

Spazi di gioco e autocostruzione

Anna Lisa Pecoriello

*Io sono rimasto costruttore.
All'ordine troppo civilizzato dei terreni dalle colture allineate e
permanenti, preferisco i cantieri che trasformano e animano gli
angoli incolti, le piantagioni che si vedono crescere, audaci e
invadenti come una frotta di bambini nella foresta. Alle
costruzioni confortevoli e metodiche io preferisco il rifugio dal
tetto di radici che costruisco e modello io stesso secondo i miei
gusti e i miei bisogni, come quei vecchi abiti dai quali non ci si
può separare perché si sono integrati
ai nostri gesti e alla nostra vita.*

*Io sono costruttore.
Célestin Freinet (tratto da: I detti di Matteo.
Una moderna pedagogia del buon senso, 1959)*

0. Premessa

Le considerazioni sviluppate in questo scritto nascono dalla riflessione su alcune esperienze di progettazione partecipata con i bambini condotte da me in collaborazione con i colleghi del Lapei¹ e l'associazione Aad'a,² e conclusesi con dei cantieri nei quali, invece delle imprese di costruzione, sono intervenuti volontari, abitanti del luogo e soprattutto bambini.

Il primo caso al quale mi riferisco è quello della riqualificazione socio-

¹ Il Laboratorio di progettazione ecologica degli insediamenti è una struttura di ricerca del Dipartimento di urbanistica e pianificazione del territorio dell'Università di Firenze che promuove esperienze di partecipazione e sviluppo locale autosostenibile.

² L'Atelier ambulante d'architecture nasce nel 1994 a Parigi da un gruppo di studenti, artigiani e artisti, come associazione europea finalizzata alla valorizzazione dello spazio umano, costruito e non, attraverso la pratica dell'autocostruzione.

ambientale del quartiere di Giostra alla periferia di Messina, sviluppato tra il 1998 e il 1999 nell'ambito del progetto Life-Ambiente della Unione europea promosso dal Cric (Centro regionale d'intervento per la cooperazione), una Ong locale;³ la seconda esperienza si riferisce al progetto "Andiamo a scuola da soli"⁴ - finanziato con la legge 285/97 per il triennio 1998-2000 - promosso nel quartiere di Vingone dall'Ufficio servizi socio-educativi e culturali del comune di Scandicci (Firenze). Nel primo caso la riqualificazione socio ambientale del quartiere (estremamente degradato dal punto di vista sociale, urbanistico e ambientale) necessitava di un lavoro di coinvolgimento della popolazione del quartiere che, da sempre abituata alla violenza mafiosa e alla corruzione politica, aveva sviluppato forti elementi di sfiducia verso qualsiasi istituzione o aiuto esterno e, nello stesso tempo, abbandonato qualunque senso di cura delle cose pubbliche. La scuola, per quanto vandalizzata, ci apparve come l'unica risorsa disponibile per attivare un processo partecipativo che dai ragazzi si allargasse al resto della popolazione. Vennero attivati tre laboratori didattici di progettazione, che avrebbero dato luogo a tre microcantieri di riqualificazione di spazi pubblici che versavano in stato di totale abbandono: il triangolo Vannantò, trasformato in una sorta di giardino di vicinato con un forno-scultura in terra cruda al centro per preparare pane e pizze in occasione di feste collettive, un'aiuola, un tavolino con delle panche in muratura decorate con maioliche recuperate nelle discariche del quartiere e un murales polimaterico; il Giardino della Palma, un'ex area baraccata caratterizzata dalla presenza di una grande palma e dalla vicinanza degli aranceti sulla collina del seminario che domina il quartiere, trasformato in un piccolo parco giochi autocostruito - il primo nel quartiere - recuperando un vecchio scivolo nella depositeria comunale e realizzando piccoli elementi di arredo e verde; il campino, un'area utilizzata per il gioco del pallone ma piena di erbacce e immondizie, ripulita e risistemata, dai bambini e dai ragazzi del vicino quartiere di baracche, con terra battuta, porte da calcio autocostruite e uno stenditoio per il vicinato.

Al cantiere, oltre ai volontari Aad'a provenienti da tutta Europa, partecipano finalmente anche gli abitanti, per la prima volta consapevoli della necessità di ricostruire una qualche idea di spazio pubblico e di cittadinanza. Nel secondo caso i bambini, per molti versi molto più fortunati di quelli di Giostra, non avevano però alcuna autonomia di spostamento, crescevano privati del contatto con le strade della città e con l'ambiente

³ In particolare il processo partecipativo a Giostra è stato coordinato da Giuseppe Palanga e Anna Lisa Pecoriello con la collaborazione di Angelo Campagna, Saro Ciotto, Salvo Mondello e Stefano Lucchesi per il Laboratorio di Quartiere e Lidia Cammarata e Carmelo Ferrara per i Laboratori Didattici, mentre i cantieri di autocostruzione sono stati animati dall'associazione Aad'a.

⁴ In questo caso il processo partecipativo è stato coordinato da Iacopo Zetti e Anna Lisa Pecoriello del Lapei con la collaborazione di Agata Talia, il cantiere di autocostruzione con l'associazione Aad'a.

naturale, in spazi e tempi preordinati e sotto il controllo degli adulti, vedendosi negate le possibilità di accesso a luoghi e attività spontanee dove praticare forme di gioco libero. Il progetto “Andiamo a scuola da soli” nasceva proprio per favorire la riconquista della mobilità autonoma da parte dei bambini a partire dai percorsi casa-scuola che, ormai, quasi nessun bambino aveva il permesso di compiere da solo.

Il lavoro si estese però a un discorso complessivo sul diritto all'autonomia: diritto di muoversi, diritto di svolgere attività in spazi e tempi non preordinati, diritto al gioco libero e di avventura, diritto a prendere parte alla trasformazione dello spazio urbano. Il lavoro prevedeva infatti la progettazione partecipata di un percorso protetto che collegasse alcune scuole, piazze, giardini ed edifici pubblici attraversando il quartiere, e di due aree verdi inutilizzate limitrofe ad esso. Dalle indicazioni progettuali dei bambini emerse la necessità di poter esplorare il proprio ambiente di vita e di avere uno spazio dove mettere in atto modalità di gioco che necessitino di spazi manipolabili, dove trovare a disposizione elementi naturali primari (acqua, terra, fuoco, etc....) o altri materiali da utilizzare per l'autocostruzione. Nacque così il cantiere dell'orto giardino di Vingone, un terreno tra orti ancora coltivati in un'area centrale del quartiere dove sarebbe stata recuperata una piccola casetta un tempo utilizzata come deposito attrezzi dai contadini. Questa sarebbe diventata una microfattoria urbana, con intorno un *adventure playground* con uno spiazzo pavimentato e una pergola adibiti ad aula didattica all'aperto o spazio per feste, degli orti per le scuole, uno stagno e un piccolo impianto dimostrativo per l'energia fotovoltaica e la fitodepurazione, una fontana decorata a mosaico con materiali riciclati e - anche in questo caso - un forno in terra cruda (elemento che affascina i bambini sia per la tecnica di costruzione che prevede la manipolazione dell'argilla e dell'acqua, sia per l'evocazione del fuoco, sia per l'idea di convivialità e di autosufficienza alimentare legata alla preparazione del cibo.

1. Imparare dall'esperienza

Due contenuti principali emergono dalle esperienze prese ad esempio: l'intreccio tra valenze educative, riattivazione di modalità di interazione fisica con l'ambiente proprie dei bambini e coinvolgimento della comunità di appartenenza in un più ampio processo di autoriconoscimento. Esperienze di questo tipo difficilmente possono essere classificate come semplice progettazione di spazi “a misura di bambino”. Piuttosto appaiono tentativi, molto parziali e contraddittori, di attivare processi educativi e di sviluppo comunitario basati sulla centralità dell'esperienza e allo stesso tempo sul mettere in gioco i bambini nei rispettivi contesti di vita, stimolando l'interazione tra pratiche abitative spontanee, forme di autoorganizzazione esistenti all'interno della comunità locale e pratiche di pianificazione ufficiali, utilizzando gli strumenti urbanistici e i soggetti istituzionali di volta in volta disponibili.



Quando le loro competenze vengono reimmesse nel gioco comunitario della progettazione, i bambini perdono ogni passività e debolezza per diventare protagonisti delle trasformazioni spaziali e sociali. Quartiere di Vingone, Scandicci (FI): sopra i manufatti realizzati, sotto i bambini in una pausa di lavoro.



L'idea di fondo che ci accompagnava era che, attraverso la valorizzazione del sistema di conoscenze dei bambini in relazione a quello della comunità di appartenenza e tramite la realizzazione di piccole azioni concrete di trasformazione agite in prima persona dai diretti interessati, fosse possibile interagire profondamente con i processi di costruzione e ricostruzione dell'identità che si inscrivono negli spazi e nei tempi della vita quotidiana.

Nella nostra società, come scrive Lidia Decandia in un suo saggio sull'identità,

«l'appartenenza ai luoghi e alla comunità non sono più determinate in maniera statica e soprattutto non fanno più riferimento a sistemi di significato comuni; per questo possono essere solo esiti di un processo di costruzione comune che passa dal diretto coinvolgimento delle soggettività e dalla costruzione di nuovi luoghi di incontro e di socialità attraverso processi che non scindano le forme fisiche dai contenuti appropriativi» (Decandia 2000).

Per questo, in entrambi i casi considerati, i laboratori di progettazione con i bambini si sono spinti fino al loro coinvolgimento nella trasformazione di piccoli spazi pubblici attraverso la pratica dell'autocostruzione. Questa ci appare come elemento fondamentale di quel processo di riappropriazione dei luoghi che è un bisogno primario di ogni essere umano, e che si è perso con la frammentazione e specializzazione del processo di produzione edilizia, sottratto nella modernità alle pratiche spontanee e alle culture locali. Nel caso dei bambini, vedremo che la necessità di appropriarsi di un territorio assume un significato ancora più importante legato ai processi di crescita e di formazione della personalità.

2. Un modo diverso di guardare all'infanzia

Il nuovo ruolo riconosciuto ai bambini nella nostra società, che è alla base del loro attuale diffuso coinvolgimento in processi partecipativi, è la conseguenza di un diverso modo di guardare ad essi che si è venuto affermando di recente in alcuni ambiti interdisciplinari di studi sull'infanzia. Il nuovo approccio, consapevole del fatto che l'infanzia è una costruzione sociale definita in maniera diversa da ciascuna cultura nel tempo e nello spazio, rifiuta le definizioni essenzialiste (il bambino "apollineo", naturalmente buono, che deve crescere libero a contatto con la natura e protetto dalle contaminazioni della civiltà, o il bambino "dionisiaco", tendenzialmente cattivo e bisognoso di guida e correzione attraverso una severa educazione). Nei *new social childhood studies* si tende a considerare il bambino non come un soggetto passivo, plasmato dall'educazione e dal controllo che la società esercita su di lui, ma come un soggetto attivo, con una sua personalità, i suoi desideri e la sua capacità di agire come un attore sociale tra gli altri. Questa

capacità di agire e di interferire con il processo di socializzazione si esprime principalmente attraverso due strumenti che i bambini hanno - da sempre e in tutte le culture - utilizzato per rapportarsi al mondo degli adulti: trasgredire i divieti e negoziare tempi e spazi, pur all'interno di un sistema di limiti definito dalla società degli adulti.

È grazie a questi studi infatti che comincia a delinearsi, alla fine degli anni '80, l'immagine del bambino come persona, come soggetto competente, «*human being, not human becoming*» (James, Jenks, Prout 1998). Contrapponendosi all'immagine del bambino come "adulto imperfetto", viene qui riconosciuta al bambino una funzione specifica di *competenza*, legata alla sua particolare visione del mondo, che non è inferiore o incompleta, ma semplicemente diversa da quella dell'adulto. In contrasto con la sua "invisibilità urbana" il bambino, espulso dalla vita di strada e segregato in contenitori e recinti a lui espressamente dedicati, sembra paradossalmente acquistare una crescente visibilità economica, sociale e culturale che lo pone al centro di progetti partecipati di sostenibilità urbana e territoriale, proprio per la sua sostanziale estraneità alla nostra organizzazione sociale, per quella forma di "devianza" rispetto all'ordine spaziale costituito nelle nostre città che solo da alcuni anni viene indagata in tutte le sue implicazioni:

«I bambini sono soltanto una delle mille forme di "insurgent citizenship", di cittadinanza insorgente, che nei circuiti astratti della metropoli diffusa cercano di imporre la materialità e la radicalità dei loro corpi collettivi» (Paba 1998).

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

3. Importanza del gioco

Entrambi i progetti sviluppati dai bambini nei due casi presi in considerazione si sono conclusi con la realizzazione di spazi "ludici" che restituiscono significato a quella fondamentale attività umana che è il gioco, banalizzata in troppi modi nella nostra società con conseguenze gravi soprattutto per lo sviluppo dei bambini stessi.

Nel suo "*Gioco e realtà*", Winnicott ha spiegato come attraverso l'attività ludica il bambino avvii il processo di costruzione del proprio rapporto con la realtà, e come questa sia una vera e propria attività creatrice che ha a che fare con l'esperienza artistica e intellettuale dell'essere umano (Winnicott 1997). Perché il gioco possa svolgere que-

sta funzione sono necessarie alcune condizioni che fanno sì che l'esperienza possa assumere le caratteristiche di un'attività creatrice. Scrive a questo proposito A. M. Fabbrini:

«Nell'ambito delle scienze psicologiche, una visione della crescita tutta centrata sull'acquisizione, l'apprendimento, e l'integrazione del mondo-dato, ha ormai lasciato il posto a nuove prospettive che riconoscono al bambino la competenza di "costruttore" del mondo di cui è parte. [...] In definitiva l'atteggiamento spontaneo del piccolo è teso fin dall'inizio, in una azione creativa sul mondo esterno che lo impegna oltre il dato, in una complessa operazione di costruzione della propria esperienza. Tale azione progredisce col tempo, con la disponibilità di crescenti risorse, e si manifesta in modo palese nell'attività ludica. È infatti nel gioco spontaneo che diventa più evidente, oltre alla tendenza a manipolare e a esplorare gli elementi presenti nel campo, questa tendenza a trascendere il dato, per produrre il nuovo e l'interessante, per aggiungere costantemente forma e novità all'ambiente. Attraverso il gioco, il piccolo si orienta nel mondo dei significati e del senso, con un'azione che è essenziale ai processi vitali del suo adattamento e che è fortemente caratterizzata dall'inventiva e da una ricerca di equilibrio interno. Qualcuno ha definito questo impegno uno "sforzo bioestetico", sottolineando con ciò il fatto che la dimensione dell'agire infantile comprende, in questa fase, anche l'attributo del bello. [Solo nel gioco infantile e nell'esperienza artistica] l'agire diventa naturalmente poesia e il fare rivela nella sua naturalezza e semplicità quel suo essere contemporaneamente scoperta, invenzione, oltre che adattamento al mondo. Il gioco richiama ad una dimensione del senso di meraviglia e del potere di creare che, prima ancora di essere dono di pochi, è dunque parte di ogni bagaglio di vita e motore di ogni esistenza» (Fabbrini 1994).

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

4. Lo spazio del gioco

Attraverso il gioco, i bambini praticano la loro relazione con il mondo e quindi con la città; utilizzano il gioco come mezzo per lo sviluppo delle competenze fisiche e ambientali e dell'orientamento geografico, così come per accrescere l'indipendenza e creare situazioni simboliche nelle quali imparano a conoscere se stessi in relazione agli altri. Questo avviene solo se l'attività del gioco si esprime in uno *spazio* che grazie all'attività stessa del bambino diventa *luogo*: in uno spazio cioè non rigidamente predeterminato ma modificabile, pubblico, accessibile, che permette l'incontro spontaneo con compagni casuali, di qualunque estrazione sociale, possibilmente all'aperto e a contatto con elementi naturali,

senza il controllo continuo degli adulti, ma con la loro compresenza discreta e rassicurante, soprattutto per i più piccoli (Bozzo 1995; 1998). La città tradizionale accoglieva il gioco nelle sue strade, piazze, vicoli e cortili, prati e spazi abbandonati senza separarlo dalla vicinanza con altre attività, luoghi e attori della vita quotidiana.

Con il passare del tempo, invece, nascono nella città spazi sempre più specializzati, ma sempre più limitanti per il gioco dei bambini. La segregazione spaziale del bambino (e dello spazio del gioco a lui riservato) nella città occidentale contemporanea appare una conseguenza di una visione storicamente determinata del bambino come bisognoso di essere protetto ed educato per il suo futuro ruolo di adulto attraverso le istituzioni dell'istruzione, della famiglia e della vita civile e sociale. La storia dell'infanzia è caratterizzata parallelamente da una progressiva espulsione dei bambini dallo spazio pubblico a favore di altre categorie sociali. Allo stesso tempo l'infanzia è intesa come un tempo di innocenza e libertà dalle responsabilità del mondo adulto. E adulti responsabili hanno il dovere di garantirne il benessere, proteggere i bambini da potenziali pericoli e conoscenze dannose. La progettazione architettonica e urbanistica moderna si occupa dei bambini secondo una banale catena associativa di attività e spazi relativi: bambino-gioco/camera dei bambini-spazio di gioco, anche perché le attività dei bambini spesso disturbano la tranquillità degli adulti. A questa funzione di "separazione/protezione" che deve svolgere lo spazio dei bambini se ne aggiunge un'altra non meno importante. La storia del playground, infatti, mostra come questo spazio sia nato non solo per proteggere i bambini dall'aggressione del traffico quando questo si è reso più invasivo, ma per l'esigenza degli adulti di poter disporre di uno spazio per il controllo e l'educazione del bambino anche nel tempo libero. Da attività creativa e trasformativa, il gioco si riduce sempre di più ad una sequenza di azioni ripetitive e predeterminate che si aggiungono alle mille altre attività che i bambini compiono sotto stretta sorveglianza degli adulti. In America, il playground nasce agli inizi del Novecento su iniziativa di associazioni filantropiche con la funzione di allontanare i bambini dalla strada, e di conseguenza da quelle forme spontanee di apprendimento che in essa avvenivano, per formare il carattere dei bambini, svilupparne le differenze di genere e il comportamento morale attraverso la cooperazione e il gioco di squadra. In Europa invece, come spazio urbano specificatamente dedicato al gioco esso nasce in Scandinavia e riscuote un notevole successo determinato dal fatto che consentiva un'integrazione nello spazio della città di un luogo specifico per i bambini, protetto dal traffico, e offriva, se collocato in un luogo di affluenza di percorso e sosta delle persone, la possibilità ai bambini di stare tra loro ma in presenza degli adulti.

La maggior parte delle aree di gioco, tuttavia, tenderà nel tempo all'omologazione e alla standardizzazione, per varie ragioni: abbattimento dei costi, collocazione residuale delle aree di gioco nella città, utilizzo di arredi "a norma" che vengono immessi sul mercato da ditte specializzate.



Dal playground degradato e marginalizzato della periferia urbana a quello autocostruito nel quartiere Giostra di Messina.



La collocazione residuale spesso rende queste aree difficilmente raggiungibili autonomamente dai bambini o poco confortevoli dal punto di vista bioclimatico, penalizzandone fortemente l'utilizzo. Molti bambini spesso le frequentano solo come occasione per incontrare i loro coetanei, non per l'attrazione generata dalle spesso scarse e monotone possibilità di gioco. Per molti genitori accompagnare il bambino al parco diventa uno spiacevole dovere, ove possibile delegato ai nonni o alle baby sitter. Le caratteristiche che assumono le aree di gioco sono essenzialmente finalizzate al controllo e alla sicurezza, quindi privilegiano l'orizzontalità (anfratti e luoghi per nascondersi, molto ricercati dai bambini, vengono totalmente eliminati in modo che gli adulti possano vigilare su di loro) e il rispetto delle normative di sicurezza (che mettono al sicuro enti pubblici, gestori delle aree, costruttori e genitori stessi dal poter essere considerati responsabili di incidenti). La progettazione si mantiene entro queste due coordinate fisse dell'orizzontalità e della sicurezza, salvo fare riferimento a diversi tipi di immaginario nel disegno dei singoli pezzi e nella loro composizione d'insieme (il castello e il "villaggio" sono quelli più comuni), utilizzando il colore come elemento distintivo dello spazio "infantilizzato". Infine, l'esigenza di limitare l'attività di manutenzione dello spazio da parte degli amministratori porta all'utilizzo di materiali e superfici che richiedono pochissimi interventi successivi, accentuando il carattere di intrasformabilità dello spazio da parte dei bambini. Divieti e orari fanno il resto. Ben presto, però, appare chiaro che i bambini continuano a giocare in altri modi e in altri tempi e spazi rispetto a quelli previsti per loro. Scrivevano - già nel 1958 - i coniugi Iona e Peter Opie, due antropologi che hanno studiato i giochi dei bambini di tutto il mondo:

«I luoghi nei quali è più facile vedere i bambini giocare sono i luoghi predisposti per loro, luoghi supervisionati dove è codificato cosa è permesso e cosa no. Spesso però è proprio in questi luoghi che i bambini danno il peggio di sé mentre mostrano comportamenti estremamente autoregolati nel gioco libero che avviene in strada o nei luoghi abbandonati. Qui comportamenti aggressivi non sarebbero tollerati. [...] Nella nostra continua ricerca di sempre più efficienti modalità educative sembriamo aver trascurato che il più prezioso regalo che possiamo fare ai nostri bambini è lo spazio sociale: lo spazio necessario - o la privacy - in cui diventare esseri umani. Ogni generazione suppone che quella successiva non giochi più nel modo in cui giocava quella precedente ma il gioco spontaneo dimostra una incredibile vitalità e continua a ripresentarsi di generazione in generazione, di città in città con le stesse formule fondamentali e infinite varianti locali e regionali. I bambini per questo tipo di giochi preferiscono i luoghi dove non ci sono spettatori, i luoghi segreti "dove nessun altro va". La letteratura dell'infanzia ci insegna che i picchi dell'esperienza infantile non sono il cinema o le passeggiate al mare con la famiglia ma le occasioni in cui si scappa nei luoghi che sono dismessi, inselvatichiti

e silenziosi. Per un bambino c'è più gioia in un sentiero fangoso che in un percorso pavimentato. Può vedere di più in un cestino dell'immondizia nel suo villaggio che in una cattedrale all'estero. Tuttavia il culto degli adulti è di pulire, lisciare, pavimentare per lui, abbellire, mettere in valore [...]. Ironicamente il bombardamento di Londra fu una benedizione per i bambini delle generazioni seguenti. I vuoti aperti dai crolli diventarono infatti il loro terreno di gioco preferito. Per un bambino la parte migliore di un parco sono le parti prive di manutenzione. È nella sua natura essere attratto dalle scarpate, i cespugli, l'erba alta, il bordo dell'acqua. Ma cosa fanno le autorità: invadono il parco, erigono chioschi e tea garden e side shows per chi ama l'intrattenimento confezionato» (Opie 1969).

Dall'osservazione di alcuni bambini che giocavano nell'area di un cantiere dopo la chiusura, l'architetto danese Sørensen trae ispirazione per creare una tipologia radicalmente nuova di area di gioco: l'*adventure playground* (Bengtsson 1975), nel quale i bambini hanno a disposizione materiali per autocostruirsi capanne e inventare i propri giochi o semplicemente la possibilità di manipolare a loro piacimento gli elementi naturali, allevare piccoli animali, coltivare piante. La possibilità di manipolare attrezzi e materiali svolge infatti un ruolo importantissimo nella crescita, soprattutto nella fase dagli 8 ai 13 anni (che corrisponde anche a quella in cui i bambini sono meno presi in considerazione nella progettazione di spazi perché troppo turbolenti ed esigenti rispetto ai più piccoli), che corrisponde anche alla cosiddetta "età delle bande", nella quale assume grande importanza il gioco esplorativo e di avventura (Lang 1998).

5. Dal playground alla città

Nei nuovi orientamenti pedagogici l'ambiente stesso si configura come risorsa educativa, e molti spazi della città e dei suoi dintorni si trasformano per assolvere a questa funzione ludico-didattica. Nascono ad esempio le fattorie urbane, che in Inghilterra sono inserite all'interno di quartieri anche fortemente urbanizzati, le "aule all'aperto" e le aree didattiche ambientali sparse sul territorio nelle quali gioco e apprendimento sono fortemente interconnessi. La città stessa e la riscoperta del suo patrimonio storico artistico e ambientale diventano oggetto di campagne educative che, attraverso il coinvolgimento dei bambini delle scuole e facendo leva sulle loro naturali curiosità "esplorative", hanno riaperto monumenti abbandonati da decenni e dato avvio, come nel caso di Napoli, a un profondo processo di rinascita del centro storico. Tra gli urbanisti comincia a diffondersi la consapevolezza che il playground è un modello che deve essere profondamente rimesso in discussione. Alcuni studi sull'utilizzo delle aree di gioco tradizionali dimostrano che i bambini praticano le attività previste sulle attrezzature

standard per non più di dieci minuti, mentre un'attività di gioco d'avventura che si attiva spontaneamente, in uno spazio non confezionato per il gioco, può appassionare molto a lungo e intensamente un bambino. Gli studi sul comportamento e sulla percezione dei bambini nello spazio urbano di Lynch, Hart, Moore ed altri dimostrano che i bambini tendono ad utilizzare tutto lo spazio della città come occasione di gioco e di apprendimento. Nel rapporto con lo spazio mostrano una grande sensibilità "topografica", approfittando ad esempio dei minimi dislivelli o di anfratti e sporgenze. Ma ciò che trasforma uno spazio qualunque in uno spazio di gioco è la possibilità di appropriarsene attraverso alcune semplici azioni di "incorporamento" di elementi casuali, a volte attraverso veri e propri *detournement* dell'uso previsto oppure "trasgressioni" che hanno anche una importante funzione nel processo di autonomizzazione e di costruzione della personalità. Quanto più lo spazio è predeterminato e controllato, tanto più queste operazioni saranno difficili o impossibili.

Le indagini sul campo condotte in diversi tipi di quartieri dimostrano che, da parte dei bambini, vi è una richiesta permanente di *territorio*. Cercano spazi disponibili, modificabili secondo le loro attività, dei luoghi intimi, personalizzabili. I bambini, soprattutto nel periodo preadolescenziale, manifestano una preferenza per terreni sporchi o abbandonati, dove la natura si presenta non nella forma addomesticata del giardino ma come "selvatico"; spesso essi mostrano una preferenza per forme di vagabondaggio che prevedono la creazione di sentieri, scorciatoie e passaggi segreti che violano i confini stabiliti (anche di proprietà privata). Moore definisce gli spazi creati dai bambini attraverso queste pratiche con il termine "flowing terrains" (Moore 1990). Scrive Jones: «I loro patterns d'interazione con un dato terreno sono più intimi, fluidi ed intensi di quelli degli adulti». Riprendendo la distinzione di Deleuze e Guattari tra *spazi striati* e *spazi lisci*, Jones definisce *smoothed spaces* le geografie create dai bambini all'interno o in contrapposizione con quelle adulte, la loro ricerca di "spazi del disordine", polimorfi, variabili e manipolabili, la loro sistematica violazione di confini (Jones 2000). Gli adulti, invece, tendono a immaginare per i bambini "spazi puri", ordinati, puliti, curati, spesso associati all'idea di idillio rurale.

La trasgressività dei bambini rispetto a quest'ordine spaziale spesso mette in crisi i progettisti. I tentativi recenti di riformare lo spazio di gioco si sono dovuti scontrare con le rigidità imposte dalla pianificazione, oltre che con quelle della società degli adulti che non sempre si è dimostrata pronta a rivedere la propria immagine dell'infanzia.

Gli *adventure playground*, ad esempio, hanno trovato ben presto l'opposizione di molti abitanti dei quartieri in cui sono sorti negli anni '70 a causa dello scarso decoro che queste aree presentavano e dei presunti pericoli per l'incolumità dei bambini - che nascondevano anche il timore degli adulti nei confronti di esperienze in cui i bambini venivano lasciati troppo liberi (Flatard, Premel 1983).



Alcune concezioni innovative dello spazio di gioco rispondono a queste nuove esigenze pedagogiche per le quali l'attivabilità dello spazio (la possibilità di usare e di agire) è considerata come un valore ambientale. Scrive a questo proposito proprio un pedagogo:

«Per fare ciò l'ambiente deve essere suscettibile di cambiamenti tanto al livello simbolico che dei modi d'uso. È importante pertanto sfuggire alla logica degli spazi isolati e separati nel tessuto urbano. Per questo il concetto introdotto da Moore di "ambiente di gioco" rimpiazza quello di spazio di gioco. Questo concetto a sua volta si allarga aggiungendo la qualità educativa a questo ambiente. Parliamo in questo caso di un ambiente di attività e di educazione, che è soprattutto un ambiente attivizzato. La creazione di un tale ambiente assicura la continuità tra il sistema socio-spaziale e le attività del bambino. In questo ambiente il bambino interviene non solo con la sua immaginazione ma anche materialmente, trasformandolo secondo i suoi bisogni. Lo spazio in seguito a questi interventi e metamorfosi che subisce diviene una parte indissociabile dell'attività del bambino, facilitando e arricchendo il processo della sua socializzazione ed educazione» (Germanos 1998).

In quasi tutto il nord Europa la cultura del gioco urbano si è molto sviluppata in questi ultimi anni, c'è una grande consapevolezza dell'importanza di questo diritto dei bambini - riconosciuto anche a livello legislativo - e sulle aree di gioco si investono molte energie progettuali e risorse economiche.

Le difficoltà ad accettare trasformazioni della qualità del gioco e a cambiare il quadro normativo oltre alle "abitudini mentali" (la presenza dei bambini non è ancora socialmente accettata, i bambini sono visti come dei distruttori potenziali e molte famiglie sono decisamente repressive nei confronti di modalità di gioco che comportano lo sporcarsi, il bagnarsi o il manipolare attrezzi e materiali ritenuti pericolosi) sono dunque un tipico "caso italiano".

6. Le difficoltà che l'autoproduzione di spazi di gioco pone alla pianificazione

La concezione di gioco che abbiamo qui assunto non tollera spazi e tempi preordinati. Il gioco si configura come una azione creativa che necessita della manipolazione dello spazio e della sua appropriazione attraverso vari tipi di trasformazione, di *detournement* degli usi. Per mettere in atto l'appropriazione e la trasformazione del luogo, il gioco a volte necessita di materiali disponibili gratuitamente sul posto, e per questo ama due luoghi in particolare: il cantiere e la discarica. Il gioco non tollera durate e orari fissi, esso comincia e finisce con l'accordo dei giocatori. Il gioco non tollera neppure compagni fissi, ma li sceglie per affinità o per caso. Il gioco è costretto a rubare tempi e spazi all'in-

terno di organizzazioni spazio-temporali imposte, ed è per questo una attività “opportunistica”. I bambini lo inseriscono nei ritagli, negli scarti di tempo e spazio, oppure lo integrano in altre attività, lo mescolano ad altri tempi e spazi. Per questo ai fini del gioco sono importanti tutti gli spazi di passaggio, di transizione, le soglie, i corridoi, le scale, i pianerottoli, i marciapiedi, tutte le discontinuità (le nicchie, gli angoli, le pieghe, gli slarghi, i dislivelli) e gli “ecotoni” (i luoghi dove la terra lascia posto all’acqua, il prato confina con il bosco).

Ai fini del gioco è importante che si possa passare da un luogo all’altro gradualmente, in accordo con le trasformazioni del proprio corpo che cresce e desidera andare oltre, misurarsi con mete successive e per far questo ha bisogno di assumersi una serie di “rischi” calcolati, in modo da non essere sopraffatto dalla paura. Nello stesso tempo il gioco non tollera la fissità, ma vuole sempre ricominciare di nuovo, quindi comprende tra le sue manifestazioni anche quella della distruzione. Poiché questo tipo di gioco investe il corpo stesso della città e non alcuni spazi a questa attività appositamente riservati, esso costituisce un problema per la pianificazione perché ne contraddice l’essenza. Pianificare significa infatti prevedere, predeterminare, razionalizzare, separare, distinguere, dividere, controllare, regolare, sistemare, spianare, pulire, far corrispondere ad ogni luogo la sua funzione. Il piano e il progetto annullano il tempo, mentre il gioco è occasionale e temporaneo.

Reintrodurre il gioco nella città significa mettere in atto un processo profondo di trasformazione. Significa per la pianificazione capire che forse non si deve progettare tutto, che nella città sono necessari dei margini di possibilità che qualcosa accada in uno spazio lasciato alle dinamiche della natura e dell’uso spontaneo, un *terrain vague*, un’area selvatica, un’area dimessa, delle rovine, un luogo abbandonato. Colpisce molto a questo proposito una dichiarazione del regista tedesco Wim Wenders:

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

camminare, i bambini giocano nei luoghi dove devono giocare, non c'è più spazio per compiere delle scelte. La qualità della vita di una città a mio avviso è anche proporzionale all'assenza di pianificazione» (Colusso 1998).

Per lo spazio progettato pensare in funzione del gioco significa assumere la dimensione temporale dentro di sé e concepire l'idea delle trasformazioni continue e della continua manutenzione (uno spazio di gioco è una cosa in continua evoluzione, non può essere concepito una volta per tutte), significa abbandonare l'idea della serialità, della separazione e l'idea della collocazione residuale dopo aver assegnato altri spazi della città alle funzioni più importanti. Inoltre non si può escludere una certa dose di rischio come elemento fondamentale del gioco, e quindi non si può regolare lo spazio principalmente in funzione delle norme di sicurezza, in nome di una assurda concezione del principio di responsabilità che dovrebbe essere concepito anche come libertà dell'individuo (e quindi anche del bambino) di potere scegliere il grado di rischio da assumersi. Nella nostra società questa contraddizione è ben rappresentata dalla norma sull'abbandono dei minori, che teoricamente dovrebbe impedire a un ragazzo fino ai 18 anni - ad esempio - di andare a scuola da solo senza tenere conto dell'evoluzione reale delle sue capacità e del suo diritto all'autonomia, e che in effetti rende molto problematiche le sperimentazioni nei progetti per andare a scuola da soli. Concepire il rischio come libertà significa rendere molto più flessibile e dinamica la gestione delle aree di gioco (ad esempio i controlli e le manutenzioni più frequenti e quindi la sicurezza non affidata solo all'assenza di rischi "da progetto", ma ad un controllo discreto in grado di discriminare, come l'occhio di un adulto o di un bambino più grande che condivide quello spazio con un altro bambino). Questo però significa integrare il gioco nello spazio pubblico, dove avviene il controllo sociale spontaneo, oppure progettare spazi pedagogicamente attrezzati dove un operatore adulto o un animatore veglia sulla sicurezza e sulla qualità del gioco, come negli *adventure playground*. Entrambe le soluzioni comportano delle difficoltà. La prima, di far accettare la presenza dei bambini in spazi nei quali ci siamo abituati ad escluderli (l'abitudine alla separazione del mondo adulto da quello infantile ha radicalizzato in maniera forse prima sconosciuta alla società l'idea di incompatibilità della funzione gioco con altre attività della vita quotidiana). La seconda soluzione comporta invece dei costi e dei problemi di gestione che la società deve assumersi.

Ma bisogna sottolineare di nuovo che il problema della integrazione del bambino nella città non è semplicemente un problema di organizzazione spaziale. Dipende soprattutto da un cambiamento di mentalità e di rapporti di forza all'interno della società.

Dare maggiore autonomia ai bambini significa per i genitori riflettere sulle proprie paure, evidenziare i rapporti di potere che agiscono sull'uso dello spazio pubblico e privilegiano le esigenze solo di una parte della

società (ogni genitore è anche un automobilista, quindi l'attuazione della segregazione del bambino per evitare i pericoli della strada, piuttosto che la modificazione dell'ambiente urbano con misure di regolamentazione e riduzione del traffico, sono per lui una scelta obbligata inconsapevole per non entrare in contraddizione con questa doppia identità/ruolo).

7. Autocostruzione e legame sociale

Nelle esperienze di partecipazione presentate il cantiere di autocostruzione è diventato per i bambini lo strumento per riappropriarsi di una serie di possibilità di apprendimento spontaneo e di gioco nella città ad essi negate.

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

Per i bambini, abbiamo visto, è importantissimo ritrovare nella città la possibilità di trasformare direttamente lo spazio attraverso la manipolazione di "materiali". I "cantieri di autocostruzione" offrono ai bambini questa possibilità. Sono per loro occasioni di gioco ma nello stesso tempo di apprendimento, di lavoro, di festa e di animazione dei luoghi che coinvolgono tutta la comunità, in cui ciascuno trova spazio per esprimere la propria creatività partecipando ad un progetto comune.

Viceversa, l'impossibilità di agire sul milieu comporta una sclerotizzazione della "capacità di creazione" e lo sviluppo di un atteggiamento di passività di tutti gli abitanti nei confronti del proprio ambiente che ha conseguenze pericolose nel degradarsi generalizzato del paesaggio.

La frammentazione del processo di produzione edilizia ha portato a separare le figure del progettista da quella del costruttore e dell'utente. Il processo si è quindi sempre più burocratizzato, e ciascuno di questi soggetti si è trovato isolato nel proprio sistema di conoscenze. La tecnica si è così sempre più allontanata dalla cultura del luogo. Il sistema delle imprese risponde solo a logiche esterne, dipendenti dal mercato globale che, imponendo tecnologie e materiali, omologa i processi di costruzione. Questo processo sembra aver portato sempre più a produrre il brutto con spreco di risorse umane e materiali, interrompendo quei circuiti virtuosi tra tecnica cultura ed economia che consentivano di coniugare il bello all'utile. Nel riappropriarsi della capacità progettuale e di "costruttori", i bambini così come gli adulti ritrovano dunque la possibilità e la felicità di abitare i luoghi invece di esserne semplici utenti e consumatori.



I processi di autoconstruzione non sono semplici parentesi ludiche che si inseriscono nelle dinamiche standardizzate della pianificazione, ma attività olistiche che mutano la percezione dei luoghi per l'intera comunità: qui la copertina ed una pagina del fascicolo che illustra l'esperienza di progettazione partecipata del giardino scolastico di Riale.

Molte esperienze di progettazione partecipata con i bambini si limitano alla produzione di idee progettuali la cui realizzazione, spesso, resta affidata ai normali canali del processo di produzione edilizia: progettazione definitiva ed esecutiva affidata a professionisti esterni o interni alle amministrazioni comunali, gare d'appalto per la realizzazione dell'opera, costruzione da parte di imprese specializzate del settore con impiego di materiali e tecniche standardizzate che spesso snaturano la freschezza dell'idea originaria e non consentono di attivare processi di riappropriazione dei luoghi.

Il sistema di conoscenze locali e di apprendimento reciproco messo in moto dai processi di partecipazione si blocca davanti all'immodificabilità e rigidità del sistema di produzione edilizia costituito dalla connivenza di interessi tra ordini professionali, produttori di materiali, imprenditori e costruttori. Il sistema delle conoscenze e delle tecniche di produzione edilizia non interagisce più, in questo processo di cambiamento, con le energie che si possono riattivare sul territorio, i saperi nascosti, le conoscenze locali su materiali e tecnologie appropriate legate alle specificità dei luoghi. Bisogna per questo restituire unitarietà all'intero processo di produzione edilizia, non separando il momento della progettazione da quello della realizzazione e, successivamente, della gestione e manutenzione, se si vuole cambiarne la logica in un'ottica partecipativa che non ha come obiettivo la semplice "democratizzazione" del processo decisionale ma qualcosa di più ambizioso: un profondo cambiamento culturale che investa la vita quotidiana nel suo complesso e trasformi gli scenari in cui si svolge, le sue condizioni materiali. I luoghi sono luoghi viventi e la loro cura deve essere affidata alla comunità se si vuole ricostruire un rapporto con essi.

Nel caso del lavoro con i bambini ciò assume un altro significato educativo profondo. Nella fase della crescita, come abbiamo visto, il gioco è importante come attività creativa e trasformativa. Sentire che le cose si possono modificare, sviluppare la capacità manuale, manipolare i materiali, il contatto concreto con aria acqua terra fuoco, la possibilità di ricostruire un universo simbolico sono alcune delle funzioni pedagogiche del cantiere. Nel cantiere infatti il bambino ritrova la sua dimensione produttiva e non di semplice consumatore o di utente di servizi a lui dedicati. Nello stesso tempo, questo lavoro del bambino-costruttore coincide col gioco, ne mantiene le caratteristiche di concentrazione, impegno totalizzante ma anche piacere, interesse, libertà di seguire i propri tempi, possibilità di esprimersi creativamente all'interno di una struttura nella quale stabilire legami cooperativi con gli altri. Lo stesso vale per le forme di uso e di gestione: viene prima l'uso e poi la definizione della funzione, in un processo più spontaneo dove i significati non sono definiti da altri ma da coloro che utilizzano i luoghi. Il cantiere diventa così veicolo educativo a disposizione della comunità, luogo in cui si incontrano e si scambiano le sapienze ambientali, la storia, la memoria, le conoscenze innovative (ad esempio sulle nuove tecnologie eco-compatibili o sui materiali). Sul cantiere si

pratica anche un diverso rapporto con la temporalità: non si calcola il tempo di lavoro, non si separa il tempo dell'apprendere da quello del fare e da quello della convivialità, si sperimenta il legame con la natura e con le generazioni passate e future, si pratica la ricostruzione di un altro immaginario etico, estetico e sociale.

Bibliografia

- Bengtsson A. (1975), *Parchi gioco Robinson*, Sperling & Kupfer, Milano
- Bozzo L. (1995), "Il gioco e la città", *Paesaggio urbano*, n. 3
- Bozzo L. (1998), *Pollicino e il grattacielo*, Seam, Roma
- Colusso P.F. (1998), *Wim Wenders. Paesaggi, luoghi, città*, Testo & Immagine, Torino.
- Decandia L. (2000), *Dell'identità. Saggio sui luoghi: per una critica della razionalità urbanistica*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ)
- Fabbrini A. (1994), "Ri-creare il mondo. Adolescenti e creatività", in Melucci A. (a cura di), *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano
- Flatard Y., Prémel G. (1983), *Enfants batisseurs. Images d'un terrain d'aventure*, Scarabée/Cemea, Paris
- Germanos D. (1995), «La relation de l'enfant à l'espace urbain. Perspectives éducatives et culturelles», in Noschis K. (ed.), *Les enfants et la ville*, Comportements, Lausanne
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *Theorizing Childhood*, Teachers College Press, New York
- Jones O. (2000), "Melting geographies: purity, disorder, childhood and space", in *Children's Geographies*, Routledge, London and New York
- Lang T. (1998), *I bambini hanno bisogno di avventura*, Red, Como
- Moore R. C. (1990), *Childhood's domain. Play and places in child development*, MIG communications, Berkeley, California
- Opie I., Opie P. (1969), *Children's Games in Street and Playground*, Oxford University Press, New York
- Paba G. (1998), *Luoghi comuni: la città come laboratorio di progetti*, F. Angeli, Milano
- Winnicott D.W. (1997), *Gioco e realtà*, Armando, Roma