

Centro nazionale
di documentazione
e analisi
per l'infanzia
e l'adolescenza

Centro
di documentazione
per l'infanzia
e l'adolescenza
Regione Toscana

Istituto
degli Innocenti
Firenze

Percorso di lettura ■

I bambini e la città

Estratto da:
**Rassegna bibliografica
infanzia e adolescenza**

Anno 5, n. 4 - 2004



Istituto degli Innocenti
Firenze

Percorso di lettura

Direttore responsabile
Aldo Fortunati

Avvertenza

La sezione presentata è tratta
dalla *Rassegna bibliografica*
infanzia e adolescenza
Anno 5, numero 4 - 2004

Periodico trimestrale registrato
presso il Tribunale di Firenze
con n. 4963 del 15/05/2000

Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12
50122 Firenze
tel. 055/2037343
fax 055/2037344
e-mail:
biblioteca@istitutodeglinnocenti.it
sito Internet: www.minori.it

I bambini e la città: esploratori, progettisti, costruttori

Giancarlo Paba, Camilla Perrone

Laboratorio di progettazione ecologica degli insediamenti (LAPEI)

Dipartimento di urbanistica e pianificazione del territorio dell'Università di Firenze

1. Una pagina bianca

Maria Montessori ha riassunto in modo efficace il passaggio che è necessario fare nel modo di considerare i bambini:

Mai schiavo fu tanto proprietà del padrone, come il bambino lo è dell'adulto. Mai ci fu servo la cui obbedienza fosse cosa indiscutibile e perpetua come quella del bambino all'adulto. Mai le leggi dimenticarono i diritti dell'uomo, come dinanzi al bambino. [...] Mai nessuno lavorò come il bambino, sempre sottomesso all'adulto [...].

Il bambino fu giudicato socialmente come un essere inesistente in se stesso [...]. Ma il bambino come personalità – diversa dall'adulto – non si era mai affacciato alla ribalta del mondo. Quasi tutta la morale e la filosofia della vita si orientò sull'adulto; e questioni sociali dell'infanzia per l'infanzia non furono mai poste.

Il bambino come personalità importante in se stessa – e che ha bisogni diversi da soddisfare, per raggiungere le altissime finalità della vita – non fu mai considerato. Egli fu visto come un essere debole aiutato dall'adulto: non mai come una personalità umana [...].

Il bambino [...] come vittima che soffre, come compagno migliore di noi, è una figura

ancora sconosciuta. Su di esso esiste una pagina bianca nella storia dell'umanità. È questa pagina bianca, che noi vogliamo incominciare a riempire. (Montessori, 1990, p. 39-40)

Molto tempo è passato dal momento in cui furono scritte queste frasi e oggi la pagina dei bambini è fitta di parole, tracce, segni di ogni natura, purtroppo anche incisioni e ferite. Gli studi si sono approfonditi e specializzati, l'archivio dei dati si è ispessito, la storia dell'infanzia è stata scritta e riscritta, le scienze hanno lavorato incessantemente intorno ai dilemmi delle prime età della vita.

L'esistenza dei bambini non è sviluppata soltanto nella rete di parole degli adulti, essa è anche presa in una molteplicità di dispositivi sociali di controllo e disciplina. Istituzioni, leggi e protocolli amministrativi, servizi e macchine di assistenza, reticoli di educazione e addestramento stringono i bambini nei loro congegni, qualche volta con un accanimento eccessivo e un sentimento ipertrofico di attenzione e di cura (Volpi, 2001; King, 2004).

Una parte significativa di questa pagina è stata scritta per fortuna anche nella direzione indicata da Montessori: «il bambino come personalità importante in se stessa» è oggi infatti al centro di teorie e di pratiche, e i bambini stessi, forse è possibile dire autonomamente, hanno conquistato un posto importante nella scena della società e della città.

Nella rete di osservazioni, di studi, di buone pratiche cresciuta in questi ultimi anni, cercheremo di costruire un percorso di lettura intorno alla figura dei bambini come protagonisti consapevoli della trasformazione della città e in particolare intorno al ruolo dei bambini nelle esperienze di educazione ambientale attiva e di progettazione partecipata.

Seguiremo questo itinerario. All'inizio analizzeremo alcuni contributi che hanno costruito una nuova consapevolezza dell'autonomia e della competenza dei bambini nella gestione delle proprie relazioni con gli altri e con l'ambiente. Successivamente affronteremo il tema dei rapporti tra il bambino e la città con riferimento a studi ed esperienze in Italia e all'estero. Nei punti centrali e finali rivolgeremo l'attenzione al tema della partecipazione, prima in senso generale, successivamente prendendo in considerazione le esperienze nelle quali i bambini agiscono come protagonisti. Nell'ultima parte accenneremo a qualche esperienza più avanzata di trasformazione materiale della città da parte dei bambini, in particolare nei "cantieri di autocostruzione".

2. L'infanzia (ri)scoperta

Negli anni Sessanta Philippe Ariès ha proposto una nuova interpretazione del significato sociale della famiglia e dell'infanzia. Ariès è drastico nella ricostruzione della condizione dei bambini nelle età preindustriali: «Nella società medievale, che assumiamo come punto di partenza, il sentimento dell'infanzia non esisteva; il che non significa che i bambini fossero trascurati, abbandonati o disprezzati. Il sentimento dell'infanzia non si identifica con l'affezione per l'infanzia: corrisponde alla coscienza delle particolari caratteristiche infantili, caratteristiche che essenzialmente distinguono il bambino dall'adulto, anche giovane. Questa coscienza non esisteva». (Ariès, 1994, p. 145)

L'infanzia è quindi secondo Ariès un'invenzione della società moderna, una scoperta recente, che nel corso del tempo è diventata quasi un'ossessione specifica della nostra epoca.

Negli anni successivi questa concezione è stata approfondita, arricchita, anche criticata, qualche volta aspramente (Rossi, 2001). I riferimenti storici sono stati confrontati con nuovi elementi di indagine, che hanno reso più sfumato il quadro interpretativo costruito da Ariès. Resta tuttavia secondo noi ancora importante il processo di relativizzazione storica del concetto di infanzia (e di famiglia) avviato da Ariès: la condizione e la considerazione dei bambini sono cambiate nel corso della storia, ed è necessario ogni volta precisare i contesti nei quali i bambini vivono e i significati e i ruoli che vengono loro socialmente attribuiti. Forme diverse di condizione dell'infanzia – differenti

statuti sociali, differenti relazioni tra adulti e bambini, differenti rapporti tra bambini e città – si sono succedute nel tempo, e diversi mondi dell'infanzia coesistono ancora oggi, fianco a fianco, nella geografia del pianeta, spesso nella stessa società o nella stessa città.

Negli ultimi anni, soprattutto nell'ambito della sociologia (James, Prout, 1990; Qvortrup et al., 1994), il tema dell'infanzia come complessa e mutevole costruzione sociale è stato ulteriormente approfondito e articolato. *Theorizing Childhood*, opportunamente tradotto in italiano nella collana curata per Donzelli dal Laboratorio infanzia e adolescenza dell'Università di Urbino (James, Jenks, Prout, 2002), è forse il testo che meglio riassume questo filone di studi.

James, Jenks e Prout svolgono dapprima una ricognizione dei modi, spesso contraddittori, di concepire l'infanzia: il bambino considerato come creatura diabolica, dionisiaca e scandalosa; il bambino come angelo innocente e puro, rousseauiano, buono per natura; il "bambino immanente", imbevuto di specifiche qualità pratiche, ancora potenziali, che un appropriato itinerario formativo può sviluppare; il bambino simbolo dell'inconscio, "freudiano", prerazionale, istintivo. Questi modi di concepire l'infanzia vengono definiti "presociologici", anche se ciascuno di essi è legato a qualche realtà effettiva dei bambini del mondo. Tra gli approcci ugualmente considerati "presociologici" una particolare attenzione viene dedicata alla concezione piagetiana dello sviluppo del bambino, che è stata per molti decenni il riferimento dominante

degli studi sull'infanzia e sui processi di apprendimento (James, Jenks, Prout, 2002; Barman, 1994).

Nella visione di Piaget lo sviluppo del bambino segue un percorso predeterminato, articolato in una rigida sequenza di stadi di sempre maggiore maturità e controllo (Piaget, 1976). Le competenze progressivamente acquisite sono misurate su un modello finale di capacità cognitive corrispondenti a quelle dell'adulto, di una particolare figura di adulto, tipica della cultura occidentale (con il privilegio accordato alla valutazione delle abilità logico-matematiche, per esempio). Negli esperimenti di Piaget, condotti per la maggior parte in laboratorio, il bambino non è considerato in se stesso, non è visto per come è, ma per ciò che può, anzi deve, diventare. A ogni stadio del suo sviluppo, prima della maturazione completa, il bambino è considerato come una *defective form of adult* (James, Jenks, Prout, 2002, p. 6), una creatura diminuita, inferiore. In alternativa a questa concezione si è sviluppata in questi ultimi anni una diversa considerazione dei bambini come soggetti competenti, non come *human becomings*, cittadini potenziali, ma come *human beings*, esseri umani in senso pieno e completo.

3. Tra sofferenza e competenza: l'affermarsi del bambino come attore sociale

La ripresa di interesse sui problemi dell'infanzia si rivolge verso due direzioni apparentemente diverse, in realtà forse alla fine correlate. Da una parte è il bambi-

no come vittima di rinnovate forme di crudeltà sociale a essere oggetto di osservazione. I bambini sono infatti ancora oggi molte cose infelici: schiavi del lavoro in ogni parte del mondo, vittime della violenza degli adulti, oggetto di reclusione familiare o di persecuzione fisica e psicologica nelle istituzioni sociali, bersaglio privilegiato dell'inquinamento ambientale, obiettivo e insieme strumento dei conflitti bellici e dell'intolleranza etnica, religiosa, culturale. Su questi aspetti, non centrali nel nostro itinerario di lettura, ci limitiamo a segnalare alcune sintesi recenti (Godard, 2002; Seabrook, 2001; Lorenzo, 1992), e un testo sulle politiche che è possibile attivare in particolare nei Paesi poveri (Bartlett et al., 1999). Questo brano, tratto da una ricerca dell'UNICEF, riassume il quadro di sofferenza nel quale i bambini sono costretti a vivere:

Per i bambini di città è oggi più probabile che negli anni Ottanta nascere poveri, prematuri, morire nel primo anno di vita, essere sottopeso alla nascita, avere madri che non hanno ricevuto un'assistenza prenatale. È anche più probabile per i bambini di oggi avere genitori disoccupati o sottoccupati, vedere i propri genitori morire o andare in prigione, vivere in un famiglia con un solo genitore, vivere in una casa al di sotto dello standard necessario, soffrire violenze fisiche, abbandonare precocemente la scuola primaria, non frequentare la scuola secondaria e tanto meno l'università. È anche più probabile per essi lavorare in un luogo di sfruttamento, assumere droghe, prostituirsi, essere esposti alla violenza di strada e soffrire delle conseguenze dei conflitti armati. (Blanc, 1994)

Negli anni più recenti la riflessione si è spostata sull'analisi dello statuto sociale

dei bambini, sui diritti che ne derivano, sul ruolo relativamente autonomo che essi possono esercitare nella famiglia, nella scuola e nella città. L'infanzia non è più vista come una semplice condizione biologica, ma come una complessa costruzione sociale, differenziata nello spazio e nel tempo. Nella costruzione sociale di tipo tradizionale i bambini non venivano infatti concepiti nella loro specificità, nella loro pur problematica autonomia: essi erano considerati "come meno che adulti", incompleti, in divenire, ancora presociali, soltanto *potenzialmente* sociali. Essi non erano considerati come cittadini a tutti gli effetti, ma come "futuri cittadini", condividendo questa cittadinanza differita nel tempo con tutto il mondo degli esclusi (Simpson, 1997).

Nelle ricerche e nelle pratiche più innovative i bambini sono finalmente considerati come attori sociali in senso pieno, portatori di esigenze specifiche, possessori di uno sguardo proprio ed esperto, diverso e irriducibile rispetto allo sguardo degli adulti. Viene riconosciuto il grado di appropriatezza che i bambini e i ragazzi dimostrano di avere nel gestire la propria esistenza, ed è diventato necessario trattare con loro alla pari, negoziare una giusta distribuzione di risorse, di tempo e di spazio, di libertà e di responsabilità (Valentine, 1997; Aitken, 2001).

Nella vita familiare, così come nelle relazioni sociali (Juil, 2002; Valentine, 1996) i bambini sono interlocutori difficili da interpretare e soltanto la comprensione di ciò che dicono e fanno, l'ascolto critico (circolare e interattivo) delle loro parole e dei loro gesti, il rispetto del loro punto di vista, persino dei conflitti che

scatenano (Giusti, 1998b), può consentire la soluzione dei problemi relazionali e materiali.

È su questa radicale modificazione di atteggiamento verso i bambini (e dei bambini verso gli altri) che si è fondata in questi anni la lunga strada di conquista di diritti e di soggettività in molte istituzioni sociali: nell'esercizio della giustizia e nei sistemi di cura e di protezione, nella scuola e nel mercato del lavoro, nell'ospedale e nel trattamento delle malattie mentali, nelle politiche ambientali e nel governo della città. In questi campi le legislazioni, e spesso anche le pratiche, sono cambiate profondamente, assumendo i diritti soggettivi dei bambini come fondamento essenziale (Moro, 2004; King, 2004; UNICEF, UNCHS/Habitat, 1996).

Matthews e Limb hanno sviluppato in modo articolato e intelligente l'idea di una diversità radicale di atteggiamento dei bambini rispetto al modo in cui gli adulti governano se stessi e il proprio rapporto con il mondo (Matthews, Limb, 1999). Questa diversità è riassunta in sette proposizioni.

- I bambini hanno un modo di vedere distinto da quello degli adulti: «piuttosto che assumere che i bambini siano dotati di una conoscenza inferiore a quella degli adulti, noi suggeriamo di pensare che essi conoscano qualcosa di altro» (Matthews, Limb, 1999, p. 68).
- L'uso dei luoghi da parte dei bambini è diverso da quello degli adulti. I bambini usano gli spazi costruiti per gli adulti adattandoli alle loro esigenze, mentre rifiutano – o subisco-

no passivamente – gli spazi a loro specificamente dedicati.

- Il “territorio” dei bambini – il raggio di azione dello spazio da essi sperimentato e controllato – non coincide con quello degli adulti. In particolare, esso è definito in un complesso processo di negoziazione (esplicita, o più spesso implicita) nel quale si confrontano le esigenze di libertà dei bambini e le esigenze di protezione e di controllo espresse dagli adulti.
- Le paure e il senso del pericolo dei bambini sono diversi da quelli degli adulti. Gli adulti – i genitori, gli insegnanti – tendono a costruire un quadro dei comportamenti consentiti ai bambini basato non tanto su una valutazione oggettiva delle effettive condizioni di rischio, quanto sulla loro idea di sicurezza.
- Il sentimento dei luoghi dei bambini è diverso da quello degli adulti: è diversa la valutazione del significato delle diverse parti della città, sono diverse le preferenze ambientali ed è diverso l'investimento affettivo esercitato sui luoghi, sulle architetture, sugli oggetti di cui una città è composta.
- Il ruolo dei bambini nei processi decisionali è diverso da quello degli adulti, profondamente diverso: le scelte fondamentali di organizzazione della città e dello spazio sociale «che hanno il significato più importante per la vita dei più giovani sono decise dagli adulti e riflettono valori che non tengono conto dei loro desideri, aspirazioni e comportamenti»

(Matthews, Limb, 1999, p. 66; Tonnuci, 1996).

- La responsabilità democratica dei bambini è diversa da quella degli adulti: essi sono esclusi di norma dalla vita amministrativa e politica. In realtà la sensibilità civica dei bambini e dei ragazzi non è un avvenimento improvviso che irrompe in un momento preciso della vita, ma è il risultato di una maturazione lenta che sarebbe necessario riconoscere e incoraggiare (Matthews, Limb, 1999, p. 82; Moro, 2004).

4. Il bambino e la città

Philippe Ariès è tornato molte volte sul tema dell'infanzia dopo il primo lavoro dal quale siamo partiti. In questo scritto viene di nuovo affrontato il tema del rapporto tra i bambini e la città:

Nel passato, il bambino apparteneva in modo del tutto naturale allo spazio urbano, con o senza i genitori. In un mondo di piccoli mestieri artigianali e di piccole avventure, era una figura consueta della strada. Non c'era strada senza bambini, di tutte le età e di tutte le condizioni. In seguito un lungo processo di privatizzazione lo ha tolto a poco dallo spazio urbano che smetteva quindi di essere uno spazio di vita intensa in cui il privato non si distingueva dal pubblico per diventare un luogo di passaggio, regolato dalle logiche trasparenti della circolazione e della sicurezza. Certo, il bambino non è stato il solo escluso da questa grande opera di riordinamento, di disciplinamento: tutto un mondo variegato è scomparso dalla strada insieme a lui. Ma la sua solidarietà di fatto con quel mondo è significativa. Il fatto importante è duplice: innanzitutto ripulire la stra-

da da una piccola popolazione indocile, che era stata per molto tempo accettata, più o meno di buon grado, ma senza la volontà di farla scomparire, e che più tardi è diventata sospetta, inquietante e quindi condannata. Poi, allo stesso tempo, separare il bambino dagli adulti pericolosi, togliendolo dalla strada. La strada è immorale nella misura in cui è un luogo di permanenza. Sfugge all'immoralità soltanto diventando un passaggio e perdendo, nell'urbanistica degli anni Trenta-Cinquanta, i caratteri e le tentazioni di luogo di permanenza. (Ariès, 1996, p. 199-200)

Alla condizione del "bambino urbano", e più in generale alle relazioni tra il bambino e l'ambiente, sono stati dedicati molti scritti e molte ricerche. Sceglieremo alcuni contributi, diversi tra di loro, che nel loro insieme possono costituire una buona base di discussione.

Le ricerche di Colin Ward, uno dei più importanti esperti nel mondo anglosassone di problemi urbani, costituiscono ancora oggi un punto di riferimento. *Il bambino e la città* (Ward, 2000) raccoglie alcuni scritti sull'argomento, purtroppo senza il bellissimo apparato fotografico dell'edizione inglese, nella quale le immagini costituiscono un percorso quasi autonomo di interpretazione.

Il libro di Ward, intellettuale di tradizione anarchica e attivista sociale, è stimolante e disordinato, ricco di esempi, osservazioni, digressioni. È possibile individuare due punti di partenza: da una parte, ancora una volta, la critica alla tradizionale visione piagetiana dei processi cognitivi, dall'altra la critica delle trasformazioni più recenti della città che hanno reso l'ambiente urbano sempre più ostile alla vita dei bambini.

Il punto di vista di Ward non è però rassegnato. Non si possono imprigionare i bambini nelle case e nelle scuole, e anzi la critica alla chiusura della scuola è spietata: «l'unico contributo della scuola al processo decisionale urbano avviene periodicamente, quando i locali scolastici vengono usati come seggi elettorali. I bambini hanno un giorno di vacanza. I riti di civismo non devono essere esposti ai loro occhi ironici e curiosi» (Ward, 2000, p. 35). In un'opera precedente, intitolata *Streetwork. The Exploding School* (Fyson, Ward, 1973) egli aveva proposto che la scuola esplodesse nella città e l'ambiente urbano potesse essere utilizzato come una gigantesca aula all'aperto. La città viene considerata da Colin Ward come "una macchina educante", sviluppando un'intuizione mumfordiana, e il "lavoro di strada" come una fondamentale strategia di apprendimento e di crescita.

Gli itinerari urbani formativi sperimentati da Ward costituiscono quindi esplorazioni aperte e imprevedibili: la città è presa nella sua realtà effettiva, come laboratorio sociale. Sulla base di alcuni contributi di architetti e urbanisti (Kevin Lynch, Mike Francis, Jeff Bishop) Ward analizza la propensione naturale dei bambini verso i luoghi non strutturati della città, verso le parti di territorio aperte, non controllate, non recintate.

Proprio Kevin Lynch (Lynch, Lukashok, 1990), ha cercato di ricostruire il sistema di preferenze dei bambini basandosi sui ricordi d'infanzia degli adulti. Da queste indagini è risultata una lista degli elementi urbani elencati in ordine di importanza. Al primo posto stanno le superfici e i materiali di co-

pertura (*the child is sensitive to the floor and its various coverings*, dice Lynch con bellissima espressione: «i bambini sono sensibili al suolo e ai suoi vari tipi di copertura»), la topografia (i dislivelli, la ruvidità del territorio: *hillness or flatness*), quindi i muri, gli alberi, i trasporti collettivi, l'acqua, insomma le componenti normali di ogni città, mentre agli ultimi posti stanno proprio gli spazi dedicati: «i bambini amano giocare dappertutto tranne che nei campi-gioco».

In un libro postumo, dedicato al ruolo che gli scarti della società moderna (oggetti, edifici, luoghi abbandonati) possono assumere nella riqualificazione della città, Lynch indica più volte la dimestichezza che i bambini hanno con i rifiuti, i rottami, gli spazi residuali (Lynch, 1992).

Da questi studi e da molti altri che in una rassegna sintetica è necessario trascurare, emerge quindi il quadro di uno specifico *childhood's domain* (Moore, 1990), di un insieme strutturato di relazioni tra i bambini e il loro spazio di vita, dalla stanza di ogni giorno ai *terrains vagues* della metropoli. Moore osserva queste relazioni come una sorta di antropologo, consapevole di compiere una "immersione nella realtà di un'altra persona", inseguendo i bambini in ogni angolo della città, consapevole soprattutto del fatto che «per capire la relazione tra gioco, luogo e sviluppo del bambino, il punto di partenza deve essere collocato in ciò che i bambini fanno – dove, quando, con che cosa, con chi – quando non sono in classe o a casa impegnati nelle routine di ogni giorno» (Moore, 1990, p. xvii). Il libro di Moore costituisce secondo noi il repertorio più sistematico delle relazioni tra i bambini e

lo spazio di vita, anche se naturalmente molti singoli aspetti sono stati successivamente approfonditi da studiosi, operatori, attivisti (Noschis, 1995; Hart, 1992; Francis, 1995; Bishop, 1995; Boden, 1991; Driskell, 2002).

5. Il bambino e la strada

Abbiamo visto come la città nel suo insieme, e le strade in particolare, funzionino come potenti dispositivi di educazione ambientale. In un'altra indagine, diversa da quella citata, Lynch effettua una comparazione del grado di competenza spaziale dei bambini di Varsavia, Cracovia e Melbourne (Banerjee, Lynch, 1990). I bambini australiani abitano in una periferia di rade case unifamiliari con grandi spazi a disposizione e la possibilità di muoversi in bicicletta fino a un raggio di cinque chilometri; una situazione favorita, si direbbe, rispetto ai bambini polacchi che vivono in quartieri densi e affollati, e il cui raggio d'azione è limitato a qualche centinaio di metri.

La valutazione finale di Lynch è tuttavia sorprendente. In tutti i casi il controllo spaziale dei bambini è insoddisfacente, in linea con la tendenza generale: «i bambini non sono più proprietari dello spazio». Ma contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, la competenza spaziale dei bambini di Melbourne è inferiore a quella dei bambini polacchi. Per i primi lo spazio appare vuoto e indifferenziato, noioso; mentre i secondi mostrano qualche forma di possesso del loro territorio e un legame più spinto con la comunità e il luogo.

La strada e lo spazio pubblico fanno la differenza: le strade di campagna di Melbourne sono prive di pericoli, consentono di andare lontano, ma non offrono opportunità di incontro, imprevisi, vita sociale. Le strade dei centri storici polacchi, affollate e relativamente più rischiose, garantiscono un apprendimento maggiore e hanno un'influenza positiva sul livello finale di controllo spaziale. La competenza, intesa come «capacità di esercitare un controllo sulle sfere significative della propria vita» (Chawla, Heft, 2002, p. 201) si sviluppa soltanto in un ambiente stimolante, ricco, aperto.

Mark Francis ha riassunto i caratteri di quella che egli definisce una *democratic street* (Francis, 1987), non una strada per il traffico e il trasferimento, ma una strada per la gente e per la vita. L'espressione può oggi apparire enfatica, ma il catalogo di punti qualificanti è ancora oggi pregnante. La "strada democratica" è:

- una strada abitata da gente diversa per attività differenziate e molteplici;
- uno spazio accessibile e aperto;
- uno spazio costruito attraverso la partecipazione degli abitanti e un quotidiano lavoro di modificazione e di manutenzione;
- un luogo nel quale sia possibile sentirsi in una situazione di controllo materiale e simbolico;
- uno spazio nel quale funzionino efficacemente strumenti di limitazione e moderazione del traffico motorizzato;
- un luogo relativamente sano e sicuro;
- un luogo nel quale lo spazio pubblico abbia una relazione positiva con le attività che si trovano al piano terra degli edifici;

- un luogo confortevole, nel quale si provi una sensazione di benessere (e ciò dipende dal disegno e dai materiali della strada – pavimentazione, arredi, piante – e dal microclima della strada – temperatura, umidità, ventilazione, soleggiamento, spazi ombreggiati);
- uno spazio ecologicamente pulito, non inquinato;
- uno spazio economicamente sano, nel quale non esistano aree o attività degradate;
- un luogo che stimoli l'apprendimento e la competenza spaziale, che incoraggi l'esplorazione e la conoscenza.

Francis aggiunge due punti per così dire sentimentali e “politici”, forse vaghi nella loro formulazione, tuttavia essenziali per una valutazione qualitativa del valore “democratico” di una strada. Il primo è espresso in questo modo: *streets need to be loved*, «le strade hanno bisogno di essere amate», debbono essere nelle condizioni di suscitare una sorta di “affetto” degli abitanti e degli utenti. Un ruolo importante hanno in questo caso i segni della memoria e della storia, i caratteri degli edifici e dei monumenti (segni e caratteri che l'attività esplorativa dei bambini può riconoscere, scoprire, contribuire a ripristinare, per esempio in specifiche attività di “laboratorio di strada”).

Il secondo punto è che la strada deve essere uno spazio vivo, dialettico, anche conflittuale, persino (relativamente) rischioso. La strada è il teatro della vita di città, e la città è per sua natura imprevedibile e aperta: «il rischio e la scoperta contribuiscono allo sviluppo individuale e al-

la competenza ambientale [dei bambini], e un senso di sicurezza può essere garantito anche senza rimuovere il carattere di sfida della strada» (Francis, 1987, p. 31). La strada è quindi il luogo naturale e primario dell'incontro e dell'interazione sociale, e può ridiventare anche oggi il luogo della negoziazione di nuove modalità di progettazione che garantiscano, o ricostituiscano, gli aspetti essenziali della “strada democratica” (Paba, 2003a, p. 57 e segg.).

6. La partecipazione è una necessità

La partecipazione dei cittadini è ormai una necessità nel governo della città. Le ragioni che rendono indispensabile il coinvolgimento degli abitanti sono state esplorate nella letteratura specialistica ed evidenziate dalle esperienze e dai laboratori di progettazione (Paba, 2003a; Paba, 2003b; Balducci, 1991; Bobbio, 1996).

Partendo dal riconoscimento della città come dispositivo sociale e morfologico complesso, ricco di problemi difficilmente trattabili attraverso gli approcci convenzionali delle politiche urbane, è possibile delineare alcuni orientamenti da seguire nel governo partecipato della città:

- la necessità di coinvolgere direttamente l'insieme di interessi, attori e destinatari dei processi di trasformazione urbana;
- la necessità di una conoscenza sottile e articolata dei bisogni e dei desideri dei destinatari delle politiche, in una città caratterizzata da profonde differenze culturali e di stili di vita;

- la necessità di adottare pratiche sperimentali, innovazioni tecniche e procedurali per il trattamento di problemi urbani complessi per i quali non sono a disposizione soluzioni semplici e preconfezionate.

La necessità della partecipazione è inoltre resa più forte dalle seguenti condizioni:

- l'inadeguatezza del sistema tradizionale della rappresentanza politica e sociale di fronte alla mobilitazione spontanea dei cittadini attraverso forme di autorganizzazione e di autoespressione;
- la crisi o il cambiamento radicale delle tradizionali "costruzioni sociali" (Paba, 2003b, p. 35) una volta in grado di mediare i conflitti e le contraddizioni sociali della città: la famiglia, la comunità, le identità collettive, il vicinato, il quartiere.

Uno sguardo internazionale sulla questione consente di affermare come in molti Paesi stranieri l'approccio partecipativo sia considerato una tecnica e una politica "normale" per affrontare i problemi urbani e la pianificazione territoriale (Giusti, 1998a; Paba, 2003a). Anche in Italia nell'ultimo ventennio, l'applicazione di modalità partecipative più o meno istituzionalizzate, ispirate ai modelli anglosassoni contestualmente reinterpretati, ha conquistato un terreno sperimentale sempre più consistente e multiforme (Giusti, 1998a).

Per molto tempo il tema della partecipazione è stato relegato in un ambito ritenuto poco scientifico, caratterizzato da implicazioni ideologiche o politiche delle

esperienze degli anni Sessanta e Settanta. Oggi le cose sono cambiate e la pratica della partecipazione ha consentito di rafforzare la dimensione qualitativa dei processi di interazione con gli attori coinvolti nel progetto. La partecipazione si è rivelata essere uno strumento di significativa importanza per trattare la complessità dei problemi del progetto e soprattutto nell'istituire una relazione tra tre livelli di trattamento dei problemi urbani e sociali: «tecnico-scientifico, politico-amministrativo, sociale-culturale» (Giusti, 2001, p. 436).

7. Dall'*advocacy planning* all'arte della progettazione interattiva

Nel corso del tempo i paradigmi che hanno informato le teorie e le pratiche della partecipazione si sono profondamente modificati. Il primo passaggio significativo da un modello autoritativo a un modello partecipativo coincide con l'affermarsi negli anni Sessanta negli Stati Uniti delle esperienze di *advocacy planning* (Davidoff, 1965; Crosta, 1973):

Alla base dell'idea di un processo di costruzione del piano partecipato c'era quindi nell'esperienza dell'*advocacy planning* la convinzione di potere rendere il processo più razionale e più giusto attraverso la sua equiparazione ad un procedimento giudiziario nel quale le diverse parti, difese ciascuna dai propri avvocati, si confrontano davanti al giudice (l'amministrazione pubblica). (Balducci, 1991, p. 159)

Il contributo più significativo di Davidoff è stato quello di sottolineare il ruolo

della politica nella pianificazione, facendo emergere il problema distributivo (chi ottiene che cosa) che il modello decisionale di tipo tradizionale aveva trascurato. L'*advocacy planning* si proponeva di rappresentare gli interessi di coloro che erano stati esclusi dal processo di scelta e di attivare meccanismi di partecipazione rivolti anche a coloro che non erano in grado di autorappresentare i propri interessi.

Il *planner* avrebbe scoperto i desideri della gente e sottoposto le questioni all'ufficio di pianificazione. Si trattava quindi ancora di un modello centrato sul ruolo centrale dell'esperto. Questo approccio dette avvio a numerose esperienze nel campo della partecipazione – Harlem, Boston e altre città americane – e a una consistente letteratura (Arnstein, 1969; Crosta, 1973).

Il secondo ramo di teorie della pianificazione si basa sul riconoscimento dell'importanza della conoscenza locale, delle abilità politiche che esistono all'interno delle comunità, delle stesse singole competenze dei cittadini. Le riflessioni intorno a questo tema vengono sviluppate da alcuni teorici della pianificazione e da alcuni operatori professionali che hanno determinato la comparsa dei «modelli di apprendimento sociale e azione comunicativa» (Friedmann, 1993; Forester, 1989).

Friedmann propone uno stile *transattivo* della pianificazione basato su un processo di mutuo apprendimento, inteso come dialogo che enfatizza la reciprocità e la dignità umana. Riconoscendo il valore della conoscenza locale e ridimensionando l'*expertise* dei professionisti, Friedmann compie una vera e propria svolta epistemologica valorizzando la conoscenza

esperienziale – dall'apprendimento mutuo all'apprendimento sociale – acquisita nel corso dell'azione (Friedmann, 1993) e trasformando la pianificazione in azione strategica basata sul concetto del *learning by doing* (imparare facendo).

Basandosi sull'idea della pianificazione come attività interattiva, Forester si è concentrato, negli anni Ottanta, sullo studio della pianificazione come forma di razionalità comunicativa (Forester, 1989). La pianificazione è essenzialmente un processo di ascolto critico che si basa sulle storie raccontate e osservate, un metodo di intervento basato sul dialogo e sulle strategie conoscitive intese come forme di osservazione delle pratiche d'uso degli spazi urbani.

In entrambi gli approcci il soggetto acquista un ruolo importante, attivo, nella costruzione di un processo di pianificazione socialmente prodotto. Questa attenzione ai protagonisti dei processi di piano, porta alla sperimentazione di pratiche radicali che si concretizzano, alla fine degli anni Ottanta, in un nuovo modello della pianificazione (Friedmann, 1993; Heskin, 1980; Leavitt, 1994).

Le pratiche di pianificazione radicale nascono dall'osservazione delle contraddizioni della società e dalla critica della distribuzione squilibrata del potere e delle opportunità; si prefiggono l'obiettivo di una trasformazione delle ineguaglianze strutturali e di innescare processi di *empowerment* dei soggetti che non hanno capacità decisionale. Il *radical planner* partecipa direttamente e coinvolge se stesso nelle pratiche di partecipazione. Lavora dentro e con le comunità mobilitate e stringe con esse alleanze di lavoro e collaborazione.

L'emergere di nuove soggettività e di nuove cittadinanze che reclamano i propri diritti di riconoscimento e di appropriazione dei luoghi, impone un'ulteriore riconsiderazione dei paradigmi della pianificazione (Holston, 1998; Sandercock, 1998; Kymlicka, 1995; Isin, Siemiatycki, 1997). Sandercock affida ai "migliaia di piccoli empowerment", ovvero alle "pratiche insorgenti" – *insurgent planning practices* – (Sandercock, 2004, p. 221; Paba, 2003a; Young 1996), attivate da coloro che operano negli interstizi del potere, la nuova prassi radicale per una pianificazione democratica e multiculturale.

Un'interpretazione innovativa e altrettanto radicale della partecipazione è quella sostenuta da Alberto Magnaghi in *Il progetto locale*. Egli sostiene la necessità del passaggio a forme di autogoverno del territorio da parte degli abitanti, attraverso istituti di democrazia diretta capaci di attivare percorsi di valorizzazione delle risorse endogene delle comunità locali (Magnaghi, 2000).

Le due letture critiche sull'argomento proposte di seguito, consentono di interpretare e sintetizzare efficacemente il percorso descritto finora.

La prima riguarda il processo di definizione della teorie e delle pratiche della partecipazione secondo un percorso temporale e politico; la seconda, il tema della relazione tra processi di partecipazione e trasformazione sociale. Si tratta di due contributi di Mauro Giusti che tentano di semplificare, interpretando alcuni passaggi storici della teoria della pianificazione, il complesso meccanismo di interazione tra gli attori della trasformazione urbana.

Nel primo contributo (Giusti, 1998a) Giusti individua tre stagioni della partecipazione. Nella prima stagione, negli anni Sessanta e Settanta, la partecipazione è vista come una politica (urbanistica di parte, *advocacy planning*), negli anni Ottanta e Novanta diventa una tecnica caratterizzata dall'uso di metodologie formalizzate, nella quale il *planner* ha un ruolo di facilitatore non schierato. Nel terzo modello proposto da Giusti la partecipazione si trasforma in arte della progettazione interattiva e il *planner* assume il ruolo fondamentale di attivatore di politiche e garante di procedure democratiche.

Nel secondo contributo Giusti affronta, con particolare attenzione ai problemi di equità, di giustizia sociale, di rapporti con il conflitto, il tema dell'atteggiamento politico e culturale adottato dagli attori del processo partecipativo. Giusti descrive tre "ispirazioni influenti" che orientano le pratiche dei progettisti e degli amministratori nelle esperienze di progettazione partecipata: una "conservatrice", una "progressista" e una "libertaria" (Giusti, 2002).

Nell'ispirazione "conservatrice" l'approccio alla partecipazione è inteso come strumento di costruzione del consenso rispetto a decisioni prese e a obiettivi pre-stabiliti. La concezione "progressista" interpreta le pratiche partecipative come «rafforzamento della coalizione orientata verso la trasformazione delle strutture sociali» (Giusti, 2002, p. 26), sia attraverso il sostegno a iniziative dal basso (*bottom up*) di difesa da progetti ritenuti dannosi, sia attraverso la definizione di scenari alternativi di sviluppo. La terza interpretazione esalta, infine, un elemento fondamentale per l'efficacia del processo partecipa-

tivo, carente nei due approcci precedenti: la «fiducia nelle capacità creative del gioco interattivo e [...] delle competenze interpretative e progettuali degli abitanti» (Giusti, 2002, p. 27).

8. Bambini progettisti

Roger Hart ha ripreso la “scala della partecipazione” di Arnstein riadattandola alle esigenze dell’infanzia sviluppando l’idea di processi partecipativi fondati su un ruolo protagonista dei bambini nella trasformazione della città (Hart, 1992). In questa trasformazione i gradini più alti e ambiziosi di partecipazione assumono una natura specifica: solo i processi innescati direttamente dai bambini e da loro autonomamente portati avanti realizzano le condizioni effettive della partecipazione, in particolare quando l’autonomia dei bambini non sia puro gioco autoreferenziale, ma risulti in grado di confrontarsi alla pari, in un dialogo interattivo aperto e creativo, con un nuovo e diverso ruolo degli adulti (insegnanti, genitori, operatori, tecnici, abitanti).

Il ragionamento di Hart si è approfondito nel corso del tempo, anche in rapporto a una progressiva estensione delle esperienze sul campo informando resoconti e manuali che forniscono un repertorio di possibili modelli di azione nel campo della progettazione partecipata (Chawla, Heft, 2002; Consoli, Tonucci, 1993; Driskell, 2002; Hart, 1997; Lepore, Lorenzo, 1993; Lorenzo, 1988; Lorenzo, 1998; Wates, Knevitt, 1987; Wates, 2000).

Più di recente Mark Francis e Ray Lorenzo hanno compiuto una classificazione

molto pregnante della successione e dell’affinamento nel corso del tempo della pratiche di progettazione partecipata dei/con i bambini (Francis, Lorenzo, 2002; parzialmente tradotto in italiano nel 2003).

Francis e Lorenzo individuano sette “domini” (*realms*) della partecipazione, sette approcci che coprono il complesso di esperienze di progettazione partecipata dei bambini in diverse realtà culturali e geografiche. L’ordine proposto non costituisce né una graduatoria, né una sequenza temporale, ma un’ipotesi di interpretazione di questa pluralità di esperienze, anche se l’ultimo modello proposto è, nella visione degli autori, ritenuto più innovativo e avanzato.

I domini individuati sono i seguenti: *romantico* (“i bambini come *planners*”: essi costruiscono il proprio futuro da sé, senza un apporto significativo degli adulti); *advocacy* (“i *planners* per i bambini”: i progettisti esperti prestano le proprie competenze per progetti ritenuti adatti ai bambini); *bisogni* (“le scienze sociali per i bambini”: i tecnici elaborano metodi sofisticati di analisi dei bisogni dei bambini orientando i progetti sui risultati delle analisi); *apprendimento* (“i bambini come *learners*”: i progetti dei bambini vengono elaborati attraverso le esperienze di apprendimento ambientale che i bambini, guidati dagli adulti, compiono sul terreno); *diritti* (“i bambini come cittadini”: i processi decisionali e il governo della città vengono rimodulati in base alla consapevolezza che i bambini sono ormai considerati come titolari di diritti); *istituzionalizzazione* (“i bambini come adulti”: il contributo dei bambini è incanalato in un alveo di vincoli e di limiti istituzionali).

Ognuno di questi domini ha un significato importante e ha avuto un ruolo positivo, anche se circoscritto, nella maturazione delle esperienze di partecipazione. Il settimo dominio è quello elaborato da Francis e Lorenzo, sulla base delle considerazioni teoriche e delle esperienze che derivano dalla loro esperienza (Francis, 1987; Francis, 1995; Lorenzo, 1998) e viene denominato *proattivo*.

La partecipazione, nell'approccio proattivo viene considerata come «un processo comunicativo che produce visioni condivise e progetti concreti», in grado di fare in modo che i bambini possano «reinventare l'infanzia e i luoghi che la sostengono».

Il coinvolgimento dei bambini nelle esperienze di progettazione partecipata è essenziale perché aggiunge, alla molteplicità di interessi e di punti di vista caratteristici di ogni laboratorio, una specifica visione del mondo. Lo sguardo dei bambini è uno sguardo corporeo, legato alla terra, concreto; è uno sguardo naturalmente ecologico, orientato al benessere ambientale; è uno sguardo meno viziato da pregiudizi, da interessi mediocri, da aspettative economiche e di profitto; è, infine, uno sguardo immaginoso, desiderante, aperto al futuro, alla sperimentazione, all'innovazione. È possibile dire che un laboratorio di progettazione partecipata senza il contributo dei bambini è un laboratorio difettivo alla radice, monco, incompleto, meno ricco di energia e di speranza.

La presenza dei bambini aggiunge alle esperienze di partecipazione alcune caratteristiche particolarmente importanti.

Il ruolo dei bambini è essenziale nella fase di conoscenza del contesto urbano. I bambini – essenzialmente giocatori di strada (Opie, Opie, 1969) – sono esploratori sensibili della città e dello spazio pubblico. Gruppi organizzati di bambini e insegnanti possono rilevare, schedare, fotografare, disegnare e valutare ogni aspetto della città, ogni dettaglio. La loro conoscenza della città ha inoltre un carattere particolarmente prezioso: può essere insieme precisa, analitica, anche in senso tecnico, ma sarà soprattutto una conoscenza qualitativa e sostanziale. I bambini sanno cosa va bene e cosa va male in una strada, in un quartiere, in una città.

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

In alcune esperienze i bambini possono avere una funzione importante nella realizzazione stessa del progetto. Possono realizzare i giochi di un parco, decorare muri o panchine, completare i dettagli dell'intervento in un cortile o in una strada. Nel cantiere di autocostruzione, al quale sarà dedicato l'ultimo punto del percorso di lettura, l'intervento diretto, progettuale materiale manipolativo, dei bambini sarà determinante.

9. Un'esperienza pilota: *La città dei bambini di Fano*

Il lavoro compiuto nella città di Fano, alimentato dalla visione di Francesco Tonucci, costituisce in Italia un'esperienza pionieristica, ed è necessario dedicarvi una particolare attenzione.

Il presupposto teorico è la costruzione di una nuova idea di città fondata sui desideri dei bambini, e per ciò stesso vivibile per tutti gli abitanti. I bambini sono quindi una sorta di parametro conoscitivo e progettuale di riferimento per la trasformazione urbana: «ripensare la città significa avere un progetto di futuro» (Tonucci, 1996, p. 110), e questo futuro può essere costruito soltanto dai bambini.

Esiste una ricca documentazione del laboratorio della città dei bambini di Fano sia come resoconto dei percorsi partecipativi, sia come rilettura scientifica del percorso (Baraldi, Maggioni, 2000; Tonucci, 2002; Tonucci, 1996).

L'esperienza di Fano inizia nel 1991 con l'apertura del laboratorio chiamato "La città dei bambini". Il contesto politico favorevole di un'amministrazione im-

pegnata da tempo in una politica di servizi per l'infanzia e l'impegno di Tonucci e di un folto gruppo di collaboratori, di tecnici e di bambini, costituiscono le due condizioni che hanno determinato la riuscita del progetto oltre le aspettative iniziali.

Il laboratorio nasce con un duplice intento: costituire un riferimento per gli abitanti, i cittadini, i bambini, le associazioni; definire una domanda sociale dell'infanzia alla città, rivolta agli amministratori e ai tecnici e lanciare una sfida a una città cresciuta secondo le esigenze degli adulti che sceglie di cambiare punto di vista nella definizione delle politiche urbane (Tonucci, 1996).

L'intento del laboratorio è quello di rinnovare l'intervento rivolto all'infanzia allargando il contesto sociale di riferimento dell'azione dalla scuola all'intera città. L'occasione per dare voce ai bambini nasce da un progetto dell'Assessorato alla pubblica istruzione intitolato *Fano. Città della pace* – dopo la guerra del Golfo –, rivolto ai bambini con l'obiettivo di evidenziare i bisogni dell'infanzia nella città. Successivamente il progetto, alla cui organizzazione collabora Francesco Tonucci come pedagogo del CNR, prende il nome di *Fano. La città dei bambini* (Baraldi, Maggioni, 2000, p. 35-39). Il laboratorio si configura come una combinazione di promozione politica e promozione tecnica degli interventi. La collaborazione di Tonucci si consolida in occasione di un suo intervento in Consiglio comunale nel 1991, che diventerà il manifesto programmatico del laboratorio: "Fano. La città dei bambini. Laboratorio regionale di progettazione e sperimentazione".

Negli anni successivi il laboratorio viene inserito in progetti nazionali e internazionali. Diventa infatti uno dei nodi della rete Labnet (laboratori territoriali riuniti in rete) del Ministero dell'ambiente e successivamente progetto guida nell'ambito dei progetti europei Life nell'individuazione di modalità che garantiscano la sua riproducibilità in altri contesti nazionali e europei (Baraldi, Maggioni, 2000, p. 39-41).

I progetti prioritari attivati dal laboratorio sono sostanzialmente tre (Baraldi, Maggioni, 2000, p. 45-49):

- il *Consiglio dei bambini*;
- la *Progettazione partecipata*;
- *Andiamo a scuola da soli*;

Il *Consiglio dei bambini* è un organo consultivo che si riunisce una volta al mese; agli adulti non è consentito partecipare fatta eccezione per il coordinatore e le operatrici del laboratorio. Nasce con l'obiettivo fondamentale di concedere la parola ai bambini per amministrare meglio la città.

La *Progettazione partecipata* consiste nell'attivazione di progetti partecipati con i bambini delle scuole, assistiti da tecnici, per il ridisegno di alcune parti di città. Gli obiettivi sono fondamentalmente tre: conoscere le esigenze dei bambini, sviluppare le loro capacità di osservazione e progettazione dell'ambiente circostante, dare voce ai bambini.

Il progetto *Andiamo a scuola da soli*, si basa invece sull'idea di considerare il bambino come parametro di vivibilità della città. L'iniziativa consiste nel costruire attraverso un percorso partecipativo, le condizioni sociali, psicologiche,

strutturali per garantire lo spazio di autonomia dei bambini nel tragitto casa-scuola. La presenza dei bambini per strada è, infatti, considerata da Tonucci come un indicatore di vivibilità e di sostenibilità, in generale, della città e dell'ambiente.

Queste iniziative hanno avuto un'importante risonanza e capacità di disseminazione in Italia negli ultimi dieci anni. Sin dall'inizio degli anni Novanta, infatti, il Comune di Fano ha sollecitato i sindaci delle città italiane ad aderire al progetto e ha promosso iniziative formative e sperimentali, che hanno coinvolto centinaia di città e centinaia di progetti con i bambini (Tonucci, 2002, p. 239-253).

Gli esiti di questa esperienza, che è possibile definire di ricerca e azione, sono raccolti e organizzati per temi e progetti nel testo di Tonucci, *Se i bambini dicono adesso basta* (Tonucci, 2002).

10. La promozione sociale della partecipazione nelle esperienze promosse dalla L. 285/1997

Il significato delle esperienze di coinvolgimento e valorizzazione dei bambini nell'ambito delle pratiche promosse dalla legge 28 agosto 1997, n. 285, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, viene articolato in maniera esaustiva e interpretativa dal testo curato da Claudio Baraldi, Guido Maggioni e Paola Mittica, *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti* (Baraldi, Maggioni, Mittica, 2003).

La legge 285/1997 recepisce nel contesto giuridico italiano una nuova cultura giuridica dell'infanzia sancita dalla Convenzione sui diritti dei bambini promossa dalle Nazioni unite nel 1989 e ratificata in Italia nel 1991. Promuove la partecipazione sociale valorizzando la distinzione tra partecipazione giuridica e promozione giuridica della partecipazione sociale, espressa come diritto a essere ascoltato.

In generale si attribuisce alla 285/1997 il merito di aver promosso e diffuso la tutela dei diritti e dell'infanzia come scelta prioritaria delle amministrazioni, sostenendo nuove modalità di lavoro sperimentali basate su pratiche partecipative, sulla concertazione istituzionale, sulla progettazione pubblico-privato.

Il testo ricostruisce il significato giuridico, culturale e sociale della legge, ripercorrendo le tappe teoriche e le esperienze pratiche promosse dalla stessa legge e valorizzate dal lavoro di ricerca, documentale e teorica, avviato dal Laboratorio infanzia e adolescenza (LIA) dell'Istituto di sociologia dell'Università di Urbino, nell'ambito del progetto di ricerca, *Diritti di partecipazione dei bambini e degli adolescenti: promozione e prevenzione*.

La ricerca si è concentrata su un ampio gruppo di esperienze e di interventi realizzati in Italia tra il 1998 e il 2001. Sono stati selezionati 51 casi di studio (interventi e azioni definiti come progetti) distribuiti in otto regioni italiane selezionate in base alla densità e alla rappresentatività progettuale. Tutte le esperienze analizzate secondo modalità diverse (*focus group*, interviste semistrutturate, video-osservazione) sono state ricomposte in una

matrice sinottica secondo l'area territoriale di appartenenza e la tipologia di partecipazione promossa o sperimentata scegliendo tra: partecipazione progettuale, partecipazione decisionale, partecipazione ludico-espressiva.

11. La città sostenibile delle bambine e dei bambini

Il progetto *Città sostenibili delle bambine e dei bambini* prende avvio nel 1996 su iniziativa del Ministero dell'ambiente nell'ambito di una politica orientata all'infanzia e più in generale al miglioramento della qualità della vita urbana e al riconoscimento delle esigenze dei bambini (Italia. Ministero dell'ambiente, 1998).

Il testo pubblicato dal Ministero dell'ambiente, intitolato *I bambini e le bambine trasformano le città. Progetti e buone pratiche per la sostenibilità ambientale nei comuni italiani*, costituisce un resoconto critico delle esperienze di sperimentazione dei Comuni che hanno chiesto il riconoscimento di *Città sostenibile delle bambine e dei bambini*, per il quale è stato istituito un premio a partire dal 1998.

L'istituzione del riconoscimento ha consentito di costituire, presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze, un ricco archivio di materiali sulle attività svolte dagli enti locali e soprattutto di diffondere iniziative che sarebbero rimaste nell'ombra.

Il testo rappresenta un'occasione di riflessione delle esperienze, ma soprattutto una risorsa per la diffusione di un metodo di lavoro esportabile in altri contesti territoriali e politici. I progetti presentati per concorrere al premio del Ministero

vengono raggruppati nel libro per ambiti tematici e modalità progettuali.

“Conoscere la natura e il paesaggio”: questa sezione raccoglie le esperienze che hanno affrontato il tema del rapporto con la natura e con l’ambiente in termini conoscitivi e progettuali in riferimento al tema del gioco e dell’esplorazione naturalistica.

“Studiare e interpretare i luoghi e la loro storia”: i bambini diventano conoscitori e scopritori del luogo, dell’identità della città e del territorio, delle risorse culturali e sociali.

“Strade vive, colorate e sicure”: le esperienze costituiscono un piccolo catalogo delle modalità conoscitive, esplorative, progettuali del bambino in relazione ai caratteri morfologici e sociali della città in cui vive. Per i bambini la strada è un ambiente complesso e multifunzionale, che essi analizzano e interpretano attraverso il corpo e i sensi. A questa sezione appartengono anche i molti progetti basati sulla mobilità autonoma dei bambini.

“Partecipare per costruire la città”: questa sezione raccoglie le esperienze di progettazione partecipata che si sono svolte in Italia negli ultimi anni, in particolare quelle nelle quali il ruolo dei bambini sia stato decisivo. La progettazione può riguardare casi tra loro assai differenti (la riprogettazione di un intero quartiere, il risanamento di un’area naturale, la costruzione di un giardino o di un’area verde, la modificazione di uno schema di organizzazione del traffico, la riprogettazione di un sistema di spazi pubblici, l’autoristrutturazione di un immobile occupato, e così via) in ognuno dei quali è possibile rilevare il ruolo sostanziale svolto dai bambini come progettisti.

“La scuola si apre alla città”: questa sezione raccoglie le esperienze che si orientano al riconoscimento del ruolo del sistema urbano in relazione al rapporto bambino, scuola e territorio. Si tratta di interventi che concorrono alla restituzione di strutture pubbliche scolastiche e culturali alla comunità, e delle iniziative di recupero di luoghi sul territorio dotati di qualità e di possibilità di accoglienza che vengono recuperate come attrezzature di utilità collettiva.

“Una città accogliente aperta e solidale”: la città dei bambini nasce dall’affermazione della necessità di rispettare le differenze. I bambini aiutano a ricostruire un percorso di riflessione su questo tema, partendo dalla differenza del loro status in relazione allo spazio e alla città. Gli strumenti del riconoscimento dell’accoglienza e della solidarietà della città sono lo scambio educativo, l’accoglienza nelle famiglie, i gemellaggi tra scuole, le iniziative di cooperazione con villaggi dei Paesi poveri, la raccolta di fondi, i temi del commercio equo e solidale e così via).

“Bambine e bambini al governo delle città”: questa sezione riguarda le molte esperienze di costituzione di Consigli comunali dei ragazzi (oltre 350, alla data della pubblicazione) diffusi in Italia in questi anni. I Consigli sono stati un importante strumento di promozione delle politiche urbane vicine ai bisogni dei bambini e rappresentano un esempio originale di democrazia allargata e di estensione dei diritti di cittadinanza.

“Una città pulita ed ecologica”: le esperienze raccolte in questa sezione si riferiscono alle questioni legate al traffico e alla mobilità nella misura in cui questi

fattori costituiscono un impedimento alla vita di un bambino e l'impossibilità di costruire un rapporto di confidenza con lo spazio urbano. Questa sezione comprende anche le molte iniziative di gestione ecologica dei rifiuti (dalle campagne di educazione ambientale, alla raccolta differenziata, ai cassonetti colorati e così via).

12. «Costruttori di capanne, scavatori di grotte, deviatori di ruscelli»

Nel volume che abbiamo analizzato (Ward, 2000), Colin Ward riporta una citazione di Patrick Geddes, uno dei padri della pianificazione territoriale nei primi decenni del secolo scorso. Geddes indica i limiti dei parchi strutturati entro i quali viene spesso costretto il gioco dei bambini:

Ma i bambini? [...] Controllati scrupolosamente in quanto potenziali selvaggi che, alla minima manifestazione delle loro naturali tendenze di costruttori di capanne, scavatori di grotte, deviatori di ruscelli e così via, vengono immediatamente scacciati, e buon per loro se non vengono subito portati in questura. [...] Noi abbiamo finora schiacciato i germi con una repressione poliziesca, a scuola e fuori di scuola, i vitali istinti di autoapprendimento che nel ragazzo sono naturali ed essenzialmente costruttivi, anche se finora si sono di solito manifestati (e ancora troppo si manifestano, se ci si limita a reprimerli) come rozzi e maldestri, se non addirittura molesti e distruttivi. È principalmente per mancanza di un po' di esperienza rurale di prima mano che tante giovani energie hanno finito per trasformarsi in 'hooliganismo', se non peggio ancora. (Cit. in Ward, 2000, p. 79)

Abbiamo già accennato ad alcune dimensioni delle attività dei bambini nelle quali l'aspetto costruttivo, di manipolazione degli oggetti e degli spazi assumeva un ruolo centrale (Ward, 2000; Francis, Lorenzo, 2002). Nella sua tesi di dottorato Anna Lisa Pecoriello ha ripreso questo filone di esperienze, sviluppandolo sia teoricamente (Pecoriello, 2001), sia in alcune attività di progettazione con i bambini (Pecoriello, 2001; Pecoriello, Zetti, 2003).

I precedenti ai quali queste esperienze si ispirano sono costituiti dagli *adventure playground* inglesi o dai *terrains d'aventure* francesi, nei quali i bambini venivano direttamente impegnati nella realizzazione di uno spazio di gioco o di attività.

Le esperienze di cui ora si parla (organizzate all'interno del Laboratorio di progettazione ecologica degli insediamenti del Dipartimento di urbanistica e pianificazione del territorio dell'Università di Firenze e in collaborazione con l'associazione internazionale Atelier ambulante d'architecture) rendono a nostro parere più ambizioso e significativo questo pur importante approccio originario (avvicinandosi, per qualche aspetto, alla dimensione "proattiva" indicata da Francis e Lorenzo).

Questo sviluppo si esprime nel modello e nella pratica del "cantiere di auto-costruzione". Il cantiere mette in discussione non soltanto la visione tradizionale dell'infanzia, ma anche il modo tradizionale di governare e trasformare la città (Paba, 2003a). È un diverso modello di progettazione che viene indicato e praticato che è possibile riassumere, anche come conclusione del nostro itinerario di letture, riportando una delle argomenta-

zioni finali della tesi di laurea di Anna Lisa Pecoriello:

Molte esperienze di progettazione partecipata con i bambini si limitano alla produzione di analisi, a volte di progetti, la cui realizzazione resta affidata ai normali canali del processo di produzione edilizia: la progettazione è [...] affidata a professionisti, [...] la costruzione a imprese specializzate del settore con impiego di materiali, tecniche e manodopera standardizzata che snaturano la freschezza dell'idea originaria.

Sentire che le cose si possono modificare, sviluppare la capacità manuale, manipolare i materiali, il contatto concreto con aria acqua terra fuoco, la possibilità di ricostruire un universo simbolico, sono alcune delle funzioni pedagogiche del cantiere. Nel cantiere infatti il bambino ritrova la sua dimensione produttiva e non di semplice consumatore o di utente [...]. Il lavoro del bambino costruttore coincide col

gioco, ne mantiene le caratteristiche di concentrazione, impegno totalizzante, ma anche piacere, libertà di seguire i propri tempi, possibilità [...] di stabilire legami cooperativi con gli altri. Il progetto [...] non è più il progetto immutabile prodotto da una sola mente, ma un'opera collettiva. [...] Lo stesso vale per le forme di uso e di gestione: viene prima l'uso e poi la definizione del luogo [...]. Il cantiere diventa così veicolo educativo a disposizione della comunità, luogo in cui si incontrano e si scambiano esperienze ambientali, la storia, la memoria, le conoscenze innovative (ad esempio sulle nuove tecnologie o sui materiali riciclabili). Nel cantiere si pratica anche un diverso lavoro sulla temporalità: non si calcola il tempo di lavoro, non si separa il tempo dell'apprendere dal tempo del fare e da quello della convivialità, si sperimenta il legame con la natura e con le altre generazioni passate e future, si pratica la costruzione di un altro immaginario estetico e sociale. (Pecoriello, 2001)

Riferimenti bibliografici

- Aitken, S.C.
 2001 *Geographies of Young People. The Morally Contested Spaces of Identity*, London, Routledge
- Ariès, P.
 1994 *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza
- Ariès, P.
 1996 *I segreti della memoria. Saggi 1943-1983*, Firenze, La nuova Italia (cap. X, "Il bambino e la strada, dalla città all'anticità", p. 199-220 e cap. XI "La famiglia e la città"), p. 221-233
- Arnstein, S.
 1969 *The Ladder of Citizen of Participation*, in «Journal of the Institute of American Planners», n. 4
- Balducci, A.
 1991 *Disegnare il futuro. Il problema dell'efficacia nella pianificazione urbanistica*, Bologna, Il Mulino
- Banerjee, T., Lynch, K.
 1990 *Growing Up in Cities*, in Banerjee, T., Southworth, M. (a cura di), *City Sense and City Design. Writings and Projects of Kevin Lynch*, Cambridge (Mass.)/London, Mit Press, p. 174-184
- Baraldi, C.
 2003 *La sfida della partecipazione*, in Baraldi, C., Maggioni, G., Mittica, M.P. (a cura di), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Roma, Donzelli, p. 3-30
- Baraldi, C., Maggioni, G. (a cura di)
 2000 *Una città con i bambini. Progetti ed esperienze del laboratorio di Fano*, Roma, Donzelli
- Baraldi, C., Maggioni, G., Mittica, M.P. (a cura di)
 2003 *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Roma, Donzelli
- Barman, E.
 1994 *Deconstructing Developmental Psychology*, London, Routledge
- Bartlett, S. et al.
 1999 *Cities for Children. Children's Rights, Poverty and Urban Management*, London, Earthscan
- Bishop, J.
 1995 *Bambini disegnatori e progettisti*, in «Paesaggio urbano», n. 3, p. 54-59
- Blanc, B.S.
 1994 *Urban Children in Distress. Global Predicaments and Innovatives Strategies*, Reading, Gordon and Breach
- Bobbio, L.
 1996 *La democrazia non abita a Gordio. Studio sui processi decisionali politico amministrativi*, Milano, Franco Angeli





- Boden, J.
1991 *Children of the Cities*, London, Zed Books
- Chawla, L., Heft, H.
2002 *Children's Competence and the Ecology of Communities. A Functional Approach to the Evaluation of Participation*, in «Journal of Environmental Psychology», 22, p. 201-216
- Clay, G.
1987 *The Street as Teacher*, in Vernez Moudon, A., *Public Streets for Public Use*, New York, Van Nostrand Reinhold, p. 95-109
- Consoli, V., Tonucci, F.
1993 *Ridateci la nostra città!*, Roma, WWF Italia (Quaderno di educazione ambientale n. 24)
- Crosta, P.L.
1973 *L'urbanista di parte. Ruolo sociale del tecnico e partecipazione popolare nei processi di pianificazione urbana*, Milano, Franco Angeli
- Davidoff, P.
1965 *Advocacy and Pluralism in Planning*, in «Journal of the American Institute of Planners», n. 4
- Driskell, D.
2002 *Creating Better Cities with Children and Youth. A Manual for Participation*, London, Earthscan
- Forester, J.
1989 *Pianificazione e potere. Pratiche e teorie interattive del progetto urbano*, Bari, Dedalo
- Francis, M.
1987 *The making of democratic streets*, in Vernez Moudon, A., *Public Streets for Public Use*, New York, Van Nostrand Reinhold, p. 23-39
- Francis, M.
1995 *Il luogo per un'infanzia 'naturalistica' nelle città*, in «Paesaggio urbano», n. 3, p. 44-50
- Francis, M., Lorenzo, R.
2002 *Seven Realms of Children's Participation*, in «Journal of Environmental Psychology», 22, p. 157-169 (parzialmente tradotto in italiano con il titolo *L'ipotesi dei 'sette reami'*, in «Paesaggio urbano», n. 1, 2003, p. 24-32)
- Friedmann, J.
1993 *Pianificazione e dominio pubblico. Dalla conoscenza all'azione*, Bari, Dedalo
- Fyson, A., Ward, C.
1973 *Streetwork. The Exploding School*, London, Routledge and Kegan
- Giusti, M.
1998a *Imparare da altri sguardi. I bambini nella progettazione del territorio*, in Magnaghi, A. (a cura di), *Il territorio degli abitanti. Società locali e autosostenibilità*, Milano, Masson, p. 141-160
- Giusti, M.
1998b *Progettazione, bambini e conflitto*, in «Prospettive sociali e sanitarie», n. 18-19, p. 19-23





- Giusti, M.
2001 *Modelli partecipativi di interpretazione del territorio*, in Magnaghi, A. (a cura di), *Rappresentare i luoghi. Metodi e tecniche*, Firenze, Alinea
- Giusti, M.
2002 *Il contesto politico delle pratiche di progettazione partecipata*, in «La Nuova Città», n. 6
- Godard, P.
2002 *Ladri d'infanzia. Contro il lavoro minorile*, Milano, Eleuthera
- Hart, R.
1992 *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*, Firenze, UNICEF
- Hart, R., (ed.)
1997 *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London, Earthscan
- Heskin, A.
1980 *Crisis and Response. An Historical Perspective on Advocacy Planning*, in «Journal of the American Planning Association», vol. 46, n. 1
- Holloway, S.L., Valentine, G. (a cura di)
2000 *Children's Geographies. Playing, Living, Learning*, London, Routledge
- Holston, J.
1998 *Space of Insurgent Citizenships*, in Sandercock, L. (ed.), *Making the invisible visible*, London, Los Angeles, Berkeley, University of California Press
- Isin, E., Siemiatycki, M.
1997 *Immigration. Diversity and Urban Citizenship in Toronto*, in «Canadian Journal of Regional Science», Special issue, vol. XX, n. 1-2
- Italia. Ministero dell'ambiente
1998 *La guida alle città sostenibili delle bambine e dei bambini*, [Roma], Ministero dell'ambiente
- Italia. Ministero dell'ambiente
2000 *Le bambine e i bambini trasformano le città. Progetti e buone pratiche per la sostenibilità ambientale nei comuni italiani*, [Roma], Ministero dell'ambiente
- James, A., Prout, A.
1990 *Constructing and Deconstructing Childhood*, London, Falmer
- James, A., Jenks, C., Prout, A.
2002 *Teorizzare l'infanzia. Verso una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli
- Juul, J.
2001 *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, Milano, Feltrinelli
- Lepore, L., Lorenzo, R.
1993 *Come riconquistare la città*, Roma, WWF Italia (Quaderno di educazione ambientale n. 22)
- King, M.
2004 *I diritti dei bambini in un mondo incerto*, Roma, Donzelli





- Kymlicka, W.
1995 *La cittadinanza multiculturale*, Bologna, Il Mulino
- Leavitt, B.
1994 *Planning in a Age of Rebellion. Guidelines to Activist Research and Applied Planning*, in «Planning Theory», vol. 10, n. 11
- Lorenzo, R.
1988 *Scopriamo l'ambiente urbano*, Roma, WWF Italia
- Lorenzo, R.
1992 *Più tempo e spazio ai bambini*, Firenze, UNICEF, Innocenti Studies
- Lorenzo, R.
1998 *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*, Milano, Elèuthera
- Lynch, K.
1992 *Deperire. Rifiuti e spreco nella vita di uomini e città*, Napoli, Cuen
- Lynch, K., Lukashok, A.
1990 *Some childhood memories of the city*, in Banerjee, T., Southworth, M. (a cura di), *City Sense and City Design. Writings and Projects of Kevin Lynch*, Cambridge (Mass.)/London, Mit Press
- Magnaghi, A.
2000, *Il progetto locale*, Torino, Bollati Boringhieri
- Matthews, H., Limb, M.
1999 *Defining an Agenda for the Geography of Children. Review and Prospect*, in «Progress in Human Geography», 23, 1, p. 61-90
- Montessori, M.
1990 *Chi è il bambino*, in Papisca, A. (a cura di), *Nel nome dei bambini*, Padova, Giuffrè
- Moore, R.C.
1987 *Streets as Playgrounds*, in Vernez Moudon, A., *Public Streets for Public Use*, New York, Van Nostrand Reinhold, p. 45-62
- Moore, R.C.
1990 *Childhood's Domain. Play and Place in Child Development*, Berkeley, MIG Communications
- Moro, C.A.
2004 *I diritti di cittadinanza delle persone minori di età*, in Baldoni, A. et al., *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti per il governo delle città*, Imola, La Mandragora
- Noschis, K. (a cura di)
1995 *Les enfants et la ville/Children and the City*, Lausanne, Comportements
- Opie, I., Opie, P.
1969 *Children's Game in Street and Playground*, New York, Oxford University Press
- Paba, G.
2003a *Movimenti urbani. Pratiche di costruzione sociale della città*, Milano, Angeli





- Paba, G.
2003b *Per una partecipazione partecipata e inclusiva*, in Paba, G., Perrone, C. (a cura di), *Cittadinanza attiva*, Firenze, Alinea, p. 33-48
- Pecoriello, A.L.
2001 *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*, tesi del dottorato di ricerca in Progettazione urbana, territoriale e ambientale, Università di Firenze
- Pecoriello, A.L.
2002 *Sicilia, 40 anni dopo Danilo Dolci*, in «La Nuova Città», n. 6, p. 128-135
- Pecoriello, A.L., Zetti, I.
2003 *Alla periferia della periferia. Progettando per i bambini del Vingone*, in Paba, G., Perrone, C. (a cura di), *Cittadinanza attiva*, Firenze, Alinea, p. 219-232
- Piaget, J.
1976 *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Firenze, Giunti Barbera
- Qvortrup, J. et al. (a cura di)
1994 *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot, Avebury
- Rossi, P.
2001 *Bambini, sogni, furori*, Milano, Feltrinelli
- Sandercock, L.
2004 *Verso cosmopolis. Città multiculturali e pianificazione urbana*, Bari, Dedalo
- Sandercock, L. (ed.)
1998 *Making the invisible visible*, London, Los Angeles, Berkeley, University of California Press
- Simpson, B.
1997 *Towards the Participation of Children and Young People in Urban Planning and Design*, in «Urban Studies», vol. 34, n. 5, p. 907-925
- Seabrook, J.
2001 *Children of Other Worlds. Exploitation in the Global Market*, London, Pluto Press
- Tonucci, F.
1996 *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Bari, Laterza
- Tonucci, F.
2002 *Se i bambini dicono: adesso basta!*, Bari, Laterza
- UNICEF, UNCHS/Habitat
1996 *Children's Rights and Habitat. Working Towards Child-Friendly Cities*, Rapporto del seminario di New York 1-2 febbraio 1996 e del workshop di Istanbul 5 giugno 1996
- Valentine, G.
1996 *Children Should Be Seen and not Heard. The Production and Transgression of Adults' Public Space*, in «Urban Geography», vol. 17, p. 205-220
- Valentine, G.
1997 *'Oh Yes I Can.' Oh No You Can't'. Children and Parents' Understandings of Kids' Competence to Negotiate Public Space Safely*, in «Antipode», vol. 29, n. 1





- Volpi, R.
2001 *I bambini inventati. La drammatizzazione della condizione infantile oggi in Italia*, Milano, La nuova Italia
- Ward, C.
2000 *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*, Napoli, L'ancora
- Wates, N.
2000 *The Community Planning Handbook*, London, Earthscan
- Wates, N., Knevitt, C.
1987 *Community Architecture. How People Are Creating Their Own Environment*, Harmondsworth, Penguin Books
- Young, I.M.
1996 *Le politiche della differenza*, Milano, Feltrinelli

*Finito di stampare nel mese di febbraio 2005
presso il Centro Stampa della Scuola Sarda Editrice, Cagliari*