

Un progetto in comune: i casi di Zola Predosa e Sasso Marconi

Micaela Deriu

0. Premessa

In questo scritto intendo illustrare, nel mio doppio ruolo di laureanda e coordinatrice tecnica del Laboratorio di progettazione integrata, l'esperienza di progettazione partecipata con i bambini e gli adolescenti avviata nei comuni di Zola Predosa e Sasso Marconi¹ assieme alla facoltà di Architettura di Firenze.²

La relazione tra università e amministrazioni comunali nasce durante l'anno scolastico 2000-2001 in maniera particolare, un po' laterale, durante il percorso di redazione della mia tesi di laurea che prevedeva l'interazione diretta con alcune scuole del comune di Zola.³ L'esperienza si è conclusa felicemente, con l'intento di stipulare una convenzione per proseguire e sviluppare l'anno successivo, in un territorio più ampio, nuove forme di ricerca-azione e di pratiche di governo del territorio. Di questa seconda fase si occupa lo scritto che segue.

1. Nuove forme di governo del territorio

L'intervento sviluppato durante la tesi di laurea si connotava per l'analisi del *gioco* visto come strumento centrale nella costruzione di lega-

¹ Il distretto sovracomunale al quale è riferito il progetto è costituito dai comuni di Casalecchio di Reno, Sasso Marconi e Zola Predosa. La partecipazione del comune di Casalecchio si è limitata alle fasi di formazione e documentazione, in quanto sul territorio erano già in atto processi analoghi al momento dell'avvio dell'intervento progettato con l'Università di Firenze.

² L'intervento viene progettato e coordinato da Mauro Giusti, del Dipartimento di urbanistica e pianificazione del territorio della facoltà di Architettura di Firenze negli anni 2001-2003.

³ Chi scrive si è laureata nel 2005 presso facoltà di Architettura dell'università di Firenze, con una tesi sull'esperienza dei laboratori di progettazione partecipata nel comune di Zola Predosa (relatore prof. Alberto Ziparo).

mi identitari fra bambini e ambiente urbano in una situazione di elevata contraddittorietà. Come in generale tutta la realtà emiliana, infatti, anche quella di Zola Predosa è contrassegnata dalla forte presenza di strutture e servizi per l'infanzia e dalla contemporanea difficoltà da parte del bambino ad essere coinvolto nella vita effettiva della città (Bozzo 1998).

Il progetto sovracomunale che è scaturito da questa osservazione si è posto l'obiettivo ambizioso del coinvolgimento del mondo dell'infanzia nel governo del territorio attraverso l'istituzione di un Laboratorio di progettazione integrata (Lpi). Il Laboratorio, che verrà illustrato nei paragrafi successivi, ha promosso diverse attività (corsi di formazione, workshop, seminari interattivi, sopralluoghi eccetera) con un'ottica integrata - potremmo dire "*preventiva*" e non "*riparativa*" - finalizzata a progettare "in anticipo" le azioni e non, come spesso accade, a riconnetterle *a posteriori*, dopo che sono partite in forma disgiunta. L'obiettivo primario del progetto, oltre al cambiamento fisico dei luoghi, era quello di produrre una nuova visione all'interno della pubblica amministrazione in grado di raccordare i diversi settori d'intervento. La sfida era dunque quella di far partecipare le varie professionalità adulte coinvolte nel processo (insegnanti, funzionari pubblici, tecnici, politici) al fine di trattare efficacemente le problematiche che spesso emergono durante processi di partecipazione col mondo dell'infanzia: difficoltà di comunicazione, diversità di strumenti, dimensioni apparentemente distanti quali quella educativa e quella tecnico-operativa (Paba 1998, 94).

L'intervento ha avuto luogo principalmente nell'anno scolastico 2001-2002. Le molteplici implicazioni che ne sono scaturite hanno fatto intravedere possibilità di ulteriori sviluppi. Nel comune di Sasso Marconi, dopo la sosta intercorsa tra la fine dei laboratori di progettazione partecipata con i bambini e le prime realizzazioni, sono in corso le procedure di valutazione per definire gli sviluppi più adeguati a rispondere ad alcuni nodi emersi durante i lavori - difficoltà di sinergia tra i vari servizi coinvolti, mancanza di un gruppo intersettoriale efficace, partecipazione del mondo dell'infanzia (cfr. La Monica in questo volume).

Nel comune di Zola Predosa le attività sono proseguite anche negli anni seguenti la conclusione del progetto sovracomunale, ampliando le occasioni di partecipazione dei bambini e allargando la base degli attori coinvolti.⁴

⁴ L'indagine avviata dal comune di Zola nel 2004, per verificare l'interesse delle famiglie ad essere coinvolte nel progetto di progettazione partecipata con i bambini, individuava due temi principali: l'autonomia negli spostamenti e nell'uso degli spazi pubblici all'interno del capoluogo, e la realizzazione del giardino del complesso scolastico di Riale. Nonostante la disponibilità diffusa riscontrata su entrambe le questioni, per esiguità di risorse e per le immediate necessità operative l'amministrazione ha attivato solo il progetto sul giardino di Riale (attualmente in corso), rinviando all'anno successivo l'intervento sul capoluogo.



L'entusiasmo per la collaborazione e per la scoperta nei primi incontri con i bambini.



Il gioco della progettazione partecipata presuppone e sviluppa una forte componente relazionale e un'abitudine al confronto dialettico.



2. L'incipit

Trasmettere esperienze di partecipazione senza evidenziare gli aspetti sensibili e relazionali che le caratterizzano rendendole uniche e irripetibili per dinamiche ed esiti rischia di appiattirle a semplici pratiche riproponibili pedissequamente. È importante, a questo riguardo, sottolineare invece la fortunata anomalia che ha caratterizzato l'avvio di questo progetto.

Come già detto, i primi contatti con la segreteria del sindaco di Zola Predosa avvengono sulla base di un mio bisogno specifico, la tesi di laurea, che determina la gratuità del tempo-lavoro impiegato e la conseguente possibilità di dilatazione temporale del periodo preliminare all'avvio dei laboratori. Dai primi incontri, tenutisi nella primavera nel 2000, si arriverà a lavorare con le classi all'inizio del successivo anno scolastico. Solo ora, a distanza di alcuni anni, possiamo cogliere il senso ed il valore che ha avuto quel lasso di tempo così lungo e apparentemente inutile.

Il conoscersi, il parlarsi, lo "studiarsi" reciprocamente, l'approfondimento congiunto di tematiche inerenti il lavoro da intraprendere, la lentezza della sedimentazione hanno fatto crescere la fiducia necessaria a raggiungere la condivisione di uno scenario all'interno del quale ricondurre le molteplici pratiche possibili.

Non si è trattato quindi di azioni vane. Soprattutto lo sforzo e il piacere di confrontarsi su termini ormai abusati, e quindi privi di un significato semantico chiaro e condiviso - quali infanzia, partecipazione, sostenibilità, territorio, qualità urbana e così via - hanno consentito di costruire un quadro comune d'intenti al quale tornare nei momenti di incertezza dell'agire. I momenti iniziali di condivisione del senso e del codice linguistico non sono stati vissuti come un'esercitazione teorico-culturale, bensì come un'occasione per approfondire percorsi e progetti già in essere all'interno dell'amministrazione e formulare proposte aderenti alla realtà locale.

Questo contatto iniziale è stato fondamentale per la prosecuzione dell'intervento perché ha portato la responsabile amministrativa del progetto sovracomunale a scoprire una reale condivisione d'intenti tra pratica amministrativa e ricerca scientifica.⁵ Questa consapevolezza ha indotto disponibilità e fiducia nei confronti della proposta in seguito avanzata dall'università.

Un effetto non secondario di questa prima fase è l'accettazione dell'incertezza del risultato, condizione ritenuta scontata da chi si occupa di processi di partecipazione ma non sempre gradita agli amministratori, che spesso portano all'interno dei progetti anche una loro legittima esigenza di visibilità. La collocazione della responsabile del processo all'interno della segreteria del sindaco ha garantito un sostegno politico forte e trasversale a

⁵ La persona in questione è Simonetta Menichetti, allora responsabile dell'ufficio di segreteria del sindaco del comune di Zola ed oggi responsabile del servizio città sostenibile dello stesso comune (cfr. il suo contributo nel presente volume).

tutta la struttura comunale, che è andato aumentando nel corso del tempo. Inoltre l'assunzione di una chiara responsabilità politica dell'amministrazione nei confronti della partecipazione dei bambini ha consentito negli anni uno sviluppo non previsto, lasciando comunque autonomia decisionale e progettuale alla responsabile del progetto.

Alcune attività di coinvolgimento dei bambini all'interno della comunità, condotte unitamente tra amministrazione e scuola e già sperimentate all'avvio dei primi laboratori di urbanistica partecipata, presupponvano l'esistenza di processi politici e culturali fecondi. Si è scelto quindi, fin dalla prima sperimentazione, d'interagire con la realtà scolastica in maniera profonda, aprendo con le insegnanti spazi di discussione non solo sulla metodologia, ma anche sugli obiettivi formativi ed educativi sottostanti all'esperienza dei laboratori di urbanistica partecipata.⁶

Da queste basi ha preso avvio un processo che si è contraddistinto per dichiarare e condividere apertamente, sia con la scuola che con l'amministrazione comunale, le condizioni necessarie per una partecipazione reale del mondo dell'infanzia al governo del territorio. Sono state così poste basi solide sulle quali l'intero progetto ha potuto svilupparsi e fortificarsi nel corso del procedere.

Sin dalle sue origini, il lavoro si è contraddistinto per la profonda azione riflessiva, che ha modificato i presupposti iniziali, in una verifica permanente di metodi ed obiettivi (cfr. Schön 1993). Questo faticoso allenamento ha consentito alle persone coinvolte di rimanere ancorate alle problematiche locali, anch'esse in continuo divenire, ottenendo risultati forse meno appariscenti sul piano della visibilità, ma certamente più significativi su quello della condivisione sociale e della durata temporale.

2.1 I primi laboratori nell'anno 2000-2001

Facciamo un passo indietro fino ai laboratori realizzati nella prima esperienza che coinvolgeva unicamente il comune di Zola, per apprezzare il processo di apprendimento reciproco fra esperti, amministrazione e insegnanti che ha caratterizzato tutto il lavoro descritto.

L'idea di base è stata di finalizzare i laboratori di progettazione partecipata con i bambini all'individuazione di elementi di progetto tesi a migliorare la qualità urbano-sociale complessiva, con una metodologia incentrata sulla messa in evidenza della relazione affettiva ed identitaria che legava i bambini al loro territorio. Vennero allora individuati, in accordo con l'amministrazione, pochi ambiti (il giardino-campagna,⁷ i percorsi urbani, gli spazi di gioco a Riale) per i quali vi fosse la

⁶ Gli insegnanti hanno previsto la mia presenza anche negli incontri della commissione di supporto al Consiglio comunale dei ragazzi. Il Ccr di Zola Predosa, attivato nel 1999, è connotato dal forte legame con la dimensione scolastica; esso si è dotato di una commissione di supporto, composta da insegnanti, dirigenti scolastici, funzionari comunali e genitori, con il compito di svolgere un ruolo attivo nel sostenere la fattibilità delle proposte avanzate dai bambini e dai ragazzi, mantenendo anche un carattere riflessivo sui temi e sulle problematiche emergenti dal coinvolgimento del mondo dell'infanzia.

⁷ Il progetto giardino-campagna fa parte degli interventi previsti dal Piano Regolatore per il

certezza economica della realizzabilità dei progetti.⁸ In questa fase i tecnici comunali non furono coinvolti e il progetto prese corpo unicamente grazie al sostegno della segreteria del sindaco e del sindaco stesso. Aderirono al progetto solo cinque classi del secondo ciclo delle scuole elementari, appartenenti a tutte le frazioni del territorio comunale, mentre le scuole medie scelsero di non partecipare.

Vennero proposti incontri individuali con le insegnanti mirati a fare emergere le aspettative di ciascuna classe. Non si trattava tanto di un progetto unitario, quanto di un progetto che emergesse dal contesto locale e sapesse valorizzarlo. In quest'ambito fu presentato un canovaccio molto elastico di attività possibili, da modificare e definire maggiormente nell'interazione con i bambini. Successivamente ogni insegnante scelse il tema su cui lavorare, il tempo da dedicare al laboratorio, e il ruolo da tenere nella progettazione e conduzione degli incontri. Di norma le attività in classe furono condotte da me nel ruolo di facilitatrice, utilizzando in alcuni casi la collaborazione attiva e propositiva delle insegnanti.

A conclusione delle attività emersero numerose indicazioni sulla riqualificazione dell'ambiente urbano, con ricche suggestioni legate all'identità e al senso di appartenenza al territorio e alla comunità locale. In particolare venne posta attenzione ad alcuni nodi problematici che in parte saranno affrontati nell'esperienza dell'anno successivo:

- il *sistema dei percorsi*, evidenziando una percezione di insicurezza che limitava fortemente l'autonomia dei bambini negli spostamenti;⁹
- il processo di *partecipazione dei bambini* alla progettazione del territorio.

2.2 *Qualche riflessione critica sulla prima fase dell'esperienza*

Le indicazioni emerse dai laboratori vennero accolte con interesse dall'amministrazione di Zola che però, pur dimostrando sincera attenzione, si limitò ad intuire la necessità di rivedere alcuni processi di pianificazione territoriale per rispondere in modo serio ed efficace ai progetti dei bambini.¹⁰ Al tempo stesso, emerse indubbiamente la potenzialità della partecipazione dei bambini nel dibattito sulla qualità urbana.

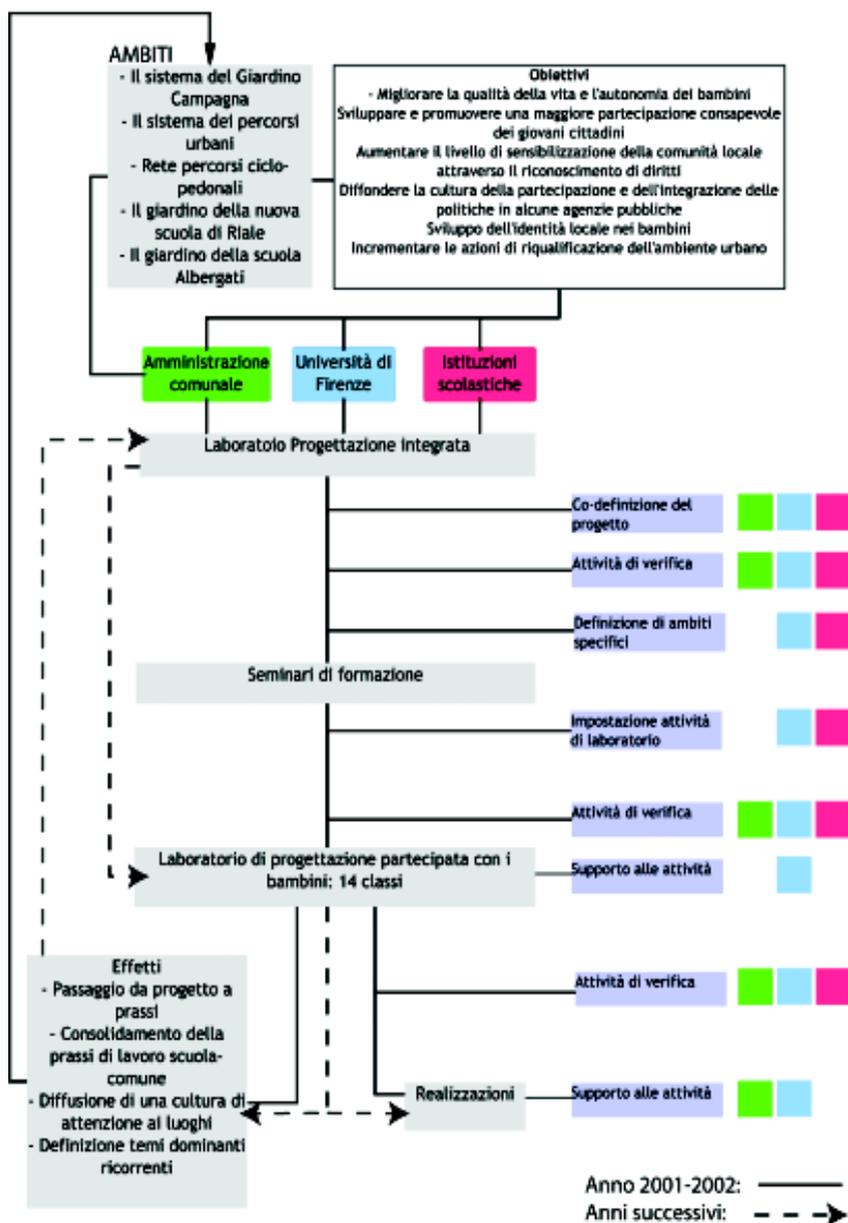
ridisegno del centro urbano. Si tratta della valorizzazione di un'area a vocazione agricola dal profondo significato storico-testimoniale per segni territoriali presenti e residuo di colture storiche locali, sulla quale l'amministrazione ha esteso il vincolo paesaggistico, affidando ad un concorso di idee la sua trasformazione in parco agricolo urbano. È stata inclusa nel concorso anche la progettazione del recupero e riqualificazione Villa Edvige Garagnani, annessa al parco stesso. Al concorso, tenutosi nell'anno 2000, vinto dall'arch. Darko Pandakovich con il progetto di un parco agricolo didattico, non è seguita una immediata realizzazione per l'espletamento di alcuni passaggi formali amministrativi, che si sono conclusi nell'anno 2003. Nel frattempo sono iniziati i lavori di ristrutturazione di Villa Edvige Garagnani, destinata a diventare uno "show room territoriale" aperto a scuole, associazioni e cittadini interessati alla storia e alla cultura locale.

⁸ L'amministrazione si impegnò anche nell'acquisto dei materiali per le attività.

⁹ Il traffico automobilistico lungo la via Bazzanese è percepito come l'ostacolo primario, i collegamenti tra frazioni e capoluogo, all'interno del quale sono presenti i luoghi affettivamente riconosciuti dai bambini, non sono ritenuti sicuri.

¹⁰ Il percorso ciclo-pedonale di collegamento tra scuole e giardino-campagna non ha avuto riscontro immediato, essendo ancora in corso di valutazione il progetto di riqualificazione globale del centro del capoluogo.

I bambini e la città. Una proposta in comune



Il diagramma di flusso sintetico dell'intervento ne evidenzia la natura estremamente articolata e la struttura a cicli, in cui ciascun risultato vale come presupposto per il passo successivo e funge da feed-back per i precedenti.



Partecipare alla riprogettazione della città implica per i bambini un fondamentale momento di riappropriazione collettiva dello spazio urbano e delle attività che lo costruiscono: qui due momenti della fiera di Ponte Ronca.



In questa prima esperienza sono maturate consapevolezza, su cui abbiamo riflettuto molto nell'inaugurare la seconda parte del lavoro, che vertevano in particolare su alcune disattenzioni, causate soprattutto dall'inesperienza nel settore della progettazione partecipata. Il coinvolgimento dei bambini su un tema (la riqualificazione del giardino-campagna) che richiedeva un percorso di progettazione e realizzazione istituzionale ha messo in luce la difficoltà di conciliare i *tempi diversi* del percorso *formativo* e di quello *amministrativo*: da un lato il tempo della sperimentazione, che necessita di risposte concrete per non creare frustrazione all'operare dei bambini; dall'altro quello dell'amministrazione, che necessita di verifiche e passaggi burocratici spesso lunghi e farraginosi.

Il mancato coinvolgimento dei tecnici comunali fra gli attori della sperimentazione ed il mio ruolo non ancora definito all'interno dell'ente hanno reso difficile il passaggio di informazioni fra scuola e amministrazione. La necessità di collegamento tra giardino-campagna e area fluviale, ad esempio, era stata risolta dai bambini con una sorta di *gioco-ponte*; mentre il ponte poi effettivamente realizzato non contiene nessuno dei suggerimenti espressi.

La sperimentazione sul giardino-campagna ha però portato alcuni elementi positivi. I bambini, infatti, durante l'esperienza hanno modificato la loro relazione con questo spazio agricolo, all'epoca non conosciuto e non frequentato,¹¹ ampliando la percezione territoriale e iniziando a costruire una relazione affettiva con quel luogo. L'interesse è cresciuto talmente che a distanza di due anni dal laboratorio, nell'ambito di un'iniziativa pubblica, i bambini si sono assunti il ruolo di guide degli adulti interessati alla conoscenza del parco agricolo.

3. L'intervento sovracomunale: mettere al lavoro le conoscenze e le competenze locali

Se l'esperienza del primo anno si era connotata per la debole strutturazione e l'esigua incidenza economica, l'anno successivo, come abbiamo visto, i comuni di Zola Predosa, Sasso Marconi e Casalecchio di Reno, in collaborazione con l'università di Firenze, nell'ambito della legge Turco, attivano un nuovo progetto. Stavolta il programma era più ambizioso e strutturato, per modalità e obiettivi. Lo scopo era volto a costruire un percorso stabile ed efficace di coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi nel sistema di governo del territorio.

Si trattava di organizzare percorsi di partecipazione di bambini e ragazzi al miglioramento delle prestazioni qualitative nel complesso sistema di politiche pubbliche indirizzate alla tutela dell'ambiente fisico, all'inclusione sociale e alla valorizzazione dell'identità locale. L'intervento intendeva perseguire obiettivi sia generali che puntuali di

miglioramento territoriale. La selezione delle aree di intervento, effettuata assieme alle amministrazioni comunali, ha tenuto conto dell'intenzione politica di intervenire effettivamente su quei luoghi con modalità che tenessero conto degli esiti delle attività progettuali dei bambini.

L'attenzione non si è limitata a progettare trasformazioni in "luoghi confinati" per bambini, ma in luoghi per tutti, secondo un'ottica complessiva che tratta unitariamente fenomeni fisici e sociali nello "spazio pubblico" a partire dalla modalità d'uso dello spazio, come l'accessibilità o la convivenza fra gruppi diversi.

Ancora, sono da sottolineare importanti dimensioni culturali del progetto: tutti gli interventi si sono dotati dell'obiettivo implicito (e talvolta esplicito) della valorizzazione dell'identità locale, della riscoperta e della rivisitazione critica delle tradizioni locali di uso del territorio, intrecciando strettamente la dimensione progettuale e quella educativa. Infine, l'azione nel suo complesso è stata orientata dall'importante obiettivo strumentale del miglioramento "di processo" della qualità dei servizi pubblici: si è trattato in questo caso di diffondere nell'amministrazione comunale una sensibilità "qualitativa" e transettoriale, di partecipare al già avviato processo di attenzione per l'utente e di porre al centro l'attenzione alle "dimensioni sottili dei problemi" (Giusti, Deriu 2002, 137).

Se quindi i risultati attesi avevano a che fare con la trasformazione fisica dei luoghi, un effetto importante è stato quello legato alla *costruzione* del processo, del quale si evidenziano i principali esiti previsti:

- vincolare il tema "infanzia" dalla nicchia di settore all'interno dell'amministrazione, per renderlo trasversale ai vari settori in quanto portatore di metodologie preziose anche per il coinvolgimento di altri attori;¹²
- l'attenzione allo sviluppo delle capacità dei bambini e dei ragazzi nel costruire collettivamente decisioni relative allo spazio pubblico;
- l'autonomizzazione degli insegnanti nella conduzione dei laboratori;
- l'ampliamento della capacità degli operatori comunali nel dialogare con utenti non usuali;
- lo sviluppo di linguaggi e consuetudini di lavoro in comune fra insegnanti e funzionari comunali (e fra persone di diversi settori e servizi della macchina comunale: ufficio tecnico, vigilanza urbana, ufficio scuola, ufficio famiglie, ludoteca).

Rispetto all'ultimo punto si evidenzia che, nonostante le migliori intenzioni dei diversi operatori, il mondo della scuola e quello della pubblica amministrazione hanno manifestato notevoli difficoltà ad interagire in maniera efficace. La differenza degli obiettivi, ma ancor più dei linguaggi, sviluppati in relazione a routine professionali evidentemente diverse, porta ad una sostanziale incomunicabilità (e spesso a situazioni conflittuali) fra le due sfere.

¹² L'effetto di nicchia è stato in parte un effetto indesiderato dell'iniziativa "Città sostenibili dei bambini e delle bambine".

3.1 La struttura dell'intervento sovracomunale nell'anno 2001-2002
 L'esperienza di progettazione partecipata portata avanti nei due comuni si è fondata sulla costruzione del Laboratorio di progettazione integrata (Lpi). Nel Lpi sono confluiti i rappresentanti dei soggetti adulti coinvolti nel processo, organizzati in gruppi in cui poter scambiare saperi, informazioni e condividere le responsabilità. L'idea base è stata quella di mantenere la relazione tra i differenti livelli e i vari aspetti dell'intervento. I diversi gruppi, costituenti una rete sinergica e interattiva, si avvalevano della *struttura tecnica organizzativa*, per garantire le necessarie attività di coordinamento.





La composizione di conoscenze “tocate”, competenze tecnico-professionali e saperi contestuali - schematizzata nella pagina a fronte - permette di riscoprire e analizzare consapevolmente i significati dei percorsi urbani (qui sopra), generando una nuova percezione della città come “spazio proprio” con cui interagire in un rapporto di reciproca evoluzione.

Questi, sinteticamente, sono i diversi gruppi che formavano il Lpi:

- *gruppo operativo* formato da:
 - insegnanti le cui classi partecipavano alle attività di progettazione,
 - operatori comunali dei settori coinvolti nella progettazione;
- *struttura tecnica-organizzativa con funzione di coordinamento del Lpi* formato da:
 - funzionari comunali responsabili del progetto,
 - una coordinatrice, che aveva diversi compiti: armonizzare le attività dei diversi gruppi formanti il Lpi; attivarsi nelle diverse azioni sul campo; garantire il contatto fra le azioni sul campo e il Lpi; svolgere un'attività di "sportello tecnico" per gli attori che partecipavano all'esperienza di progettazione partecipata;
- *comitato scientifico* formato da:
 - docenti e ricercatori dell'università che hanno assicurato un continuo sostegno metodologico alla struttura di coordinamento e ai gruppi operativi;
- *gruppo di riscontro* formato da:
 - responsabili politici dei comuni (i sindaci e/o gli assessori con deleghe come urbanistica, lavori pubblici, istruzione, servizi sociali),
 - dirigenti scolastici, con il compito di garantire le relazioni fra i diversi soggetti coinvolti e dimettere in atto una funzione di valutazione in itinere dell'intervento, con competenze di indirizzo generale.

La complessa struttura del Lpi ha in generale funzionato bene, anche se alla luce dell'esperienza condotta emerge che, in alcuni casi, sarebbe stato opportuno sviluppare maggiormente le attività con il gruppo di riscontro. Non sempre nei politici si è trovata, infatti, una consapevolezza adeguata a comprendere e a sostenere il processo partecipativo e le sue modalità. Questa mancanza ha rischiato talvolta di far naufragare esperienze condotte con entusiasmo e fatica. A Sasso Marconi, ad esempio, una sostanziale diversità d'intenti tra assessore alla Pubblica istruzione e assessore ai Lavori pubblici ha portato all'incapacità di attivare risposte concrete ed efficaci alle proposte dei bambini in merito ad un percorso pedonale di collegamento fra la frazione di Fontana e il capoluogo.

Le attività si sono sviluppate nell'anno scolastico 2001-2002, ad esclusione di alcune classi che hanno scelto di attivare i laboratori all'inizio dell'anno successivo.¹³ Si possono individuare schematicamente tre moduli che non necessariamente seguono una traiettoria sequenziale. In realtà essi risultano parzialmente intrecciati, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti valutativi:

- *primo modulo*: dedicato alla costruzione del gruppo operativo. Esso assume un carattere preliminare. In questa fase era necessario favorire lo scambio di conoscenze pregresse per creare un substrato di saperi

¹³ Le attività del Lpi proseguiranno anche negli anni successivi, per conseguire le realizzazioni previste dai laboratori con i bambini e rispondere alla richiesta di adesione al Lpi da parte di nuove classi.

condivisi, attraverso la condivisione di un linguaggio comune e la nascita di relazioni di fiducia, dentro un sistema di obiettivi complessi. Sono state svolte attività di formazione con una serie di lezioni *ex-cathedra*, orientate a mettere in comune le rispettive conoscenze e ad incrementarle con contributi esterni verso la definizione di un approccio unitario;

- *secondo modulo*: specificamente rivolto alle attività sul campo con le classi. Le attività si sviluppano per la maggior parte nel periodo fra marzo e maggio, con alcuni prolungamenti nei primi mesi dell'anno scolastico successivo;

- *terzo modulo*: rivolto alla valutazione dell'esperienza. In questa fase vengono raccolte le valutazioni in itinere lungo tutto il processo per giungere ad una valutazione complessiva, e si concentrano le attività di programmazione relative alle azioni propriamente progettuali e realizzative.

3.2 Il Laboratorio come luogo dell'incontro

Come spesso accade, non è semplice superare quella sorta di diffidenza reciproca che a volte accompagna situazioni in cui si relazionano soggetti portatori di richieste o professionalità diverse.

Un intervento di progettazione partecipata che ha come protagonisti i bambini può essere un punto di partenza per un'azione più ampia, volta a diffondere la cultura della partecipazione della società nelle scelte che condizionano la struttura, l'aspetto, ma anche le opportunità di socialità, di sviluppo umano e di qualità dell'ambiente urbano.

Saper riconoscere che il bambino è un cittadino (Moro 1983) e in quanto tale portatore di diritti che spesso non è in grado di rivendicare, ha permesso all'Lpi di valorizzare competenze e ruoli degli adulti nel soddisfare tale diritto. Il progetto si è posto quindi l'obiettivo di "far lavorare insieme" adulti e bambini da una prospettiva insolita. I bambini sono diventati gli attori protagonisti, che mettono in scena la loro relazione con gli spazi pubblici, mentre gli adulti sono diventati gli attori non protagonisti, che aiutano, facilitano e, sostanzialmente, permettono che la relazione abbia luogo (Santelli 2002).

Insegnanti e tecnici comunali hanno messo a disposizione del Laboratorio i loro saperi: in linea di principio, i primi quelli relativi al settore educativo, i secondi quelli sulle tecniche e le procedure per valorizzare e tradurre operativamente il lavoro svolto nelle classi.

Il Laboratorio è diventato così un luogo di sperimentazione di un nuovo modo di gestire il governo del territorio. Qui le diverse esperienze quotidiane degli attori-cittadini hanno dialogato fattivamente assieme ai loro saperi professionali. La valorizzazione della dimensione umana è stata considerata a buon diritto un requisito fondamentale per la nascita di nuove modalità relazionali. E proprio l'attenzione alle "dimensioni sottili" e sensibili si è spesso rivelata un fattore vincente per sciogliere criticità insidiose. La coordinatrice tecnica del Lpi, ad esempio, ha avuto sì il ruolo di orientare e sostenere i vari percorsi di lavoro, ma soprattutto quello di aprire relazioni dirette e personali con tutti i soggetti presenti.



Non c'è un tesoro nel parco, ma un parco dentro al tesoro - e non va conservato in uno scrigno ma vissuto nella sua dimensione naturale: i caratteristici détournements logici e semantici dei bambini modificano i quadri percettivi e pratici consolidati, suggerendo prospettive inedite che recuperano alla città valori ignorati o dimenticati e la rimettono "in gioco".

Qui essa vale come posta e luogo di un confronto che, ben presto, diventa esplicitamente politico.



Siamo pronti per...



la presa del Municipio



3.3 L'esperienza dei seminari di formazione/autoformazione

I lavori si sono formalmente aperti con i seminari di formazione/autoformazione, concordati in una serie di incontri preliminari tra università, responsabili comunali e referenti scolastici. Si è trattato di incontri tematici (metodologia della progettazione partecipata; cantieri di auto-costruzione; il gioco come medium nella progettazione; molteplicità delle tecniche di rappresentazione; progettazione ambientale) a cadenza settimanale ai quali hanno partecipato circa una quarantina di persone tra insegnanti e funzionari comunali.

In un primo momento i seminari sono stati percepiti come un sovraccarico eccessivo di lavoro.¹⁴ Si respirava un clima di diffidenza tra i presenti, spesso si percepiva un senso di estraneità ai temi discussi, soprattutto da parte dei funzionari comunali. Viceversa proprio queste occasioni, strutturate e cadenzate, si sono rivelate fondamentali per l'avvio ed il successo del progetto, tanto che oggi la presenza di incontri periodici aperti ai diversi attori viene reclamata e posta come necessità primaria nell'impostare l'esperienza futura.

Al termine della sequenza seminariale il gruppo operativo ha effettuato un workshop progettuale utilizzando la tecnica del gioco di ruolo. Nella simulazione è stato riprogettato il giardino-campagna di Zola Predosa per applicare le competenze, soprattutto relazionali, sviluppate nel corso dei seminari. Nello scambio delle parti, l'insegnante che interpreta il tecnico comunale propone l'immagine di una persona poco attenta alle necessità dell'utente e rigida nell'attenersi alla normativa, il funzionario che interpreta il bambino si rende capriccioso puntando i piedi su proposte irrealizzabili e di fantasia, quello che impersona l'insegnante recita il ruolo di una donna noiosa e sapiente, con un atteggiamento recriminante nei confronti della pubblica amministrazione.

Nella simulazione del workshop, i gruppi faticano a trovare accordi ed emerge la difficoltà di progettare insieme. Riflettendo insieme sull'esito del gioco condotto, tutti convengono che si tende a relazionarsi per categorie concettuali costruite su luoghi comuni che impediscono lo strutturarsi di efficaci relazioni dirette. Fra qualche diffidenza e recriminazione¹⁵ appare però chiaramente ai più che per attivare un percorso di progettazione partecipata è indispensabile adottare pratiche differenti da quelle adottate usualmente.

Dopo questa esperienza di confronto su un terreno inusuale - il bambino e la sua relazione con l'ambiente urbano - insegnanti ed operatori comunali hanno maturato la consapevolezza delle rispettive difficoltà di comunicazione. Questa presa di coscienza ha indotto ad una revisione del linguaggio specialistico che ha prodotto una nuova capacità

¹⁴ Si tratta peraltro di un atteggiamento comprensibile alla luce dell'attuale organizzazione complessa del mondo scolastico e delle risorse limitate all'interno delle strutture amministrative.

¹⁵ Insegnanti ed operatori appartenenti a tutte e due le amministrazioni coinvolte hanno portato all'interno dei seminari la loro titubanza rispetto all'azione di coinvolgimento del mondo dell'infanzia e dell'adolescenza: il timore della strumentalizzazione, della scarsa visibilità politica e della non perseveranza nel tempo si sono manifestati pienamente.

comunicativa, abbassando in tal modo il livello di conflittualità, che però si ripresenterà in varie forme durante il lavoro sul campo. Solo accettando pienamente l'emergere di conflitti, pregiudizi e resistenze, e individuando modalità operative e relazionali specifiche, si riuscirà a valorizzare la presenza personale di ciascuno all'interno del Laboratorio, con l'effetto di ampliare nel tempo il numero e la qualità del contributo dei singoli attori.

3.4 L'impostazione delle attività dei laboratori

Finita la fase di formazione/autoformazione degli adulti, si è passati alla costituzione dei laboratori di progettazione partecipata con i bambini. A Zola Predosa hanno aderito quattordici classi di scuola elementare del primo e secondo ciclo, appartenenti a tutte le frazioni. Sasso Marconi partecipa al progetto con due scuole materne e una classe del secondo ciclo delle elementari.

Le amministrazioni concordano con l'università i luoghi su cui svolgere l'esperienza in base alle problematiche che concernono i comuni, ai progetti di trasformazione in atto e alla disponibilità dell'investimento economico per le realizzazioni previste.¹⁶

A Zola vengono individuate tre aree di intervento: il giardino-campagna, il giardino del nuovo complesso scolastico a Riale¹⁷ e il sistema delle connessioni fra gli spazi pubblici, con particolare attenzione alla viabilità ciclo-pedonale.

A Sasso vengono scelti il percorso pedonale tra la frazione di Fontana ed il capoluogo, il giardino della scuola di San Lorenzo e i percorsi interni alla frazione di Borgonuovo.

Al termine del ciclo seminariale, si svolge il primo incontro di programmazione individuale con gli insegnanti delle classi coinvolte. In questi incontri è emersa una diversa attribuzione di senso al laboratorio: alcuni insegnanti hanno preferito attribuire un valore autonomo alle attività del laboratorio, senza ricercare legami espliciti con la didattica, altri viceversa hanno scelto di valorizzare il carattere interdisciplinare utilizzando le attività del laboratorio per trattare ambiti curriculari.

Contestualmente sono stati individuati gli incontri in cui prevedere l'intervento della coordinatrice tecnica del Lpi e/o degli operatori comunali, per far sì che i tecnici comunali fossero coinvolti in tutte le fasi del lavoro. Il lavoro sul campo viene svolto mantenendo il contatto continuo tra il coordinamento scientifico, il gruppo di coordinamento tecnico e gli insegnanti, prevedendo incontri specifici - richiesti della scuola - per affrontare problemi o difficoltà emergenti.

Inizialmente la partecipazione dei tecnici non è molto estesa. Per il comune di Zola solo il dirigente dell'area tecnica, la responsabile del servizio tutela ambiente, un vigile urbano e un assessore sono disponibili.

¹⁶ Maggiori dettagli relativi agli aspetti economici del progetto si trovano nell'articolo di Simonetta Menichetti nel presente testo.

¹⁷ Il giardino verrà inaugurato a settembre 2002.





Come nel caso della fiera di Ponte Ronca (pagina a fronte, in alto), la riprogettazione di un giardino scolastico è l'occasione per una riqualificazione creativa degli spazi fisici (qui sopra, un vialetto dipinto diventa un fiume pescoso) e, in parallelo, di quelli della socialità (la scoperta del tesoro nella pagina a fronte in basso).

Successivamente altri operatori si lasceranno coinvolgere: è il caso del responsabile del settore verde urbano che assumerà ben presto un ruolo importante nel progetto.¹⁸ L'abbattimento di un vecchio edificio collocato in posizione centrale aveva creato all'interno del tessuto urbano un vuoto inutilizzato. In occasione della Giornata verde, promossa nell'ambito del Consiglio comunale dei ragazzi,¹⁹ si decise di intervenire su questo spazio libero. Le prime classi della scuola media proposero il tema: le quattro stagioni.²⁰ In questa occasione il giardiniere non si limitò solo a mettere in campo suggerimenti tecnici, ma interagì progettualmente col gruppo, proponendo di realizzare tre aiuole a delimitazione della piccola area. L'idea venne accolta con entusiasmo dalle prime classi della scuola elementare coinvolte: i "giovani operai" con l'aiuto del giardiniere, degli operatori comunali, degli insegnanti e di un'artista locale²¹ si misero al lavoro. A conclusione della Giornata verde verrà realizzata quella che da quel momento in poi sarà riconosciuta da tutta la comunità come *La piazzetta*.²²

4. Grovigli di incertezze da sbrogliare: accedere alla fiducia²³

Proporre "un modello progettuale basato sulla forte interazione fra esperti e laici richiede al progettista di accettare il coinvolgimento diretto, personale" (Giusti 2002, 29), mettendo al centro dell'atteggiamento partecipativo la *sogettività*.

«Interagire efficacemente con gli abitanti richiede di praticare concretamente il luogo dell'azione, senza allontanare la carica emozionale che ogni pratica diretta comporta. Si tratta di dare spazio, accanto alle competenze scientifiche di ordine generale, alle componen-

¹⁸ L'autonomia propositiva del giardiniere è emersa, per la prima volta, nella realizzazione de *La piazzetta*.

¹⁹ La Giornata nasce su proposta dei bambini come occasione di pulizia e manutenzione dell'area fluviale lungo il Lavino, e coinvolge scuole, amministrazione e famiglie. Negli anni le sue caratteristiche cambiano, diventando occasione di scoperta del territorio e approfondimento dei suoi aspetti ambientali naturalistici attraverso il sostegno attivo di associazioni ed esperti locali. Le attività vengono promosse e in parte organizzate dai bambini stessi, che mantengono un ruolo attivo in ogni fase.

²⁰ Svolgendosi nell'ambito di un'iniziativa caratterizzata dalla dimensione ecologica, i ragazzi propongono temi che hanno a che fare con la "natura", e scelgono *le quattro stagioni* nonostante le critiche di alcuni insegnanti che ne denunciano la banalità.

²¹ Lina Osti, pittrice e scultrice di Zola.

²² Il legame affettivo che si sviluppa attorno a questa piazzetta è molto forte, frequenti sono le richieste successive, da parte dei ragazzi e dei bambini, di attrezzarlo per renderlo maggiormente fruibile (mancano ombra e panchine, viene richiesta una maggior separazione dalla strada trafficata sulla quale si affaccia). Al momento l'amministrazione non ha ancora accolto queste richieste, poiché l'area della piazzetta fa parte di un progetto di riqualificazione del centro urbano ancora da sviluppare. La scommessa sta nel vedere se, in futuro, prevarranno i sentimenti di appartenenza ai luoghi o altre logiche (il progetto prevede qui l'inserimento di una piccola rotonda).

²³ Il linguaggio è preso in prestito da R. Ackoff (1979), che definisce *grovigli di problemi* le situazioni dinamiche in cui predominano problemi mutevoli fra loro interagenti.

ti emotive, innamorarsi del luogo - ma con gli occhi di chi ci deve abitare» (Giusti 2002, 28).

Scegliere di attivare un percorso mirato alla valorizzazione delle competenze locali, basato «fondamentalmente sulla fiducia nella capacità di esprimere tensioni progettuali pertinenti da parte di persone comuni, e persino da parte delle persone ascritte alle categorie *deboli*» (Giusti 2002, 29), obbliga il pianificatore ad interrogarsi su come attuare quella fiducia, e renderla motore dell'esperienza. Porsi in una posizione di ascolto attivo (Sclavi 2000) sensibile, *in primis* verso paure e difficoltà anche non esplicite degli attori coinvolti, è il primo passo: solo immaginando e agendo modalità atte a superarle sarà possibile lasciar fluire liberamente quell'infinito potenziale creativo presente in ciascun soggetto coinvolto.

Inglobare la *soggettività* di ciascun attore coinvolto aumenta la complessità nell'individuare la natura e la risoluzione dei problemi, che non si limitano più a questioni meramente tecniche, organizzative o politiche. Diventa allora necessario riferirsi ad una dimensione "altra", che si rivelerà essere la pre-condizione al superamento globale e specifico delle difficoltà.

Se veramente desideriamo dar valore alla soggettività, non sarà sufficiente innamorarsi del luogo, ma sarà obbligatorio innamorarsi anche del potenziale umano presente in ognuno di noi. Si tratta di mettere in campo una sorta di gioco strutturato fra i soggetti volto all'apprendimento reciproco che può avere luogo solo se si instaura una modalità di relazione basata sulla fiducia (Barnes, Prior 1996). Molti sono i fattori che concorrono a costruire la fiducia, che può nascere soltanto attraverso un dialogo volto alla mobilitazione delle risorse personali, in grado di sviluppare il coraggio del cambiamento.

All'interno del progetto, il tema della fiducia tocca molteplici dimensioni relazionali - politico/cittadino, adulto/bambino, esperto/laico - connotate da contesti e problematiche specifiche. È possibile includerle in uno scenario ampio, capace di valorizzare e contestualizzare le singole azioni-intenzioni.

«Con questa nozione, l'orizzonte della compassione, mi riferisco in senso ampio alla metta-karuna, elaborata dalla filosofia buddista mahayana e in particolare alla curvatura particolare che ne dà Daisaku Ikeda, filosofo e leader buddista contemporaneo, quando parla di 'compassione immaginativa' (imaginative empathy: Ikeda 2000) che consente di spezzare il contesto ordinario, immediato e strutturato nel quale siamo ingenuamente collocati, oltrepassarlo e avvicinarsi all'interiorità degli altri. La nozione di compassione consente di ricomprendere al suo interno una serie di abilità empatiche e di teorizzazioni che, a partire da esse, tentano di avvicinare le alterità, elaborate in vari contesti culturali e collegate ai nuovi bisogni e alle nuove domande dell'etica. Tra essi spicca l'etica della cura, elaborata nell'ambito della filosofia femminista, che non offre solo strumenti per penetrare

l'altro, ma consente di ripensare la stessa impostazione razionalistica dell'etica a partire proprio da un pensiero 'comunitario' centrato sulla nozione di differenza. Un'impostazione che contrasta con l'eticità fredda del razionalismo kantiano e si apre a modalità nuove di relazione empatica con l'alterità» (Tarozzi 2003).

Riportare un elenco dettagliato delle diverse paure e incertezze iniziali di insegnanti e tecnici comunali, dichiarate o meno, sarebbe certamente tedioso. Vale la pena allora prendere in esame solo alcuni momenti problematici significativi. Uno è quello, ad esempio, delle aspettative rispetto al “progetto urbanistico” elaborato dai bambini. Quasi tutti gli adulti coinvolti immaginavano il progetto prodotto dai bambini sotto forma di disegno tecnico o almeno geometrico. Insegnanti ed operatori comunali sono legati all'immaginario delle carte tecniche, ritenute le sole atte a fornire informazioni utili al progetto. Da questa considerazione emerge la limitazione al coinvolgimento nell'esperienza di progettazione dei bambini più piccoli, incapaci di geometrizzazione. A fronte di un ampio interesse verso un uso demistificato della cartografia tradizionale, permangono ancora forti dubbi sulla capacità di produrre rappresentazioni nuove ed originali, ritenute di difficile e a volte vana interpretazione. La produzione del progetto doveva avvenire per i più, quindi, attraverso una carta tecnica.

Attitudini comuni, e al tempo stesso dense, proprie del mondo dell'infanzia come il gioco sono ritenute di primaria importanza. La difficoltà di dar valore al gioco nella progettazione è motivata dallo scarso uso di momenti ludici nella dimensione pedagogica quotidiana, mentre è nulla nelle pratiche professionali più propriamente tecniche. Anche se gli insegnanti dichiarano di usare il gioco nella pratica didattica, molti esprimono dubbi sulla “serietà” dei prodotti che ne scaturiscono. Tutti concordano nel riconoscimento del valore pedagogico *del fare e del costruire* (cfr. Pecoriello nel presente testo), ma i più si tirano indietro al momento di entrare nella fase operativa per il timore che quel *fare* possa creare loro un danno a causa dell'eccessiva responsabilità che l'operazione comporta (rispetto di norme tecniche, utilizzo di attrezzi ritenuti pericolosi, la supposta inadeguatezza delle capacità dei bambini e così via).

E che dire della dimensione affettiva nella relazione con lo spazio pubblico, considerata molto significativa, ma trattata quasi con *imbarazzo* per la paura di entrare in un “campo pericoloso” e di difficile gestione?

Questi dubbi e paure mettono in luce la difficoltà a rendersi disponibili alla diversità, ad avvicinarsi a cose e a persone senza pre-giudizio, al timore di perdere la propria identità professionale all'interno di percorsi comuni.

Il Laboratorio ha cercato di costruire nuovi scenari di senso, facendo intravedere percorsi diversi da quelli consolidati; la sua coordinatrice tecnica ha avuto il compito di costruire forme di dialogo con tutte le persone coinvolte, attraverso una rete capillare di relazioni dirette e

personali. Il Laboratorio ha cercato di porsi come uno spazio aperto in cui immaginare nuovi modi di pensare e agire.

«Lo spazio che consente l'emergenza di nuovi criteri discorsivi, il cui valore si misura in base alla possibilità che essi dischiudono di comprendere il presente e disegnare in esso inediti orizzonti di senso, è essenzialmente uno spazio dialogico. Presupponendo che il contesto formativo idoneo all'apprendistato dell'agire politico sia un ambiente di apprendimento inteso in senso bruneriano come -forum-, cioè come luogo dove si fanno e si disfano discorsi intorno al mondo che c'è e al mondo che si vorrebbe, il principio educativo che dovrebbe informare tale contesto non può essere altro che quello del dialogo. Dialogare con altri è essenziale allo sviluppo di quel pensare critico che è condizione all'esercizio del giudizio. [...] Il modo di pensare ampio è un ponte lanciato fino agli altri; non però per accettare passivamente il pensiero altrui, ma per sviluppare un pensare distribuito, che porta a formulare giudizi che conservano il proprio modo di vedere liberato, però, dai propri interessi privati. Il pensare critico non ha nulla a che fare con l'accettazione passiva dei criteri di giudizio degli altri, è invece il pensare da sé - che si struttura a partire dal dialogo con differenti modi di pensare.» (Mortari 2003, 116sg.).

4.1 Il dialogo con i funzionari pubblici

Com'è naturale lavorando in contesti differenti, il progetto delle due amministrazioni comunali, pur partendo da presupposti unitari, ha prodotto risultati diversi. Grazie anche all'esperienza pregressa, nel comune di Zola si è notata, ad esempio, una maggiore disponibilità degli operatori comunali a partecipare alle diverse fasi del progetto,²⁴ mentre a Sasso i tecnici hanno scontato il loro ruolo di "apripista" all'interno dell'ente, riversando sull'esperienza tanto l'entusiasmo della novità quanto le difficoltà dei pionieri.

In generale comunque, a fronte di una significativa disponibilità, nei circa quindici operatori inizialmente coinvolti si percepisce la paura di mettersi in gioco. Durante gli incontri con i bambini, infatti, gli operatori del comune di Zola hanno richiesto di essere affiancati dalla coordinatrice tecnica del Lpi, non avendo ancora chiaro quale fosse il loro ruolo all'interno del progetto. Da un lato non era sufficientemente definito il possibile contributo tecnico; e dall'altro l'immaginare se stessi in contesto "insicuro" come un'aula di una scuola o una strada insieme ai bambini, piuttosto che in uno "sicuro" come un ufficio comunale, creava una certa ansia. Questa situazione di impasse è stata risolta attraverso l'organizzazione di incontri individuali, gestiti dalla coordinatrice tecnica del Lpi. Visualizzando la situazione nella quale i tecnici

²⁴ Annotiamo che già si era costituito un gruppo intersettoriale legato alle politiche per l'infanzia, in occasione della partecipazione al concorso ministeriale "Città sostenibili dei bambini e delle bambine", e si erano tenuti alcuni corsi di formazione inerenti il Consiglio comunale dei ragazzi.

si sarebbero trovati con insegnanti e bambini a partire dal racconto dell'esperienza in itinere nelle classi, sono stati enucleati i contributi che potevano essere loro richiesti durante i laboratori. Questi incontri si sono dimostrati assai efficaci nel superamento delle prime difficoltà e nel rendere i tecnici via via più autonomi.

Nel momento dell'incontro con i bambini, la presenza della coordinatrice tecnica del Lpi ha avuto la funzione di facilitare la comunicazione e di mediare tra le proposte avanzate dai bambini e le difficoltà operative individuate dai tecnici stessi. Si agiva più o meno così.

- I bambini propongono delle panchine sulla sponda del fiume. Penso voglia dire che vogliono potersi sedere, oppure semplicemente che vogliono poter individuare un punto riconosciuto per la sosta. Ho capito bene, è questo che avete in mente?

- Voi tecnici state dicendo che non è possibile realizzare le panchine perché bisogna rispettare l'ambiente naturale del fiume. Avete qualche suggerimento "naturale" per realizzare quello che desiderano i bambini in sostituzione delle panchine?

Forse aiutati anche dalle minori dimensioni territoriali e dall'esiguo numero dei partecipanti al progetto, le relazioni tra funzionari ed insegnanti nel comune di Sasso si sono tenute in maniera diretta, richiedendo la presenza della coordinatrice tecnica del Lpi solo in alcuni incontri con le scuole materne. Questa scelta ha prodotto in certi momenti una maggior situazione conflittuale (l'uso di modalità comunicative non efficaci, la dilatazione temporale dei passaggi operativi ecc.), ma anche una responsabilità personale apparentemente maggiore all'interno del progetto.

I funzionari di Sasso Marconi sono stati molto presenti sul territorio. Al termine del laboratorio di Fontana, ad esempio, tutto il gruppo coinvolto (dirigenti, responsabili di servizio, tecnici, assessori e coordinatrice tecnica del Lpi) si è trovato sul percorso analizzato per verificare quali azioni concrete potessero essere messe in atto per dare risposte operative al progetto dei bambini.

Ma a fronte di un entusiasmo comune probabilmente è mancata la capacità di rendere quell'atteggiamento un'abitudine di lavoro. Se da un lato, quindi, il *far da soli* ha spinto i funzionari comunali ad una maggior consapevolezza, la minore presenza sul campo del coordinatore scientifico e della coordinatrice tecnica del Lpi non ha permesso l'approfondimento di problematiche e modalità operative inerenti al processo di partecipazione. Infatti, a distanza di tempo, pur avendo ottenuto esiti importanti - come la realizzazione della casina nella scuola materna di San Lorenzo, il percorso pedonale di Borgonuovo -, ancora sussistono significative difficoltà nella conduzione del processo di partecipazione dei bambini da parte della struttura comunale. La scarsità dei momenti di incontro e riflessione critica sul progetto hanno impedito che alcune rigidità personali, relative al valore e al senso della partecipazione dei bambini al progetto, fossero pienamente superate. Il desiderio, espresso dall'amministrazione di Sasso, di proseguire con i laboratori allude comunque al tentativo di

accedere ad un cambiamento più strutturale.

In definitiva la relazione diretta fra tecnici e bambini ha prodotto in entrambe le esperienze un risultato molto soddisfacente. Il linguaggio tecnico spesso troppo specialistico si è lentamente semplificato mentre le conoscenze e il vocabolario dei bambini sono divenuti più complessi. Da un lato quindi i bambini hanno acquisito consapevolezza sulle problematiche tecniche, rendendo le loro proposte sempre più attente alle caratteristiche dei luoghi; dall'altro i tecnici si sono allenati a cercare risposte creative per rispondere alle sollecitazioni dei bambini, cercando spesso soluzioni alternative in grado di umanizzare, nel rispetto della legge, le normative tecniche. Poteva accadere quindi che un tecnico dicesse:

- Anziché mettere delle panchine, potremmo usare dei tronchi d'albero stesi a terra, così se d'inverno il livello del fiume si alza, nell'acqua troveremo i tronchi e non le panchine... Oppure: potremmo usare anche dei grandi sassi... Oppure: si potrebbe... Voi bambini cosa ne pensate? Il contatto diretto tra bambini e tecnici ha reso i primi - molto più disponibili e consapevoli - ad accettare limitazioni alle loro proposte, in nome di motivazioni, norme o assunzioni di responsabilità, mentre ha reso i tecnici più allenati a comprendere i bisogni sottili espressi dai bambini, evidenziando la fondatezza delle loro richieste, sapendo andare al di là del pre-giudizio che vede i bambini progettare cose irrealizzabili.

Questo cambiamento di attitudine mentale ha portato, ad esempio, la responsabile del servizio tutela ambiente di Zola ad assumersi la responsabilità che nel giardino del nuovo plesso scolastico di Riale le attrezzature non fossero quelle del catalogo dei giochi per i parchi, consentendo che fossero progettate e realizzate dai bambini stessi. La responsabile si è limitata a fornire il suo sostegno ai problemi tecnici, nell'aiutare, ad esempio, i bambini a realizzare i tavoli con tronchi sagomati a partire da un loro disegno.

Grazie alla disponibilità di tutti gli attori di agire la fiducia e di mettersi in gioco per sperimentare nuove pratiche si è giunti al superamento di paure e titubanze degli operatori. Nel preciso istante in cui ciascuno ha provato a giocare la scoperta di sé nella differenza reciproca, ma all'interno di un progetto condiviso, si sono sciolti i nodi e le incertezze descritte inizialmente.

Lavorando fianco a fianco con i bambini i tecnici hanno compreso il senso della loro presenza all'interno del progetto. Ma non solo. Vedendo valorizzata la loro creatività professionale, scoprendo la possibilità di andare oltre le norme, sperimentando nuove modalità relazionali, si sono aperti spazi di cambiamento anche nell'organizzazione del lavoro quotidiano. In generale questa esperienza ha sedimentato una maggiore attenzione a programmare il lavoro tenendo conto dei diversi bisogni degli utenti.²⁵

²⁵ Un esempio può essere dato dalla programmazione dei lavori nel giardino scolastico di Riale o nelle operazioni di pulizia della pista ciclo-pedonale Zola - Ponte Ronca. Nel primo caso insegnanti e tecnici comunali sono riusciti a concordare una soluzione che garantisce

Stare al fianco degli operatori comunali lungo tutto il processo ha permesso inoltre lo svilupparsi della conoscenza reciproca e personale, che si è rivelata fondamentale nei momenti di difficoltà.

Questa attitudine si è percepita sensibilmente nel caso del dirigente dell'area tecnica del comune di Zola Predosa. Il convegno pubblico tenutosi al termine del primo anno dell'intervento, si è chiuso con il suo irrigidimento: l'architetto aveva notato con disappunto come, nonostante il suo impegno e la sua disponibilità personale, ancora emergesse lo stereotipo del tecnico "rigido e ottuso". Grazie al rapporto di fiducia nato con il gruppo del coordinamento tecnico è stato possibile riaprire un dialogo efficace, riportandolo all'interno del progetto. La consapevolezza di aver dato un contributo prezioso (le grandi trasformazioni urbane legate al centro, il giardino-campagna, il recupero di villa Edvige Garagnani, le connessioni tra frazioni e capoluogo) assieme all'apprezzamento dimostrato dai bambini per le sue modalità relazionali calde e gentili gli hanno fatto scoprire il piacere di partecipare al laboratorio. Infine queste nuove sicurezze relazionali hanno giocato un ruolo importante nel rendere l'architetto disponibile a partecipare come "esperto locale" ai laboratori, anche dopo aver lasciato il ruolo di dirigente della struttura comunale.

4.2 Il dialogo con gli insegnanti

Il mondo della scuola è oggi gravato da molti compiti che un tempo venivano assolti dalla società e dalla famiglia. La scuola si trova spesso a sopperire a mancanze esterne, al vuoto formativo creatosi nella società, a famiglie spesso assenti a causa di orari di lavoro sempre più gravosi. Inoltre l'eccessiva specializzazione imposta dalla normativa vigente impone una settorializzazione forzata del sapere, costretto in moduli didattici che di rado trovano momenti di interazione. È allora facile comprendere l'entusiasmo e al tempo stesso la fatica degli insegnanti chiamati a confrontarsi con un progetto di urbanistica partecipata che si occupa della complessità del governo del territorio, richiedendo di superare l'organizzazione settorializzata del sapere.

Molte attività comunque - grazie soprattutto all'impegno degli insegnanti che, con fatica e difficoltà, accolgono le suggestioni proposte - riescono a trovare esiti positivi. Nel corso dell'ultimo decennio, la presenza nella scuola di esperti nel trattamento di tematiche specifiche (musica, lingua inglese, psicomotricità, educazione ambientale...) è stata una pratica ricercata e diffusa, con frequenti tentativi di avvalersi delle strutture locali per l'elaborazione di progetti didattici (musei, centri ambientali, biblioteche, associazioni). Le modalità di partecipazione degli insegnanti sono diversificate. Sovente però si riscontra un atteggiamento semi-passivo, che demanda la responsabilità dell'efficacia

l'uso del giardino di Riale da parte dei bambini consentendo al tempo stesso il lavoro dei giardinieri. Nel secondo caso dopo la verifica da parte del laboratorio di un'inadeguata pulizia del percorso la responsabile della tutela ambiente ha incrementato la pulizia della pista.

del progetto agli esperti coinvolti. L'intervento di progettazione partecipata definito con l'università mirava invece a rendere gli insegnanti soggetti attivi nella progettazione e conduzione dei laboratori, incrementando la loro assunzione di responsabilità nel processo. La modalità collaborativa tra esperto ed insegnanti, unendo competenze proprie e specifiche, si è rivelata un nodo critico. Un approccio basato sulla delega ed eventuale critica risulta più comodo, se rapportato alla richiesta di collaborare assumendosi responsabilità proprie. Il progetto sovracomunale, peraltro, ha visto alcuni casi in cui l'obiettivo è stato ampiamente raggiunto,²⁶ come dimostra la volontà di alcune insegnanti di Lavino, Riale e Borgonuovo di proseguire l'esperienza in maniera autonoma, utilizzando le metodologie partecipative promosse dai laboratori.²⁷

Talvolta però anche la scelta di favorire la partecipazione ad oltranza può avere degli aspetti negativi. È il caso dei laboratori a Zola, dove quest'atteggiamento è andato a detrimento della ricerca d'autonomia nel corpo docente. La disponibilità della coordinatrice tecnica del Lpi nel rispondere alle richieste di aiuto degli insegnanti ha, infatti, avuto un effetto duplice. Da un lato si è rivelata utile nell'ampliare contatti, esperienze e riflessioni; dall'altro ha, viceversa, favorito il permanere, in alcuni casi, dell'atteggiamento semi-passivo. Alcuni insegnanti, infatti, contando sulla disponibilità alla conduzione della coordinatrice tecnica del Lpi, si sono messi in una condizione di estraneità.

A Lavino, l'esperienza ormai quadriennale di due insegnanti offre un esempio significativo della risposta competente ed autonoma. Dopo la prima adesione al laboratorio nell'anno 2000-2001, conclusasi con l'entusiasmo di tutti i partecipanti, genitori compresi, le insegnanti hanno proseguito autonomamente, limitando il coinvolgimento della coordinatrice tecnica del Lpi quasi unicamente all'inizio di ogni anno scolastico per progettare insieme un possibile percorso (la trasformazione di una parte del giardino scolastico, la scoperta degli spazi del gioco, pubblici o privati, la qualità socio-ambientale del territorio locale). La coordinatrice è stata ricoinvolta solo in maniera sporadica nei momenti di particolare difficoltà oppure per organizzare contatti strutturati con l'amministrazione.

In questi interventi si è fatto largo uso del gioco come strumento di conoscenza: dalla progettazione di un giardino scolastico alla scoperta del territorio circostante. La trasformazione del giardino scolastico, ad esempio, ha avuto origine dall'osservazione dello spazio durante la ricreazione. Una storia di fantasia inventata dai bambini e da loro messa in scena nel giardino assieme ai genitori è stata la cornice per la progettazione di alcuni piccoli interventi: la delimitazione con una siepe di un piccolo affossamento, la pittura di parte di un tracciato pedonale, l'inserimento di un albero in cima alla collina, la messa in posa di alcuni tronchi d'albero.

²⁶ Si rimanda al paragrafo 2.3 per una descrizione dettagliata.

²⁷ La decisione dell'amministrazione di Sasso di posticipare l'avvio di nuovi progetti di coinvolgimento dei bambini non ci consente di valutare appieno il raggiungimento dell'obiettivo.



Il gioco della conoscenza, dell'interpretazione e della trasformazione del territorio dentro e fuori la scuola.



La scoperta del territorio circostante è avvenuta portando tutta la classe a giocare nei luoghi indicati come *propri* da ogni bambino (parco pubblico, spazi verdi collinari, cortili, angoli nascosti, il lungofiume). Sono state sperimentate molte forme di gioco (strutturato, libero o con gli elementi naturali), ricomposte poi in un plastico costruito *in itinere* con materiali poveri. Il lavoro ha prodotto l'invenzione di storie sui luoghi e la ri-denominazione di strade e punti significativi ("la strada delle scuole", "il vecchio platano", "l'omino dei ciucci") che l'amministrazione ha adottato, prevedendo l'installazione di cartelli stradali e pannelli narrativi elaborati dai bambini.

A conclusione dell'ultimo laboratorio la classe ha incontrato la responsabile della tutela ambientale, presentandole le proposte elaborate sulle aree di verde pubblico (l'inserimento di spazi adatti alla manipolazione di terra e sabbia, fontane con secchi per "paciugare", alberi e siepi in cui arrampicarsi e nascondersi...). Le proposte sono state accettate e sono diventate il riferimento per le future realizzazioni e per gli interventi manutentivi nei parchi esistenti.

In alcuni casi, non riuscendo ad interagire in maniera efficace con la scuola, si è scelto di agire in maniera flessibile ed adattiva per dare comunque risposta alle istanze portate dai giovani. Nella scuola media di Zola si è optato, ad esempio, per l'attivazione di un laboratorio di progettazione partecipata extra-scolastico, la cui richiesta è stata avanzata proprio dai ragazzi all'interno del Consiglio comunale dei ragazzi. È stato condotto un laboratorio pomeridiano sulla pista ciclo-pedonale di collegamento tra Lavino e Ponte Ronca, incentrato sui conflitti d'uso di natura intergenerazionale. Con il coinvolgimento del servizio ambiente, dei vigili urbani e del centro anziani, sono state affrontate le problematiche rilevate dai ragazzi che hanno così abbandonato il loro atteggiamento astioso e disfattista. Al gruppo partecipante al laboratorio è stata espressa la proposta di progettare prossimamente le piste ciclabili previste nel piano regolatore, valorizzando così il contributo attivo dei ragazzi.

Alcuni temi affrontati nei laboratori di progettazione partecipata (costruzione di legami affettivi con il territorio, individuazione di problemi nell'uso degli spazi pubblici, miglioramento della qualità socio-spaziale dei luoghi...) hanno trovato immediato consenso da parte degli insegnanti di Zola Predosa e non solo. Grazie infatti all'esperienza del Consiglio comunale dei ragazzi e del progetto "Antichi mestieri", condotto con la Pro loco,²⁸ sono emersi interlocutori preziosi e competenti nella trattazione e sviluppo delle tematiche stesse. Frequentemente gli insegnanti si sono rivelati risorse locali fondamentali, portatori di

²⁸ Da alcuni anni è avviato sul territorio un progetto sostenuto da Scuole, Amministrazione e Pro Loco, che ha come obiettivo lo sviluppo della conoscenza nei bambini degli antichi mestieri locali (lavorazione della canna, produzione della pasta fatta a mano, il ricamo...) attraverso la partecipazione delle classi a laboratori condotti direttamente dagli anziani di Zola Predosa. È stato installato anche un piccolo museo/laboratorio all'interno del centro giovanile Torrazza, che verrà collocato e ampliato all'interno di Villa Edvige Garagnani al termine dei lavori di ristrutturazione.

una profonda conoscenza dei luoghi, delle caratteristiche ambientali e delle tradizioni locali. In passato, inoltre, molti di loro hanno partecipato direttamente alla costruzione e trasformazione del legame tra bambini e territorio.²⁹ Per questi motivi si è deciso di avvicinare le attività laboratoriali alle attività didattiche, mirando alla valorizzazione delle competenze espresse, evitando di proporre strumenti troppo distanti dalla pratica professionale, pur introducendo aspetti nuovi e creativi nella scelta delle modalità operative.

Generalmente però inserire queste pratiche nell'orario scolastico ha implicato un ripensamento generale della didattica. Rivedere l'impostazione dei tempi delle attività, ad esempio, ha modificato l'approccio ai percorsi di apprendimento slegandoli da una strutturazione rigida per inserirli in un contesto interattivo con ruoli consapevoli e definiti, dimostrando le potenzialità di un lavoro collaborativo e al tempo stesso rispettoso delle reciproche attitudini.

Il lavoro diffuso all'interno delle scuole elementari ha ridotto lentamente le iniziali rigidità degli insegnanti. L'utilizzo costante della modalità collaborativa, basata sul reciproco apprendimento, farebbe certamente emergere nuove potenzialità didattiche soprattutto negli insegnanti che hanno manifestato il desiderio di rivestire un ruolo realmente attivo.

5. L'incertezza del procedere

Se uno dei nostri compiti, attraverso questo intervento di progettazione con i bambini, è di "imparare da altri sguardi" ad affrontare il tema complesso della città, questo ci impone di metterci in ascolto di quello che i bambini hanno da dirci. È importante creare un clima relazionale tale da consentire una reale libertà di espressione, nelle sue forme molteplici, adottando modalità consone a ciascuna situazione.³⁰ Solo così potranno emergere sguardi "purificati" da luoghi comuni, da stereotipi dominanti e liberi dalle aspettative degli adulti coinvolti. Si tratta di riuscire a codificare quali aspetti della relazione bambino/città/territorio hanno bisogno di nuove risposte, per soddisfare esigenze inascoltate e dare valore al racconto del vissuto individuale. Si tratta di

²⁹ All'interno delle attività promosse dal Ccr, alcuni anni fa, i bambini ed i ragazzi hanno proposto alcuni miglioramenti al parco fluviale (illuminazione, installazione di cartelli informativi sul sistema naturale fluviale, realizzazione area da picnic, giornate di pulizia collettiva dell'area...), e anche l'installazione di nuove strutture per il gioco all'interno del Parco Respighi, scelte e finanziate dal Ccr, creando un altissimo legame affettivo, di cura e attenzione rispetto a questi luoghi pubblici.

³⁰ Al seminario nazionale "Cittadinanza e Comunità. Il ruolo della scuola" del 28 novembre 2003, organizzato dal centro studi Encyclopaideia e dal comune di Zola Predosa, il circolo didattico di Zola Predosa è presente alla sezione *poster* con uno studio sulle caratteristiche del clima relazionale-ambientale necessario ad una partecipazione reale dei bambini, sviluppato oltre che dalla pratica professionale individuale anche grazie alle attività condotte all'interno del progetto del Consiglio comunale dei ragazzi e alle attività promosse dal Laboratorio di urbanistica partecipata.

prestare attenzione alle molteplici dimensioni di cui ognuno è portatore connettendole ad un progetto d'insieme.

Ci sono molte scuole di pensiero (architetti, pedagogisti, educatori ambientali) che si occupano della partecipazione dei bambini. La riflessione verte in genere sulle pratiche da adottare all'interno dei laboratori al fine di elaborare un progetto condiviso.³¹ La strada che abbiamo percorso all'interno dei laboratori di progettazione partecipata si è indirizzata verso la costruzione di un contesto decisionale democratico fra i bambini. Nel nostro caso partecipazione ha significato soprattutto definire un luogo di dibattito e di confronto in cui sviluppare capacità riflessive e argomentative al fine di superare modalità di decisione "a maggioranza" per giungere a proposte progettuali inclusive dei bisogni della "minoranza" dei bambini. L'azione educativa sottesa al progetto condiviso mirava ad un duplice obiettivo, essendo volta da un lato ad incrementare contestualmente nei bambini e nei ragazzi sia la formazione di un pensiero critico sia l'emergere delle capacità creative e progettuali, dall'altro lo stimolo al dialogo e al confronto per far crescere le possibilità di riconoscimento e il senso di responsabilità verso il progetto stesso.

Accedere a questo tipo di atteggiamento mentale ha imposto agli adulti di rivedere il proprio ruolo, li ha obbligati ad arretrare, lasciando spazio per accogliere idee nuove. Ma non solo. Si è trattato anche di saper contare sulla fiducia instaurata nel gruppo soprattutto in quei momenti in cui niente sembrava emergere, sapendo attendere pazientemente lo sciogliersi dei nodi critici e anche cambiando strada se quella percorsa si era interrotta. Accogliere gli sviluppi inediti che a volte emergono in alcuni laboratori porta a cambiamenti anche sostanziali nel programma delle attività o negli obiettivi prefissati. A volte lo sguardo dei bambini può concentrarsi su ambiti spaziali differenti da quelli proposti inizialmente, possono emergere temi specifici (conflitti, interessi dominanti...): trattare quei luoghi o quei temi diventa allora centrale se davvero si vuol praticare una partecipazione reale e non strumentale.

La «capacità di essere nell'incertezza, di farsi avvolgere dal mistero, di rendersi vulnerabili al dubbio, restando impassibili di fronte all'assenza o alla perdita di senso, senza volere a tutti i costi e rapidamente pervenire a fatti o a motivi certi, [di] accettare momenti di indeterminatezza e di assenza di direzione, e di cogliere le potenzialità di comprensione e d'azione che possono rivelarsi in tali momenti. [...] questo stato di sospensione [...] dispone a lasciare che gli eventi seguano il loro corso, restando in vigile attesa, e a lasciarsi andare con essi senza pretendere di determinarne a priori e a tutti i costi la direzione, il ritmo, o il punto d'arrivo» (Lanzara 1993).

³¹ Vasta ed interessante è la bibliografia esistente su questo argomento e, non essendo mia intenzione affrontare qui un'analisi critica dei differenti approcci metodologici, tralascio qualunque annotazione sintetica in merito, per non rischiare di cadere in sintesi superficiali, occasioni di fraintendimenti pregiudizievole.

Questo atteggiamento mal si inserisce in contesti caratterizzati da tempi e percorsi definiti, come l'ambiente scolastico e le amministrazioni pubbliche, anche se mossi dalle migliori intenzioni. Lo sforzo maggiore per insegnanti e tecnici è stato proprio quello di accettare l'incertezza, senza spesso intuire interamente le motivazioni delle scelte metodologiche proposte (cfr. Mignardi, Mazzoni nel presente volume). Sarebbe stato semplice decidere d'imperio ma, viceversa, si è agito coerentemente con gli intenti iniziali, ampliando la condivisione degli obiettivi, rallentando i tempi dell'azione, accettando conflitti ed incomprensioni.

5.1 Il fattore tempo

Accettare l'incertezza del procedere pone in primo piano la necessità di trattare la dimensione temporale, soffermandosi sullo iato esistente tra "i tempi dei bambini" e "il tempo dell'ente pubblico". Comprendere questa differenza è utile agli adulti per adottare azioni atte a contenere questa disparità e a rendere consapevoli i bambini stessi di questo aspetto. Gli adulti inoltre debbono evitare di usare il fattore tempo in maniera strumentale per eludere precise responsabilità personali.

L'incertezza del percorso e quella dell'esito sono elementi trattati faticosamente dagli adulti, abituati al controllo e dominati dalla logica del risultato. E proprio gli adulti, talvolta, mascherano i propri fini dietro le richieste dei bambini esprimendoli con frasi del tipo: "è passato troppo tempo", "ancora i bambini non hanno visto niente", "se le cose stanno così, era meglio non iniziare nemmeno".

La letteratura scientifica individua sì l'assioma della differente percezione del tempo da parte dei bambini e degli adulti, ma pone comunque l'accento sull'importanza di tenere unita la dimensione temporale alla dimensione spaziale.

«La forma può solennizzare un'attività oltre che favorirla. L'ambiente può farci sentire come il nostro tempo si accorda col tempo di altre persone, di altri esseri viventi. Può farci sentire di essere vivi ora e insieme in un presente collettivo in cui percepiamo il fluire degli eventi e a cui possiamo legare le nostre speranze e le nostre paure..» (Lynch 1997, 109).

È assodata la necessità, quindi, di prevedere anche solo piccole realizzazioni a breve termine per non generare sentimenti di sfiducia nei bambini che influirebbero negativamente sulla possibilità di contribuire attivamente alla vita pubblica. Nonostante ciò, può accadere che gli esiti prodotti non rispondano alle aspettative dei piccoli. Anche in questo caso all'adulto spetta il compito di sostenere i bambini ed i ragazzi nelle loro delusioni e frustrazioni, senza drammatizzare troppo.

«Quanto al bambino, ha tutte le ragioni di desiderare qualcosa che non si può soddisfare. Non ha mai torto di desiderare: se ne può sempre parlare. Certo, è un peccato che non lo si possa soddisfare, ma il bambino non muore di dolore per un desiderio insoddisfatto, e non ne

morirà mai. Si sarà civilizzato grazie all'acquisizione del vocabolario sui desideri non soddisfatti perché irrealizzati. Al contrario, i bisogni non soddisfatti - o soddisfatti al momento sbagliato - generalmente turbano l'equilibrio della vita vegetativa» (Dolto 2000, 47).

A volte, invece, sembra che siano gli adulti a morire per desideri non realizzati. Certo, capita che i tempi di realizzazione degli interventi si carichino di lentezze burocratiche ed esecutive lontane dalla dimensione temporale dei bambini, soprattutto in relazione al loro immaginario collettivo, oggi caratterizzato da velocità e transitorietà. Ma proprio per i bambini sarebbe forse auspicabile un ritorno ai valori della fatica, della conquista, della sedimentazione, della lentezza....

Esemplificativo è il caso dei due laboratori nelle scuole materne di Sasso Marconi. Nella frazione di San Lorenzo i bambini avevano progettato la realizzazione di una casina all'interno del giardino della scuola. Così l'amministrazione, in brevissimo tempo, ha affidato la costruzione di questa casetta ad una cooperativa sociale locale, che ha gestito con la scuola il piccolo cantiere riuscendo a coinvolgere i bambini stessi nella realizzazione della costruzione. A Borgonuovo, invece, il laboratorio aveva progettato sia la realizzazione di un percorso formato da piccole orme di piedi per collegare tre scuole, sia l'installazione di alcuni pannelli per sensibilizzare i cittadini ad un comportamento adeguato nel parcheggio. La difficoltà di coordinamento fra ufficio tecnico e ufficio scuola, l'incertezza su chi ne avesse la responsabilità, i dubbi nel superare alcune prassi realizzative hanno, però, dilatato i tempi di realizzazione di quasi due anni. Grazie all'entusiasmo e all'impegno delle insegnanti e degli operatori che ci hanno creduto, l'intervento si è in ogni caso realizzato, con soddisfazione di tutti, anche dei bambini. Non si possono però negare le ricadute negative in termini di destabilizzazione della fiducia costruita e di conflitti emersi, mentre poco possiamo sapere sul significato che ha avuto per i bambini una realizzazione così dilatata nel tempo.

La scelta di mettere al lavoro le conoscenze e le competenze locali deve tenere conto dell'incertezza sui tempi di realizzazione: se si accetta l'assunto che in un processo di partecipazione *top-down* sia relativamente più semplice l'avvio piuttosto che l'individuazione di strumenti interni all'amministrazione per sostenerne il processo, ne discende che la dimensione temporale assume un'importanza cruciale.

Si è tentato l'*empowerment* degli attori locali, in quanto possibili auto-sostenitori del processo e garanti quindi di una sua continuità nel tempo, prefigurando una limitata presenza dell'esperto, peraltro condizione quasi imposta dall'attuale diminuzione delle risorse economiche destinate agli enti locali. Nondimeno, anche dallo studio di altre esperienze emerge come la conclusione dell'incarico e la conseguente assenza del professionista incaricato abbia spesso ricadute negative sulla realizzazione degli interventi previsti dal progetto, qualora quest'ultimo non sia divenuto parte di una pratica consolidata. Le relazioni

quindi tra tempi dei bambini, tempi pubblici, durata degli incarichi e sviluppo delle autonomie locali sono temi strettamente interconnessi oltre che generatori di incertezza.³²

La scelta delle due amministrazioni di continuare a rinnovare incarichi professionali per progetti di coinvolgimento del mondo dell'infanzia e dell'adolescenza nel governo del territorio rientra in una visione di lungo periodo finalizzata al consolidamento e allo sviluppo delle pratiche partecipative locali.

6. Comunicazione e sensibilizzazione

Un progetto di partecipazione che attivi nuove forme di socialità e produca una diversa democrazia non può ignorare la dimensione comunicativa e informativa intrinseca. Lo studio di Laura Colini (2000), ad esempio, sulle relazioni tra partecipazione e high tech sottolinea l'urgenza di rendere l'informazione comprensibile e non solo accessibile per lo sviluppo stesso della democrazia. Di fondamentale importanza per la reale efficacia di un intervento appaiono quindi le modalità comunicative di cui il progetto si dota. In particolare proprio la corretta gestione dell'informazione consente di passare dall'uso strumentale dei bambini nel progetto a forme più corrette di coinvolgimento che li vedono attori del processo (Hart 1997).

Nel progetto sovracomunale si sono definiti stili di comunicazione inclusiva in relazione alle diverse problematiche emergenti che si presentavano in corso d'opera. Entrambe le amministrazioni hanno deciso di produrre un'informazione diffusa sul territorio. A questo fine sono stati pubblicati alcuni articoli relativi al coinvolgimento dei bambini sui giornalini locali (Zolainforma e Al Sas), destinati alla totalità delle famiglie residenti. In altre occasioni si è deciso di presentare ufficialmente al sindaco e alla struttura comunale alcuni progetti dei bambini. Lo sforzo, unito al divertimento, ha prodotto "strategie comunicative creative ed efficaci, chiassose ed allegre" (Paba 2000).

6.1 Informazione diffusa/mirata

Originale, per caratteristiche e autonomia di produzione, è l'informazione attivata attraverso il CCRnews di Zola Predosa, giornalino promosso e redatto direttamente da bambini e ragazzi nell'ambito del Consiglio comunale dei ragazzi, rivolto a tutti i bambini e ragazzi del territorio e prodotto con il contributo dell'amministrazione comunale. In questi anni i bambini hanno deciso di pubblicare alcuni articoli relativi all'esperienza di progettazione partecipata: hanno scritto articoli, selezionato foto ed immagini dei laboratori, trasmettendo entusiasmo

³² Ci riferiamo ad esempio all'esperienza condotta da Anna Lisa Pecoriello assieme all'associazione AAd'A nel quartiere Giostra a Messina per il progetto Life Ambiente dell'Ue, promosso da Cric e comune di Messina negli anni 1999/99.

e soddisfazione. Questo ha prodotto una conoscenza ed una sensibilizzazione diffusa dell'esperienza condotta. A testimonianza del loro ruolo centrale nelle pratiche di partecipazione, in una delle ultime assemblee del CCR i bambini hanno proposto l'apertura di un laboratorio extra-scolastico nelle scuole elementari, aperto a quelle classi scolastiche che non aderiscono ai laboratori di progettazione partecipata. Il convegno pubblico *I bambini e le bambine vivono e progettano la città* tenutosi a Zola Predosa il 26 ottobre 2002, promosso dal distretto sovracomunale e rivolto ad insegnanti, operatori comunali e famiglie, mirava a porsi come atto espressivo di sensibilizzazione mirata. Più che il numero di partecipanti infatti - circa un'ottantina di persone - è stata significativa la modalità di preparazione, che ha richiesto un'approfondita auto-riflessione da parte di tutti i partecipanti. Ancora una volta questa è stata un'occasione di dialogo e di confronto, di conoscenza delle esperienze altrui, di individuazione di limiti e potenzialità. La discussione aperta tra accademici e *attori laici* ha caratterizzato il convegno, mescolando saperi, professionalità e personalità, analogamente a quanto avvenuto nel concretizzarsi dell'intervento progettuale durante i mesi precedenti.

A conclusione delle attività promosse dal progetto sovracomunale e visto l'aumentato interesse, le amministrazioni comunali hanno deciso di modificare la struttura del cd-rom dedicato agli interventi locali di progettazione partecipata con i bambini.³³ Il cd era inizialmente previsto come occasione di informazione diffusa. In seguito fu deciso di renderlo uno strumento operativo, capace di proporsi come attivatore di nuova partecipazione. Così viene proposta una differente strutturazione, comprensiva di una parte specialistica dedicata ad insegnanti e operatori comunali. Inoltre, viene inserita la possibilità di seguire l'avanzamento delle proposte dei bambini e delle loro famiglie.

Nonostante reiterati tentativi, si è rivelato faticoso proprio il coinvolgimento delle famiglie attraverso modalità di informazione diffusa. Per ovviare a questo fatto, scuola ed amministrazione, unite dall'intento di allargare lo scenario degli attori coinvolti, hanno colto l'occasione annuale della presentazione del Pof (Programma dell'offerta formativa) del circolo didattico di Zola Predosa per strutturare un'informazione / sensibilizzazione mirata ai genitori, riproposta anche sul sito web della scuola elementare, che ha svolto la funzione di volano per un successivo coinvolgimento delle famiglie mediante questionari. Lo scopo di tali questionari è stato quello di far emergere l'interesse verso i temi trattati e di valutare la disponibilità ad un coinvolgimento attivo. I risultati sono stati migliori delle previsioni e un primo esito si è avuto con la partecipazione dei genitori al progetto di autocostruzione del giardino di Riale.

³³ Al momento il cd-rom è in corso di realizzazione, in quanto il cambiamento nell'impostazione ha causato allungamenti nei tempi.



Le nuove socialità attivate dall'esperienza non sono circoscritte all'infanzia ma coinvolgono tutta la città: qui l'inaugurazione alla presenza del Sindaco e, una veduta dall'alto della mostra realizzata durante il "city party" al Municipio di Zola.

6.2 La costruzione di eventi collettivi

Una modalità di lavoro utilizzata frequentemente in questi anni è stata quella di creare eventi festosi, strutturati sulla partecipazione attiva di soggetti, sia quelli interessati direttamente al progetto sia quelli esterni, con l'obiettivo di costruire relazioni interpersonali nuove e di attivare forme creative di informazione e sensibilizzazione.

Nel commentare l'esperienza americana condotta da Sanoff nella città di Selma, caratterizzata da eventi festosi in ogni fase del processo di partecipazione, Giorgio Pizziolo osserva: «Si è constatato che spesso si produce, attraverso questi accorgimenti, un effetto partecipativo a scoppio ritardato, che si determina perché gli eventi rimangono a lungo nella memoria e nell'affettività delle persone» (Pizziolo 2003, 132). Lo stesso è accaduto a Zola Predosa e a Sasso Marconi, dove sono state investite molte risorse - non solo economiche - nell'inventare momenti di aggregazione e di socialità urbana assai diversi tra loro: feste di strada, mostre giocose, giornate festose di lavoro comune. Le molteplici esperienze condotte confermano l'osservazione di Pizziolo circa la permanenza di certe esperienze nella memoria di chi le ha vissute in prima persona. Ad esempio, si è stimolato nei bambini il ricordo di feste di strada per progettare nuove forme di socialità urbana a Ponte Ronca.³⁴ O ancora è stato usato in modo creativo il rimpianto di un certo clima amichevole nelle relazioni interpersonali, durante l'allestimento, da parte delle insegnanti di Borgonuovo, di una mostra pubblica.

A Sasso Marconi è stata organizzata una mostra, allestita in municipio, per la conclusione del ciclo di attività dei laboratori. La scelta di questo luogo (il municipio verrà individuato successivamente anche per le esperienze di Zola Predosa, sia pure con altre modalità) ha avuto un carattere fortemente simbolico e - cosa non secondaria - è stata il frutto della concertazione tra operatori comunali, insegnanti e un'associazione locale, *La Rupe*, che insieme hanno curato allestimento, orari di apertura e modalità dell'inaugurazione. Durante la preparazione sono caduti i ruoli usuali e sono cambiate le modalità di relazione. Così, si è passati dal *lei* al *tu*, cosa che per molti ha segnato l'inizio di un nuovo rapporto di fiducia tra persone appartenenti ad enti pubblici diversi: nei momenti di crisi il ricordo di quella esperienza informale ha indicato la strada da ricercare per superare conflitti o divergenze. Anche per i genitori presenti all'inaugurazione il ricordo di quella mostra è stato l'occasione per coinvolgerli nuovamente, due anni dopo, nella realizzazione del percorso pedonale a Borgonuovo.

Per le amministrazioni comunali, comunque, essere promotori di mo-

³⁴ Nell'ambito del laboratorio di progettazione partecipata "Noi in strada", attivato nel 2003 nella scuola elementare di Ponte Ronca e condotto da Daniela Poli e Micaela Deriu, i bambini hanno immaginato un uso diverso della strada comunale che attraversa la frazione, attraverso l'analisi di filmati storici locali ed una indagine intergenerazionale con genitori e nonni, ma soprattutto ricordando le attività e il clima creatosi durante la festa di strada di due anni prima, in occasione dell'inaugurazione della nuova via Bazzanese e del conseguente declassamento della strada che attraversa la frazione.

menti non ordinari di socializzazione collettiva richiede il superamento di visioni routinarie e vincoli organizzativi. Si tratta non solo di impiegare risorse fisiche ed economiche o immaginare occasioni d'incontro adeguate ai destinatari, ma soprattutto si tratta di mantenere il coraggio, spesso sotto la spinta di una sola persona, di promuovere eventi con caratteristiche estranee alle consuetudini dell'ente per modalità, orari o mentalità.

In realtà questi eventi possono anche divenire l'occasione per scoprire e valorizzare professionalità interne alla struttura stessa. Svestite del loro ruolo usuale, molte persone possono manifestare inclinazioni soggettive preziose alla realizzazione degli eventi stessi (c'è chi ama dipingere, chi si dedica alla musica, chi semplicemente è disponibile a dare una mano).³⁵

La stessa previsione economica degli enti pubblici, su base annua, non si addice a decisioni maturate sulla base di necessità emergenti di volta in volta e senza preavviso quali, ad esempio, una festa di autocostruzione in una scuola, una mostra-gioco realizzata sulla pista ciclopedonale e così via; eventi per cui non si possono preventivare con largo anticipo le spese o individuare un fornitore ("servono domani 50 scatoloni di grandi dimensioni, per realizzare delle cassette, dove li compriamo?"). Se da un lato l'esperienza praticata ha portato ad un miglioramento nella capacità di previsione dei margini di spesa, dall'altro si è affrontato il problema in maniera creativa, adottando la logica dell'autosostenibilità: a Zola Predosa, così, si è aperto un contatto costante con la stazione per lo smaltimento dei rifiuti (cartoni, ferro, legno e anche mobili usati ritenuti potenzialmente utili vengono messi in deposito per future necessità); si visitano frequentemente i depositi dei supermercati locali; lo stesso magazzino comunale è divenuto fonte ricchissima di oggetti e di materiali dismessi; si cerca costantemente un contatto con le imprese locali per la realizzazione degli eventi, non solo in qualità di sponsor, ma anche come fornitrici di materiali di scarto, riutilizzabili in maniera creativa.

6.3 "City Party: la città che vogliamo noi"

Presentiamo ora il caso dell'evento collettivo più complesso e partecipato nell'ambito dell'intervento sovracomunale. Si tratta di una festamostra organizzata a Zola Predosa nel febbraio 2002 a conclusione dell'attività dei laboratori dei primi anni. Questo evento ha reso possibile la partecipazione attiva di bambini e ragazzi in ogni fase e a tutti i livelli, mentre gli adulti sono intervenuti a sostegno delle proposte avanzate, indicando alcuni limiti ineludibili.

³⁵ Esemplare è il caso di una donna con qualifica di messo comunale a Zola Predosa che, per disponibilità, affinità e propensioni individuali, è diventata parte integrante del nuovo servizio comunale "Laboratorio Città Sostenibile", essendosi resa insostituibile sia durante gli eventi (giornate di lavoro con i genitori, pitture in strada con i bambini, feste varie) che nel lavoro ordinario (ricerca del materiale da riciclare, riordino del laboratorio, preparazione e distribuzione del materiale informativo...).

L'idea stessa di mostra, proposta dagli adulti, è stata modificata dai bambini, che hanno richiesto una festa con musica, giochi a tema o liberi, buffet.

Gli aspetti comunicativi sono stati lasciati ai ragazzi delle scuole medie, ai quali è stato chiesto di occuparsi del volantino informativo e di trovare un nome all'evento, scelto attraverso un sondaggio da loro gestito all'interno della scuola (provocando qualche disappunto tra gli adulti per il risultato). Alcune ragazze si sono occupate del report fotografico e delle interviste a genitori e bambini, in seguito pubblicati sul CCRnews. Come sede dell'evento, i bambini hanno scelto il municipio, neutrale per implicazioni affettive e distanza logistica, scartando le altre opzioni avanzate dagli adulti (scuole di frazione, centri sociali, palestre, piscina comunale). Coniugare il luogo scelto con le attività e le modalità immaginate dai bambini ha significato di fatto destrutturare completamente il municipio nella sua valenza simbolica e fisica.

Per tre settimane il piano terra del palazzo comunale si è trasformato in un cantiere aperto, accogliendo intere classi, gruppi di bambini con genitori, insegnanti, volontari impegnati autonomamente nell'allestimento della mostra. E il Comune si è riempito di cartelloni, colori, pitture, plastici e pannelli che, in attesa di trovare la giusta collocazione, hanno occupato interamente lo spazio del Consiglio comunale, rendendolo di fatto inaccessibile. I bambini hanno inoltre proposto ed attivato modalità creative di presentazione dei loro progetti, mentre i ragazzi hanno preferito uno stile più ufficiale. Gli insegnanti, a loro volta, hanno preparato schede sintetiche da distribuire a genitori e visitatori.

La struttura comunale si è lasciata coinvolgere dal gioco presentando le persone coinvolte dall'iniziativa (sindaco, assessori, dirigenti, tecnici e funzionari), mescolando ruoli ufficiali, responsabilità e caratteristiche personali: il sindaco è diventato *l'arbitro del gioco*, l'architetto facilitatore *la centrifuga*, ed entrambi si sono lasciati interrogare attraverso una originale e spassosa intervista per verificare le competenze acquisite nel lavoro con i bambini.

L'architetto facilitatore e la "ludotecaria" hanno preparato insieme alcuni giochi a tema. Ai ragazzi è stata lasciata una stanza in autogestione per realizzare *la discoteca*, mentre il pratone, la scalinata, i corridoi si sono trasformati in occasioni di gioco libero, producendo un'immagine ed una potenzialità del luogo assolutamente inaudite ed imprevedute.

«L'inventività dei bambini fra gli otto e i tredici anni è la ricchezza di una società, e non sta agli adulti organizzarla. Fra gli otto e i tredici anni, dovrebbero essere i bambini a prendervi parte, con qualche adulto disponibile che, solo a richiesta, li aiuti a sistemarlo. È fra gli otto e i tredici anni che s'inventa la festa» (Dolto 2000, 17).

E nel concretizzarsi di questa magia è avvenuto lo scambio reciproco, il mutuo apprendimento, la conoscenza dei luoghi. E soprattutto si sono sviluppati sentimenti di appartenenza e d'identità.

Nelle settimane successive molti cittadini hanno visitato la mostra, dichiarando che grazie ai lavori dei bambini avevano scoperto per la prima volta qualità e problemi del loro territorio.

7. Il caso del giardino nel nuovo complesso scolastico di Riale

Molti temi toccati nei capitoli precedenti sono complessivamente racchiusi nell'esperienza di progettazione partecipata del giardino del nuovo complesso scolastico di Riale, iniziata durante la sperimentazione per la tesi e ancora non conclusa, e che forse, nella logica dell'implementazione continua e della trasformazione permanente degli spazi, potrebbe non avere mai fine.

In questo caso, amministrazione pubblica e scuola hanno condotto insieme un progetto coinvolgente, capace di far emergere le rispettive potenzialità e difficoltà di interazione reciproca. Si tratta comunque di un percorso ancora in atto che, date le premesse di questi anni, potrebbe diventare in futuro un importante tentativo di sperimentazione sulla partecipazione sociale consolidata, allargata a molti soggetti, anche non appartenenti al mondo scolastico.

Nel 2001, quando ancora l'edificazione del complesso scolastico deve essere avviata, una classe è chiamata a partecipare ad un breve laboratorio con l'obiettivo di individuare alcune linee guida per la progettazione preliminare. Viene approvato un progetto formalmente non definito, così da consentirne l'elaborazione da parte dei laboratori di progettazione con i bambini, da tenersi l'anno successivo. L'amministrazione, nell'ambito del progetto sovracomunale, incarica l'architetto Anna Lisa Pecoriello di attivare un laboratorio per definire un progetto complessivo. Le insegnanti della stessa classe decidono di proseguire l'attività, pur non partecipando personalmente al Lpi. Nell'ambito di una presentazione pubblica ad amministratori e tecnici comunali, i bambini propongono il loro progetto definitivo che viene accolto integralmente dall'amministrazione stessa.

Finalmente, nel settembre 2002, viene inaugurato il plesso scolastico e prima di avviare l'intervento sul giardino si procede ad una conclusiva verifica del progetto con tutte le insegnanti. Emergono immediatamente molte difficoltà nell'accettazione del progetto dei bambini. Queste non riguardano solo le caratteristiche formali del progetto: ad esempio il tunnel sotto alla collinetta non viene assolutamente accettato, così come è ritenuta pericolosa la presenza dello stagno. Soprattutto, però, viene messo in discussione il limite del coinvolgimento di una sola classe, rispetto alla totalità dei bambini (nel frattempo i bambini che avevano realizzato il progetto sono già alle scuole medie). Un ulteriore punto di conflitto è dato dal fatto che le attività didattiche previste per l'animazione del giardino, dalle quali discendono sensibili implicazioni di gestione, non siano state progettate collegialmente.

L'architetta incaricata del progetto, a conclusione dell'incarico, ha se-

gnalato l'effettiva impossibilità di sviluppare adeguatamente attività mirate al coinvolgimento di altre classi (eccetto un breve raccordo con la scuola materna, dal quale emergono interessanti contributi progettuali) a causa della scarsa flessibilità delle insegnanti nella definizione di tempi e dei giorni da dedicare alle attività laboratoriali.

Ammesso che "il disegno dello spazio scolastico presuppone degli obiettivi didattici e uno stile di insegnamento" (Sanoff 1994), ci sembra che l'elemento mancante nell'impostazione del progetto partecipato del giardino sia stato proprio quello della verifica e della condivisione con gli insegnanti circa obiettivi e stili d'insegnamento, cosa che ha condizionato certamente il prosieguo delle attività di progettazione, che non si sono mai fermate per avviare un esplicito e proficuo confronto.

Negli incontri successivi tenutisi con le insegnanti e i tecnici comunali è stato deciso di mantenere l'impianto generale del progetto (collinetta, orto, piazzetta per le feste e posizione delle alberature), modificando però alcuni elementi come l'ampiezza di alcune pavimentazioni ed eliminando lo stagno, il tunnel e l'area della siesta. Sono state anche avanzate proposte in merito a spazi del giardino scolastico sul fronte della scuola non interessati dal progetto dei bambini. Si è deciso inoltre di posticipare la scelta di separare l'area per la scuola elementare da quella per la scuola materna, aspettando di verificare la necessità di un eventuale elemento divisorio dopo un'adeguata osservazione dei giochi liberi dei bambini.

Questa costante revisione del progetto iniziale e il coinvolgimento continuo delle insegnanti sulle decisioni relative alla tipologia delle pavimentazioni, alla scelta delle fontane da installare (di cui una fuori catalogo e quindi ancora non installata, dopo due anni), alle modalità di spesa dei fondi disponibili e così via, ha certamente allungato i tempi di realizzazione. Nell'affrontare i numerosi conflitti emersi, insegnanti e tecnici hanno però sperimentato davvero il senso della progettazione integrata.

Su richiesta dell'ufficio del verde, per necessità di priorità dei lavori, nell'anno scolastico 2002-2003 una classe si è impegnata nella progettazione delle tipologie e delle essenze vegetali che verranno effettivamente impiantate nel giardino.

L'anno successivo, tutte le classi della scuola elementare attivano laboratori tematici di progettazione del giardino (l'orto-labirinto, gli arredi del giardino, la casina dell'orto, siepi e arbusti), mirati alla realizzazione degli stessi da parte di bambini ed insegnanti con il contributo attivo di giardinieri e tecnici comunali.

La scuola, su richiesta dell'amministrazione, ha messo a disposizione un'aula, ancora inutilizzata, come sede del laboratorio di urbanistica partecipata. Qui sono stati depositati tutti i lavori degli anni passati, il che l'ha resa un luogo di riferimento stabile sul territorio. Mentre l'aspetto simbolico e le intenzioni di questa scelta appaiono notevoli, il posticipare la sistemazione di quello spazio darà nell'immediato esiti negativi: il disordine che in breve tempo regnerà e che nessuno - chi per

mancanza di tempo, chi per scelta - si prende la responsabilità di sistemare, lo farà diventare "terra di nessuno", creando anche incomprensioni tra scuola ed amministrazione. Forse si sono semplicemente precorsi i tempi, e poiché l'intenzione di creare un laboratorio di progettazione partecipata stabile sul territorio sembra permanere, sarà questa un'occasione per ripensarlo insieme, ponendosi magari adeguatamente il problema della sua gestione.

Per un intero anno, a causa della semina dell'erba, non è stato possibile utilizzare il giardino. Questa situazione inaspisce i rapporti tra scuola e ufficio ambiente. Così, viene coinvolta l'associazione sportiva che gestisce gli impianti adiacenti alla scuola, e viene concordata la possibilità di accedere in orario scolastico al campo da basket, a quello da calcetto e agli spazi verdi presenti nell'area. Questa possibilità, nonostante l'accesso diretto dalla scuola e l'assenza di limitazioni imposte circa le modalità di uso dell'area, non verrà mai sfruttata.

A conclusione della fase progettuale, viene allestita una mostra dei laboratori all'interno della scuola e si coglie l'occasione per iniziare un processo di coinvolgimento dei genitori nella fase realizzativa. L'amministrazione ha accettato, infatti, di inserire nel giardino giochi e strutture non certificati, sotto propria responsabilità, a condizione che vengano coinvolte le famiglie nell'affrontare insieme i nodi legati alla sicurezza delle realizzazioni, condividendo con loro motivazioni e decisioni.

Immediatamente emerge la difficoltà di strutturare un percorso che accomuni scuola e famiglie: i tempi della disponibilità dei genitori non coincidono con quelli scolastici, alcuni aspetti burocratici limitano l'apertura della scuola alle famiglie, mentre serpeggia nell'aria lo scetticismo degli insegnanti ad immaginare i genitori in un ruolo attivo. Si sceglie quindi di avviare un progetto extra-scolastico dedicato al coinvolgimento delle famiglie, ma aperto a chiunque voglia partecipare. E così hanno inizio i sabati e le domeniche nel giardino della scuola, alle quali partecipano anche alcuni tecnici comunali.

Intanto nella scuola comincia l'autocostruzione del giardino. Si decide di realizzare i tavoli e le sedie progettate, utilizzando i tronchi degli alberi abbattuti sul territorio, scelti direttamente nel magazzino comunale dai genitori assieme al giardiniere. Tutto il lavoro di preparazione viene svolto in orario extra-scolastico, con la collaborazione di bambini, genitori ed operatori comunali.

Il progetto della casina dell'orto è sottoposto a modifiche sostanziali a causa dello scarso legame con il progetto d'origine (la classe attuale è una seconda elementare, mentre quella che aveva elaborato il progetto globale era una quinta). I temi emergenti nel nuovo progetto sono quelli del *riparo*, del nido appartato, della ricerca di una sensazione rassicurante, simile a quella che si ha in casa. Si parla di un mondo fantastico: il castello, le trappole, i passaggi segreti. Addirittura ritorna l'idea del tunnel, per contrassegnare uno dagli accessi alla casina, che questa volta viene accettato dalle insegnanti.

Pare scontato accogliere le nuove suggestioni e lavorare con questi bambini alla loro proposta, che diventerà una “casa” dal tetto di foglie, a metà tra uno spazio per il gioco libero e uno utilizzabile per lezioni all’aperto, in cui possano trovare posto anche gli attrezzi per l’orto. Non è lo stesso per le insegnanti, che continueranno a chiamarla la casina dell’orto, insoddisfatte delle eccessive modifiche apportate all’idea iniziale e dei tempi lunghi intercorsi tra il termine delle attività del laboratorio e l’avvio dei lavori esecutivi.

Lo studio della fattibilità è lasciato ad un piccolo gruppo di papà, con i quali vi sono stati diversi incontri di sera al centro sociale. La soluzione trovata viene accettata pienamente dall’ufficio tecnico, che si impegna a realizzare una struttura portante leggera in ferro, mentre il suo completamento verrà gestito in autonomia dai genitori. La fine del mandato amministrativo, il venir meno del direttore dell’area tecnica, una primavera dominata dal maltempo, concorrono al rallentamento dei lavori, che verranno posticipati all’estate.

La presenza di due gruppi distinti, quello extra-scolastico delle famiglie da un lato e quello delle insegnanti dall’altro, ha generato un conflitto latente. Così, il tentativo di lasciare autonomia nel creare legami nuovi tra attori diversi non ha dato al momento esito positivo. La scelta di dedicare la Giornata verde all’autocostruzione del giardino, con la presenza attiva di bambini, genitori, tecnici comunali ed insegnanti, è stata una prima occasione per incrociare percorsi paralleli. Insieme si sono realizzati l’orto didattico ed una parte del labirinto, si sono auto-costruiti spaventapasseri e si è avanzati nella costruzione di tavoli e sedute per il giardino.

L’osservazione delle relazioni tra i soggetti presenti alla giornata ha fatto emergere il permanere dei ruoli, rendendo arduo il lavoro collaborativo, fatta eccezione per pochi casi.

Forse sarebbe stata opportuna una maggiore informazione sul coinvolgimento dei genitori, onde evitare l’insorgere di resistenze e dubbi in merito a prevaricazioni di ambiti e competenze.

Al di là dei limiti individuati, l’adesione di un’intera scuola ad un progetto complesso (che per essere sostenuto ed implementato deve mettere in discussione pratiche consolidate, scardinando rigidità strutturali e proponendo cambiamenti nell’impostazione delle relazioni personali) rimane di per sé un traguardo eccezionale. Le difficoltà riscontrate fanno parte del gioco.

La sfida che ci attende nel prossimo anno scolastico è quella di inventare un percorso di avvicinamento tra scuola, famiglie e amministrazione, all’interno del quale sviluppare le pratiche di autocostruzione del giardino e pensare nuove modalità di gestione di questo spazio per aprirlo ad una fruizione libera anche in orario extra-scolastico (come avevano proposto i bambini nel progetto iniziale). In questo modo sarebbe possibile coinvolgere nelle attività anche gli anziani del centro sociale per renderlo fulcro di una nuova socialità locale che attivi sentimenti di appartenenza, identità e cura dei luoghi.



L'esperienza, che ha contribuito a creare una tradizione positiva di interazione fra i cittadini ed i vari livelli amministrativi, ha soprattutto dato una nuova consapevolezza delle proprie capacità e dei propri diritti ai bambini: è a loro e ai loro giochi che è affidata la possibilità di allargare e approfondire i processi sperimentati, trasformandoli in pratiche ordinarie di buon governo del territorio.



8. Prospettive

Un primo aspetto da sottolineare nelle prospettive di sviluppo dell'intervento descritto è il mantenimento della dimensione sovracomunale, necessario ad ampliare lo scenario di riferimento e attuare sinergie tra territori limitrofi. Il moltiplicarsi di nodi locali che tentano di attivare nuove forme di socialità, che si toccano, che si scontrano, che si influenzano reciprocamente, allargando il loro raggio d'incisività, appare una grande occasione per uscire dal localismo minuto ed autoreferenziale.

Certo è che, nello specifico, non è possibile delineare prospettive comuni per Sasso Marconi e Zola Predosa a breve periodo, nel rispetto delle reciproche caratteristiche e potenzialità.

Per Sasso Marconi, comune attualmente interessato da grandi trasformazioni territoriali (dovute al passaggio dell'alta velocità e alla variante di valico) e da una forte crescita della popolazione residente, la sfida è quella di riuscire a mantenere uno sguardo attento ad aspetti apparentemente minori, quali il coinvolgimento dei bambini nelle trasformazioni urbano-sociali. Queste, infatti, potrebbero rivelarsi un'occasione importante nel produrre modalità diverse d'uso del territorio e generare nuovi sentimenti di appartenenza in un contesto che rischia la frammentazione e la specializzazione. Si tratta evidentemente di una decisione politica, che già in passato si è dimostrata non sempre matura nel sostenere pratiche di partecipazione.

L'idea, emersa a conclusione dell'intervento condotto assieme all'università, di avviare percorsi specifici di approfondimento sul tema della partecipazione dei cittadini nella pianificazione urbano-territoriale appare quindi la strada migliore per rafforzare le potenzialità interne alla realtà locale, che ha mostrato vivo interesse e addirittura passione durante i mesi di lavoro con i bambini, raggiungendo risultati notevoli e caratterizzandosi come potenziale propulsore di nuove esperienze.

Per quanto riguarda il territorio di Zola Predosa, nel quale la partecipazione dei bambini è divenuta oramai un elemento caratterizzante, il rischio è invece di cadere in un'adesione formale diffusa, rendendola una semplice *pratica istituzionalizzata*. Appare comunque altamente significativo come un'esperienza di progettazione partecipata con i bambini sia riuscita ad influenzare la realtà locale, aprendo la strada alla partecipazione di nuovi attori e ponendosi come acceleratore di cambiamenti all'interno della struttura comunale.

L'istituzione del servizio Città sostenibile nei primi mesi del 2004 sembra voler rendere la partecipazione dei cittadini una pratica fondante del territorio stesso (cfr. Menichetti nel presente volume). Si può allora far convergere l'attenzione sul miglioramento della macchina comunale nel rispondere adeguatamente alle domande poste dai nuovi interlocutori: si tratta semplicemente di sviluppare il coraggio già espresso attivando modalità creative nella relazione con i cittadini e nella gestione del territorio.

Il perseverare nel percorso intrapreso con il progetto sovracomunale, ampliandone confini e obiettivi, unito alla tenace volontà di superare tutti i nodi problematici intravisti, sembra delineare un quadro positivo, che mira a creare le condizioni affinché nuovi e sempre più numerosi attori “accettino di mettersi a loro volta in gioco” e siano “in grado di provare fiducia nei confronti dei soggetti dotati di maggiore potere - perché dotati di maggiori risorse politiche o di conoscenza - siano essi progettisti, amministratori o attori influenti. Questa fiducia va conquistata, costruita” (Giusti 2002, 31). A noi sembra la strada giusta.

Bibliografia

- Ackoff R. (1979). “The future of Operational Research is Past”, *Journal of Operational Research Society*, vol. 30, n. 2
- Bozzo L. (1998), *Pollicino e il grattacielo. La difficile impresa di crescere nella metropoli contemporanea*, Seam, Roma
- Barnes M. (1999), *Utente, carer e cittadinanza attiva*, Erickson, Trento
- Dolto F. (2000), *Il bambino e la città*, Mondadori, Milano
- Hart H. R. (1997), *Children’s Participation: the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London, Earthscan
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze
- Lynch K. (1997), *Il tempo dello spazio*, Il Saggiatore, Milano
- Moro A.C. (1991), *Il bambino è un cittadino*, Mursia, Milano
- Moro G. (1998), *Manuale della cittadinanza attiva*, Carocci, Roma
- Mortari L. (2001), *Per una pedagogia ecologica: prospettive teoriche e ricerche empiriche sull’educazione ambientale*, La Nuova Italia, Firenze
- Paba G. (1998), *Luoghi comuni. La città come laboratorio di progetti collettivi*, F. Angeli, Milano
- Pizziolo G. (2003), “Ripensando al viaggio” in Venti D. et alii (a cura di), *Esperienze di progettazione partecipata negli Usa*, ne “I quaderni di Camina”, Editrice La Mandragola, Imola
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo, per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari
- Sclavi M. (2000), *L’arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano
- Sanoff H. (1994), *School Design*, Van Nostrand Reinhold, New York