciatoia per trasmettere delle informazioni di educazione ambientale ai bambini; *il gioco viene interpretato come elemento strutturante la relazione che si vuole creare tra i bambini ed il contesto interessato, ed investe pienamente gli adulti che questa relazione si trovano a mediare*. Ecco dunque:

1) la creazione di *contesti narrativi* e la scelta di una forma narrativa, con uno o più personaggi fondamentali, che divengono personaggi/

guida, *personaggi/integratori* dell'intero percorso esplorativo, conoscitivo ed espressivo dei bambini;

2) la definizione della *modalità di animazione del racconto* e dei *giochi di animazione*;

3) la progettazione del *laboratorio di rielaborazione*, delle attività, dei materiali e degli strumenti da utilizzare.

L'interesse per il *gioco della narrazione* deriva dal fatto che i bambini, fin da piccoli, sono spinti a costruire narrazioni nell'ambito della comunicazione, a raccontare "ciò che è accaduto", e comprendono storie molto prima di essere capaci di parlare correttamente (Vittori 1996). Solo attraverso la narrazione è possibile cogliere l'esperienza del tempo, e la storia prende forma attraverso il racconto. La nostra mente possiede la straordinaria capacità di trasformare il vissuto in parole e in immagini che, in forma di storia, entrano a far parte della nostra memoria. Consideriamo dunque la narrazione un interessante strumento pedagogico, in quanto questa si costruisce:

- sul rapporto adulto/bambino,

- sulla disponibilità all'ascolto reciproco, in un clima di accoglienza ed affettuosa fiducia,

- sullo sviluppo della capacità di comunicare e scambiare esperienze fra soggetti che, narrando storie, narrano di se stessi.

Uno strumento dunque capace di trasmettere contenuti diversi e disponibile ad utilizzare ed integrare linguaggi molteplici; ma nello stesso tempo capace di garantire un'atmosfera di gioco, così da sollecitare e promuovere la partecipazione profonda di ciascun bambino, arricchire la sua mente e nutrire il suo immaginario, fornendo stimoli alla sua creatività.

La forma delle nostre narrazioni può variare, soprattutto in base alla *fascia d'età* dei bambini coinvolti: può assumere quella del racconto, della fiaba, della filastrocca. L'interesse per la *fiaba*, in particolare della fiaba di magia (Propp 1992), deriva dal riconoscimento (Bettelheim 1988) di quanto questa struttura narrativa sia profondamente in sintonia con la sensibilità infantile. In particolare, la fiaba è il mezzo per parlare col bambino anche piccolo di cose sulle quali un discorso diretto sarebbe molto difficile: è un linguaggio simbolico, che la mente infantile comprende e che dà continuamente strumenti alla sua possibilità di comprensione.

Sono noti i benefici effetti che il racconto fiabesco ha sul bambino, spesso incapace con i suoi mezzi di identificare e materializzare le sue paure e le sue speranze: gli fornisce personaggi su cui proiettare aspettative ed angosce: "le fiabe parlano del destino dell'uomo, delle sue prove, tribolazioni, paure, speranze, dei suoi rapporti col prossimo e il soprannaturale sotto una forma che permette ad ognuno di ascoltare il racconto con piacere e allo stesso tempo meditare sul suo senso più profondo" (Calvino 1983). È la storia eterna, costellata di rischi e pericoli, che ogni uomo, in ogni tempo ed in ogni luogo, ha dovuto e deve affrontare nella sua vita quotidiana; una storia sempre a

lieto fine così da infondere l'ottimismo necessario a dare senso alla vita. Ancora, la fiaba sfiora appena ciò che racconta, lasciando libero corso alla fantasia di chi narra o ascolta; questo permette a ciascuno di assumere da essa secondo la situazione psicologica del momento. Sopravvissuta per secoli attraverso soprattutto la narrazione orale, la fiaba popolare può essere trasmessa efficacemente solo nel contatto diretto fra narratore ed ascoltatore, all'interno di una esperienza comunicativa che è strettamente personale e nella quale entrambi possono contribuire a stabilire il senso e il significato di ciò che viene raccontato.

Se il contesto narrativo viene arricchito con il *gioco dell'animazione*, la fascinazione della narrazione diviene più intensa. L'animazione potenzia l'atmosfera magica del racconto facendo ricorso a toni di voce diversificati ed alla gestualità, o all'uso di burattini (sagome, ombre, maschere, travestimenti), pupazzi, oggetti che appartengono al quotidiano del bambino. L'animazione può travalicare i confini del racconto stesso attraverso *la scelta di alcuni personaggi* principali, che divengono degli *interlocutori privilegiati* per i bambini, *personaggi integratori* che, tra finzione e realtà, conducono i piccoli attraverso le diverse attività, favorendo lo scambio affettivo ed il dialogo con gli adulti.

Il *gioco rielaborativo*, attraverso il laboratorio di manipolazione/animazione, nel quale possono essere attivate tecniche espressive diverse, propone al bambino di giocare con gli elementi messi in campo dal racconto e dall'animazione, e si prefigge di sollecitare l'espressione di una visione personale delle cose. Affinando la conoscenza delle possibilità espressive di materiali svariati, sia naturali che sintetici, valorizzando l'utilizzo delle risorse personali ed ambientali, migliorando l'abilità d'uso di strumenti tecnici, anche banali come le forbici e le colle, si forniscono maggiori opportunità alle potenzialità creative e comunicative del bambino, e gli si offre la possibilità di ricostruire e di riformulare in maniera personale il racconto.

I contesti narrativi così concepiti, se non possono essere considerati contesti ludici tout court, si ispirano espressamente ad una *cultura ludiforme*: cioè cercano di proporre percorsi fondati su elementi di *motivazione*, *gratificazione* e di *interesse*, e di mettere insieme le idee di *limite* (del contesto narrativo), *libertà* (di assumere dal racconto ognuno quanto ha possibilità e bisogno di assumere) ed *invenzione* (formulando una propria originale interpretazione), proprie del gioco, che accendono nel bambino il piacere di partecipare, e consentono al percorso esplorativo e conoscitivo di svolgersi efficacemente:

- sia sul piano cognitivo, per i livelli di apprendimento,
- sia sul piano affettivo/relazionale, per i livelli di coinvolgimento ed appartenenza.



Il gioco della scoperta e della riprogettazione del territorio; sopra: nel regno della Fata Morgana; sotto: il gioco del plastico.

6. Nel regno della Fata Morgana

Il progetto *Nel regno della Fata Morgana. La costruzione e l'animazione di una fiaba di ambiente* è stato da noi realizzato una prima volta nel 2000, con le sezioni di scuola dell'infanzia dei Circoli didattici "Archi" e "S. Caterina" di Reggio Calabria; nel 2003, il progetto è stato poi rielaborato e proposto alle seconde classi della scuola elementare del Circolo di "S. Caterina".¹³

L'azione progettuale ha guidato i bambini alla scoperta ed approfondimento delle principali caratteristiche dell'area in cui si trovano a vivere e a crescere e della relazione esistente tra loro ed il proprio territorio, a partire dalla zona in cui è localizzata la scuola e da quella di residenza. Oggetto di questo Laboratorio di costruzione ed animazione del racconto sono stati dunque scenari, personaggi, elementi e fenomeni riferibili ai luoghi dove i bambini sono quotidianamente immersi, a partire da quell'ambiente particolarissimo e magico, denso di vita, di risorse e di storia che è lo stretto di mare che bagna Reggio e Messina, considerato nei suoi aspetti naturali ed antropici.

In sintesi, gli obiettivi del progetto possono essere elencati nei seguenti punti:

- motivare profondamente l'azione conoscitiva, espressiva e comunicativa dei bambini;
- acquisire i primi elementi di conoscenza relativi al proprio territorio ed ambiente di vita, considerato nei suoi aspetti naturali ed antropici;
- acquisire senso di appartenenza ad una realtà culturale e geografica;
- migliorare il senso dell'orientamento e la capacità di muoversi autonomamente sul proprio territorio;
- aumentare gli spazi, il tempo e i materiali destinati alla narrazione;
- potenziare le capacità di analisi e comprensione del reale con la valorizzazione della fantasia e dell'immaginazione;
- portare il fantastico nella realtà quotidiana;
- coinvolgere contemporaneamente la sfera cognitiva ed emotivo-relazionale;
- proporre in maniera integrata l'uso dei linguaggi verbali e non verbali;
- giocare in maniera creativa e divergente con il reale, anche attraverso l'uso del linguaggio della materia, che è tattile e olfattivo oltre che visivo e sonoro;
- scoprire ed esplorare le diverse potenzialità espressive di materiali naturali e sintetici;
- stimolare l'espressione di una visione creativa e personale delle cose.

¹³ Più precisamente, il progetto è stato destinato, per l'anno scolastico 1999/2000, agli alunni delle scuole materne dei Circoli didattici di "S. Caterina" e di "Archi" (intervento ammesso a contributo regionale ai sensi art.9 L.R.27/85); il progetto, riadattato come più avanti descritto, è stato poi proposto ai bambini delle seconde classi della scuola elementare di "S. Caterina", in quanto inserito dalla scuola stessa nel P.O.R. a.s. 2003/2004, con il titolo *Nel regno della Fata Morgana: abitare la sponda calabrese dello Stretto di Messina. Laboratorio di Scoperta ed Esplorazione dell'ambiente di vita.*

Per aiutare i bambini a *far mente locale*, l'azione progettuale ha preso le mosse dalla fiaba d'ambiente da noi ideata *Siluretto e Caterina*. La fiaba narra la storia di Siluretto, un pesciolino azzurro curioso ed intraprendente, e di una bimba che è solita, durante l'estate, raggiungere la spiaggia discendendo dalla zona collinare dove abita lungo la *fiumara* (il torrente) asciutta che scorre in quella zona.

Fata Morgana, Stella Marina e Pesce Luna, con le loro conchiglie magiche, insieme all'agile Delfino ed al tentacolare Polpo Ottopiedi, consentono a Siluretto di sconfiggere il dispettoso Spirito della fiumara, compiendo un'impresa unica ed irripetibile per un pesciolino di mare: risalire la fiumara in piena, per restituire alla bambina il suo fermaglio d'oro, smarrito in riva al mare, e dopo tanti pericoli far ritorno indenne alla propria casa marina, tra i canti festosi delle amiche Balene, che come ogni anno attraversano lo Stretto di Messina durante la loro migrazione.

Il racconto comporta la citazione di elementi tipici del territorio considerato, a partire dagli abitanti del mare, e permette

- di personificare il fenomeno ottico tipico dello Stretto, detto Fata Morgana, nell'aiutante magica che porta a risoluzione l'impresa rischiosa del pesciolino;

- di richiamare la zona urbana di residenza dei bambini, il quartiere "Santa Caterina" di Reggio Calabria, attraverso il nome e i "percorsi" della piccola protagonista "umana" della fiaba;

- di segnalare alcune colture tipiche del giardino mediterraneo, come gli agrumi;

- di introdurre la conoscenza della zona collinare del massiccio dell'Aspromonte e delle sue fiumare, che rappresentano un forte segno territoriale della nostra regione ed in particolare della nostra città, e tra l'altro costituiscono l'elemento che unisce la Terraferma al Mare.

La narrazione animata della fiaba d'ambiente è stata il motivo conduttore e lo sfondo integratore per la strutturazione dell'intero percorso di indagine delle peculiarità ambientali dell'area e dell'interazione tra ambiente indagato e bambini: permettendo di operare con l'uso integrato di diversi linguaggi, ha contribuito a produrre un clima suggestivo, emotivamente coinvolgente, che ha dato modo di mantenere il percorso conoscitivo e comunicativo in un contesto ludico.

Il progetto ed i bambini della scuola dell'infanzia

La riproposizione della fiaba *Siluretto e Caterina* ad ogni incontro, oltre che costituire la chiave d'accesso per l'approfondimento dei temi prescelti, è stata determinata dal riconoscimento che i bambini molto piccoli manifestano grande piacere nel farsi narrare lo stesso racconto più e più volte, fintanto che hanno qualcosa da attingervi (Bettelheim 1976; Dallari 1989).

Ogni incontro è stato diviso fundamentalmente in due sezioni:

- a. i bambini - soggetti spettatori: nel corso della prima parte i bambini hanno assistito al racconto della fiaba, animato di volta in volta con una tecnica diversa (ombre cinesi, burattini, proiezione di diapositi-

ve). In particolare, la proiezione di diapositive ha consentito di introdurre nella narrazione immagini reali del contesto di riferimento;

b. i bambini - soggetti protagonisti: durante la seconda parte, invece, i bambini hanno rielaborato direttamente le informazioni e gli stimoli lanciati dalla storia, attraverso la costruzione ed animazione delle sagome rappresentanti i personaggi della fiaba, mediante giochi d'ombra e di immedesimazione, con la costruzione dei costumi e la drammatizzazione della storia, mediante il gioco esplorativo con gli elementi naturali raccolti in spiaggia e la sperimentazione diretta di alcuni fenomeni (la pietra pomice, acqua dolce-acqua salata, sale fino-sale grosso, sabbia-pietrisco-ciottoli...).

Il progetto ed i bambini delle seconde classi della scuola elementare

Con i bambini della scuola elementare il racconto della fiaba non è stato riproposto più volte, mantenendo un rapporto di maggiore equilibrio tra "magia" e "realtà". Il percorso si è dunque articolato in tre fasi:

a. la fiaba e la sua animazione

La narrazione della fiaba è stata accompagnata dall'animazione di burattini a sagoma; sullo sfondo alcuni elementi scenografici a rappresentare il contesto ambientale realizzati con materiali naturali tipici (sabbia e pietrisco, sale, pietre pomice, conchiglie, vetrini...) o evocativi (stoffe di diverso colore e consistenza). Dopo il racconto, una prima fase di rielaborazione della fiaba ha comportato la costruzione ed animazione da parte di ciascun bambino di sagome rappresentanti i personaggi e gli elementi ambientali considerati, utilizzando cartoncini, acquerelli, stoffe di varia consistenza e colore, sale colorato.

b. l'escursione nella realtà

La seconda fase ha focalizzato l'attenzione sul contesto indagato, mediante itinerari d'esplorazione che hanno condotto i bambini dalla loro zona di residenza verso la collina, la fiumara, la spiaggia, il porto. Dall'alto della collina, lo sguardo ha potuto spaziare dal tetto della propria casa e della propria scuola all'intera città, ed estendersi sul mare, oltre la costa calabrese, fino a toccare l'opposta sponda siciliana.

In collina ed in spiaggia i bambini sono stati guidati in giochi di movimento e simulazione, ispirati agli argomenti introdotti dalla narrazione e si sono cimentati nella raccolta di materiali naturali caratteristici di quegli ambienti. I luoghi e i paesaggi esplorati sono stati poi rivisitati attraverso la proiezione di diapositive, che hanno fra l'altro portato i bambini nelle acque dello Stretto, mostrandone la flora e la fauna caratteristiche.

In questa fase, è stato anche proposto un questionario non tanto per raccogliere informazioni o realizzare verifiche, ma piuttosto per offrire un ulteriore strumento di riflessione sulle principali caratteristiche della zona.¹⁴

¹⁴ È stato chiesto loro di indicare:

- dove abitano, dove sono nati i loro genitori, dove sono nati e risiedono i loro nonni;
- se hanno mai notato che dalla loro scuola si scorge il mare, se dalla loro casa si vede il mare

c. il plastico

La fase conclusiva può essere considerata una sintesi degli elementi messi in campo dal progetto, mediante la composizione di un grande plastico della zona con l'assemblaggio di materiali molteplici (scatole, legni, sale grosso, sabbia, stoffe, argilla, plastilina) selezionati per le loro possibilità manipolative, per colore o per la loro intrinseca capacità di evocare gli elementi ambientali da ricostruire.

7. Giocare fra fantasia e realtà: la base per nuovi racconti

I personaggi di Caterina e, soprattutto, di Siluretto hanno incontrato facilmente il desiderio di immedesimazione dei bambini. La fiaba ha permesso di personificare i luoghi oggetto della nostra indagine e di avvicinarli "magicamente" ai bambini, creando tra loro un legame affettivo. Il coinvolgimento emotivo, suscitato dalla narrazione animata e sostenuto dai giochi effettuati, ha permesso di mantenere sempre molto vivo nei piccoli l'interesse e la motivazione verso l'esplorazione e la conoscenza della realtà locale. Nel momento in cui si sono voluti trasmettere alcuni elementi più precisi, facendo assumere alla

o la collina;

- dove si recano al mare o in collina;
- quale è il luogo più bello e quello più brutto della città;
- con quale mezzo si recano a scuola;
- tre luoghi o riferimenti che incontrano lungo il tragitto casa-scuola.

Le risposte rilasciate in merito ai luoghi e riferimenti incontrati lungo il tragitto casa-scuola sono quasi sempre piuttosto generiche (il panificio, l'edicola) e/o "affettive" (*la casa del mio amico Marco*), modalità dovuta senza dubbio all'età dei bambini, poco interessati a *nominare* vie, piazze, incroci, ma certamente dettate anche da altri fattori quali: il tragitto in macchina (soltanto una piccola parte dei bambini si reca a scuola a piedi), che non permette un contatto ravvicinato con l'ambiente e comporta un'affidarsi del trasportato a colui che guida, che tra l'altro non va distratto con domande e curiosità; la "disattenzione" degli stessi adulti che percorrono il loro tragitto non avendone reale consapevolezza (circa il 30% dei questionari sono stati compilati direttamente dalla mano dell'adulto); l'opacità di molte zone della nostra città, che non presentano neppure un'adeguata toponomastica. A parte alcune mappe molto dettagliate, per la maggior parte, i disegni del percorso casa-scuola hanno rappresentato un tracciato - a linea o a nastro - che collega la casa alla scuola. Nel caso di collegamenti diretti o a "scivolo", senza nessun altro riferimento, la consapevolezza del percorso sembra essere la più flebile. Spesso, però, i disegni presentano numerose contorsioni nel collegamento e lasciano intendere che il bambino compia un articolato percorso mentale, come fosse *in movimento*, e lascia sotteso un racconto che il solo disegno non può raccogliere, e che è invece emerso nei vari momenti proposti dal progetto: nel corso delle escursioni, della visione di diapositive, durante l'animazione. A tale proposito, è utile ricordare quanto sia riduttiva una verifica della competenza territoriale del bambino, soprattutto in questa fascia d'età, che si limiti alla sola richiesta della propria mappa mentale. In generale, dal complesso delle risposte si evince che il Lungomare, di recente realizzazione, rappresenta un luogo pubblico vissuto con grande piacere da parte degli abitanti della città, grandi e piccoli. Sono i luoghi sporchi, colmi di rifiuti e spazzatura, con strade rotte e perdite d'acqua ad essere indicati come i peggiori della città. D'altra parte, molti degli spazi di gioco all'aperto sono stati denunciati tra i luoghi più brutti, per il loro stato di incuria e di abbandono. Viene denunciato anche il malessere dovuto al traffico stradale con la noia delle code. È emersa complessivamente la richiesta di una città più curata e pulita, che offra spazi per il gioco all'aperto attrezzati adeguatamente e ben mantenuti.

narrazione un carattere più scientifico e realistico, per esempio attraverso la proiezione delle diapositive del paesaggio locale e del suo fondale marino, i piccoli hanno immediatamente riconosciuto lo Stretto e le sue due sponde, le navi traghetto, l'Etna, le colline, la loro scuola; la loro curiosità si è accesa di domande e riflessioni senza sosta, in particolare alla vista delle immagini della vita vegetale ed animale, e hanno voluto condividere conoscenze ed esperienze personali.

La magia del racconto, le escursioni, le attività di rielaborazione hanno consentito ai bambini, dunque, non solo di maturare una maggiore consapevolezza e padronanza del proprio territorio, ma hanno dato anche opportunità varie di partecipare, in un clima di giocosa intimità, le loro conoscenze ed esperienze al riguardo: individuando dall'alto della collina la propria zona di residenza, la casa dei nonni, la scuola, il grande magazzino, le strade, la fiumara, il porto; enumerando le traversate dello Stretto, con l'aliscafo o la nave traghetto; testimoniando la propria confidenza con l'universo mare, con le meduse, i polpi, le stelle marine, i pesci luna (o palla), e gli altri pesci visti, o pescati, o presenti sulla propria tavola; andando a collocare le stoffe, i tocchetti di argilla, la sabbia, il sale, che prendevano posto nel plastico trasformandosi in mare, spiaggia, colline, palazzi, giardini, strade, auto, semafori, banchine, imbarcazioni.

La nostra azione si è fermata, per i limiti imposti dal progetto, agli obiettivi che si era proposta e che abbiamo valutato di avere raggiunto. Crediamo possibile, però, che un lavoro mirato possa raccogliere con una maggiore sistematicità il racconto dei bambini ed organizzarlo in nuovi percorsi: immaginiamo, cioè, che *il gioco con gli elementi messi in campo dalla narrazione possa essere strutturato come gioco per la formulazione di racconti originali e per la produzione di modificazioni ambientali.*

Insieme alle altre esperienze realizzate nel corso di questi ultimi anni, per esempio con *Kapok*,¹⁵ batuffolo di cotone orientale, che ci ha condotto alla scoperta di ambienti e paesaggi della nostra provincia, con *Piccozzina dal Coccio e suo nonno Bandolo della Matassa*,¹⁶ che ci hanno guidato all'interno degli affascinanti misteri custoditi nel Museo della Magna Grecia, o ancora insieme ad un *Baule volante*,¹⁷ che ci ha trasportato verso paesi lontani e culture diverse dalla nostra, l'esperienza vissuta *Nel regno della Fata Morgana* ci conferma nella convin-

¹⁵ *Il viaggio di Kapok Nuvoletta* (a.s. 2001- 2002), Progetto di promozione del libro e della lettura attraverso l'esplorazione di ambienti naturali e fantastici e la costruzione del libro multimaterico, realizzato nelle prime classi di scuola elementare.

¹⁶ *Roba da museo: le storie di Piccozzina dal Coccio*, Percorso animato alla scoperta di miti, personaggi, oggetti e materiali riferibili al contesto del Museo Archeologico di Reggio Calabria (2000-2003), una proposta didattico/divulgativa destinata ai bambini di età compresa fra i 3 e i 10 anni.

¹⁷ *Il Baule Volante. Scarpe e fiabe da tutto il mondo* (a.s.2002 –2003), Progetto di educazione alla multiculturalità realizzato con bambini delle seconde classi di scuola elementare.

zione che dare al bambino la possibilità di esprimersi attraverso linguaggi e materiali svariati, o meglio la combinazione di questi, aumenta le risorse a sua disposizione, e quindi dà gambe al suo potenziale creativo; e, d'altra parte, tra tante modalità espressive ciascuno è facilitato a trovare quella più congeniale, e questo è fonte ulteriore di motivazione, interesse e piacere.

Per concludere, ci piace pensare, quindi, che i Laboratori di partecipazione/ progettazione con i bambini seguano un percorso di interazione e scambio continui tra piccoli ed adulti, in cui l'adulto non si aspetta solo di ricevere qualcosa (informazioni, impressioni, collaborazione pratica e nella relazione con le famiglie), ma mette in gioco la sua capacità relazionale, la sua esperienza, le sue conoscenze e la capacità di organizzarle e comunicarle secondo modalità pedagogiche adeguate al contesto, sottoponendo ai bambini elementi capaci di allargare, collegare, sistematizzare il loro campo concettuale e di esperienza, in modo da potenziarne le capacità interpretative, comunicative e creative.

Bibliografia

- AA.VV. (1961), *Il bambino, il gioco, il giocattolo*, Atti del I Convegno Nazionale del C.I.G.I. (Comitato Italiano per il Gioco Infantile), C.I.G.I., Ivrea
- AA.VV. (1995), "La città e il bambino", *Paesaggio Urbano*, 3
- Becchi E. (a cura di) (1995), *Manuale della Scuola del Bambino dai tre ai sei anni*, F. Angeli, Milano
- Becchi E., Barzanò G. et alii (1990), *Educare allo spazio*, La Nuova Italia, Firenze
- Biagi F., Marotta R., *Il quaderno di Kapok*, Regione Calabria, Assessorato Pubblica Istruzione e Cultura (L.27/85)
- Bimbi F. (1998), "Compromesso familiare. Modelli parentali e welfare", *Il Manifesto*, 25 giugno
- Bengtsson A. (1975), *Parchi gioco Robinson*, Sperling & Kupfer, Milano
- Bettelheim B. (1987), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano
- Bettelheim B. (1988), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano
- Boggi O. (2000), "Portare i bambini in città. A scuola ci andiamo da soli", in Baraldi C., Maggioni G., *Una città con i bambini*, Donzelli, Roma
- Bozzo L. (1998), *Pollicino e il grattacielo: la difficile impresa di crescere nella metropoli contemporanea*, SEAM, Roma
- Caillois R. (1995), *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano
- Calvino I. (1983), *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano
- Cardone M. (1988), *Il cavallo a zonzolo*, Ed. Gruppo Abele, Torino
- Cecchini A. (2003), "Perché un manifesto sul gioco", in *La Ludoteca*, anno XXIV n. 6, novembre/dicembre
- Dallari M. (1980), *La fata intenzionale. Per una pedagogia della fiaba e della controfiaba*, La Nuova Italia, Firenze
- Dallari M. (1989), "Gioco, scienza, narrazione", in Flavi, Francucci 1989
- Flavi M., Francucci A. (1989), *Il Mago Sbaffione ed altre meraviglie*, La Nuova Italia, Firenze
- Forni E. (2000), *La città di Batman*, Bollati Boringhieri, Torino
- Frabboni F. (1971), *Il campo gioco e la città*, La Nuova Italia, Firenze

- Gandino B., Manuetti D. (1998), *La città possibile. Il manuale pratico per rendere più vivibile ed accogliente la nostra città*, Red Edizioni, Como
- Giusti M. (1998), "Imparare da altri sguardi: i bambini nella progettazione" in Magnaghi A. (a cura di), *Il territorio degli abitanti*, Dunod, Milano
- Honegger Fresco G. (1995), *Essere nonni. Che cosa vuol dire essere genitori di genitori*. Red, Como
- Huizinga J. (1979), *Homo Ludens*, Einaudi, Torino
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto*, La nuova Italia, Firenze
- Laeng M. (1992), *Nuovi lineamenti di pedagogia*, Ed. La Scuola, Brescia
- Lorenzo R. (1995), "La città dell'infanzia: parole, programmi, partecipazione, ricerche e, speriamo, progetti concreti", *Paesaggio Urbano*, 3
- Lurie A. (1993), *Non ditelo ai grandi*, Mondadori, Milano
- Munari B. (1995), *Fantasia*, Laterza, Bari
- Moore R.C. (1989), "Before and after asphalt: diversity as an ecological measure of quality in children's outdoor environments", in Block M., Pellegrini A., *The ecological context of children's play*, Norwood NJ, Ablex
- Montessori M. (1952), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano
- Paba G. (1998), "Leggere la città", in *Luoghi comuni*, Milano, Angeli.
- Paba G. (1998a) "Sofferenza e competenza. Su alcuni dilemmi del rapporto tra bambini e città", *La Nuova Città*, 1, Fondazione Michelucci
- Pecoriello A.L. (2003), *La città in gioco*, Tesi di dottorato di ricerca in progettazione urbana territoriale e ambientale, XIII ciclo, Università degli Studi di Firenze
- Propp V.J. (1992), *Morfologia della fiaba e Le radici storiche dei racconti di magia*, GTE Newton
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino
- Savio D. (1995), "La disponibilità a mettersi in gioco", in Becchi E. (a cura di), *Manuale della Scuola del Bambino dai tre ai sei anni*, F. Angeli, Milano
- Signorelli M. (1986), *Il gioco del burattinaio*, Nuove Edizioni Romane, Roma
- Salomone M. (1998), "Nel paese dei balocchi", *École*, anno X, n. 59, aprile
- Solinas Donghi B. (1993), *La fiaba come racconto*, Mondadori, Milano
- Tonucci F. (1996), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari
- Valentino Merletti R. (1996), *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano
- Vygotskij L.S. (1983), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma
- Vittori R. (1996), "Per una pedagogia narrativa", in Mantegazza R., EMI. Bologna
- Winnicott D.W. (1986), *Gioco e realtà*, Armando, Roma