

Elisa Albino Smania (1986), Product Designer

Dottoranda di ricerca del XXIX ciclo [2014-2017], in Paesaggio e Ambiente del dipartimento di architettura e progetto (DiAP) - Università degli studi di Roma "La Sapienza" e borsista del programma brasiliano Scienza senza Frontiere (CSF). Laureata presso "l'Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC)" a Florianópolis - Brasile, ha creato una linea di prodotti infantili che contribuisce allo sviluppo dei bambini dai 4 ai 7 anni d'età con la tesi "Fantasia: una forma amica di regalare". La possibilità di riportare il tema al territorio del paesaggio è stato fondamentale per ampliare la comprensione dei requisiti necessari a una progettazione più adeguata a soddisfare le necessità dell'infanzia a livello psicomotorio ma principalmente di tipo sociale.

Durante la ricerca ha svolto attività formative, nuove per lei sia in termini geografici che di ambito disciplinare, attraverso la partecipazione a workshop in Italia e all'estero, conferenze, seminari e tavole rotonde sui temi del paesaggio, che le hanno permesso di mettere in relazione la ricerca con altre conoscenze informali e popolari incontrate durante il suo precedente percorso formativo.

### Il Paesaggio come Terzo Educatore

La natura multifaccettata del paesaggio influisce nello sviluppo infantile a livello sociale, personale e culturale, aspetti che possono essere favoriti quando la progettazione mira a questo scopo.

Considerando l'interdisciplinarietà del tema, la tesi è stata svolta attraverso l'approfondimento di conoscenze bibliografiche nelle aree affini alla tematica della ricerca, utilizzando di studi di caso in ambito nazionale e Internazionale che mettono in relazione i bambini e il paesaggio. La struttura e il linguaggio della tesi hanno acquistato un carattere ludico, il quale si è trasformato nel filo conduttore dell'approccio metodologico e terminologico dei contenuti affrontati.

Come risultato della presente ricerca sono descritte alcune strategie che possono contribuire all'appropriazione degli spazi pubblici da parte dell'infanzia tramite il gioco, rendendo gli spazi accessibili e adeguati in termini di ambiente e attrezzatura, senza reprimere le inclinazioni naturali dei bambini.

La conclusione di questo studio prevede che la progettazione per l'infanzia deve acquistare un carattere più intimo, appropriabile e con la partecipazione degli utenti rispetto lo spazio e l'attrezzatura ludica, il che non necessariamente implica nella concretizzazione di grande opere. Sotto quest'orientamento si parte dell'infanzia per raggiungere anche altri gruppi meno favoriti del contesto urbano, restituendo il carattere plurale della città.

**The Landscape as Third Teacher** The multifaceted landscape nature may influence child development at social, personal and cultural levels, and such aspects can be favored when the projection aims that purpose. The thesis was developed through bibliographic knowledge deepening in areas related to the research project by considering the topic interdisciplinarity and using national and international case studies that connect children to the landscape. The thesis language and structure acquired a playful character that became the guiding thread of methodological and terminological approach of studied contents. As a result of the present research, some strategies are described to contribute to public spaces appropriation by children, making areas accessible and adequate regarding environment and equipment without repressing children's natural creativity. The study's conclusion predicts that childhood projection does not necessarily imply the accomplishment of great works. Thus, it must acquire a more intimate, appropriate character and count on users' participation in playful equipment and space. Under such orientation, it is possible to start from childhood to reach other less favored groups in the urban context and restore the city's plurality.



Elisa Albino Smania

Il Paesaggio come Terzo Educatore: il Gioco in città

# IL PAESAGGIO COME TERZO EDUCATORE IL GIOCO IN CITTÀ

Elisa Albino Smania



DOTTORATO IN  
PAESAGGIO E AMBIENTE

SAPIENZA  
UNIVERSITÀ DI ROMA

XXIX CICLO DI DOTTORATO

Coordinatrice  
**Alessandra Capuano**

Docenti di riferimento  
**Gianni Celestini**  
**Fabio Di Carlo**

Sapienza Università di Roma

Dottorato Paesaggio e Ambiente  
XXIX CICLO  
2014-2017

Coordinatrice  
Alessandra Capuano (ICAR 14)

Collegio dei docenti

Rita Biasi (AGR 03)  
Lucina Caravaggi (ICAR 15)  
Gianni Celestini (ICAR 15)  
Donatella Cialdea ((ICAR 21)  
Piermaria Corona (AGR 05)  
Isotta Cortesi (ICAR 15)  
Fabio Di Carlo (ICAR 15)  
Laura Valeria Ferretti (ICAR 14)  
Vincenzo Gioffré (ICAR 15)  
Cristina Imbrogliani (ICAR 15)  
Davide Marino (AGR 01)  
Sara Protasoni (ICAR 15)  
Luca Reale (ICAR 14)  
Giuseppe Scarascia Mugnozza (AGR 05)  
Fabrizio Toppetti (ICAR 14)

Illustrazione grafica di Elisa Albino Smania

# RINGRAZIAMENTI

Ringrazio alla Capes e al programma Ciência sem Fronteiras (CSF) per l'opportunità di studiare in una università importante come 'La Sapienza', accogliendo la mia proposta e finanziando i miei studi.

Ringrazio il Corso di Dottorato, alla Coordinatrice Profssa. Alessandra Capuano per la gestione del Dottorato in Paesaggio e Ambiente e al Colleggio Docenti per la contribuzione alla formazione dei dottorandi. Ringrazio specialmente ai miei tutor di riferimento, il Prof. Fabio Di Carlo e Gianni Celestini per avermi accompagnata in questo percorso, per avermi guidata e incentivata, permettendomi di trovare il mio proprio cammino e passione dentro il tema del paesaggio per bambini.

Desidero esprimere riconoscenza alla collega Samaneh Sadat Nickayn per il supporto nella conclusione della presente tesi.

Vorrei anche ringraziare alla mia famiglia per l'educazione e l'affetto che mi sono stati dati e che hanno costituito la base su dove ho potuto sviluppare la mia persona. E anche ai miei amici, da vicino o lontano, da più o meno tempo, tutti quelli che mi hanno aiutata a vivere bene il momento presente, per poter così concludere i miei obiettivi. A Janosch Sommer ringrazio per mostrarmi ogni giorno, con amore, come migliorare le mie proprie capacità.

Ringrazio a tutti coloro che hanno dedicato il proprio tempo a studiare le problematiche della società, al fine di apportare consapevolezza al popolo e aiutarlo a vivere in maniera più soddisfacente - principalmente quelli che hanno scelto mezzi non violenti come la poesia, l'arte e il gioco per propagare principi di cittadinanza e felicità.

Ringrazio, infine, a tutti i bambini con cui ho potuto essere in contatto, i quali mi hanno dimostrato la semplicità della vita e ciò che veramente importa attraverso il gioco e i piccoli eventi del quotidiano.

*"Ha poco senso cercare di immaginare in che modo giocheranno i bambini nei nostri progetti presenti e futuri: i bambini continueranno a interpretarlo a modo loro. Il fatto è che le strade, la pompa di benzina, le scalinate delle palazzine, cioè tutto quello che offre la nostra comunità urbana, è parte dell'habitat naturale del bambino. Il nostro problema non è progettare strade, pompe di benzina, palazzine o negozi destinati ai loro giochi, ma educare la società ad accettare i bambini sulle basi della partecipazione".*

*Colin Ward*





# INDICE

## 1 Origine

## 2 Principi

Il Paesaggio come il Terzo Educatore

La Riappropriazione

La Ricreazione

## 3 Regole

Personaggio

Obiettivi

Campo di Gioco

Competenze

Infrazioni

## 4 Strategia

Diffondere

Connettere

Comunicare

## 5 Conclusione

## 6 Riferimenti Bibliografici

# ORIGINE







## 1 Origine

Ogni percorso ha un inizio, un'*Origine*, con specifiche motivazioni e ragioni. Prima di affrontare le ragioni e le motivazioni che sostengono il percorso di questa tesi, innanzitutto, è necessario esplicitarne la chiave di lettura: la tesi sul Paesaggio come Terzo Educatore è stata configurata basandosi in un gioco - negli aspetti generici che un gioco comporta - per fare riferimento al proprio contesto dove si inserisce. L'aspetto ludico qui sta nel avvicinare il linguaggio e gli argomenti riferenti al paesaggio come il terzo educatore a quelli di un gioco. È una tesi scritta sui bambini per gli adulti, in un linguaggio più approssimato a quello dei bambini, il ludico.

La presente tesi, dunque, propone la lettura e riflessione del materiale scientifico collettato ed elaborato durante il corso di dottorato in 'Paesaggio e Ambiente' del dipartimento di Architettura dell'Università di Roma - La Sapienza - dove le competenze dell'architettura del paesaggio dialogano con altre aree di studio, come la pedagogia e il design.

Il gioco "si compie entro un tempo e uno spazio definiti di proposito, che si svolge con ordine secondo date regole, e suscita rapporti sociali che facilmente si circondano di mistero o accentuano mediante travestimento la loro diversità dal mondo solito"<sup>1</sup>.

A partire della consapevolezza delle Regole e Principi del gioco della vita contemporanea, spiegati nella tesi, ci si vuole avanzare verso "l'attraversamento dei limiti che la società ha delineato", al fine di "ribaltare il nostro punto di vista, e finalmente mettere in discussione il nostro ruolo"<sup>2</sup>.

Alludendo agli aspetti di un gioco, ci si vuole proporre un cambio di gioco, e dei i suoi rispettivi principi e regole, al fine che la partita possa essere completata con una strategia efficace, semplice e più piacevole a tutti; dove la città per pochi, che opprime e alienizza ai suoi cittadini, possa invece divenire un luogo che accogliere i diversi gruppi che la compongono - fin dai più piccoli -, invitandoli a sfrutta-

---

<sup>1</sup> Huizinga J., Homo Ludens,, p.17.

<sup>2</sup> Iacovoni A., Gamezone: Playground tra scenari virtuali e realtà, p.11.

re dei benefici della vita urbana contemporanea.

### Motivazione Scientifica e Personale

L'indagine scientifica in tema di gioco e infanzia inizia, (per chi scrive) in occasione della tesi di laurea per il corso di Design del Prodotto presso l'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Brasile.

Al fine di aiutare un'azienda operante nel settore dei regali, la tesi proponeva la realizzazione di giocattoli capaci di assolvere contemporaneamente alla funzione pratica e alla funzione ludica – come stimolare nel bambino desideri come il mangiare e il dormire, attraverso l'attività del gioco. L'insieme dei giochi costituiva una linea di prodotti dedicata a bambini di entrambi i sessi, con età compresa tra i quattro ed i sette anni di età. Il lavoro di ricerca di tesi, in tema di infanzia, gioco e design, nella sua stesura finale evidenziò tre aspetti fondamentali: l'importanza dell'interazione tra utente e prodotto; l'esigenza di approfondimento circa lo sviluppo dei suoi utenti; la rilevanza del rapporto tra utente, prodotto e luogo, ovvero la necessità di ampliamento e sviluppo del campo di indagine allo spazio fisico del gioco (dove il gioco si svolge) e alle sue possibilità in tema di progetto delle componenti (strumenti di gioco).

L'importanza di volgere lo sguardo verso l'infanzia, investendo per migliorare la vita dei più piccoli, apporta enormi benefici alla società e alla città – così come affermato da Kofi Annan, Segretario Generale delle Nazioni Unite, nell'8 maggio 2002 a New York, il quale affermò che: "ogni dollaro investito nel migliorare le condizioni dell'infanzia ha un ritorno per tutta la società di ben 7 dollari?"<sup>3</sup>.

Se rendere migliore la vita dei bambini e bambine ha acquistato importanza man mano che il lavoro di ricerca della prima tesi veniva svolto, si notò, però, che per coinvolgere un maggior numero di utenti era necessario cambiare il luogo del gioco: passando dalla stanza al

---

<sup>3</sup> Tonucci F., 2015, A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (cnr), vol. 2, n°3, pp. 77-94, p.91.

territorio urbano, e così dal design all'architettura del paesaggio, data l'importanza che il territorio ha nella vita dei bambini.

Il paesaggio è importante per l'infanzia perché esso, a seconda della definizione della La Convenzione Europea del Paesaggio, è *"una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere derivadall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni"*<sup>4</sup>. In modo che il paesaggio non è soltanto una *"realtà fisica, oggettivamente considerata, come lo aveva assunto la geografia deterministica del secolo scorso"*<sup>5</sup>, bensì un mezzo che permette all'uomo la ricerca di sé - che è *"distinto perciò dall'agire bruto, non riflessivo, puramente animale"*<sup>6</sup>. È laddove tutte le relazioni e le attività si esperiscono, è il luogo dove l'essere umano *"è l'attore - nel senso che agisce e costruisce il paesaggio"* e *"allo stesso tempo è lo spettatore, perché guarda ciò che ha fatto, al fine di comprendere il senso della sua azione, in una relazione di reciprocità tra i due ruoli"*<sup>7</sup>, divenendo *"l'intermediario tra il fare e il vedere ciò che si fa"*<sup>8</sup>.

Essendo la città un luogo di enorme importanza nella vita delle persone oggi, essa è stata scelta come il "palcoscenico" tra tutti i paesaggi dell'infanzia - o per restare in tema: come Campo di Gioco di questa tesi.

È nella città dove vive oggi la maggior parte della popolazione mondiale, secondo le tendenze e monitoraggio sviluppate dal dipartimento degli affari economici e sociali della ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite), cui risultato dimostrò che 54% della popolazione mondiale viveva in aree urbane nel 2014 e si stima che nel 2050 il valore raggiunga il 66%<sup>9</sup>. Oltre per la sua rilevanza demografica, è nelle aree metropolitane che vengono svolti la maggior parte delle conoscenze umane, delle attività formative, culturali e dei servizi: *"tutti questi caratteri che permettono alla società di compiere progressi come quelli ricordati, sono essi stessi prodotti dell'organizzarsi degli uomini in*

4 Convenzione Europea del Paesaggio, p.

5 Turri E., Il paesaggio e il silenzio, p.129.

6 ibid., p.85.

7 Metafora del paesaggio come teatro dell'autore Turri (Il paesaggio come teatro, Marsilio Editore, Venezia, 1998) viene citata da Castiglione B., Educare al paesaggio, p.38.

8 Turri E., op. cit., p.85

9 Questi dati sono stati ripresi dal World Urbanization Prospects, sviluppato dalla ONU, pagina 23.

*città, e specialmente in grandi città densamente popolate*<sup>10</sup>.

Il contatto con la città è fondamentale per la crescita. È nel paesaggio che lo sviluppo dei bambini avviene: *“Il bambino non acquista nel suo sviluppo soltanto le facoltà umane, la forza, l’intelligenza, il linguaggio; ma adatta al tempo stesso l’essere che egli costruisce alle condizioni dell’ambiente”*<sup>11</sup>.

L’esperienza nel paesaggio urbano determina l’acquisizione di conoscenza ambientale, culturale e sociale. Maria Montessori credeva che gli adulti potevano guidare i bambini verso uno sviluppo evolutivo più completo pur si avendo *“come mezzo l’ambiente; perché il bambino assorbe l’ambiente, prende tutto dall’ambiente e lo incarna in sé stesso. Con le sue infinite possibilità egli può divenire il trasformatore dell’umanità così come ne è il creatore”*<sup>12</sup>.

La vita dei bambini che abitano nella campagna, dall’altro lato, è già più vicina all’ideale di infanzia ideale a cui gli studiosi credono poiché la campagna offre nel suo territorio più risorse, più spazio e più autonomia per interagire, giocare ed esplorare il territorio; lì i bambini sono più liberi a percorrere l’ambiente dove vivono. Colin Ward, nel suo libro ‘Il bambino e la città’, afferma: *“Ecco perché l’infanzia in una piccola città è diversa dall’infanzia nella metropoli. Tutto è casa”*<sup>13</sup>. Per i bambini della campagna l’idea di casa è più ampia, diverso dalla maggioranza dei bambini della città, che hanno più contatto con la loro casa che con la città stessa.

E’ nel paesaggio infatti che lo svolgimento delle azioni e delle relazioni avviene, trasformando i suoi abitanti allo stesso tempo in cui viene continuamente trasformato da essi, nelle loro attività quotidiane. Quando i bambini interagiscono con la città, entrambi ne escono trasformati.

---

10 Jacobs J., Vita e morte nelle grandi città, p.420.

11 Montessori M., La mente del bambino: Mente assorbente (Italian Edition) (Posizione nel Kindle 921-922). Garzanti. Edizione Kindle.

12 ibid., (Posizione nel Kindle 1001-1003). Garzanti. Edizione Kindle.

13 Ward C., The children in the city (trad. It. Il bambino e la città, 2000), p.66.



Figura 1 - I bambini e la città

Tale trasformazione, in questa tesi, viene percepita e riconosciuta come educazione. L'educazione, dunque, è conseguenza diretta dell'esperienza nello spazio circostante, costituita nel contempo da componenti antropiche e naturali, dalle occasioni e dalle relazioni che lo spazio ospitante offre e favorisce con i suoi caratteri le esperienze degli abitanti, determinando processi di educazione impliciti ed espliciti.



Figura 2 e 3 - I bambini influenzati dalla società

Educare ed essere educati è un gioco al quale non si può rinunciare - si educa e si viene educati ogni giorno delle nostre vite - e ciò avviene nel paesaggio. Per questa ragione è necessario che i bambini possano vivere le proprie esperienze nella città, oltre l'ambiente domestico e scolastico. Imparare non sempre è un atto istituzionalizzato, ma è un atto sempre presente.

### Il Gioco attuale

La città è oggi incoraggiata a diventare merce turistica, il che minimizza la pluralità di eventi, gruppi e cultura che la compongono, come la dimensione del piccolo - spazio, intervento, cittadino. Ci si dimentica di coloro che la vivono ogni giorno e di coloro che vorrebbero viverla e che però si trovano esclusi di tale possibilità. Incluso il termine *Città Creativa* "viene usato per nascondere grandi imprendimenti immobiliari che (...) obiettivano attendere soltanto gli interessi economici di investitori ed imprenditori in detrimento della popolazione che vive nella città. Dall'altro lato, manifestazioni spontanee e creative

*soffrono repressione poliziesca o persecuzione politica*<sup>14</sup>.

Purtroppo oggi sono molti i gruppi sociali esclusi della partecipazione della offerta urbana. *"Gentrification, zoning, segregazione sono alcuni esempi di fenomeni che a prima vista possano sembrare casuali, ma che hanno ormai le radici ben sedimentate nelle teorie urbanistiche e architettoniche"*<sup>15</sup>. La maggior parte delle persone non ha accesso all'offerta di apprendimento sociale e culturale che la città è in grado di offrire.



Figura 4 - Gruppi sociali esclusi

Nel caso dei bambini, la loro presenza non è ancora socialmente accettata. I bambini sono visti come essere incompleti (a divenire), dei potenziali disturbatori dell'ambiente che frequentano e con i pochi diritti che dispongono rappresentano uno dei gruppi con minor po-

<sup>14</sup> Traduzione personale dei paragrafi estratti del manifesto svolto da Poro, 2011, Intervallo, respiro, pequenos deslocamentos: ações poéticas do Poro, Editora Radical Livros, São Paulo, a cura di Campbell B., Terça-Nada! M., p.12.

<sup>15</sup> Arci Ragazzi, La città in tasca, p.240.

tere di azione nel territorio dove vivono.

In funzione delle caratteristiche appena citate, il contesto urbano rappresenta un grande potenziale per i bambini, però tuttavia poco esplorato dall'educazione istituzionale e difficoltato dalla poca qualità e quantità spaziale offerta dagli organi pubblici. Oggi la gran maggioranza dei bambini ha poco contatto con l'ambiente esterno, con grande parte degli spazi pubblici, con l'offerta di cultura e servizi che la città è in grado di offrire.

Per l'infanzia questo fenomeno compromette il loro sviluppo. Accedere solo a una parte limitata degli spazi della città promuove un'educazione limitata.

In ragione dell'inaccessibilità alle risorse urbane, gli alti indici di violenza e gli spazi ostili del territorio urbano, dello scarso tempo libero dei bambini e della mancanza di luoghi di qualità, i bambini si ritrovano esclusi della partecipazione alla vita urbana contemporanea, risultando nella categoria che con minore libertà di azione può usufruire dell'offerta della città. Di conseguenza, l'approccio dei bambini con il paesaggio non avviene spontaneamente come si potrebbe - venendo a mancare proprio nella fase della crescita dove le conoscenze acquisite serviranno di base per tutta la vita: *"In un deserto di cemento e di asfalto, e chiusi in casa per mancanza di opportunità, i bambini crescono privi di uno 'spazio di esperienze' fondamentale per la loro socializzazione e per lo sviluppo della psiche e della sensibilità"*<sup>16</sup>.

La situazione attuale degli spazi destinati all'infanzia prevede, nella maggior parte delle volte, una qualità scarsa.

La proliferazione di spazi senza identità, progettati per tutti e per nessuno, di carattere predefinito e standardizzato; spazi isolati spazialmente o funzionalmente dal contesto urbano e sociale dove vengono inseriti, spazi talvolta così protetti e sicuri da inibire la naturalezza con la quale i bambini interagiscono con il territorio e con gli altri individui; spazi poveri poiché gli stimoli proposti sono insufficienti o si verificano in sovrabbondanza, reprimendo così la vitalità e la capacità immaginifica che esiste in ogni bambino, negando loro il ruolo attivo di cittadini e di costruttori del contesto dove in cui vivono.

---

16 Arci ragazzi, op. cit., p.244.

Quando il contatto dei bambini con la città è limitato o non avviene, per poter liberare il potenziale formativo e creativo del contesto urbano all'infanzia si fa necessario la coscienza e messa in pratica del diritto alla città.



Figura 5 e 6 - La riappropriazione della città tramite il gioco dei bambini

Attraverso un processo di riappropriazione dello spazio pubblico e dei suoi eventi più comuni è possibile trasformare le relazioni e abitudini obsolete, sia collettive che individuali, verso una prospettiva più creativa e partecipe. Tra i diversi fili conduttori che collegano gli eventi comuni dello spazio pubblico è stato scelto il gioco dei bambini.

### Proporre un Nuovo Gioco

Dato che oggi il gioco che viene proposto nel paesaggio non soddisfa la maggior parte degli abitanti, ci si vuole portare la consapevolezza a questo fenomeno al fine che, di seguita, ci il gioco possa essere più soddisfacente, conquistando nuovi terreni, tipologie, modi d'uso e partecipanti.

Questo nuovo gioco, intende il processo educativo come un'esperienza più ampia, a partire dalle relazioni con sé stessi, con gli altri e con gli spazi frequentati. Un processo che riconosce al paesaggio la capacità di influenzare le esperienze quotidiane, cioè, che gli si rico-

nosce il ruolo di terzo educatore, capace di generare opportunità e possibilità di appagamento e socialità, di varietà percettiva, di educare la collettività al rispetto, all'integrazione e alla partecipazione. È nel e tramite il paesaggio che tutto avviene e il gioco si avvia.

Attraverso tre parametri ci si vuole proporre una strategia con nuovi approcci e nuovi modi d'uso per migliorare la qualità della vita urbana: il gioco, gli eventi comuni del quotidiano e il bambino come cittadino prototipo. Assumendo *il bambino come cittadino prototipo vale a dire, "come parametro di valutazione e di cambiamento per le città"*<sup>17</sup> e *"paradigma della diversità"*<sup>18</sup> ci si vuole educare a una *"città per tutti i cittadini"*<sup>19</sup>, raggiungendo gli altri cittadini emarginati del contesto urbano, soddisfacendo le necessità di più gruppi sociali.

Conviene chiarire che la presente tesi non mira a una impostazione urbana esclusiva per l'infanzia. Non si vuole priorizzare i bambini, escludendo gli altri cittadini. Anzi, i bambini necessitano del contatto con gli altri gruppi. Ci si vuole, dunque, il contrario: integrare il gruppo dell'infanzia nel territorio e si prevede che attraverso ciò anche altri gruppi meno favoriti saranno inclusi. L'aumento delle aree pedonali e la riduzione dei limiti di velocità nelle strade dei quartieri sono un esempio che rende lo spazio più sfruttabile e sicuro da tutti.

Il gioco, qui, comprende dei principi, regole e strategia per l'avvio della partita, che si completa con la consapevolezza del processo educativo avvenuto negli spazi e dalla riappropriazione di questi spazi tramite il loro uso. Tale scelta di gioco richiede lo studio di spazi che dialoghino con la società contemporanea e con le infinite possibilità di cui sono in possesso, spazi che siano più morbidi nel confronto tra le persone e la città, spazi più affettuosi, che stimolino occasioni di socialità spontanea e gratuita; spazi più gentili capaci di accompagnare le inclinazioni naturali dei bambini, e di favorire la libertà di cui hanno bisogno per esprimersi con creatività e autonomia.

Gli obiettivi generali del gioco che si propone con la presente tesi,

---

17 Tonucci F., 2015, A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (cnr), vol. 2, n°3, pp. 77-94, p.88.

18 *ibid*, p.86.

19 Tonucci F., La città dei bambini, p.9.

sono: coscientizzare su ciò che occorre, migliorare gli aspetti che non soddisfano – riappropriandosi dei diritti in vigore, agire – partecipando alle decisioni e costruzione di una realtà plurale (trasformando e svagando).

I bambini manifestano ed esprimono visioni e modalità di uso degli spazi della città che sono stati dimenticati e perduti dagli adulti - sono tanti i problemi della città e le insoddisfazioni, ma forse non serve una nuova città, servono nuovi occhi per guardarla. Occhi senza pregiudizi e limitazioni, che permettono di riscoprire il potenziale ludico della città, perché è così che i bambini interagiscono con essa e con gli altri: attraverso il gioco. Il gioco è il modo spontaneo tramite il quale i bambini interagiscono con le altre persone e manipolano lo spazio dove si trovano e, riconosciuto dai psicologi data la sua importanza *"nel processo dell'autoaffermazione nel bambino e nella formazione del suo carattere"*<sup>20</sup>. I bambini *"devono giocare, perché il loro istinto lo comanda, e perché il gioco serve allo sviluppo delle loro facoltà fisiche e selettive"*<sup>21</sup>.

È tramite questo stesso tipo di gioco, spontaneo e partecipativo nel territorio (e non un tipo di gioco mirato all'efficienza e alla competizione), che ci si vuole suggerire un modo migliore per vivere la città. Il gioco è capace di (ri)portare la creatività nello spazio urbano, favorendo lo sviluppo di una città plurale, interattiva, viva, integrata, partecipe e apportando soluzioni migliori per la vita di chi ci abita.

L'importanza e ricorrenza del tema del gioco e dell'infanzia si verifica in diverse iniziative contemporanee, tale la creazione del programma *'Città per i bambini'*, e la creazione della prima biennale rivolta all'educazione dell'architettura per l'infanzia – *Ludantia 'I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y Juventud'*, che si svolgerà nell'anno di 2018 sotto il tema *'Abitare lo spazio comune a partire dello ludico: del cortile scolastico alla città come un campo di gioco'*<sup>22</sup>.

Unendo il design, l'architettura del paesaggio e altre campi di studio tali la pedagogia, si crede di poter migliorare l'esperienza e la vivibilità dei propri bambini nel contesto urbano e di tutti gli altri cittadini.

---

20 Caillois R., I giochi e gli uomini, p.12.

21 Huizinga J., op. cit., p.11.

22 Traduzione personale estratta del materiale svolto da Atrio S., Raedó J., Navarro V., 2016, Educación y Arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud, tarbiya, p.143.

Ampliare l'attuazione degli elementi e teorie prima indagati nel lavoro svolto nel campo del design in piccole dimensioni, ora in grandi estensioni nel ambito del paesaggio permette il raggiungimento di un maggior numero di utenti e della loro qualità di vita.

Il paesaggio non può essere ridotto a *"pura scenografia escludendo gli attori che in esso si muovono"*, escludendo *"storici, sociologi, poeti, griots, artisti, sacerdoti"*<sup>23</sup>. Giancarlo De Carlo diceva che *servono 'contro-eroi' i quali vogliono "sottrarre l'architettura agli architetti per restituirla alla gente che la usa"*<sup>24</sup>, poiché l'architettura dev'essere *"sempre di più la rappresentazione di chi la usa"*<sup>25</sup>

La riappropriazione tramite l'uso degli spazi con il gioco, così come la progettazione partecipata sono alcuni modi di incentivare la partecipazione cittadina, risvegliando *"la cansapevolezza di diritti che non si osa rivendicare"*<sup>26</sup>.

## Metodologia

D'ora in poi è utile tenere in mente che quando si parla di 'questo gioco' si intende questa tesi, e che essa è stata pensata e creata principalmente per un tipo di partecipante: i progettisti responsabili di creare la struttura e attrezzatura destinate ai bambini.

La metodologia si è ispirata nel materiale corda, che è stata molto utilizzata come elemento ludico nei playground per la flessibilità della sua materia - che è capace di offrire multiple soluzioni in un unico materiale.

---

23 Turri E., Il paesaggio e il silenzio, p.93.

24 De Carlo G., L'architettura della partecipazione, p.60.

25 ibid., p.39.

26 ibid., p.63.



Figura 7 e 8 - Attrezzatura ludica di Joseph Brown fatte di corde

Così questa corda si trasforma, si mescola in sé stessa, tra pensieri e ideali nell'Origine, per poi distendersi un po' più ordinata al fine di chiarire i Principi del gioco, prendendo forma (di laccio) per così segnalare le Regole e concludere col propagare (in onda) le conoscenze acquisite nello studio di playground per i bambini.

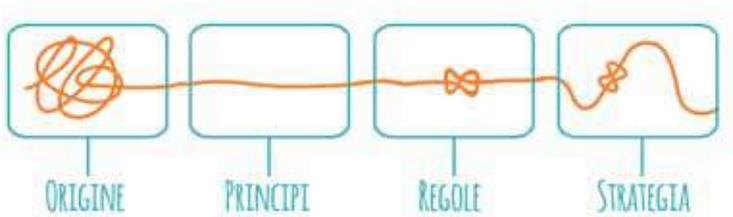


Figura 9 - Metodologia

La stesura del lavoro è stata divisa in quattro parti, ciascuna alludendo a un aspetto di un gioco generico:

L'Origine del gioco, prende in esame la rilevanza del tema a livello sociale e scientifico dentro il campo del paesaggio e la motivazione scientifica e personale per affrontare questo tema.

Il capitolo 'Principi' affronta le basi sulle quali si è strutturata la ricerca, ovvero lo stato dell'arte e le direttive sulle quali si basano le regole del gioco e la partita. Il titolo principi, qui, fa riferimento sia principi su cui si basa questo gioco, sia su principi dell'infanzia circa la loro percezione e l'esperienza nella città. Il capitolo si distende mediante la delucidazione e riflessione di tre parti:

a) Il paesaggio come il terzo educatore: introduce e approfondisce il tema dell'educazione oltre le mura delle istituzioni, vale a dire l'educazione come un processo continuo che occorre tramite l'interazione con e nello spazio urbano; - già occorre: coscientizzare;

b) La riappropriazione: affronta il tema del diritto dell'infanzia alla città e la riappropriazione degli spazi e delle strade - perché senza la consapevolezza del diritto di giocare nella città, non si può poi stabilire un luogo dove giocare; - migliorare: riappropriare;

c) La ricreazione: analizza il ruolo delle attività ludiche nella città e l'influenza che congegna per l'infanzia e la società in generale, soprattutto quando occorre nello spazio urbano; Agire e partecipare: ricreare (svagare) e ricreare (trasformare), co-creare, creare nuovi spazi dentro la città, che non per forza devono essere costruiti. Ricreare,

qui, può significare anche guardare agli stessi spazi con altri occhi, per fargli nuovi (con nuovi usi/ nuovi utenti), agire a partire da uno sguardo diverso sulle cose conosciute, come un cambio di prospettiva – che può avvenire in piccole dimensioni, dal basso;

Il terzo capitolo, Regole, sono esplicitate le norme, "ciò che varrà dentro quel mondo temporaneo delimitato del gioco stesso"<sup>27</sup> e le rispettive modalità di applicazione. Ossia, essendo questo un gioco dedicato ai progettisti, queste sono le regole sulle quali loro si possono basare per fare una bella partita – o meglio, per permettere ai bambini di poter giocare una bella partita. Le regole sono cinque:

a) Personaggio: giacché per giocare è necessario lasciarsi da parte e aderire al personaggio, La percezione dei bambini sulla città, sviluppa riflessioni critiche circa l'influenza che gli spazi hanno sullo sviluppo infantile e di come il territorio viene percepito dai bambini;

b) Obiettivi: Ricreazione degli spazi e dell'attrezzatura e l'Estensione dell'apprendimento – siccome ogni gioco prevede il raggiungimento di un obiettivo. Garantire l'accessibilità: la quale richiede alcuni passi da seguire, tali: adeguare agli interessi dei bambini, adeguare alla maneggevolezza dei bambini, adeguare al contesto dell'ambiente circostante, comunicare la proposta d'uso agli utenti.

Ambientare lo spazio urbano: predisporre le condizioni ambientali necessarie ad uno spazio che si adegui sia al contesto dov'è inserito che alle richieste dell'infanzia;

Offrire attrezzatura ludica adeguata: delucidazioni sull'attrezzatura ludica capace di favorire l'uso degli spazi urbani da parte dei bambini, con le rispettive specificazioni tecniche, teoriche e figurative;

Garantire la sicurezza: garantire l'utilizzo sicuro del gioco attraverso le corrispondenti procedure di sicurezza, precauzioni e normative.

c) Campo di Gioco: riguarda le caratteristiche del terreno di gioco per l'avvio dei processi di educazione e interazione, affrontati nel capitolo precedente, da parte dei bambini. Il Campo di Gioco intende illustrare le potenzialità che esso può acquistare come luogo dello svolgimento di uno gioco.

d) Competenze: sugli strumenti - poiché molti giochi comprendono l'utilizzo di una certa attrezzatura, con la quale si raggiungono gli

---

27 Huizinga J., op. cit., p.15.

obiettivi. L'adeguamento\_dell'attrezzatura ad ogni età dei bambini, alla luce delle riflessioni sviluppate nei precedenti paragrafi individua ed esamina i processi di stimolazione e sollecitazione capaci di favorire lo sviluppo delle capacità cognitive dei bambini.

e) Infrazioni: avverte sulle condizioni da evitare nella progettazione per l'infanzia, le quali sono principalmente: le recinzioni, la monotonia, l'insicurezza e la mancanza della privacy.

All'individuazione dei principi, delle possibili applicazioni sul territorio e delle regole, segue il gioco del Paesaggio come il Terzo Educatore, la Strategia, ovvero un vademecum di orientamento e approccio per i progettisti, che comprende quattro parti:

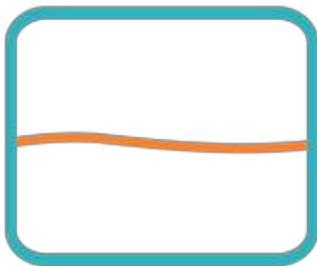
a) Diffondere: Il playground in movimento – riguarda l'espansione del gioco oltre gli spazi esclusivamente ludici, tramite la collocazione degli elementi del playground sparsi nel territorio;

b) Connettere: i singoli elementi al tutto (al tessuto urbano circostante, all'ambiente esistente, gli spazi in rete);

c) Comunicare le regole d'uso (dello spazio e rispettiva attrezzatura);  
Alla fine di un gioco qualunque, si ottiene una riuscita, anche nei giochi che non sono competitivi e quindi non prevedono né vincitori né perdenti - come in questo gioco, mirato all'individuazione di processi, strumenti e strategie capaci di generare integrazione e cooperazione. Dunque, l'ultimo capitolo Conclusione, rappresenta la riuscita della tesi e propone una riflessione su come è andata la partita e sulle nuove prospettive che questo gioco può assumere in seguito.



# PRINCIPI







## 2 Principi

I principi del gioco compongono una parte non prontamente visibile d'esso, pur essendo la base sulla quale sono state costruite le regole, simulazioni e strategia. Sono i *"tanti aspetti non visibili"* che reggono *"i fili di quell'ordine locale, che ne assicura il funzionamento"*<sup>28</sup> del gioco che ci si propone con questa tesi. Si è scelto di partire innanzitutto dai Principi del gioco, poiché sono ciò che costituisce la base dell'intero gioco e determina a che tipo di gioco si giocherà, con le rispettive motivazioni, e giustificazioni. Ci si vuole offrire una riflessione del panorama attuale del gioco, dei suoi svantaggi e di come ci si crede che essi possono voltare a favore - della comunità, dei bambini e di una miglior qualità della vita urbana - divenendo i principi del gioco proposto.

### 2.1 Il Paesaggio come il Terzo Educatore

La città con i suoi spazi, educa le persone. Tutto quello con cui gli individui hanno contatto, in qualche modo, influisce nelle loro vite e gli educa a qualcosa. Con o senza la consapevolezza di questa relazione, gli spazi della città producono sensazioni e comportamenti alle persone che li frequentano;

*"Il modo in cui è organizzata la città, i suoi spazi pubblici, le sue attrezzature, le sue case e i suoi cortili modella profondamente le relazioni umane: l'urbanistica, l'organizzazione dell'habitat umano, che lo si voglia o lo si ignori, induce una cultura e comporta implicitamente una morale e un'etica collettiva"*<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Turri E., Il paesaggio e il silenzio, p.71.

<sup>29</sup> Arci Ragazzi, La città in tasca, p.240.



Figura 10 - La società e lo spazio urbano

Gli spazi della città producono sensazioni e comportamenti alle persone che li frequentano e l'influenza di ciò si percepisce ancora di più durante il periodo dell'infanzia. Infatti lo spazio *"non è preesistente, vuoto, dotato solamente di proprietà formali (...) ma prodotto dalla relazione tra il corpo e la materia che lo circonda; ogni corpo vivente è uno spazio e ha il suo spazio: esso vi si produce e lo produce (...). I corpi, i dispiegamenti di energia, producono dello spazio, e si producono, con i loro movimenti, secondo le leggi dello spazio"* (Lefebvre 81)<sup>30</sup>. È importante *"Tenere presente, sempre, che i saperi di un ragazzo e di un adolescente sono dovuti solo per un terzo alla scuola. Per il resto al grande, immenso spazio che lo circonda"*<sup>31</sup>.

Educare è termine che evoca regole, rigidità, gerarchia ma non è questo il tipo di educazione a cui il presente gioco si rivolge. L'edu-

30 Iacovoni A., Gamezone: Playground tra scenari virtuali e realtà, p.28.

31 Albergo a Elica n.1, p.71.

cazione a cui la tesi intende guardare è la risultante di un processo naturale che capita ogni giorno, mille volte al giorno, mentre si interagisce con numerosi elementi tali le persone e il luogo dove ci si trova. Educare è ciò che succede tutto il tempo e non è mai un percorso ripetuto - anche se il contenuto o gli attori sono uguali, ogni volta che ci si impara qualcosa, questo qualcosa trasforma sia chi riceve il contenuto, che chi lo trasmette. Anche una città comunica, educa, ma non sempre questa educazione è positiva. Un' educazione positiva garantisce diritti e libertà alla sua gente.

Il paesaggio agisce da educatore poiché tutto quello con cui gli individui (indipendentemente dell'età, sesso, condizione sociale) hanno contatto, in qualche modo, influisce nelle loro vite e gli educa a qualcosa - indipendentemente di volerlo o no, del luogo e della persona - questo fenomeno occorre ogni volta che una persona entra in contatto con un luogo.



Figura 11 - Bambini interagendo con la città

Loris Malaguzzi, pedagogista e ideatore del programma di apprendimento in Reggio Emilia, afferma che *l'uso dell'intorno tanto naturale (campo e natura) quanto l'artificiale (il proprio edificio e la città) sono elementi basilici della sua pedagogia*, poiché gli spazi aperti "costitui-

scono una forma di attendere al processo di apprendistato esperienziale e guidato dallo sviluppo della osservazione dell'intorno tramite tutti i sensi dell'allievo<sup>32</sup>.

Le informazioni acquistate durante l'infanzia saranno portate durante tutta la vita ed è per questo che è essenziale che la memoria possa essere sviluppata in modo da servire futuramente come un repertorio dell'individuo adulto, dove ci si potrà cercare delle soluzioni ai problemi della vita. *"la diversità derivi da tutta una serie di anteriori esperienze culturali"*<sup>33</sup>.

È necessario riconoscere l'educazione come "frutto della continua interazione con l'ambiente con l'ambiente circostante e con gli altri, poiché l'uomo, che è un animale sociale, costruisce il proprio mondo e la propria identità attraverso la mediazione degli altri"; riconoscerla come "quell'insieme di nozioni, atteggiamenti, comportamenti che aiutano un individuo ad essere se stesso, a realizzare pienamente la propria personalità, a progredire secondo le proprie linee evolutive"<sup>34</sup> - secondo Marcello Bernardi; e ugualmente come "il processo attraverso il quale una persona si <<individua>> (per usare un termine junghiano), diventa ciò che è appropriandosi e modificando ciò che le sta intorno: discorsi, pratiche, modi di vivere, concerti"<sup>35</sup>.

È necessario riappropriarsi per poter, così, *"farsi criticamente consapevoli della propria realtà, in un modo che porta a un'azione effettiva su di essa"*<sup>36</sup> - come credeva Paulo Freire, importante pedagogista brasiliano - al fine che questa educazione urbana *"possa rendere il bambino padrone del suo ambiente"*<sup>37</sup>.

È necessario, dunque, che l'apprendimento riconosca *la diversità presente tra gli educandi*, basandosi *"nel diritto di tutti di esprimersi le proprie individualità"*<sup>38</sup>, come prevede l'**Apprendimento Plurali-**

32 Traduzione personale estratta del materiale svolto da Atrio S., Raedó J., Navarro V., 2016, Educación y Arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud, tarbiya, p.136.

33 Turri E., op. cit., p.122.

34 ibid., p.23

35 ibid., p.24

36 Paulo Freire citato da Trasati F., 2014, Lessico mínimo di pedagogia libertaria, elèuthera editrice, Monocalzati, Confederación Nacional del Trabajo, p.116

37 Ward C., op. cit., p.148

38 Yaacov Hecht (2014), Aprendizagem Pluralista: o aprendizado num mundo democrático., a busca pela originalidade pessoal, Urbânia 5, Editora Pressa, São Paulo, p.12

**sta'**. Tale processo educativo riconosce *"l'individualità umana come la base della sua struttura"*<sup>39</sup>, aiutando *"ogni partecipante a riconoscere, accettare ed esprimere la sua singolarità"*. Tale struttura è stata fondata a partire della percezione di che *"tutti gli esseri umani sono unici, e che ognuno può dare il proprio contributo al mondo"*.

Invece, per garantire una miglior educazione è importante aumentare la qualità degli spazi con cui i bambini si riscontrano, così come la tipologia di questi spazi. Quanto maggior è la tipologia di spazi e la frequenza con essi, più completa sarà l'apprendimento. Riconoscere l'occorrenza dell'educazione oltre l'istituzione predisposta vuol dire unire educazione e paesaggio, o meglio, farsi coscienti del processo educativo che già occorre oltre gli spazi specifici per poter, così, stimolare, incentivare e sfruttare gli incontri e scambi negli spazi della città. È necessario migliorare la qualità offerta dall'istruzione istituzionalizzata, così come quella degli altri spazi della città con cui i bambini si riscontrano. *"La combinazione tra educazione formale ed educazione informale rende possibile esperienze educative polivalenti che sono basilari per la crescita e lo sviluppo del bambino"*<sup>40</sup>. È necessario riappropriarsi dell'educazione e dell'apprendimento, percepirlo per poter padroneggiarlo e così poter agire per migliorare la sua qualità. Per raggiungere questo scopo ***"L'ambiente quotidiano di vita del ragazzo va elevato a dignità pedagogica – e quindi sfruttato come aula didattica decentrata – sia perché si presenta punteggiato di simboli e segnali di feconda provocazione percettiva, lessicale, concettuale, sia perché offre una molteplicità di tracciati e di itinerari dall'incisivo spessore didattico, già imbastiti in sequenze logiche, in 'programmi' lineari o ramificati di sviluppo spazio-temporale: come quelli della produzione, del commercio, dei consumi, dei servizi sociali"***<sup>41</sup>.

Iona Friedman propone che l'educazione incorpori l'imprevisto, la creatività, e che prepari a quel che egli chiama **antiabitudine**. *"L'antiabitudine è la ricerca di nuovi percorsi per risolvere nuovi problemi"*<sup>42</sup>. *E poi questo concetto non è così distante da noi, una volta che inconsientemente lo utilizziamo diverse volte al giorno, come per attraver-*

---

39 ibidem,

40 Arci ragazzi, op. cit., p.64.

41 Albero a Elica n.1, p.11.

42 Friedman, Y. op. cit., p.141.

*sare la strada; quando lo fate, "considerate che l'imprevisto è possibile, lo fate mille volte".<sup>43</sup> "Essere pronti a improvvisare in qualsiasi momento, ecco l'antiabitudine richiesta dalle leggi della sopravvivenza. Anche l'antiabitudine si impara, allo stesso modo dell'ordinaria routine"<sup>44</sup>.*

### Il Paesaggio è il Terzo Educatore

Secondo Loris Malaguzzi<sup>45</sup> possono individuare tre soggetti educatori nell'educazione infantile: il primo educatore riguarda "il gruppo di compagni con i quali i bambini vengono educati", il secondo, "tutti gli adulti, incluso il gruppo di docenti, genitori, famiglie e tutti i componenti della comunità educatrice" e il terzo, è "il paesaggio dove si sviluppano queste esperienze"<sup>46</sup>.



43 *ibid.*, p.142.

44 *ibid.*, p.141.

45 Malaguzzi è il creatore del programma 'Reggio Children – Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine', il quale "riconoscimento internazionale a questa esperienza e la collaborazione con molti Paesi hanno generato un Network Internazionale di rilievo che oggi conta 32 Paesi" - secondo Castiglione B., De Marchi M. a cura di, 2009, *Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione*, p.11.

46 Traduzione personale estratta del materiale svolto da Atrio S., Raedó J., Navarro V., 2016, *Educación y Arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud, tarbiya*, p.131.



Figura 12 e 13 - il Paesaggio educatore

In questo modo, si percepisce che dalla qualità di questo ambiente, dipende la qualità della vita, delle relazioni umane, dello sviluppo individuale e sociale. Conviene, dunque, osservare come occorre questa pratica nei giorni d'oggi, quando e perché e se questa educazione è soddisfacente.

Esiste una lacuna che impedisce una miglior vivibilità della città da parte dell'infanzia, e questa lacuna riguarda la scarsa qualità dell'educazione formale e l'innaccessibilità alle risorse della città che compongono l'educazione informale dei centri urbani.

L'educazione istituzionalizzata (offerta dalle scuole e altri istituzioni riconosciute), insieme a quella informale (percepita e vissuta del paesaggio urbano attuale), non solo non promuovono il completo sviluppo delle loro capacità psicomotorie e cittadine dei bambini, ma gli educano a caratteristiche limitanti.

Il sistema scolastico, più in generale la società, trasferisce, favorisce e

stimola sentimenti di paura, come la paura di sbagliare.

*“Un uomo del XVI o del XVII secolo si stupirebbe delle esigenze di stato civile che noi accettiamo come naturali. Ai nostri bambini, appena cominciano a parlare, insegniamo il loro nome, il nome dei genitori, la loro età. È motivo di grande fierezza se il piccolo Paolo, interrogato sull'età, risponde senza sbagliare che a due anni e mezzo. Infatti consideriamo importante che Paolino non sbagli: che sarebbe di lui se dimenticasse quanti anni ha?”<sup>47</sup>*

Una società creativa non può temere così tanto l'errore. Un concetto del genere impedisce lo sviluppo della creatività ed ostacola atteggiamenti spontanei nelle questioni quotidiane, e propensioni positive e costruttive per il futuro.

Yona Friedman afferma che la scuola *“oggi è rassicurante: preconizza metodi di insegnamento considerati infallibili e induce gli allievi ad agire automaticamente, senza riflettere, di fronte a situazioni giudicate dalla scuola previste o prevedibili”<sup>48</sup>*. Il problema è che la vita è ben lontana dall'essere prevedibile, motivo per il quale questo tipo di insegnamento può risultare inadeguato. *“Le nostre illusioni di ricchezza, di possibilità di comunicazioni, di governi paternamente benevoli (capaci di risolvere tutti i nostri problemi) sfumano quando sempre più spesso di troviamo di fronte a situazioni impreviste. La scuola, che non prepara a questo, fallisce”<sup>49</sup>*.

Negli anni 1899, gli illustratori francesi Jean Marc Côté e Villemard crearono una serie di opere che immaginavano la vita nel futuro e una di queste è stata dedicata alla scuola.

---

47 Ariès P, L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, p.11.

48 Friedman, Y. op. cit., p.141.

49 Friedman, Y. op. cit., p.141.

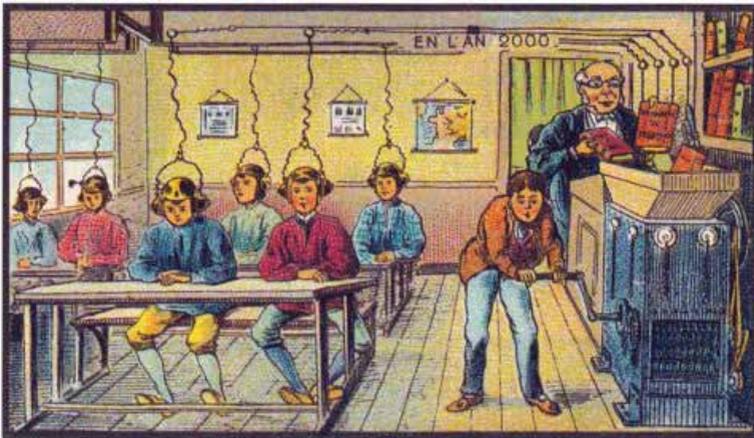


Figura 14 - La scuola degli anni 2000 illustrata nel 1899

Credevano, come suggerisce l'immagine, che un giorno le conoscenze potessero passare dai libri direttamente ai cervelli degli allievi, attraverso un sistema elettrico che collegava una macchina (dove venivano inseriti i libri) a dei caschi (che venivano collocati nella testa dei bambini).

Il processo educativo scolastico, però, si assomiglia di più all'immagine proposta da Francesco Tonucci. Lì la scuola è una macchina dove i bambini entrano unici (nei loro doni, modi di essere e vivere) ed escono tutti uguali, standardizzati, all'autorità (quando è necessaria l'obbedienza anziché la partecipazione). L'educazione, in genere molto standardizzata, insegna più alla ripetizione anziché alla consapevolezza, conoscenza e creatività. Risulta che l'apprendimento oltrepassa la semplice relazione dei bambini con i libri e la loro vita scolastica, andando a invade la loro intera vita, arrivando a influire nelle condotte personali come la carriera, il benessere, la cultura, il potere, la dignità.

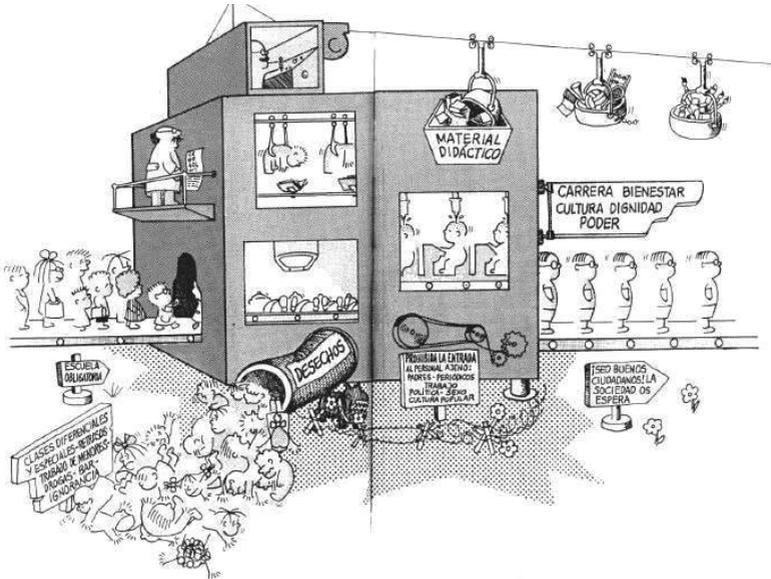


Figura 15 - La Macchina della Scuola

Henri Lefebvre credeva che tutti i problemi verificati nella società si potevano osservare anche a livello spaziale quando afferma che: *“Se la società non funziona in modo soddisfacente, evidentemente deve esserci una patologia dello spazio”*<sup>50</sup>.

Questa patologia ha generato dei conflitti nel tessuto urbano a livello di sostenibilità territoriale e anche de tipo sociale, come: *“frantumazione del tessuto sociale in gruppi e clan, scarsa qualità degli spazi urbani, periferie dequalificate, zone centrali invisibili, imponenti flussi pendolari, verde urbano residuale da cui ormai si cerca di stare alla larga”*<sup>51</sup>. Tale patologia spaziale ha alimentato alcuni svantaggi per l’infanzia. I bambini di oggi imparano ad avere poca familiarità con il proprio territorio, a non saperlo manipolare e nemmeno a riconoscersi in esso.

50 Lefebvre H., op. cit., p.52.

51 Arci ragazzi, op. cit., p.244.

Il quadro attuale dei problemi dell'infanzia per un mancato contatto con il paesaggio urbano, presenta indicatori come:

- l'aumento dell'età in cui si conquista l'autonomia: andare a scuola da soli, pratica abituale a tutti i bambini di poche generazioni fa, nei giorni di oggi occorre di rado: *"i bambini vivono tutte le loro esperienze affidati ad adulti che li controllano, li guidano, li istruiscono. Perdono così ogni possibilità di gioco che richiede libertà e possibilità di rischiare e sono condannati a lunghi periodi di solitudine"*<sup>52</sup>. In passato *"un genitore riteneva che fosse suo compito promuovere il più precocemente possibile e con una progressione costante l'affrancamento del figlio dalla tutela parentale"* e l'età d'inizio *"per la mobilità autonoma dei figli era l'inizio della scuola media"*<sup>53</sup>. Oggi solo il *"5% dei bambini italiani di sei anni e il 25% di quelli di undici anni ha l'opportunità di andare da solo a scuola o nei luoghi più usuali del quartiere"*<sup>54</sup>. La situazione attuale prevede che sempre più bambini sono accompagnati a scuola da un adulto, in genere in automobile. Alcuni fattori portarono i genitori a ritenere *"suo dovere accompagnare sempre i propri figli, vigilarli e tutelarli, anche a costo di una onerosa organizzazione familiare e rinunciando a gran parte della propria autonomia"*<sup>55</sup>, come i pericoli sociali e ambientali, l'incidenza dell'uso dell'automobile e la tendenza *"a sottostimare le capacità dei bambini, a considerarli sempre più piccoli e incapaci di quanto realmente non siano"*<sup>56</sup>.

- l'assenza di mobilità nel territorio vissuto: la mobilità è ciò che garantisce l'esperienza nel paesaggio urbano. E vivere il proprio territorio è fondamentale per *"la elaborazione di strutture cognitive spazio-temporali, per la costruzione di adeguati meccanismi di difesa rispetto alle difficoltà ambientali e per il riconoscimento delle sicurezze necessarie per i successivi livelli di autonomia"*<sup>57</sup>.

52 Tonucci F., La città dei bambini, p.3.

53 ibid., p.11.

54 ibid., p.11.

55 ibid., p.11.

56 Tonucci F., La città dei bambini, p.11.

57 Tonucci F., 2015, A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro

- le conoscenze disciplinari, la vita dentro e fuori dell'aula risultano disconnesse e non appartenenti a un tutto, le quali rendono *"il sistema scolastico povero e ciò si verifica sia nella struttura degli edifici che nel programma scolastico"*<sup>58</sup>;

- la segregazione: percepita dentro la scuola *"sia per l'orientamento che per il programma dei corsi, come per la concezione degli edifici, di perpetuare tale divisione"*<sup>59</sup>. Percepita fuori la scuola attraverso la limitazione dell'uso dei suoi spazi, non accessibili a tutti i gruppi cittadini, prevalendo e stimolando l'uso di un'unica tipologia di spazio: quelli destinati all'uso infantile – anziché lasciare a libera scelta, in modo che ciascuno possa scegliere da sé quello che gli risulta più adatto e piacevole.

L'allontanamento dei bambini dalla strada fu un grave fattore che portò alla segregazione infantile. Da sempre i soggetti in possesso di meno diritti cittadini e di scelta (di starne lontani) sono quelle a cui appartengono le strade. Un tempo, però, non tanto distante, c'erano anche altri gruppi che vivevano le strade delle loro città e tra questi gruppi c'era anche quello dei bambini. Col passare del tempo, le strade passarono ad essere viste come un luogo inadeguato allo sviluppo dei bambini. Un grande fattore di cambio a favore dell'allontanamento dei bambini dalla strada fu l'automobile. Il grande numero di incidenti stradali, l'inquinamento e il traffico, per colpa dell'aumento del numero degli automobili circolanti, l'intensificazione del loro uso e l'aumento della loro capacità di velocità, ha portato alcune persone a fare ragionamenti pessimisti sull'uso degli automobili nelle città.

L'allontanamento dei bambini dalle strade ha generato, oltre che esperienze meno ricche, incapacità di manipolare il proprio ambiente, escludendo i bambini delle trame di apprendimento di abbondanza e varietà che la vita di città fornisce.

---

a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (cnr), vol. 2, n°3, pp. 77-94, p.87.

58 Ward C., op. cit., p.33

59 ibid., p.33

- alla frammentazione: diventata, con l'industrializzazione la specializzazione, *"anche uno strumento di controllo sociale", dove i lavoratori specializzati sono chiamati a compiere attività generalmente ripetitive, senza "occuparsi delle motivazioni e delle conseguenze del suo operare"*<sup>60</sup>. Così, la visione globale dei processi e delle relazioni (come la visione globale del lavoro svolto dall'istituzione dove si lavora) passò a non appartenere più a tutte le persone, bensì agli *"uomini specializzati nel governare le Istituzioni"*<sup>61</sup>.

Questo suscitò nell'accelerazione della frammentazione dei diversi ambiti della vita. Per l'applicazione di questo concetto nello spazio fisico *"le attività urbane sono state prima isolate, poi classificate e gerarchizzate, infine localizzate nello spazio fisico in modo che risultassero ben distinte, prive di sovrapposizioni"*<sup>62</sup>. Così, se *"nella città preindustriale il lavoro, il tempo libero, la circolazione, l'istruzione, lo spettacolo, gli scambi, la produzione e la contemplazione, avvenivano ovunque, nella città contemporanea (quella disegnata dagli urbanisti) ogni attività è al suo posto, oppure dovrebbe esserlo; e se non lo è, il fatto di non esserlo diventa (per gli urbanisti) un errore, una insopportabile <<incoerenza funzionale>>"*<sup>63</sup>.

- alla dispersione: per l'eccesso di stimoli, che aiuta a confondere la percezione della frammentazione della vita.

- all'alienazione: la quale riguarda non solo le *"forme sociali di apprendimento, quanto nel modo specifico in cui si esplica il rapporto tra l'individuo e queste forme di attività (il suo non rendersi conto, il suo non padroneggiarle)"*<sup>64</sup>, portando l'individuo ad un'incapacità *"di stabilire una propria gerarchia" (tra le cose, relazioni, attività), così come "di sintetizzarle in una unità, di ricondurle a progetto"*<sup>65</sup>;

---

60 De Carlo G., L'architettura della partecipazione, p.53.

61 ibid., p.54.

62 ibid., p.43.

63 ibid., p.43.

64 Arci ragazzi, op.cit., p.137.

65 ibid., p.137.

- specializzazione e frammentazione: la separazione delle aree di conoscenze e gli spazi della città per tipo, anziché offrire la comprensione integrale e olistica dell'educazione e della vita urbana, come singole parti appartenenti a un tutto);

- alla monotonia: del tipo spaziale quando *"gli individui (gli 'abitanti') si dispongono in uno spazio che tende all'isotopia geometrica, pieno di ordini e di segnali in cui le differenze qualitative dei luoghi e dei momenti non hanno più rilevanza"*<sup>66</sup>, così le relazioni di vicinato si attenuano e il quartiere perde la sua ricchezza. Del tipo risorse (offerta di istruzione, cultura, servizi) quando non vengono soddisfatti in qualità e quantità;

- all'omogeneizzazione: quando prevede un unico modo come corretto per apprendere, interagire, pensare;

- al consumo: quando ha la necessità costante di pagare per ottenere qualcosa, incluso per il tempo libero, giacché è sempre più necessario affidarsi *"all'esercito degli specialisti"*<sup>67</sup> per poter così cercare di raggiungere la propria soddisfazione.

- alla produttività: quando stimola costantemente il 'fare' e poco il so-stare, rilassare, contemplare, silenziare – che sono attività libere, che non producono qualcosa di palpabile e nemmeno possono essere regolate o commercializzate;

- alla limitazione: poiché controlla la varietà di informazioni, esperienze, apprendimento, necessari a poter formare un'opinione propria sulle cose.

Lo spazio viene controllato dalle autorità e orientato dai pianificatori per evitare certi tipi di uso, come esempio *"sedute che non possono*

---

66 Lefebvre H., op. cit., p.81

67 Trasati F., op. cit., p.37

*essere utilizzate per dormire, recinzioni che delimitano le aree dedicate al gioco, muretti che impediscono di attraversare a piedi aree verdi etc.) e segnaletiche apposite (è vietato il gioco del pallone...), che si sommano come evidenza spaziale a tutti gli interdetti condivisi tacitamente all'interno della collettività<sup>68</sup>.*

- alla riduzione del tempo libero: fu un altro fattore di allontanamento generale dalle strade, trasformando questo ambiente in un luogo insicuro e soltanto per il passaggio. L'efficienza e il progresso visati dalla cultura contemporanea ostacolano il contatto assiduo con il gioco dopo il periodo dell'infanzia. In un mondo dove l'efficienza è superstimata, l'ozio e il gioco sono considerati come necessità secondarie. Questo succede perché per "l'uomo adulto e responsabile il gioco è una funzione che egli potrebbe tralasciare. Il gioco è superfluo. *Il bisogno di esso è urgente solo in quanto il desiderio lo rende tale. Il gioco può in qualunque momento essere differito o non aver luogo. Non è imposto da una necessità fisica, e tanto meno da un dovere morale. Non è un compito. Si fa nell'ozio, nel momento del loisir dopo il lavoro*<sup>69</sup>. Il ludico e l'infanzia camminano insieme da sempre, e se non fosse per la razionalità eccessiva del mondo adulto, continuerebbe ad accompagnare e guidare le persone anche superata la fase infantile. Purtroppo, la razionalità eccessiva del mondo adulto impedisce che il gioco sia parte della vita superata la fase infantile: *"In generale, col progredire della cultura, l'elemento ludico viene a trovarsi in secondo piano"*<sup>70</sup>.

---

68 Iacovoni A., op. cit., p.38.

69 Huizinga J., op. cit., p.11.

70 ibid., p.56.



Figura 16 - L'infanzia spinta a crescere forzatamente

il sovrappiombamento delle eccessive attività scolastiche ed extrascolastiche che i genitori e le scuole organizzano *'hanno depauperato molte esperienze di gioco essenziali e gioiose'*<sup>71</sup>. Al fine di far diventare i bambini più competitivi nel mercato del lavoro, l'infanzia oggi dispone di meno tempo libero per giocare.

Il tempo è un bene prezioso, il quale oggi è difficile percepire il vero valore. Dentro il *"mondo quotidiano sempre più impenetrabile e opaco, abitudinario, istituzionalizzato"*<sup>72</sup>, sia il tempo lavorativo che quello libero, entrambi lasciano a desiderare quando si parla di soddisfazione. Sono molte ore lavorative vissute dentro uffici chiusi e con poca

71 Ward C., op. cit., p.82

72 Arci ragazzi, La città in tasca, p.139.

interazione umana, che vanno di pari passo a molte pretese per uno o due giorni liberi da sfruttare nella settimana. Sia la richiesta di alti livelli tecnici e professionali, che di culturale e sociale contribuiscono alla commercializzazione e istituzionalizzazione delle conoscenze e dell'apprendimento, così come del tempo libero e dell'ozio. Per l'infanzia questa realtà non è molto diversa, tenendo presente le loro molte attività quotidiane che finiscono per impedire che i bambini si sviluppino in serenità e al proprio ritmo.

*"Il tempo libero è forse l'insieme di tutte le attività ludiche con cui lo si riempie, ma è innanzi tutto 'la libertà di perdere il proprio tempo', eventualmente di 'ucciderlo', di spenderlo in pura perdita"*<sup>73</sup>.

il tempo libero è diventato un grande mercato, il quale sempre di più deve essere consumato. L'alienazione del tempo libero "è legata all'impossibilità stessa di perdere il proprio tempo"<sup>74</sup>. Il consumo è usato come "elemento di controllo sociale" che agisce tramite l'estaltazione dell'atto di consumare a una condizione di libertà". Dall'altro lato, "quella felicità che non ha bisogno di prove è dunque decisamente bandita dall'ideale del consumismo"<sup>75</sup>. Il ruolo di consumatore, che si impara subito da piccoli, è il maggior contributo dei cittadini ad alimentare questo sistema. Una volta incorporato tale ruolo, non è necessario nemmeno domandare "di sacrificare il proprio salario (le proprie soddisfazioni individuali) per il bene della collettività"<sup>76</sup>.

## 2.2 La Riappropriazione

A chi viene dedicata la città?

*"Le città, nel loro recente sviluppo, si sono dimenticate della maggior parte dei cittadini, dei bambini appunto, ma anche delle donne, dei giovani e degli anziani: sono state pensate solo per la categoria più forte, quella adulta e produttiva. Il potere del cittadino adulto la-*

73 Baudrillard J., 1974, La société de consommation: ses mythes ses structures, Paris, Gallimard (La società dei consumi: i suoi miti e le sue strutture, il Mulino, Bologna), p.182

74 ibid., p.182

75 ibid., p.39

76 ibid., p.85

*voratore è dimostrato dall'importanza che l'automobile ha assunto nella nostra società, condizionando le scelte strutturali e funzionali di essa, creando gravi difficoltà per la salute e la sicurezza di tutti i cittadini*"<sup>77</sup>.

Gli spazi della città non rispecchiano le necessità dell'esistenza umana che sfuggono alla tipologia pratica e funzionale. *"Questi luoghi anonimi, insulsi, fatti per le masse e non per l'individuo, sono unicamente dei sostituti di ciò che un tempo erano i luoghi della vita umana. Sono l'espressione di un'idea astratta, e quindi disumanizzante, dell'uomo"*<sup>78</sup>.

Una città può avere molte caratteristiche simili ad altre città, ma essa per essere tale necessita di essere abitata e questo è valido per tutte le città. Sotto questa premessa sembra non avere senso che le persone debbano reclamare il diritto ad un luogo che nella loro assenza perde di funzione e intanto, inconsapevoli, gli abitanti si lasciano guidare da altri pochi, permettendo che la vita urbana non li soddisfi e che la città sia dedicata a nessuno. Una città di nessuno è un luogo in cui i suoi abitanti si percepiscono esclusi da qualunque forma di partecipazione urbana: politica, economica o sociale.

In ragione della poca consapevolezza del popolo riguardo i propri diritti ed il proprio valore, occorre riprendere concetti capaci di ricordare le persone della loro condizione di cittadini e di sostenerli in questo processo.

Se è nella città che si trova il maggior numero di persone e se la vita urbana esiste tramite le persone e per le persone, allora è necessario prenderne atto e reclamare questo diritto - soprattutto quelle con meno potere (economico e di decisione) dentro il contesto urbano. Per far fronte alla difficoltà dei cittadini di rivendicare l'accesso all'offerta formativa, intellettuale, culturale, lavorativa, di risorse e opportunità ritrovate nella vita urbana - e qui ci si reclama anche all'offerta ludica -, si farà carico al diritto alla città.

*Il diritto alla città "si presenta come forma superiore dei diritti, come il diritto alla libertà, all'individualizzazione nella socializzazione,*

<sup>77</sup> Tonucci F., A scuola ci andiamo da soli, p.7.

<sup>78</sup> Lefebvre H., op. cit., Anna Casaglia sulla prefazione del libro, p.12

*all'habitat e all'abitare*<sup>79</sup> e comprende la consapevolezza e il reclamo di uno spazio esistente alle persone, tutte, e che queste persone abbiano un ruolo attivo dentro questo territorio – incluso i bambini.

Così, il diritto alla città *“passa per la conquista degli strumenti, degli spazi, delle opportunità di partecipazione”*<sup>80</sup> della consuetudine e del quotidiano, tramite la *“riappropriazione di tempi e spazi del vivere urbano”*<sup>81</sup>.



Figura 17 - Bambini giocando nello spazio pubblico

---

79 Lefebvre H., op. cit., Anna Casaglia sulla prefazione del libro, p.11

80 ibid., p.13

81 ibid., p.11

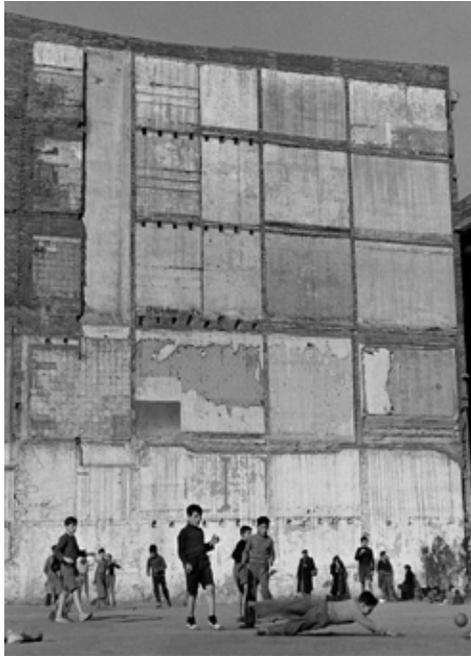


Figura 18 - La riappropriazione tramite il gioco per strada

Il diritto alla città crede che *“È a partire dall’esperienza stessa della vita urbana che si può costruire una nuova città”*, dove gli abitanti delle città possano assumere *“un ruolo di partecipazione reale per la produzione dello spazio urbano”*<sup>82</sup>, permettendo che l’urbano divenga *“opera dei cittadini anziché imporsi a essi come sistema, come un libro già scritto”*<sup>83</sup>. Nel caso dei bambini, la loro interazione e partecipazione passa attraverso il gioco.

La città dev’essere un luogo di coesistenza di diversi gruppi. Secondo il collettivo artistico Poro, *“La città non è il luogo del consenso. È il luogo dell’incontro con la differenza, dove le varie opinioni, modi di*

82 Lefebvre H., op. cit., p.13

83 ibid., op. cit., p.71.

*essere e opzioni convivono e creano un ambiente fertile e creativo*<sup>84</sup>, dove proprio il contatto con la differenza è uno dei fattori di arricchimento della esperienza urbana.

È necessario offrire gli strumenti con i quali le persone possano accorgersene e impadronirsi dei suoi diritti e doveri, come la partecipazione nel processo decisionale del suo territorio.

L'approccio *"chiamato engagement nel mondo anglosassone, prevede invece forme di 'ingaggio' dei cittadini nei processi decisionali, con diversi gradi di assunzione di responsabilità e di impegno, con reali possibilità di influenzare le decisioni pubbliche e consolidare processi di apprendimento alla vita collettiva. La partecipazione, solo in questo ultimo caso, si esprime come reale possibilità di prendere parte alle decisioni collettive divenendo contemporaneamente opportunità di costruzione di cittadinanza e di appartenenze"*<sup>85</sup>. Riappropriarsi della città vuol dire renderla più vicina e usabile al maggior numero di cittadini possibili. Il paesaggio è di tutti poiché *"tutti, consapevolmente o meno, lo costruiscono e lo trasformano, vivendolo"*<sup>86</sup>. Un modo di riappropriarsi della città è attraverso l'uso dei suoi spazi, risorse e servizi.

a) Tramite la consapevolezza e uso del Paesaggio come il Terzo Educatore

The exploding school', libro scritto da Colin Ward e Anthony Fyson nei primi anni settanta, tratte del *"l'uso dell'ambiente urbano come una risorsa educativa"*<sup>87</sup>.

Questo libro è stato ispirato nel romanzo 'La città imperiale (The empire city)' di Paul Goodman - rivolto alle *"possibilità e i metodi per utilizzare l'ambiente urbano come una risorsa per le scuole"*<sup>88</sup>. Goodman

---

84 Traduzione personale dei paragrafi estratti del manifesto svolto da Poro, 2011, Intervalo, respiro, pequenos deslocamentos: ações poéticas do Poro, Editora Radical Livros, São Paulo, a cura di Campbell B., Terça-Nada! M., p.4.

85 Castiglioni B., p.

86 ibid., p.

87 Ward C., op. cit., p.33.

88 ibid., p.33

proponeva alcune pratiche tale portare gruppi di studenti in giro per la città:

*"bande di una mezza dozzina di bambini, a partire dai nove, dieci anni, che rovistano la città accompagnati da una guida autorizzata a proteggerli, che accumulano esperienze adeguate alle loro facoltà"<sup>89</sup>.*

Entrambi, La città imperiale e Streetwork evidenziano che l'educazione dei bambini è molto più importante del disordine che questa pratica potrebbe causare. Nella 'Città imperiale' l'autore scrisse che un bambino, preoccupato per i guai che tale attività può portare alla città e al traffico, dialoga con il professore, che risponde: *"Tanto peggio per il traffico. Io parlo della funzione primaria della vita sociale, per educare una generazione migliore, e la gente mi dice che non bisogna dar fastidio agli uomini d'affari"<sup>90</sup>.*

Riconoscere il potenziale educativo del paesaggio e migliorare l'accesso alla varietà e qualità degli spazi urbani sono importanti per la consolidazione del paesaggio come il terzo educatore.

b) Tramite l'uso e la permanenza nelle strade

È attraverso il contatto dei bambini con altre persone, giovani, adulti e anziani che molte funzioni sociali vengo apprese, tale la responsabilità e la partecipazione alla vita cittadina. Il luogo ideale all'unione e integrazione delle persone è la strada.

*"L'educazione alla responsabilità sociale deve venire dalla società stessa; nell'ambiente urbano, essa si svolge quasi esclusivamente nelle ore che i ragazzi trascorrono giocando liberamente sui marciapiedi"<sup>91</sup>.*

---

89 Ward C., op. cit., p.17

90 ibid., p.31.

91 Jacobs J., Vita e morte delle grandi città, p.77.



Figura 19 - Bambini per la strada

Alcune cose importanti, come il senso della responsabilità, partecipazione e fiducia, non possono essere imparate tranne che per mezzo della condivisione degli spazi comuni e quotidiani con le persone. E qui, il contatto con differenti età e tipi di persona aiuterà a formare una base solida di conoscenze, codici e informazioni necessarie alla vita in società. È giocando nelle strade che i bambini imparano sulle dinamiche sociali che avvengono nel loro intorno. Il risultato dei contatti pubblici occasionali - come *“fermarsi a bere una birra; chiedere un consiglio al droghiere o darne uno al giornalista; scambiare opinioni con gli altri clienti del panificio, fare un cenno di saluto a due ragazzi che se ne stanno sulla soglia di casa a bere una gazzosa”*

- è la formazione “di un tessuto connettivo di rispetto e di fiducia che costituisce una risorsa nei momenti di bisogno individuale o collettivo. La mancanza di questa fiducia in una strada urbana è un disastro, giacché è impossibile suscitarela in modo organizzato”<sup>92</sup>.

Dagli adulti che frequentano normalmente i marciapiedi i ragazzi possono imparare il primo fondamento di una sana vita civica: *che ognuno deve assumersi un minimo di responsabilità pubblica an-*

<sup>92</sup> Jacobs J., op. cit., p.52.

*che nei riguardi delle persone con le quali non ha particolari legami. Questa lezione, come tante altre, "non s'impara a parole: s'impara dall'esperienza, osservando come anche persone che non sono legate a noi da parentela, da stretta amicizia o da una formale responsabilità si prendono in qualche modo cura di noi"<sup>93</sup>.*



Figura 20 - Controllo di vicinato

Dai giovani che frequentano la strada, invece, i bambini imparano a: *"andare a spasso in compagnia, nell'imparare a conoscere la gente, nel corteggiamento, nella conversazione, nei passatempi scherzosi"*. Questo tipo di apprendimento non è per niente scontato e necessario per capire e fare parte della vita in società. Senza questa specie di ozio *"sarebbe difficile per loro diventare adulti; i guai nascono quando l'ozio non si fa più nell'ambito della società, ma diventa una forma*

<sup>93</sup> Jacobs J., op. cit., p.76.

*di vita asociale*<sup>94</sup>.

È necessario che i bambini possano vivere le proprie esperienze nella città, oltre l'ambiente domestico e scolastico. Con questo obiettivo si promuove l'esperienza «*A scuola ci andiamo da soli, con gli amici*» *a partire dai sei anni*<sup>95</sup>, ideato da Francesco Tonucci, che propone ai bambini di effettuare il tragitto casa–scuola senza l'accompagnamento di adulti. Tonucci ha scritto diversi articoli e manuali con i passi da seguire per raggiungere questo obiettivo con la comunità e il governo locale, diffendendo i benefici apportati alle città che hanno già aderito a questo progetto: *“I bambini sanno risvegliare nei vicini del quartiere atteggiamenti di solidarietà e di attenzione, sanno costruire un nuovo vicinato*”<sup>96</sup>.

Uno dei principali benefici, percepito da tutta la popolazione cittadina locale, è la riduzione degli indici di violenza: i bambini *rendono sicura la strada*, confermato nell'esperienza realizzata in Argentina, nel 2001. In uno dei quartieri periferici della città di Buenos Aires, il popolo propone 'Percorsi sicuri verso la scuola', con l'ausilio del progetto 'La città dei bambini', coinvolgendo commercianti e anziani, sensibilizzando le scuole e i quartieri. Quando l'esperienza si era ormai diffusa in molti altri quartieri di Buenos Aires, *“il responsabile della sicurezza della città, in un convegno pubblico, dichiarò che nei distretti che promuovevano questa esperienza gli episodi di criminalità urbana erano diminuiti del 50%!*”<sup>97</sup>.

---

94 Jacobs J., op. cit., p.80.

95 Tonucci F., 2015, A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (cnr), vol. 2, n°3, pp. 77-94, p.87.

96 ibid., p.88

97 ibid., p.88



Figura 21 - A scuola ci andiamo da Soli

c) Tramite il gioco nello spazio pubblico

È necessario *“riacquistare il controllo del proprio tempo, di sottrarlo alla gestione capitalistica e impiegarlo per sé”<sup>98</sup>*, tramite una pratica senza regole e accessibile a tutti: l’ozio *“che può essere creativo e inoltre permettere la dedizione ad attività dello spirito, considerate dai filosofi come le più innate all’essere umano perché corrispondono a ciò che fa la differenza rispetto ad altri essere”<sup>99</sup>*.

98 Trasati F., 2014, Lessico mínimo di pedagogia libertaria, elèuthera editrice, Monocalzati, Confederación Nacional del Trabajo, p.164

99 Traduzione personale di alcuni estratti del materiale svolto da S. Guerra Albornoz, 2008, Sobre O direito à preguiça de Paul Lafargue, Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, vol. 11, n. 1, pp. 1-17, Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), p.12

Le discipline che si incaricano di migliorare lo spazio urbano oggi puntano soprattutto ai grandi eventi e progetti monumentali, evitando di occuparsi "del 'banale' e del 'quotidiano', quando in realtà, *"le nostre municipalità potrebbero cambiare il volto della città, migliorando in modo reale e diffuso la qualità della vita urbana, restituendo ai bambini e ai giovani il diritto a crescere in un ambiente urbano"*<sup>100</sup>, investendo in azioni che migliorino la vita di ogni giorno.

Il gioco può essere uno strumento di riappropriazione del proprio quotidiano, capace di liberare il potenziale ludico della città e generare occasioni di integrazione, e cittadinanza.



Figura 22 - Il gioco nello spazio pubblico

Non tutti i bambini possono giocare, solo coloro in possesso di maggiori risorse: *"Il gioco è attività di lusso e presuppone del tempo libero. Chi ha fame non gioca"*<sup>101</sup>, oppure quelli in possesso di tempo - che per il sovraffollamento delle eccessive attività scolastiche ed extrascolastiche che i genitori e le scuole organizzano al fine di far

<sup>100</sup> Arci ragazzi, op. cit., p.257.

<sup>101</sup> Caillois R., op. cit., p.14.

diventare ai bambini più competitivi nel mercato del lavoro; o anche quelli che vivono in luoghi pieni di divieti. Tutti questi bambini non possono giocare.

La sanzione del gioco ha contribuito all'esclusione dei bambini della partecipazione cittadina negli spazi comuni, stimolando la pratica del gioco solo negli spazi creati appositamente per questo scopo (sia di carattere educativo che di svago). Ciò risultò in una crescente riduzione delle possibilità di gioco libero e di integrazione alla comunità. I tanti divieti implementati sono la prova del cambiamento subito dai bambini nel corso del tempo – come la "Tabella dei giochi proibiti" della provincia di Lecce nel 1940.



Figura 23 - Tabella dei giochi proibiti della provincia di Lecce nel 1940

Francesco Tonucci, rispetto la riduzione del tempo libero dei bambini, afferma:

*“Dovrebbero scomparire le proibizioni e i cartelli di divieto. Sarebbe auspicabile che comparissero cartelli che dicano: «I bambini sono invitati a giocare»; «Il Comune rispetta il diritto al gioco»; «Gli adulti non devono disturbare i bambini che giocano»<sup>102</sup>.*

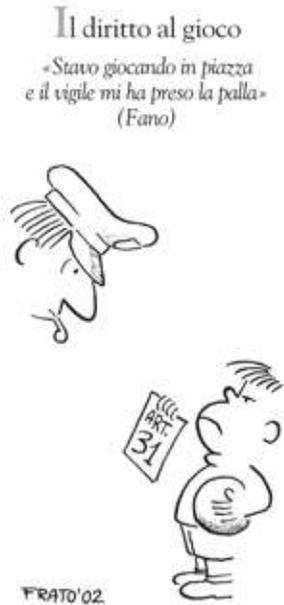


Figura 24 - I divieti e il diritto al gioco

<sup>102</sup> Tonucci F., 2015, A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (cnr), vol. 2, n°3, pp. 77-94, p.90.

Nonostante tutti i divieti che esistono oggi sull'uso dello spazio pubblico, giocare è un diritto concesso a tutte le persone di minore età (da zero a diciotto anni), come riconosce e sancisce la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza<sup>103</sup> nell'articolo 31:

*"Artt. 1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica," e "Artt. 2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali".*

Il diritto alla città comprende, dunque, anche il diritto al gioco. La mancanza del diritto alla città e al gioco spazialmente si riflette in un ridotto numero di luoghi destinati al pubblico infantile e principalmente sulla ridotta tipologia di questi spazi. Senza la consapevolezza del diritto alla città non si accede ai luoghi liberi di questa città e senza un luogo dove giocare non c'è gioco. Sapersi nel diritto di usufruire della propria città è, quindi, la prima condizione per poter garantire un luogo adeguato alla partita e prepararlo, permettendo così lo svolgimento del gioco. Alcune città si stanno rendendo conto dell'importanza dell'uso delle strade a tutte le persone come ai bambini e al loro gioco, per conto dei benefici apportati da questa pratica, tali: Pontevedra (Spagna), Fano (Italia), Rosario (Argentina). I benefici non sono percepiti solo dai bambini, ma anche dagli altri cittadini, poiché il gioco ha è importante a livello culturale, di crescita personale e di scambio con gli altri.

Esistono oggi alcuni eventi dedicati specificamente al gioco per strada, come il Play Day e il festival Tocati, dove il primo

Il Playday è il giorno nazionale del gioco nel Regno Unito, che succede ogni primo mercoledì di agosto. In questo giorno, "i bambini, in-

---

<sup>103</sup> La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è stata approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite e ratificata dall'Italia con legge n. 176 pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'11 giugno 1991, n. 35, consultabile su: [www.garanteinfanzia.org/diritti](http://www.garanteinfanzia.org/diritti)

sieme alle loro famiglie escono fuori a giocare<sup>104</sup> in eventi organizzati nei parcheggi e spazi aperti, al fine di evidenziare "l'importanza del gioco nella vita dei bambini"<sup>105</sup>.

Tocati è un festival di giochi di strada che ha sede nella città di Verona, dedicato a tutti e non solo ai bambini, dove il gioco viene esplorato in diverse modalità, facendo giocare al popolo che lo frequenta.



Figura 25 e 26 - Festival Tocati, Verona

Un'altra proposta ludica, capace di offrire la riappropriazione della città tramite il gioco dei bambini, è stata organizzata dal collettivo Cantieri Comuni, per il quartiere Garbatella di Roma, nel 2014, dove i cittadini sono saliti alla strada per manifestare il diritto al gioco.

---

104 Traduzione personale del testo della pagina web di Playday, disponibile in: [www.playday.org.uk/](http://www.playday.org.uk/)

105 *ibid.*



Figura 27 e 28 - azioni di guerriglia ludica

d) Tramite il contatto con la natura.

Il contatto con la natura, spontaneamente e quotidiano, nei giorni di oggi avviene di rado e di modo superficiale. L'uomo si è separato dalla natura alla quale fa parte, ignorando il suo legame di dipendenza con essa. La città contemporanea ignora la sua appartenenza alla natura. La città vorrebbe emanciparsi *"fino a diventare un mondo a sé: una creazione interamente artificiale, autonoma, nemica giurata del mondo naturale"*<sup>106</sup>.

*Questa emancipazione, però, può portare a gravi conseguenze, come spiegato dalla sociologa urbana Elisabetta Forni nell'articolo "Gioco... libera tutti!" della Società Cantieri Comuni, dove afferma che "vivere in una città che non offre stimoli ambientali, sociali e ludici può produrre effetti gravi nelle fasce di popolazione giovane, come l'apatia, la dipendenza emotiva e psicologica dagli adulti e dal gruppo dei pari, la mancanza di autonomia e altri disagi. Questi tratti aumenta-*

<sup>106</sup> de Précy J., op cit. Posizione nel Kindle 322-323.

*no la possibilità di sviluppare personalità aggressive e comportamenti violenti*<sup>107</sup>.

L'importanza del contatto con la natura durante l'infanzia è anche tema delle ricerche del noto architetto paesaggista di playground per bambini, Robert C. Moore, il quale riconosce che: *"l'ambiente naturale è la fonte principale di stimolazione sensoriale e, quindi, la libertà di esplorare e giocare con esso attraverso i sensi è essenziale per lo sviluppo sano della vita interiore"*<sup>108</sup>.

È necessario, dunque, offrire maggiori occasioni di contatto con la natura a tutti i bambini, come prevede l'iniziativa Green Hour<sup>109</sup>, programma avviato dalla National Wildlife Federation (NWF), il quale *"raccomanda ai genitori di dare ai bambini 'un'ora verde' ogni giorno per giocare senza regole e strutture, interagendo con il mondo naturale"*, al fine di *"revertire il deficit de natura"* sofferto principalmente dai bambini.

e) Tramite la partecipazione cittadina

Castiglione dice che *"il comportamento, l'azione, sono la causa del cambiamento che subisce il paesaggio"*<sup>110</sup>. È tramite l'agire nel territorio che si costruisce la propria identità e quella della comunità coinvolta. Agire nel paesaggio, porta, quindi, alla *formazione dell'identità in rapporto al luogo mette in relazione uno specifico spazio comunitario, materiale e simbolico, dove "le pratiche e la memoria collettiva che costruiscono la stabilità e la permanenza della comunità nel luogo, permettono il consolidamento di un senso di appartenenza e definizione di un 'noi' che si differenzia e si distingue dagli altri"*<sup>111</sup>. Agire nel territorio porta a una costruzione collettiva, dove è necessario riconoscere questa varietà e darle più spazio.

---

107 Cantieri Comuni

108 Lanzoni C., p.

109 Christopher T. 2010, The Green Hour: A daily dose of nature for happier, healthier, smarter kids, Trumpeter books, Boston e Lodon

110 Castiglione B., De Marchi M. a cura di, 2009, Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione

111 *ibid.*, p.99

*“Considerare il paesaggio come prodotto sociale implica la necessità di individuare attori e ruoli nei processi di produzione stessa del paesaggio e delle sue trasformazioni”<sup>112</sup>. Questo ruolo non può essere assunto solo dagli specialisti. È necessario permettere e incentivare la partecipazione dei gruppi con meno voce e potere dentro la comunità.*

Il primo ostacolo riguarda Riconoscimento delle varie identità che costituiscono il paesaggio, per poi poter permettere la partecipazione nelle decisioni e azioni riguardo il paesaggio - tramite un'architettura che non sia *“fatta soltanto da edifici, ma dalla gente e dagli edifici insieme, correlati in un rapporto di necessità reciproca”<sup>113</sup>.*

La partecipazione cittadina è importante per garantire un miglior risultato dei processi decisionali e dell'esecuzione e progettazione delle rispettive soluzioni applicate al territorio. Come riconosciuto dalla Convenzione Europea del Paesaggio (CEP), la quale *“assegna un ruolo fondamentale alla partecipazione degli attori territoriali ed alla consultazione della cittadinanza nella individuazione e valutazione dei paesaggi e nella definizione degli obiettivi di qualità paesaggistica”*, la CEP *“impegna i paesi firmatari a garantire ai cittadini europei, indipendentemente dalla loro residenza e nazionalità, i diritti di accesso all'informazione, alla partecipazione al processo decisionale e di accesso alla giustizia in materia ambientale”<sup>114</sup>. La partecipazione è *“il meccanismo attraverso il quale i cittadini sono coinvolti nella progettazione del paesaggio che vogliono e contribuiscono a decidere le politiche da applicare”<sup>115</sup>, coinvolgendo *“nel processo di decisione sulla trasformazione del territorio i gruppi sociali che da sempre ne sono stati esclusi”<sup>116</sup>. In ragione della rilevanza e buoni risultati ottenuti da questa metodologia e pratica partecipativa, essa acquista sempre maggior importanza dentro del contesto dell'amministrazione pubblica e privata.***

Partendo dalla partecipazione come base per nuovi progetti urbani,

---

112 Castiglione B., De Marchi M. a cura di, 2009, Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione, p.81.

113 De Carlo G., L'architettura della partecipazione, p.40.

114 Castiglione B., De Marchi M. a cura di, 2009, Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione, p.11.

115 ibid. p.25.

116 ibid., p.94

essa produrrà un'altra specie di architettura, la quale *"sarà sempre meno la rappresentazione di chi la progetta e sempre più la rappresentazione di chi la usa"*<sup>117</sup>, divenendo *"un supporto al loro bisogno di comunicare rappresentando se stessi. Perciò la struttura dell'opera deve essere congegnata in modo da consentire continui adattamenti e sempre nuove trasformazioni"*<sup>118</sup>.

Riconoscere il potenziale dell'infanzia

L'essere umano è un complesso di attributi, comportamenti, relazioni, i quali non possono essere semplificati *"nelle interpretazioni dei comportamenti umani e sociali"*<sup>119</sup>, come se l'uomo *"si trattasse di un soggetto strettamente individuale e all'interno di una ottica esclusivamente funzionale"*<sup>120</sup>.

Per poter accettare e perfino incentivare la partecipazione infantile nelle decisioni della comunità è necessario inanzitutto un cambio di sguardo sull'infanzia. È necessario vederli come i cittadini completi che sono e non come soggetti a divenire. *"il bambino come persona, come soggetto competente, «human being, not human becoming»"* con una *"sua particolare visione del mondo, che non è inferiore o incompleta, ma semplicemente diversa da quella dell'adulto"*<sup>121</sup>.

---

117 Castiglione B., De Marchi M. a cura di, 2009, Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione, p.78

118 ibid., p.71

119 De Carlo G., L'architettura della partecipazione, p.41

120 ibid., p.41

121 Pecoriello A., op. cit., p.120



Figura 29 - La partecipazione infantile

È necessario riconoscere i bambini come *"cittadini capaci di partecipare e di contribuire al governo della loro città"*<sup>122</sup> per poterli accogliere nelle decisioni e progettazione della città. Il contributo dei bambini sono utili non solo al loro proprio sviluppo, bensì alla società. Infatti, Tonucci spiega come *"le proposte di cambiamento urbano dei bambini coincidano sostanzialmente con quelle degli esperti e degli scienziati e in particolare degli psicologi, degli ambientalisti, dei sociologi, degli urbanisti, dei pediatri e anche dei giuristi e come invece si allontanano dalle scelte dei politici e degli amministratori"*

<sup>122</sup> Tonucci F., 2015, A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (cnr), p.86.

*delle città*<sup>123</sup>.

Sulla base di questi concetti, e a supporto delle autonomie e delle sperimentazioni di conoscenza, Francesco Tonucci, pedagogista italiano e importante esponente sul tema delle città adatte all'infanzia, ha ideato il progetto 'La città dei bambini', promosso dall'ISTC del CNR, dove prevede un Consiglio dentro il comune locale, che accolga la partecipazione dei bambini.

gioco, ora di silenzio, come apportato sul manifesto "Diritti naturali di bambini e bambine", il quale prevede come diritti dell'infanzia<sup>124</sup>:

1. Il diritto all'ozio, a vivere momenti di tempo non programmati dagli adulti;
2. Il diritto a sporcarsi, a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti;
3. Il diritto agli odori, a percepire il gusto degli odori, a riconoscere i profumi offerti dalla natura;
4. Il diritto al dialogo, ad ascoltare e poter prendere la parola, ad interloquire e dialogare;
5. Il diritto all'uso delle mani, a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco;
6. Il diritto ad "un buon inizio", a mangiare cibi sani fin dalla nascita, a bere acqua pulita e respirare aria pura;
7. Il diritto alla strada, a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade;
8. Il diritto al selvaggio, a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi;
9. Il diritto al silenzio, ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua;
10. Il diritto alle sfumature, a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle<sup>125</sup>.

123 Tonucci F., 2015, A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (cnr), p.86.

124 Lanzoni C., op. cit., p.52

125 Lanzoni C., op. cit., p.52

Non c'è gioco senza luogo e Non c'è luogo senza il diritto al luogo  
Tutti gli spazi di una città non servono a nulla se non vengono percepiti come potenziali spazi di gioco, o se non si crede di avere il diritto di usarli.

Per permetterli di sfruttare i benefici e risorse della propria città è necessario, dunque, offrirli l'accesso a questi elementi e lasciarli giocare lì. I bambini "Giocheranno ovunque gli capiterà"<sup>126</sup>, ma è importante che giochino nelle vicinanze di altre persone in spazi comuni a tutti.

Riappropriarsi dell'infanzia come periodo dove fare esperienza, ora di

---

<sup>126</sup> Ward C., op. cit., p.80.

### 2.3 La Ricreazione: Trasformare e Svagare

Il gioco oggi subisce molte restrizioni e condizioni, come: essere accettato soltanto nelle ore di svago e non nelle attività quotidiane, nei luoghi predestinati, se fatto tramite gli elementi appositi, quando usato dai gruppi prestabiliti (nei playground, i bambini, nei campi specifici i giocatori professionisti da un lato e dall'altro quelli apprendisti, che vengono incentivati a pagare per il servizio e attrezzatura per il tempo libero), si presenta iperregolato (con le codizioni d'uso, luoghi, tempi, partecipazione), è utilizzato in poca quantità e qualità spaziale e di attrezzatura

Questo tipo di gioco, iperregolato viene usato oggi come modo di indurre e controllare l'infanzia verso l'obbedienza, il consumo, l'alienazione, la segregazione.

Invece, ci si vuole liberare il potenziale ludico della città, avvicinandolo delle persone normali e del loro quotidiano, nelle attività di routine, integrando ragione e emozioni, produzione e ozio, bambini con gli altri cittadini.

Sul tipo di gioco che rispecchia questa tesi è stata scritta, da chi scrive, una piccola poesia:

*Giocare*<sup>127</sup>

*Ingenuo. Scompromessato. Scompromesso. Senza ragione. Senza senso.*

*Quando libero, infinito. Quando monitorato, monolitico.*

*Dal quotidiano allontanato, dallo spazio pubblico disappropriato. Da improduttivo e incontrollato, si è evoluto a commercializzato. Oggi tal giocare infatilitizzato è dalla propria infanzia disinteressato.*

*Il gioco non vuole essere più di quello che è: un respiro . Un soffio di libertà all'identità asfissata, delle azioni standardizzate, dell'apatia disseminata. Il giocare è nell'aria più leggero, nelle vie, più cittadino.*

*Senza recinzioni, più integrato. Negli scambi, al cuore avvicinato.*

*È fronte di resistenza, armato di diversione. È agente di libertà in mezzo alle pretensioni. Parte quasi sempre dal micro – spazio, gruppo o in-*

<sup>127</sup> Traduzione personale del testo scritto come collaborazione alla tesi dell'artista brasiliana Annaline Curado.

tenzione, andando ad apportare nel macro terreno della co-creazione.)

Ricreare è, dunque, il primo principio su cui si basa questo gioco e comprende due significati, cioè, due caratteristiche in uno stesso elemento: (ricreare del tipo) trasformare e (ricreare del tipo) svagare.

Così, ricreare, qui, implica svolgere ma implica anche giocare, poiché la lingua italiana permette questo doppio significato nella stessa parola<sup>128</sup>. Ricreare e ricrearsi è stato scelto come principio per la sua capacità di *“diventare un catalizzatore interattivo, per liberare le relazioni tra gli individui e gli oggetti e gli altri individui, trasformandosi in un dispositivo capace di restituire al suo abitante il potere di dare alle cose forme, usi, significati”*<sup>129</sup>. E questi usi e significati succedono mentre si ricrea (trasforma) il quotidiano con la ricreazione (svago).

Ricreare del tipo svagare non ha solo l'importanza di ozio. Il gioco di tipo libero è *“il motore fondamentale nell'evoluzione di una cultura, non tanto come stimolo agonistico all'eccellenza e dunque alla crescita continua delle capacità intellettuali e artistiche di una società”*, come sosteneva Huizinga, quanto piuttosto *“come spazio di libertà in cui cambiare il proprio punto di vista sul reale che ci circonda, dato come imm modificabile, ma in realtà solo uno dei mondi possibili”*<sup>130</sup>. *“La società primitiva gioca, come gioca il bambino, come giocano gli animali. Quel gioco è sin dall'inizio pieno degli elementi propri del gioco: ordine, tensione, movimento, solennità, fervore. Solo in una più tarda fase di vita sociale viene a collegarsi a quel gioco la nozione che in esso una cosa s'esprime, una rappresentazione cioè della vita”*<sup>131</sup>.

<sup>128</sup> diverso del portoghese che ha due termini distinti, che italianizzando sarebbero qualcosa come ricreare e recreare – il primo per creare di nuovo e il secondo per giocare.

<sup>129</sup> Iacovoni A., Gamezone: Playground tra scenari virtuali e realtà, p.82.

<sup>130</sup> ibid., p.10.

<sup>131</sup> Huizinga J., op. cit., p.23.



Figura 30 - il gioco nella società antica



Figura 31 - il gioco come parte della cultura

La passione per il gioco nasce dal *“momento di ri-creazione di universi paralleli nei quali liberarsi dalle identità, dalle regole di causa-effetto, dai vincoli fisici e materici e dalla rigidità del mondo in cui viviamo, produzione ante litteram di una realtà virtuale senza tecnologia in cui vivere mille giochi, come mille vite differenti”*<sup>132</sup>.

Il ludico e l'infanzia camminano insieme da sempre, e se non fosse per la razionalità eccessiva del mondo adulto, continuerebbe ad accompagnare e guidare le persone anche superata la fase infantile. *“Nel progresso d'una cultura il presupposto rapporto originario fra gioco e non gioco non resta invariato. In generale, col progredire della cultura, l'elemento ludico viene a trovarsi in secondo piano”*<sup>133</sup>.

Questo succede perché per *“l'uomo adulto e responsabile il gioco è una funzione che egli potrebbe tralasciare. Il gioco è superfluo. Il bisogno di esso è urgente solo in quanto il desiderio lo rende tale. Il gioco può in qualunque momento essere differito o non aver luogo. Non è imposto da una necessità fisica, e tanto meno da un dovere morale. Non è un compito. Si fa nell'ozio, nel momento del loisir dopo il lavoro”*<sup>134</sup>.

In un mondo dove l'efficienza è super stimata, l'ozio e il gioco sono considerati come necessità secondarie. Per questo, solo coloro in possesso di maggiori risorse sono in grado di giocare: *“Il gioco è attività di lusso e presuppone del tempo libero. Chi ha fame non gioca”*<sup>135</sup>. *L'affollamento e la mancanza di spazio, l'urbanizzazione, la dipendenza dalla tv, l'ossessione degli adulti a pompare informazioni nei bambini, hanno depauperato molte esperienze di gioco essenziali e gioiose*<sup>136</sup>, come la cultura dei bambini di strada.

L'efficienza e il progresso visati dalla cultura contemporanea ostacolano il contatto assiduo con il gioco dopo il periodo dell'infanzia, quando invece la sua rilevanza è percepita da tutte le età.

Henri Lefebvre era anche d'accordo sull'importanza del gioco nella

---

132 Iacovoni A., op. cit., p.9.

133 Huizinga J., op. cit., p.56.

134 op. cit., p.11.

135 Cailliois R., op. cit., p.14.

136 Ward C., op. cit., p.82

vita delle persone; egli credeva che *“L'essere umano ha anche il bisogno di accumulare energie e di spenderle, e persino di dissiparle nel gioco. Ha bisogno di vedere, di sentire, di toccare, di gustare e di fondere tutte queste percezioni in un 'mondo'”*. Egli riconosce il *“bisogno di attività creativa, di opera (non soltanto di prodotti e beni materiali consumabili), del bisogno di informazione, di simboli, di immaginazione, di attività ludiche”*<sup>137</sup> poiché è indispensabile all'individuo, in quanto funzione biologica, ed è indispensabile alla collettività per il senso che contiene, per il significato, per il valore espressivo, per i legami spirituali e sociali che crea, insomma in quanto funzione culturale. Soddisfa a ideali di espressione e di vita collettiva<sup>138</sup>.



Figura 32 - il gioco come bisogno della società anche dopo il periodo infantile

È nella città dove si trovano i problemi dei cittadini ma è anche lì dove

<sup>137</sup> Lefebvre H., op. cit., p.101.

<sup>138</sup> Huizinga J., op. cit., p.12.

si trovano le sue soluzioni. Perciò è necessario un'altra prospettiva, *"cambiare punto di vista è il primo passo per superare norme e comportamenti – in altre parole le "regole" scritte nella forma/funzione dello spazio della vita collettiva. Cambiare punto di vista sullo spazio della collettività (...) è infatti allo stesso tempo un'azione concreta per modificarlo"*<sup>139</sup>.

La forma e la funzione della vita collettiva molte volte viene gestita dall'architettura. *"l'architettura interviene, alzando confini, aprendo accessi, strutturando interfacce, limitando pubblico e privato, preferendo azioni e movimenti possibili degli abitanti, dando forma ad un set di regole scritte, ma anche con il potere di metterle in discussione, di proporre di nuove"*<sup>140</sup>. È importante ricordare che gli spazi da essere trasformati siano quelli pubblici.

Ricreare del tipo trasformare vuol dire creare qualcosa di nuovo o migliorare qualcosa che esiste già. Al fine che la città possa essere trasformate (ricreata) occorre utilizzare il gioco. Al fine di cambiare questa prospettiva sullo spazio della vita collettiva a una più ludica, si può fare affidamento al gioco tramite l'aiuto del design e dell'architettura del paesaggio.

Ricreare gli spazi della città al fine che le persone possano ricrearsi quando in contatto con essi, permette al gioco di riacquistare *"il proprio ruolo sociale in quanto dispositivo straniante che stimola nuovi comportamenti. Produce nuove relazioni tra individui e spazio, tra individui e collettività, dall'altro una pratica complementare che produce architettura, ma a partire dal gioco complesso e partecipativo degli attori in campo"*<sup>141</sup>. Il bambino deve poter intervenire non solo con l'immaginazione ma anche in materia di trasformazione, secondo i suoi bisogni.

Gli ambienti e i giocattoli non sempre sono adeguati all'infanzia. Oggetti che producono troppi stimoli o troppo pochi sono entrambi inadeguati a favorire lo sviluppo infantile. Comprendendosi la delicatezza di affrontare il tema dell'infanzia, sarebbe imprudente sviluppare spazi e un'attrezzatura che in nulla ausiliano i suoi utenti e che solo

---

139 Iacovoni A., Gamezone: Playground tra scenari virtuali e realtà, p.23.

140 ibid., p.15

141 ibid., p.42.

contribuiscono all'aumento dell'alienazione cittadina e dei detriti urbani.

Secondo Vilém Flusser *"il design è uno dei metodi per dare forma alla materia (...), è il modo come le forme appaiono"*<sup>142</sup>. E molte volte è visto solo come tale, come rivela la situazione attuale, dove gli *"oggetti d'uso cui designs sono stati creati irresponsabilmente, con l'attenzione rivolta soltanto all'oggetto"*<sup>143</sup> compongono la maggioranza dei prodotti industriali venduti nel commercio.

Però il design può acquisire più responsabilità nel confronto degli utenti - principalmente i bambini- al fine di comprendere *"tutti gli aspetti di un problema, non solo l'immagine come la fantasia, non solo la funzione come l'invenzione, ma anche l'aspetto psicologico, quello sociale, economico, umano"*<sup>144</sup>.

Le necessità infantili, quando soddisfatte, contribuiscono a un miglior sviluppo dell'individuo. Alcune necessità possono essere soddisfatte tramite prodotti. Sono carenze dell'infanzia, dunque, le necessità basiliche inerenti a qualsiasi essere umano (come il dormire o il mangiare, per esempio) e lo studio, il giocare, l'affetto, il rispetto, il senso della morale, per citarne alcuni. È necessario stimolare la crescita personale dei bambini, tuttavia rispettando il tempo di ogni fase. Rudolf Lanz credeva che *"Lo sviluppo dei bambini è organico. Accelerare il suo sviluppo cognitivo senza lo sviluppo contemporaneo di tutte le sue altre capacità, implica in un danneggiamento irreparabile della sua personalità completa"*<sup>145</sup>.

La progettazione di spazi di gioco per lo spazio pubblico ha migliori risultati quando può avvalersi di un lavoro interdisciplinare, dove le conoscenze tecniche possono incontrare quelle artistiche e umane. È necessario che la progettazione guadagni il terreno della fantasia, della amabilità, della gentilezza.

Un'architettura ludica collocata nello spazio pubblico, mirata all'accessibilità e uso dei bambini promuove anche significativi cambi e

---

142 Flusser V., O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação, Cosac Naify, São Paulo, p.28.

143 ibid., p.196

144 Munari B., Fantasia, p. 28

145 Lanz R., 1979, p.147

benefici agli altri cittadini locali:

*“in sostanza l’obiettivo di un architettura ludica è quello di riconciliare l’individuo con il suo ambiente, superando quella forma di alienazione spaziale causata dall’impossibilità di trasformarlo seguendo i propri desideri, per creare intorno a sé un ambiente che interagisca in maniera positiva con i propri stati d’animo, operando creativamente”<sup>146</sup>.*

Come strumento del gioco, capace di migliorare la performance dei partecipanti, si ha dell’attrezzatura ludica. Inserendo degli facilitatori nel contesto di gioco, cioè negli spazi che sono stati suggeriti dentro lo spazio pubblico, è possibile rendere questo gioco più divertente, dinamico e semplice.

Al fine di Ricreare soluzioni di spazi di gioco e attrezzatura più adeguate agli interessi dei bambini e al loro sviluppo è importante considerare due elementi:

#### a) il Design Sostenibile

Il design sistemico mira alla sostenibilità poiché *“affronta la tematica ambientale sia con razionalità teorica che con fantasia immaginativa, in un impegno duraturo e collettivo che coinvolge tutti gli attori del ciclo di vita di un prodotto”<sup>147</sup>*. Il design sistemico prevede il principio degli ecosistemi naturali, dove *“non esistono rifiuti, dal momento che quelli di una specie costituiscono il cibo di un’altra; che l’energia che guida questi cicli ecologici fluisce dal sole; che la vita, sin dai suoi inizi, non ha conquistato il pianeta lottando, ma collaborando, associandosi e tessendo una rete di contatti”<sup>148</sup>*.

Secondo Tamborrini, il concetto di innovazione, il quale è fondamentale per il design, risulta “più efficace quando sa incidere sui comportamenti quotidiani e sugli oggetti che ci circondano”<sup>149</sup>.

*“Le economie umane producono costantemente scarti materiali e*

<sup>146</sup> Iacovoni A., op. cit., p.55.

<sup>147</sup> Tamborrini P., Design Sostenibile, p.17

<sup>148</sup> Fritjot Capra apud Tamborrini P., Design Sostenibile, p.25

<sup>149</sup> Tamborrini P., Design Sostenibile, p.47.

*scarti umani per i quali non si trova collocazione*<sup>150</sup>. Il design, molte volte, acquista la funzione di produrre questo fenomeno. Però non è a questo tipo di design che si vuole stimolare in questa tesi, bensì a un tipo di design che abbia un approccio di tipo politico, sostenibile, creativo.

Il design per la riappropriazione di chi lo usa, in equilibrio con le persone e il pianeta. Se ci si riesce a vedere gli scarti "come 'risorse', si aprirà lo spazio per nuove economie e nuove forme sociali"<sup>151</sup>.



Figura 33 - Sedia sostenibile, fatta di materiali riciclati

Ugualmente, Clément sottolinea l'importanza di *"reinventare lo spazio di vita riciclandovi la produzione giudicata inutile che proviene da tutte le fonti di consumo – ciò che chiamiamo rifiuti – per trasformarla in materiali da costruzione e d'uso corrente"*<sup>152</sup>.

150 Luppi P., Atlante delle nature urbane, p.222

151 ibid., p.223

152 Clément G., 1991, Jardins, paysage et génie naturel, Collège de France, Librairie Arthème Fayard (tradotto come Giardini, paesaggio e génio naturale, Quodlibet, Macerata), p.50

## b) l'Utente Attivo: il Trickster

I cittadini possono acquistare un ruolo attivo, tramite soluzioni che promuovono dialogo e interazione tra gli utenti e degli utenti con lo spazio, incitando nuovi usi dello spazio pubblico, trasformando lo spazio in un luogo accogliente e partecipe al quotidiano.

Carmagnola difende che il design può stimolare un tipo diverso di consumatore, non più passivo *"visto come terminale passivo del progetto e del calcolo (economico)", bensì acquistando un nuovo tipo di utente che possa essere "visto e auto-percepirsi come attore, interprete"*<sup>153</sup>. Così il design può acquistare una forma diversa attraverso una *"riflessione (linguistica, concettuale) su che cosa significhi produrre oggi, su che cosa sia davvero il design"*<sup>154</sup>.

Questo scopo si potrebbe raggiungere con *"una strategia da trickster, eredità dell'arte contemporanea in una delle sue derive, la cui virtù massima pare essere quella di giocare il design – di eluderne la serietà programmatica – così come l'arte in certe sue occorrenze giocava se stessa"*<sup>155</sup>.

Il Trick rappresenta *"l'aspetto critico, nella fruizione e nella progettazione"*<sup>156</sup>, che può compendiare *"l'atteggiamento del consumatore evoluto e altrettanto quello del progettista evoluto. In sintesi, il consumatore e/o progettista Trickster è colui che gioca con la merce, o meglio ancora: che gioca la merce. Gli oggetti progettati e offerti alla fruizione secondo questa strategia diventano critici-ludici, invitano a una sorta di gioco intellettuale del senso"*<sup>157</sup>. La figura del trickster combacia con il principio della riappropriazione, del ludico, dell'estensione dell'educazione. In questo modo, provocando la figura di un utente trickster, il quale sia capace di *"Giocare con la merce allora può significare restituire senso alla merce e riappropriarsi di un terreno di gioco"*<sup>158</sup>.

153 Carmagnola F., 2009, Design: la fabbrica del Desiderio, Lupetti, Milano, p.63

154 ibid., p.98

155 ibid., p.97

156 Secondo Carmagnola, "Il Trickster è una figura classica presente nella letteratura, nella narrativa e nella storia sociale o nell'antropologia: l'ingannatore, il buffone di corte, ma anche colui che gioca sul terreno dell'avversario, gioca con le regole dell'avversario e le sovverte". Carmagnola

F., 2009, Design: la fabbrica del Desiderio, Lupetti, Milano.

157 ibid., p.98

158 ibid., p.98

La Sedia Do Hit del Droog Design è un esempio di oggetto trick, dove l'utente deve interagire con il prodotto per darle una forma e poter usarlo.



Figura 34 e 35 - Prodotto che accetta l'intervento dell'utente

Sotto la stessa linea, Droog<sup>159</sup> Design presenta il progetto "Construct me!" al Salone del Mobile di Milano nel 2015, dove piccoli pezzi di 'furniture' vengono messi alla disposizione dell'utenti per creare il proprio prodotto.

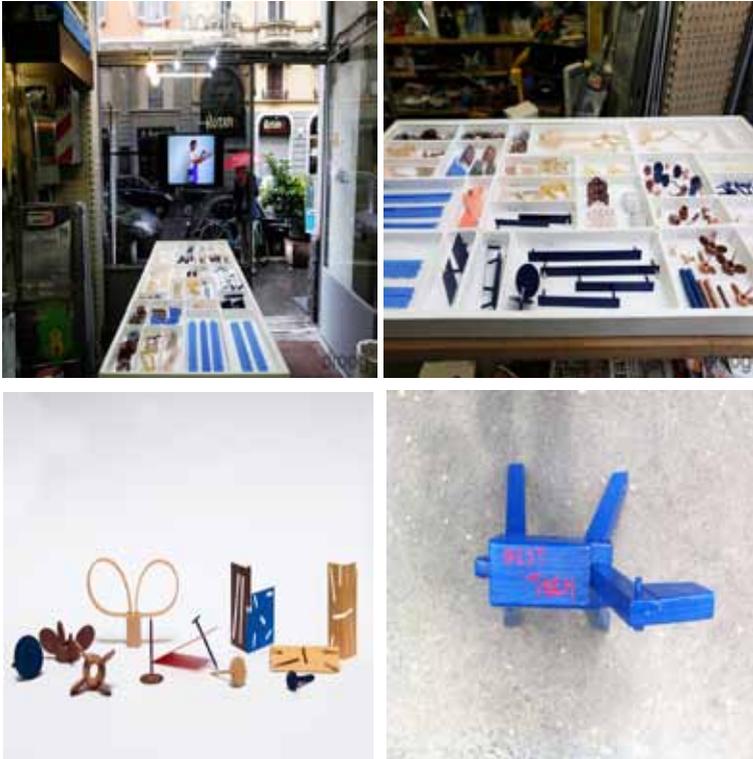


Figura 36, 37, 38, 39 - Droog Design, Construct me!

Sotto la stessa linea di proposta, Paolo Ulian e Moreno Ratti hanno creato una linea di prodotti dove gli oggetti non sono venduti completati, bensì smontati, dove sarà l'utente a dare forma al prodotto. Questo tipo di alternativa di forme semplici, offre un processo interattivo e partecipe, contribuendo a far interagire e avvicinare prodotto e utente.

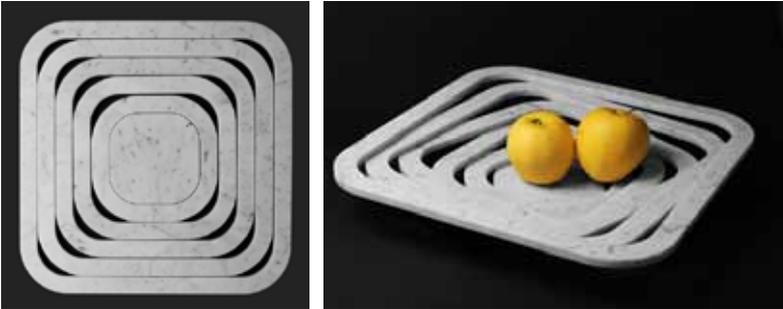


Figura 40 - Prodotto da montare



Figura 41 - Scultura collettiva

Questa proposta de Droog Design offre l'occasione di rendere partecipi i cittadini passanti, stimolandoli a interagire con una scultura che risulta aperta, non finita, e che ha come obiettivo diventare il risultato di una costruzione collettiva, rappresentata nello spazio pubblico.

## c) L'autocostruzione

L'autocostruzione è un principio affine a quelli del presente gioco poiché stimola lo sviluppo della creatività e dell'autonomia dei suoi utenti.

L'autocostruzione è stata esplorata dal design con le opere di autori come Enzo Mari e dall'architettura del paesaggio con soluzioni intitolate Junk Playground e Adventure Playground.

Come suggerisce il nome, gli spazi autocostruiti sono costruiti dalle stesse persone che li usano. Qui i partecipanti si uniscono per creare uno spazio dove giocare e mentre lo fanno si divertono, in modo che la costruzione fa parte del gioco in sé. I giocatori partecipano attivamente delle decisioni e della applicazione di queste decisioni sullo spazio. Uniti in grandi gruppi per raggiungere un obiettivo comune, oppure in gruppi più piccoli per compiere obiettivi più specifici o ancora in attività individuali, gli spazi autocostruiti sono un scenario che offre la possibilità di ogni giocatore di pensare e realizzare le proprie volontà e necessità. Sono un luogo che offre spazio alle differenti età di occuparsi di quel che li interessa di più, senza escludere la possibilità di integrarsi tra di loro.

Questo tipo di Campo di Gioco autocostruito ebbe inizio con gli junk playground e gli adventure playground, creati in un contesto dove la guerra era presente o vicina, imponendo delle condizioni estreme a quel scenario. Il mondo viveva in una situazione di pericolo costante, molto più preoccupante della sicurezza dei giochi dei bambini. Così, i bambini avevano molta più autonomia per giocare e esplorare l'avventura -che "è una componente essenziale della crescita"<sup>160</sup>. È tramite l'avventura che *"I bambini imparano ad esplorare l'incognito, a cimentarsi con ciò che non è familiare, a misurare il livello della propria capacità di osare, e a riconoscere e valutare il pericolo"*<sup>161</sup>.

I Junk Playground sono stati creati nel 1943 in Danimarca, più specificamente a Emdrup, durante l'occupazione tedesca, in un complesso residenziale alla periferia di Copenaghen. Nella proposta del paesaggista Carl Theodor Sorensen *"è riscontrabile l'influenza delle idee pedagogiche di Friedrich Fröebel, Rudolph Steiner e Maria Mon-*

<sup>160</sup> Arci ragazzi, La città in tasca, p.63.

<sup>161</sup> ibid., p.63.

tessori riguardanti il gioco indipendente dei bambini e l'educazione naturale"<sup>162</sup>. "Si realizza così uno spazio dall'aspetto selvaggio ed avventuroso con l'ausilio di vari materiali di riuso, quali mattoni, corde, legnami. Uno spazio costruito dai bambini per il gioco in scala ed a misura delle proprie esigenze e fantasie"<sup>163</sup>. Il scenario del gioco è, dunque, uno spazio all'aperto, "non definito, privo di attrezzature ludiche già costruite"<sup>164</sup>, il quale offre la possibilità ai bambini di giocare con materiali da scarto (junk - da dove lo spazio prende nome). Come giocatore si può scegliere un bambino o una bambina dall'età compresa tra i 4 ai 16 anni, dove ci si può giocare sia solo che in compagnia, sia con suoi coetanei che con giocatori di altre età, nello stesso terreno di gioco. Le attrezzature sono varie e condivise tra tutti: è ammesso giocare col fuoco, l'acqua, altezze e buchi.



Figura 42 - Junk Playground

I materiali venivano messi alla disposizione dei bambini, per permettergli di imparare a manipolarlo e sfruttare di questo apprendimento

162 Lanzoni C., Piccoli spazi e piccoli cittadini. Il paesaggio come terzo educatore | Small spaces and young citizens. The landscape as third "bring-up landscape", Quaderni della Ri-vista, Ricerche per la progettazione del paesaggio, p.51

163 Arci ragazzi, La città in tasca, p.34.

164 Lanzoni C., op. cit., p.52

per concretizzare i suoi desideri. Come risultato del gioco si ottiene contemporaneamente lo sviluppo della *“identità personale e pubblica utilizzando il gioco spontaneo come occasione di aggregazione sociale ed esercizio di democrazia”*<sup>165</sup> e anche lo sviluppo della psicomotricità dei partecipanti.

Come sottolinea Kozlovzy (2007)<sup>166</sup> le attività nei junk playgrounds sono state interpretate come una strategia di ricostruzione dello stato sociale nel dopoguerra a partire dai bambini. Il proprio Sørensen riconosceva l'importanza della sua opera: *“di tutte le opere che contribuì a realizzare, il junk playground era la più brutta, ma sicuramente la migliore”*<sup>167</sup>.



Figura 43 - campi di gioco in siti che sono stati bombardati

Inizialmente chiamato *“Skrammellegepladser”* e poi tradotto all'inglese (forse peggiorativamente), questo scenario fu ideato nel 1931 dall'architetto paesaggista danese Carl Theodor Sørensen dopo aver osservato il gioco dei bambini all'aperto e ispiratosi dalle *“idee pedagogiche di Friedrich Fröbel, Rudolph Steiner e Maria Montessori riguardanti il gioco indipendente dei bambini e l'educazione”*

165 Lanzoni C., op. cit., p.51

166

167 *ibid.*, p.50

*naturale*<sup>168</sup>. Questa promozione dei valori democratici attraverso il gioco rendeva i bambini *"cittadini democratici, esseri umani che possono pensare indipendenti, possono essere responsabili e in grado di mostrare tolleranza verso gli altri e avere il coraggio e la fermezza per difendere le proprie convinzioni"*<sup>169</sup>.

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



Figura 44 - Adventure Playground

168 Lanzoni C. op. cit., p.51

169 ibid., p.52

Più avanti il concetto di Junk playground è stato esportato in Inghilterra da Lady Allen di Hurtwood, con il nome di Adventure Playground, che è il secondo scenario del gioco. *“Gli spazi gioco d'avventura consistono in uno spazio costruito e controllato dai bambini, mentre l'ambiente degli spazi per il gioco ti tipo creativo, con strutture elaborate, è tradizionalmente sviluppato, disegnato e costruito dagli adulti”*<sup>170</sup>. *“Gli spazi gioco d'avventura operano sul concetto base di responsabilità e libertà. La strutturazione è molto semplice; si usano materiali che i bambini, usando la loro immaginazione ed ingenuità, possono riciclare”*<sup>171</sup>.

Questi sono Campi di Gioco dove l'unione del gioco con lo spazio pubblico aiutò la città e i cittadini che si trovavano in difficoltà a recuperare la loro vitalità. Il gioco che si vedrà nelle simulazioni non è esattamente lo stesso a cui si gioca in questa tesi, poiché i luoghi e le persone sono altri, però è possibile apprendere molto da queste esperienze e confermare l'importanza e la fattibilità di giocare questo tipo di passatempo, come il presente gioco. *“La risposta a queste problematiche non può essere fornita idealizzando i modelli e le pratiche del passato, strettamente legati a specifici contesti sociali e culturali, tuttavia è opportuno rivalutare quegli approcci alla dimensione educativa del paesaggio realizzati attraverso il progetto degli spazi aperti da destinare ai bambini”*<sup>172</sup>.

Secondo Lady Allen of Hurtwood, gli Adventure Playground sono *“luoghi dove i bambini di tutte le età possono sviluppare le loro proprie idee di gioco”*<sup>173</sup>.

---

170 Arci ragazzi, La città in tasca, p.63.

171 ibid., p.64.

172 Lanzoni C., op. cit., p.51

173 Traduzione personale dei paragrafi estratti dall'opera di Hurtwood L. A., 1968, Planning for Play, Thames and Hudson, Londra, p.74

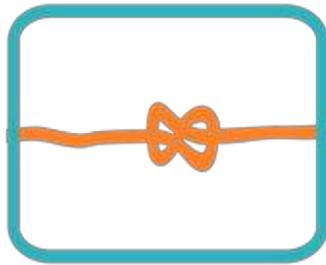


Figura 45 - Bambini giocando a costruirsi i propri giochi

In genere, quando si pensa all'attrezzatura ludica per gli spazi urbani, normalmente si pensa a elementi di grande volume e di alto costo, giostre, soluzioni complesse e costose per ampi spazi di gioco. Oppure si considera costruire da capo un nuovo spazio infantile, moderno, con elementi naturali esotici e attrezzatura preconfezionata, puntando a soddisfare un po' a tutti e finendo per non soddisfare a nessuno. Però questo non è l'unico modo di proporre spazi di gioco. Esistono molti esempi che confermano la fattibilità di costruirsi spazi di questo genere e di ottenere i risultati interessanti tramite il loro uso. E qui ne saranno indicati alcuni esempi su dove partire, da usare come riferimento per la futura strategia. Gli esempi che seguono nel capitolo Competenze sono stati scelti per aiutare a capire come giocare, migliorare e sfruttare al massimo il gioco del Paesaggio come il Terzo Educatore.



# REGOLE







### 3 Regole

*"L'essenza del gioco difatti sta nel rispetto alle regole"<sup>1</sup>. "L'ordine imposto dal gioco è assoluto. La minima deviazione da esso rovina il gioco, gli toglie il suo carattere e lo svalorza"<sup>2</sup>.*

Un aspetto essenziale per giocare a un gioco qualsiasi è l'adesione al gioco. Non c'è gioco che possa essere giocato se il partecipante non lo riconosce e aderisce alle sue regole, luogo e personaggio. Anche qui sono state create delle regole per il presente gioco, a seconda dei principi visti nel capitolo precedente, le regole, dunque, sono cinque: il personaggio, gli obiettivi, il campo di gioco, le competenze e le infrazioni.

Il Personaggio riguarda la conoscenza dell'utente a cui si destina lo spazio e la sua rispettiva attrezzatura che, essendo il bambino e la bambina, il capitolo riguarda le caratteristiche psicomotorie dell'infanzia (personaggio da incorporare per poter giocare); gli Obiettivi riguardano caratteristiche che lo spazio e l'attrezzatura debbono avere per soddisfare gli utenti e il contesto dove si inserisce il gioco; il Campo di gioco tratta delle direttive per uno spazio dedicato all'attività ludicale, le Competenze sono gli attributi che l'attrezzatura e il campo di gioco debbono avere per indirizzare i giocatori nel corso del gioco, e le Infrazioni sono quelli elementi da evitare caso non si voglia perdere la completa partita.

#### 3.1 Personaggio

Vestire il personaggio è il primo punto per garantire l'avvio di questo gioco, potendo portare all'esito della partita. Si fa necessario, dunque, conoscere questo personaggio: le difficoltà affrontate nel gioco (con le rispettive conseguenze in caso di una partita in condizioni difficili - come quella che succede nel campo di gioco della vita contemporanea) e le sue potenzialità (che si presentano sotto condizioni più giuste) - per poter proporre soluzioni adeguate.

<sup>1</sup> Huizinga J., op. cit., p.62.

<sup>2</sup> ibid., p.14.

Dentro questo gioco il personaggio principale è il bambino e la bambina e il primo problema affrontato da loro è l'isolamento sociale:

*"Il bambino isolato in città ha poca familiarità con il trasporto pubblico, con l'uso del telefono, con le biblioteche pubbliche, con l'ottenere informazioni dagli sconosciuti, con le norme di comportamento nei caffè e nei ristoranti, con il pianificare le sue attività in anticipo, con l'articolare o rispondere alle richieste al di fuori dell'immediato circolo familiare"<sup>3</sup>.*



Figura 46 - Bambina isolata socialmente

I bambini socialmente isolati hanno un profilo che dispone di: pochi diritti e responsabilità politica e cittadina, poche risorse economiche, poca autonomia, poca mobilità, accesso ristretto a qualità e quantità dell'offerta culturale materiale ed immateriale della città (educativa, istituzionale e formativa, di servizi, sociale, politica e decisionale, ricreativa, dall'ozio, del tempo libero, del gioco libero e non regolamentato e commercializzato, del gioco negli spazi appositamente creati, dell'uso di altri spazi che non quelli di cugno infantile), dal con-

<sup>3</sup> Ward, C., op. cit., p.63.

tatto con la natura e con il territorio (della città e dei suoi spazi, come la difficoltà di usare gli spazi che non siano esclusivamente infantili).

*"L'ecosistema 'città' è andato così perdendo, per i suoi abitanti e ancor più per i giovani, una delle principali caratteristiche, la complessità e la diversificazione, che sono alla base della qualità urbana"<sup>4</sup>.*

L'isolamento apporta serie conseguenze all'infanzia, compromettendo il loro sviluppo e rendendoli ancora più vulnerabili nel contesto della città e di conseguenza, segregati.

L'importanza di capire questo processo d'isolamento subita dall'infanzia si fa necessaria per cercare soluzioni - a questo che è il gap che impedisce un maggior accesso dei bambini al paesaggio e di conseguenza, a una educazione più completa - che li permettano di essere capaci di manipolare il proprio paesaggio.

L'obiettivo sarebbe, quindi, diseducare i bambini (e la società) all'isolamento ed educarli a soggetto urbano. È necessario un cambio di sguardo dell'intera società per riconoscerli come esseri umano già completi e influenzabili dal paesaggio. Influenza che può essere anche positiva, quando destinata a questo scopo.

Per farlo è necessario, innanzitutto conoscere l'universo infantile. Di seguito sono, dunque, riportate alcune caratteristiche importanti per comprendere il personaggio e poterlo così soddisfare tramite soluzioni adeguate.

#### a) Come percepisce la città

L'ambiente ha una enorme influenza nello sviluppo dei bambini e dunque nella loro percezione sulla vita. Ed è apartire della qualità di questo ambiente che *"dipende la qualità della vita, delle relazioni umane, dello sviluppo individuale e sociale"*<sup>5</sup>. Infatti lo spazio *"non è preesistente, vuoto, dotato solamente di proprietà formali (...) ma prodotto dalla relazione tra il corpo e la materia che lo circonda; ogni corpo vivente è uno spazio e ha il suo spazio: esso vi si produce e lo produce (...). I corpi, i dispiegamenti di energia, producono dello*

<sup>4</sup> Arci ragazzi, op. cit., p.242.

<sup>5</sup> ibid., p.240.

*spazio, e si producono, con i loro movimenti, secondo le leggi dello spazio" (Lefebvre, 81)<sup>6</sup>.*

*Crescendo, il bambino, "a poco a poco assume la meravigliosa personalità adatta al suo tempo e al suo ambiente. Edifica la sua mente, finché pezzo per pezzo giunge a costruire la memoria, la facoltà di capire, la facoltà di ragionare"<sup>7</sup>.*

*Ciò succede grazie alla grande capacità dei bambini di adattarsi al ambiente circostante; "il bambino si adatta al livello di civiltà che trova, quale esso sia e riesce a costruire un uomo adatto ai suoi tempi e ai suoi costumi. Questo ci prova che la funzione dell'infanzia nell'ontogenesi dell'uomo è di adattare l'individuo al suo ambiente, costruendo un modello di comportamento che lo renda capace di agire liberamente in quell'ambiente e di influire su di esso"<sup>8</sup>.*

Il 'territorio' dei bambini – il raggio di azione dello spazio da essi sperimentato e controllato – anche esso non coincide con quello degli adulti. In particolare, gli spazi per l'infanzia sono definiti da un complesso processo di negoziazione (tra gli interessi dei genitori e degli altri responsabili per la sicurezza, educazione e progettazione degli spazi per bambini) nel quale si confrontano le esigenze di uso e di libertà dei bambini e le esigenze di protezione e di controllo espresse dagli adulti.

---

6 Iacovoni A., op. cit., p.28.

7 Montessori M. La mente del bambino: Mente assorbente (Italian Edition) (Posizione nel Kindle 454-456). Garzanti. Edizione Kindle.

8 ibid., (Posizione nel Kindle 454-456). Garzanti. Edizione Kindle.



Figura 47 - Bambini giocando con oggetti adattati



Figura 48 - Riadattamento dell'uso di un oggetto

Oggi giorno, 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; Tonucci, 1996). Il problema è che gli adulti non sono più abituati a vedere il mondo attraverso la prospettiva dei bambini, e senza questa abilità non possono capire ciò di cui necessitano i più piccoli. *“Questa capacità di vivide esperienze sensoriali, tan comune tra i bambini, è un aspetto del mondo che gli adulti hanno perduto, non solo perché i sensi sono smorzati dall’abitudine, ma perché c’è un autentico declino, fisicamente misurabile, della sensibilità del gusto, dell’odorato, della capacità di osservare i colori e ascoltare i suoni”*<sup>9</sup>.

Molti specialisti credono che per capire l’infanzia è importante provare a riportarsi a quando si era bambini per accedere a cosa si vede a quell’età. Questo esercizio può essere svolto tramite *“un atto – semplice ma radicale – di smemoratezza volontaria che ci riporti indietro nel tempo e nella conoscenza. Quando ancora gli oggetti che ci circondano non avevano un significato certo, quando il reale non era ancora strutturato in un insieme di cose che rappresentano regole, funzioni, valori”*<sup>10</sup>. Tramite questa pratica ci si può avvicinare alla percezione dei bambini sulla città e così facendo è probabile che *“Fruendo tra i suoi più remoti ricordi, ciascun lettore rievocherà senz’altro che la percezione dell’ambiente circostante ha avuto inizio sul pavimento, quindi lungo le pareti e i mobili della stanza della casa o dell’appartamento dov’è cresciuto, poi attraverso le altre stanze, infine i gradini, le scale, il piazzale, il giardino, il portone, la strada, i negozi e il parco pubblico”*<sup>11</sup>.

Il processo di percezione del paesaggio avviene ogni volta che ci si entra in contatto con il paesaggio. Questo contatto può svolgersi a seconda di come ci si appropria con il paesaggio, cioè, a seconda di come lo si raggiunge, del tipo di viaggio fatto per raggiungerlo.

*“La prima esperienza che si fa viaggiando è quella visiva, anteriore*

9 Ward, C., op. cit., p.37.

10 Iacovoni A., op. cit., p.19.

11 Ward C., op. cit., p.38.

*a quella uditiva, che avviene percettivamente attraverso lo sguardo al paesaggio (...). La lettura del mondo, per chi viaggia, consiste nel fissare tante percezioni, tante immagini o iconemi che, come suoni di una musica o come parti di un discorso, vanno incasellarsi panoramicamente, formando l'immagine complessiva di un paesaggio o di una regione"*<sup>12</sup>.

Le impressioni sono *"più totali, più vissute con tutti i sensi (dall'olfatto all'udito) se andiamo a piedi"*, dall'altro lato le impressioni sono più del tipo visivo *"se viaggiamo in treno o in aereo"*. La tipologia del modo di viaggiare determina un tipo di *approccio alle cose, di modi di appropriazione*. *"Così il viaggiare guardando dal finestrino di un treno, di un'auto o di un aereo, ci mostra il mondo come organizzazione di segni o come spettacolo, dato che – in certa misura – siamo avulsi, estranei ad esso"*<sup>13</sup>.



Figura 49 - Bambini camminando nel paesaggio

*Già il camminare "comporta un rapporto continuo e diretto con la realtà, è immersione in essa, al punto che si finisce con l'essere attori*

<sup>12</sup> Turri E., Il paesaggio e il silenzio, p.127.

<sup>13</sup> ibid., p.120.

*del paesaggio percepito*<sup>14</sup>. Entrambi visioni sono necessarie a raggiungere una percezione più completa di un qualcosa: *“la visione da fuori consente di guardare le cose in modo staccato, oggettivo, mentre la visione da dentro, ponendoci in contatto diretto e coinvolgente con le cose, ci dà una visione più vissuta, più partecipe, più soggettiva”*<sup>15</sup>.

La percezione del paesaggio include *“tutto ciò che viene percepito dai cinque sensi. L'essere umano ha la possibilità di distinguere paesaggi sonori, così come paesaggi degli odori e dei sapori e paesaggi tattili, vale a dire i diversi modi attraverso cui l'ambiente che ci circonda comunica con noi”*<sup>16</sup>.

## L' AMPIEZZA

La percezione dell'ampiezza delle grandezze e delle altezze del paesaggio, persone e cose è più intensa per i bambini rispetto ai giovani, adulti e anziani. La dimensione fisica dei bambini, essendo più piccola, fasiche tutti gli elementi compresi nell'ambiente circostante si dimostrino grandi – più grandi rispetto alla percezione adulta.

Un esperimento condotto da Paul Ritter (citato da Colin Ward) aiuta a comprendere l'ampiezza dimensionale per i bambini. Attraverso la costruzione di *“una stanza due volte e mezzo più grande del normale per ricordare com'è davvero il punto di vista di un bambino”*<sup>17</sup>, i suoi studenti di architettura hanno potuto riportarsi alle grandezze percepite dai bambini non solo con la memoria, ma fisicamente tramite un esercizio pratico. Se una stanza è percepita differentemente dai bambini, come dimostrò l'inchiesta di Ritter, allora conviene ricordare che lo stesso accade con le dimensioni di un playground, di un quartiere e di un'intera città.

---

14 Turri E., *ibid.*, p.120.

15 *ibid.*, p.121.

16 Castiglione B., *Educare al paesaggio*, p.66.

17 Ward C., *op. cit.*, p.38.



Figura 50 - Bambini giocando con le altezze

### GLI UTILIZZI NON CONFORMI

Oltre a considerare le dimensioni dei luoghi e della sua attrezzatura è necessario esaminare in che modo i bambini utilizzano gli oggetti e gli spazi e qui è fondamentale tenere in mente che il modo dei bambini d'interagire con le cose è attraverso il gioco.

Jeff Bishop e Harwich fecero una ricerca dove proposero ad un gruppo selezionato di adulti e bambini la realizzazione di una mappa descrittiva del percorso dalla scuola all'abitazione, risultando evidente i fattori d'interesse e la modalità d'uso dei bambini riguardo lo spazio pubblico e la sua attrezzatura. La sperimentazione evidenziò significative differenze nella lettura dello spazio attraversato: nei disegni degli adulti il faro posto al centro del porto rappresentava un elemento di riferimento e di orientamento fondamentale. Nessuno dei bambini

ne segnalò la presenza nelle mappe, evidenziando invece la presenza di altri elementi, quali: i bagni pubblici, i chioschi, le recinzioni e altri ostacoli visibili sulle strade. I bambini *“sfruttano ogni attrezzatura che gli capita di trovare nel paesaggio urbano: pareti per giochi con la palla, il marciapiede, le grondaie, qualunque variazione di livello”*<sup>18</sup>.



Figura 51 - Utilizzo non conforme

Un altro oggetto che spesso ricorreva inoltre nelle mappe era una cabina per la connessione telefonica – un grosso oggetto di metallo con una base scanalata posto sul marciapiedi. ***“Ovviamente, dal momento che questo tipo di ostacolo costituisce per i bambini un’attrattiva per nascondersi o per arrampicarsi, ha un valore***

<sup>18</sup> Ward C., op. cit., p.80-83

**nel loro uso della strada. Quelli che gli urbanisti chiamano 'utilizzi non conformi', oppure luoghi che gli occhi degli adulti non vedono, hanno invece importanza nelle mappe dei bambini"<sup>19</sup>.**

Perfino gli adulti sono capaci di ricordare se domandati sui "ricordi più felici della loro infanzia in città, difficilmente vi racconteranno di parchi o campo da gioco, vi racconteranno invece di quel terreno abbandonato, o dei posti nascosti dietro un tabellone pubblicitario"<sup>20</sup>.



Figura 52 - Adolescenti giocando nelle strade

Le strade sono state essenziali per lo sviluppo dei bambini in passato. Diversamente, "per gli adulti le strade sono delle risorse funzionali: il modo più rapido per andare dall'A a B o un buon luogo per parcheggiare la macchina"<sup>21</sup>. I bambini vedono le strade *come opportunità per il gioco* scoperte negli elementi della città. I bambini *valutano la qualità dell'ambiente della strada tramite la presenza o assenza di questi oggetti mondani, e non dalla fluidità del traffico o parcheggio*"<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Ward C., op. cit., p.43-44.

<sup>20</sup> ibid., p.44.

<sup>21</sup> Moore C. R., Streets as playgrounds, p.1

<sup>22</sup> ibid., p.1

Una delle ragioni per cui la strada funzionava come luogo di gioco riguarda *“l'alto livello di accessibilità da parte dei bambini di entrambi i sessi e età”*, una volta che la strada è un elemento presente nel complesso residenziale di tutti, diventa *“raggiungibile da tutti bambini”*. *Le strade costituiscono così il “close-to-home play”<sup>23</sup>.*



Figura 53 - Bambini giocando con la corda

I bambini cui giocano nelle strade sono quelli che vivono i *“dettagli del quotidiano della vita domestica dei loro quartieri”<sup>24</sup>*. Le strade connettono i bambini ai propri quartieri e agli altri cittadini.

Ogni elemento del paesaggio acquista maggior o minor importanza, quanto più esprime un valore sentimentale per l'individuo: *“le motivazioni sono un fattore importante nella percezione dell'ambiente che dipende anche dalle circostanze del coinvolgimento”<sup>25</sup>*.

Il gioco può essere individuale o in gruppo, però tutte le attività ven-

<sup>23</sup> Moore C. R., *Streets as playgrounds*, p.7

<sup>24</sup> *ibid.*, p.9

<sup>25</sup> Ward C., *op. cit.*, p.45.

gono svolte in un ambiente; non si può parlare di gioco senza ricordare l'interazione dell'individuo con lo spazio dove egli si trova per giocare, e qui si può verificare che i bambini usano gli spazi costruiti per gli adulti adattandoli alle loro esigenze, mentre rifiutano gli spazi specificamente dedicati, gli interessano gli utilizzi non conformi degli spazi e dell'attrezzatura.



Figura 54 - Bambine giocando fuori di casa nei marciapiedi

E questi particolari usi e interessi avvengono per il modo come percepiscono il mondo, per la loro capacità di *"smontare, guardare con occhi nuovi e fecondamente ignoranti il mondo che li circonda, e a ricostruirlo continuamente con quella facilità estrema che è la libertà assoluta di seguire, come principio di verità, il proprio piacere anziché i falsi obiettivi che la cultura ci impone"*<sup>26</sup>.

#### I TERMINI UMANI E NATURALI

Le mappe cognitive sono state utilizzate anche dagli studiosi David Spencer e John Lloyd, i quali condussero un esperimento con gli asili, le scuole elementari, medie e licei dove è stato chiesto ai bambini

<sup>26</sup> Ward C., op. cit., p.45.

dai nove ai quindici anni di fare un disegno a memoria della strada da casa a scuola. Fu possibile notare "dai disegni e dalle scritte dei bambini, molta attenzione veniva data alle persone, agli animali, agli uccelli, alla vegetazione e ai fenomeni naturali.

Case, strada e oggetti lungo la strada erano visti soprattutto in relazione alle attività umane: le case degli scolari stessi, dei loro amici e vicini e 'persone che aspettano di attraversare la strada aiutati dalle guardie'. In ragione di ciò, i ricercatori compresero "*che i bambini osservano l'ambiente principalmente in termini umani e naturali, mentre quegli stessi elementi compaiono solo occasionalmente nei lavori degli studenti medi e molto di rado in quelli dei liceali*"<sup>27</sup>.

Il cambio del fuoco dell'attenzione dei bambini più grandi proviene da una maggior capacità di assorbire le informazioni (come le opinioni locali e le credenze culturali) del medio ambiente circostante, in quanto uno studio dell'Unesco spiega che "*l'immagine che i bambini più grandi hanno della città e della propria zona è condizionata dalla stima nella quale è tenuta la città stessa dalle persone più grandi di loro*"<sup>28</sup>.

#### b) Come interagiscono

Il gioco fa parte del linguaggio dei bambini. "*Se osservate un bambino di tre anni, vedrete che egli gioca sempre con qualche cosa. Questo significa che egli va elaborando con le sue mani e immettendo nella sua coscienza quello che la sua mente inconscia ha assorbito in precedenza. Attraverso questa esperienza dell'ambiente, sotto forma di giuoco, egli esamina le cose e le impressioni che ha ricevute nella sua mente inconscia*"<sup>29</sup>.

Arvid Bengtsson afferma che, per i bambini, "*giocare è un avvenimento costante, un costante atto creativo, mentale e pratico*"<sup>30</sup>. La libertà mentale concerne i giochi di logica/raziocinio, la libertà motoria

27 Ward C., op. cit., p.42.

28 Ward C., op. Cit., p.47

29 Montessori M., La mente del bambino: Mente assorbente (Italian Edition) (Posizione nel Kindle 447-450). Garzanti. Edizione Kindle.

30 Ward C., op. cit., p.80.

spetta invece i giochi che prevedono movimento. *“Giochi di muscoli, di destrezza, di calcolo, sono esercizio e allenamento. Rendono il corpo più vigoroso, più agile, più resistente, la vista più acuta, il tatto più sapiente, lo spirito più metodico o più sagace. Ogni gioco potenzia, affina, qualche facoltà fisica o intellettuale. Attraverso il divertimento e la perseveranza, rendono facile ciò che all’inizio appariva difficile o stressante”*<sup>31</sup>.

Il modo di giocare dei bambini prevede esperienze diverse dal gioco degli adulti, quasi sempre mirato alla competizione. I bambini, diversamente, sono addetti al gioco libero (non prefigurato e iperregolato), all’integrazione, *“quando sono liberi dall’organizzazione degli adulti, sviluppano giochi straordinariamente semplici e molto civilizzati. Raramente hanno bisogno di un arbitro, di rado si preoccupano del punteggio, scarso significato viene dato a chi vince e a chi perde, non hanno bisogno dello stimolo dei premi, e non sembra che li preoccupi se la partita non è finita”*<sup>32</sup>.



Figura 55 - Il gioco libero

Alcune ricerche scientifiche hanno “così segnalato una sensibile ridu-

31 Caillouis R., *Les jeux et le-s hommes: le masque et le vertige* (trad. It. I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine), p.12.

32 Ward C., op. cit., p.82.

zione dei giochi che vittimizzano un giocatore, e una corrispondente crescita dei giochi che si giocano alla pari, un minore interesse per quelli promossi dagli adulti e un continuo fiorire di quelli che gli adulti non sono in grado di giocare bene, e che sono meno propensi a incoraggiare. Infatti può accadere che "quando i bambini si ritrovano in un parco giochi, cioè dove gli educatori, gli psicologi e i sociologi si riuniscono per studiarli, il loro gioco è molto più aggressivo di quanto sia per strada o in altri luoghi più selvatici"<sup>33</sup>.

*"attraverso il gioco, scoprendo dove sono le linee che dividono questi strati, imparando ad attraversarle, diveniamo da bambini consapevoli dei vari tipi di categorie di comportamento". "Entro l'ambito del gioco non valgono le leggi e le usanze della vita consueta. (...) Questo temporaneo annullamento del <<mondo ordinario>> è dunque espresso già completamente nella vita infantile"*<sup>34</sup>.

Attraverso l'attività ludica i bambini costruiscono la propria realtà. *"È infatti nel gioco spontaneo che diventa più evidente, oltre alla tendenza a manipolare e a esplorare gli elementi presenti nel campo, questa tendenza a trascendere il dato, per produrre il nuovo e l'interessante, per aggiungere costantemente forma e novità all'ambiente. Attraverso il gioco, il piccolo si orienta nel mondo dei significati e del senso, con un'azione che è essenziale ai processi vitali del suo adattamento e che è fortemente caratterizzata dall'inventiva e da una ricerca di equilibrio interno. Qualcuno ha definito questo impegno uno "sforzo bioestetico"; sottolineando con ciò il fatto che la dimensione dell'agire infantile comprende, in questa fase, anche l'attributo del bello. [Solo nel gioco infantile e nell'esperienza artistica] l'agire diventa naturalmente poesia e il fare rivela nella sua naturalezza e semplicità quel suo essere contemporaneamente scoperta, invenzione, oltre che adattamento al mondo"*<sup>35</sup>.

Questo avviene solo se l'attività del gioco si esprime in uno spazio che grazie all'attività stessa del bambino diventa luogo: in uno spazio cioè non rigidamente predeterminato ma modificabile, pubblico, accessibile, che permette l'incontro spontaneo con compagni casuali,

<sup>33</sup> Ward C., op. cit., p.82.

<sup>34</sup> Huizinga J., op. cit., p.17.

<sup>35</sup> Pecoriello A., op. cit., p.121

di qualunque estrazione sociale, all'aperto e a contatto con elementi naturali, senza il controllo continuo degli adulti, ma con la loro compresenza discreta e rassicurante.

c) La necessità del contatto con la natura

Il contatto delle persone con la natura, che una volta succedeva spontaneamente nel loro quotidiano, oggi avviene di rado: *"Ci siamo allontanati, forse irrimediabilmente, dal mondo naturale, sano e vigoroso in cui il mistero della vita si manifesta in tutta la sua luminosa pienezza, e che per millenni è stato la dimora degli uomini. Presto lo scenario delle nostre vite sarà esclusivamente l'ambiente artificiale della città moderna"*<sup>36</sup>.

Invece, la necessità del contatto con la natura non apparteneva solo ai tempi più antichi. Questa, anche se ignorata dallo stile di vita dell'uomo contemporaneo, continua a fare parte delle necessità umane, comune a tutte le età. *"senza il contatto con la natura e gli elementi naturali, gli esseri umani si impoveriscono psichicamente; il risultato, a livello sociale, è il sottosviluppo psicologico, affettivo, culturale, spirituale e, in fin dei conti, umano, che caratterizza sempre più le popolazioni urbane e parte sempre più consistente delle nuove generazioni"*<sup>37</sup>.

La situazione attuale prevede spazi dove la preponderanza riguarda gli elementi artificiali (e poca quantità e qualità degli elementi naturali), oppure quando ne ha, permette basi livelli di interazione.

L'approssimazione delle persone alla natura influenza positivamente le loro vite, come spiega uno studio condotto da Kuo, Sullivan, Coley e Brunson (1998), il quale *"dimostrò che gli abitanti delle case popolari che vivono adiacenti ad aree pubbliche con alberi e prati usano di più le aree comuni e hanno più contatti sociali con i vicini, sentendosi più sicuri di coloro a cui mancano spazi esterni con elementi naturali"*<sup>38</sup>.

36 de Précy, Jorn. E il giardino creò l'uomo: Un manifesto ribelle e sentimentale per filosofi giardinieri (Italian Edition) (Posizione nel Kindle 162-164). Ponte alle Grazie. Edizione Kindle.

37 Arci ragazzi, op. cit., p.244.

38 Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit., p.29.

Inoltre, per l'infanzia il contatto con la natura è essenziale per garantire un miglior sviluppo dei bambini a livello cognitivo, fisico ed emotivo. *“È quindi evidente che la natura, costantemente in evoluzione, sviluppi l'intelligenza. Alcuni studi hanno dimostrato che i collegamenti neuronali del cervello migliorano e diventano più complessi quando le persone o gli animali sono circondati da ambienti dinamici, come quelli presenti in natura”<sup>39</sup>.*



Figura 56 - Bambini a Villa Torlonia, Roma, 2016

Ciò accade perché *“la natura non ispira nel bambino soltanto gioia, eccitamento e meraviglia, ma anche paura e sfida. Questi elementi conflittuali sono alla base dell'apprendimento e dello sviluppo della crescita personale”<sup>40</sup>*. L'esperienza risultante del contatto con la natura *“diventerà un elemento importante della loro vita futura”<sup>41</sup>*, in modo che aiuterà *“la loro autostima e l'abilità a risolvere i problemi, la capacità di gestire e affrontare le sfide, e la loro abilità a svolgere*

39 Dannenmaier, 1998 apud Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit., p.29.

40 ibid., p.24.

41 ibid., p.25.

*compiti assegnati in città*<sup>42</sup> - come spiega uno studio fatto con settentotto partecipanti riguardo il loro contatto con la natura durante l'infanzia.

Ci si propone, invece che l'inserimento di elementi naturali sia più frequente, che sia considerati tanto specie quanto cure e manutenzioni più naturali (puntando di più sulla dinamicità della natura anziché sull'ordine e artificialità) e che ci si possa interagire con essi.

Il loro apprezzamento per la natura e il supporto per la sua conservazione, così come l'intenzione di svolgere in futuro attività all'esterno sono tutte esperienze provenute dal periodo dell'infanzia. Studi importanti *"supportano la teoria che i bambini che giocano in aree in cui sono presenti diversi elementi naturali arricchiscono il loro sviluppo cognitivo e sociale attraverso giochi immaginari e senza restrizioni"*<sup>43</sup>.

*'Closing the Achievement Gap'* è un sondaggio fatto nel 1997 *"effettuato in 40 scuole primarie e secondarie inferiori, in 13 degli Stati Uniti, che usavano spazi all'aperto per creare opportunità di apprendimento diretto, dimostrò che questi ambienti sono associati a grandi miglioramenti nell'apprendimento dei bambini"*<sup>44</sup>. Perciò, è importante aiutare i bambini a far esperienza di natura selvaggia" per stimolarli a costruire associazioni mentali.

d) Lo sviluppo infantile

*"Naturalmente, è necessario che il progettista sappia quel che si può e quel che non si può comunicare ai bambini di una determinata età (gli studi di Piaget sono preziosi in questo senso)"*<sup>45</sup>

È importante la comprensione dello sviluppo infantile per poter ausiliarlo e stimolarlo, invece di ostacolarlo. In ogni periodo dell'infanzia si sviluppa una precisa capacità, che può essere compromessa o favorita dagli stimoli esterni – come quelli del paesaggio. Si deve conoscere il processo di sviluppo per proporre problemi che l'indivi-

42 Ward C., op. cit., p.38.

43 ibid., p.19.

44 ibid., p.19.

45 Munari B., Da cosa nasce cosa, p.242.

duo comprenda e possa risolverli, raggiungendo livelli gradatamente più elevati dello sviluppo, che gli abiliteranno ad apprendimenti più complessi - è così che occorre l'interazione tra i processi di apprendimento e di sviluppo, secondo Goulart (1999)<sup>46</sup>. Le informazioni acquisite durante l'infanzia saranno portate durante tutta la vita ed è per questo che è essenziale che la memoria possa essere sviluppata in modo da servire futuramente come un repertorio dell'individuo adulto, dove egli potrà cercare delle soluzioni per i suoi problemi. *"Le persone di età avanzata hanno un'enorme difficoltà nel modificare il proprio pensiero, giustamente perché ciò che si impara nei primi anni di vita resta come regola eterna. La soluzione per questo problema, di formare persone con una mentalità più elastica e meno statica, sta nell'occuparci degli individui nel periodo in cui si forma la loro intelligenza - cioè secondo Piaget, nei suoi primi anni di vita"*<sup>47</sup>. Colin Ward circa l'età compresa tra i cinque e i sedici anni afferma: *"Siamo convinti che quegli anni debbano essere dedicati a esplorare le proprie potenzialità, le proprie capacità d'interagire con gli altri in quella grande arte che è vivere insieme, nel proprio ambiente e, soprattutto, con la propria crescente autonomia e indipendenza"*<sup>48</sup>.

Il modo di percepire e manipolare l'ambiente e le cose ritrovate all'interno d'esso cambia rispetto l'età dell'individuo. *"I cambiamenti che si affrontano nelle diverse fasi infantili sono tra i più grandi della vita umana; pochi anni di differenza tra le età possono significare cambiamenti enormi di esperienza. Questi periodi sono nettamente distinti fra loro ed è curioso constatare che coincidono con le diverse fasi dello sviluppo fisico"*<sup>49</sup>.

In base negli studi visti qui, si può osservare quale è la fase psichica corrispondente all'età che si desidera esplorare, al fine che il paesaggio possa attuare come un risvegliatore e facilitatore di tali caratteristiche.

Orientare i giocatori verso l'importanza di un miglior sviluppo dei

---

46 Goulart I., Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor, Petrópolis, Editora Vozes, p.22.

47 Munari B., op. cit., p.223.

48 Ward C., op. cit., p.23

49 Montessori M., La mente del bambino: Mente assorbente (Italian Edition) (Locali nel Kindle 306-307). Garzanti. Edizione Kindle.

bambini, che rispetti i propri tempi di crescita corrispondente ad ogni età, acquista importanza de regola, data la sua rilevanza per la progettazione del gioco nel paesaggio.

Il psicologo e pedagogista svizzero Jean Piaget credeva che è durante il periodo dell'infanzia che i bambini costruiscono il suo proprio modello di mondo, a partire delle esperienze vissute. (GOULART, 1999, p.14) Semplici azioni come osservare, questionare e esplorare si trasformano, poco a poco in sistemi psichici e modelli. Il modo come queste azioni si convertiranno in un processo di costruzione interna, corrisponde, per quella persona, al suo mondo esterno.

Il teorico credeva che esistono tre funzioni dello sviluppo psichico:

- Funzioni di conoscenze: riguardano le conoscenze dell'individuo sul mondo. Includono il pensiero logico, i riflessi, il pensiero operatorio, l'organizzazione della realtà, le percezioni complesse su sé stesso e sul mondo e la costruzione di concetti;
- Funzioni di rappresentazioni: sono quelle utilizzate per rappresentare quel che si vuole (qualcuno, una situazione, pensieri, ecc.), come parole, gesti, disegni, immagini mentali e altri;
- Funzioni affettive: indirizzano lo sviluppo cognitivo. Ogni periodo promuove delle caratteristiche proprie, le quali preparano l'individuo alla prossima fase dello sviluppo.

Le funzioni di conoscenza si sviluppano mediano lo stimolo del raziocinio logico, il quale sarà importante per la formulazione, organizzazione e strutturazione dei pensieri. Un individuo che possiede destrezza in quest'area si troverà più sicuro e adatto a vivere bene in società. Funzioni di rappresentazioni compongono gli aspetti creativi di una persona, essenziali alla risoluzione di problemi di qualsiasi carattere, non solo durante il periodo infantile, bensì in qualsiasi fase della vita. Già le funzioni affettive, contribuiscono alla socializzazione dell'individuo, oltre a stimolare il suo sviluppo emotivo, necessario per acquisire maturità.

Diversi educatori e linee di studio sullo sviluppo infantile riconoscono che questo processo occorre dentro di alcuni periodi, comuni alla maggior parte delle persone, dove determinate caratteristiche vengono sviluppate.

Per miglior osservare questi cicli e comprendere le caratteristiche più importanti dell'infanzia, ci si riferirà a Rudolf Steiner, creatore del sistema scolastico steineriano, il quale sosteneva che la vita umana succede in cicli di sette anni.

Primo settennio: dai 0 ai 7 anni

Il primo settennio (dai zero ai sette anni) corrisponde all'infanzia. Lì i bambini non hanno grandi capacità di controllare i propri processi vitali come l'alimentazione, il metabolismo, il sonno, i movimenti. Quando si ha fame si deve mangiare, quando si ha sonno non ci si riesce a mantenersi svegli, i suoi movimenti corporali, molte volte, non riescono ad essere controllati. Tutto ciò dimostra un livello più alto di inconsapevolezza: si dorme durante molte ore del giorno e anche quando sono svegli la loro consapevolezza è ridotta. In ragione della coscienza limitata, sono più permeabili e suscettibili alle influenze del medio ambiente circostante.<sup>50</sup>



Figura 57 - Bambino appartenente al primo settennio

---

<sup>50</sup> Lanz R. op. cit., p. 35

I bambini assorbono inconsciamente non solo ciò che esiste sotto l'aspetto fisico e formale di ciò che lo circonda, come anche il carattere e i sentimenti delle persone vicine. Queste influenze esterne abbracciano dall'aspetto della stanza e dei suoi oggetti, fino ai pensieri e sentimenti delle persone che convivono con il bambino. Il mondo esterno promuove effetti profondi sulla organizzazione fisica e psichica del bambino, effetti che si faranno sentire durante la vita futura. Si può dire che "tutto il clima sentimentale e morale circostante agisce sul bambino"<sup>51</sup>.



Figura 58 - L'interesse dei bambini per gli animali

In questo periodo, che pure ha manifestazioni notevolmente diverse, il tipo mentale rimane lo stesso. Da zero a sei anni il periodo ha due distinte sotto-fasi: la prima, da zero a tre anni, rivela un tipo di mentalità a cui l'adulto non può avvicinarsi, sul quale cioè egli non può esercitare una diretta influenza, e, infatti, non esiste scuola per questi bambini. Segue un'altra sotto-fase: dai tre ai sei anni, in cui il tipo mentale è lo stesso, ma il bambino comincia a essere influenzabile in un modo particolare. Questo periodo è caratterizzato dalle grandi trasformazioni che avvengono nell'individuo<sup>52</sup>.

<sup>51</sup> Lanz R., op. cit., p. 35

<sup>52</sup> Montessori M., La mente del bambino: Mente assorbente (Italian Edition) (Posizione nel Kindle

Dai 4 ai 7 anni i bambini *"hanno un approccio molto istintivo: usano tutto il loro corpo e tutti i loro sensi, non soltanto la vista"*. Dall'altro lato, i bambini dai 7 ai 12 anni *"cominciano a razionalizzare, ma il loro approccio è piuttosto egocentrico"*. È a partire dai 12 anni, invece che *"si sviluppano prospettive più ampie rispetto ai concetti di spazio e tempo oltre che la capacità di affrontare sistemi causali più complessi; allo stesso tempo, tuttavia, i teen-ager possono presentare varie difficoltà nello svolgimento di attività scolastiche che richiedano un coinvolgimento diretto della sfera emotiva"*<sup>53</sup>.

In questo settennio si verificano trasformazioni psicologiche e fisiche, tale l'allungamento del corpo, dove iniziano a farsi vedere dei muscoli e la caduta dei denti da latte. La memoria inizia a diventare più consistente e si inizia la consapevolezza del proprio io. Tutti questi segni sono l'indizio della preparazione alla scolarità<sup>54</sup>. Così, nei primi sette anni si deve stimolare nel bambino la sua propria volontà e il mezzo per farlo è aiutando la loro espressione, la quale succede attraverso il gioco.



Figura 59 - Bambini socializzando per la strada

In questo primo settennio coincidono le due prime fasi dello sviluppo

---

309-314). Garzanti.

53 Castiglione B., Educare al paesaggio, p.50.

54 Lanz R.1979, op. cit., p. 39

cognitivo proposte dallo epistemologo svizzero Piaget: il sensorio-motorio, l'obbiiettivo-simbolico:

- il sensorio-motorio: dai 0 agli 18 o 24 mesi, approssimativamente. Trattasi del primo momento dello sviluppo logico (intelligenza pratica), quando si verifica il coordinamento sensorio-motore in funzione dell'evoluzione della percezione e della motricità.

- l'obbiiettivo-simbolico: dai 2 agli 6/7 anni. Nella fase anteriore, il bambino si è sviluppato incentrato in sé stesso, sue sensazioni e movimenti. Qui, in questa fase, il bambino inizia a percepire il mondo e la realtà esterna a sé.

Secondo Settennio: dai 7 a 14 anni

Il secondo settennio (dai sette ai quattordici anni) riguarda la gioventù, dove si sviluppano, principalmente, i sentimenti, le fantasie e le emozioni. La memoria e i pensieri presentano anche considerevole sviluppo, tuttavia orientati dai sentimenti. Questo periodo comprende una grande necessità di movimento e attività fisica.



Figura 60 - Bambini del secondo settennio



Figura 61 - La necessità di attività fisica

Inoltre, la pedagogia Steineriana suggerisce di stimolare la fantasia creatrice dei bambini attraverso le arti, come la musica, il disegno, la pittura e i lavori manuali - al fine di lavorare sui sentimenti ed emozioni degli individui dai sette ai quattordici anni.

Il periodo dai sei ai dodici anni è un periodo di calma e serenità e, psichicamente parlando, è un periodo di salute, di forza e sicura stabilità. «*Questa stabilità, fisica e mentale*»<sup>55</sup>. Quanto poi al fisico, esistono segni che sembrano fissare i limiti fra questi due periodi psichici. La trasformazione che ha luogo nel corpo è visibilissima; citerò soltanto il fatto che il bambino perde la sua prima dentatura, e inizia la seconda.

Circa i quattordici anni succede la crisi della pubertà, dove i giovani acquistano coscienza di una parte in più della loro struttura fisica, fino a quel momento incosciente (tranne se ciò è stato risvegliata prematuramente dal suo intorno).

---

<sup>55</sup> Montessori M., *La mente del bambino: Mente assorbente* (Italian Edition) (Posizione nel Kindle 316-318). Garzanti.

Il terzo periodo va dai dodici ai diciotto anni ed è un periodo di tali trasformazioni da ricordare il primo. Quest'ultimo periodo può essere suddiviso in due sotto-fasi: una che va dai dodici ai quindici anni e l'altra dai quindici ai diciotto. Questo periodo è anch'esso caratterizzato da trasformazioni del corpo il quale raggiunge la maturità dello sviluppo. Dopo i diciotto anni l'uomo può considerarsi completamente sviluppato, e non si produce più in lui alcuna trasformazione notevole. Egli cresce soltanto in età<sup>56</sup>.

Questo periodo coincide con due fasi dello sviluppo cognitivo proposto da Piaget:

- l'operazionale concreto: circa gli 7 agli 11/12 anni. Riguarda lo sviluppo della logica (operazioni logico-matematiche e infralogiche).
- l'operazionale astratto: a partire degli 11/12 anni. Riguarda la relazione tra il reale e il possibile. L'individuo diventa capace di immaginare una sensazione o situazione invece di dover necessariamente viverla per poter, così, avvertire la sua esistenza.

Si conclude che ognuno di questi autori chiarisce alcun parametro dell'universo infantile che contribuisce a un'approssimazione alla percezione dei bambini, tornando più chiare le loro necessità e in questo modo, lo sviluppo di soluzioni che possano soddisfare tali bisogni. Osservare la fascia di età permette di capire quale fase dello sviluppo infantile i bambini stanno vivendo e quale è la funzione dello sviluppo psichico più adeguata ad ausiliare questo processo.

Più in avanti, nel item 'Competenze' si vedrà come questi principi possono essere esplorati tramite gli spazi e prodotti per l'infanzia.

#### e) La necessità del silenzio

Prima di formare parte della collettività è necessario connettersi con sé stessi, tramite le pause e il silenzio. Sono necessarie *"le azioni, impegno tenace, di astuzie inventive, ma anche di pause, di chiuse nella solitudine"*<sup>57</sup>. Entrambi, *"silenzio e rumore, in altre parole,*

<sup>56</sup> Montessori M., La mente del bambino: Mente assorbente (Italian Edition) (Locais do Kindle 321-326). Garzanti.

<sup>57</sup> Turri E., op. cit., p.226.

*esprimono condizioni che vanno entrambi vissute*". Purtroppo l'azione viene super stimolata e dall'altro lato il silenzio, poco. L'eccesso di stimoli si verifica già nell'età infantile. Non è per caso che *"all'uomo d'oggi mancano la capacità e la pazienza di auscultare la segreta musica del paesaggio, di cogliere nel silenzio che da esso emana l'armonia delle sue composizioni"*<sup>58</sup>. Turri spiega chiaramente questo fenomeno della mancanza del silenzio nell'età giovanile:

*"la povertà di spazi per sperimentare l'avventura, che manca sempre di più, l'avventura che un tempo poteva essere rappresentata anche dalla gita fuori porta, l'esperienza nella natura. Oggi il venir meno di tutte queste possibilità così connaturate all'individuo nella fase giovanile, costringe ai giochi in spazi chiusi, edificati, artificiali, esplicandosi spesso nella violenza delle manifestazioni sportive, quando non trovano soluzione nella vacanza al mare e in montagna, dove la frequentazione sempre più massiccia non lascia neanche più spazio alla libertà, alla grande impresa. Il silenzio è andato perduto anche qui"*<sup>59</sup>.

I bambini hanno bisogno di silenzio, che è dove *"il paesaggio diventa per l'uomo ricerca di sé", "un modo per essere soli (o per essere solo se stessi) e per essere assieme, un 'io' e un 'noi' che valorizza il modo in cui la percezione del mondo da parte di un soggetto diventa orizzonte di senso collettivo"*<sup>60</sup>.

La mancanza del silenzio ha contribuito ad aumentare la violenza e l'aggressività, i deficit d'attenzione, l'apatia e la dipendenza dei pari o degli adulti.

---

58 Turri E., Il paesaggio e il silenzio, p.128.

59 ibid., p.218.

60 Masiero R., Longo A., Assenatp M., 2015, Paesaggio paesaggi: vedere le cose, Libria\_Melfi, Foggia p.81

## 3.2 Obiettivi

Dopo farsi cosciente dei diritti alla città ci si può, quindi, passare all'obiettivo da raggiungere quando s'inizierà la partita. Gli obiettivi sono tre, i quali si devono verificare sia negli spazi che nella sua attrezzatura: Accessibilità, Sicurezza, Sviluppo Personale.

### a) ACCESSIBILITÀ

L'accessibilità di uno spazio ludico è la prima condizione per garantire che esso possa essere utilizzato. Una volta che i bambini possano accedere allo spazio, lo useranno e giocheranno a modo loro.

Si prevede che per fare in modo che uno spazio ludico sia accessibile ai bambini è importante che esso segua le seguenti direttive:

- essere raggiungibile dai bambini, principalmente a piedi - essere connesso all'ambiente circostante
- essere integrato al contesto dell'ambiente circostante, senza elementi che acquiscano la separazione tra bambini e altri cittadini
- essere maneggevole dai bambini

È necessario adattare le misure dei luoghi e degli oggetti alle dimensioni (proporzioni fisiche, di forza e uso)

e necessità infantili per soddisfare i suoi bisogni, altrimenti si rischia di non ottenere il risultato desiderato. Inoltre, conviene ricordare che i bambini percepiscono le cose più grandi e ampie degli adulti (per la loro altezza ridotta).

*"Come in un asilo nido o alla scuola elementare non trovate tavoli, seggiole, lavandini, water e quant'altro a dimensione normale ma in scala ridotta, come per un neonato per il quale non si prepara un letto ma una culla, così anche nel giardino vale la stessa cosa"<sup>61</sup>.*

- Comunicare la proposta d'uso dello spazio e attrezzatura è importante per far interagire gli utenti con lo spazio e i suoi elementi. Conviene ricordare che i bambini si comunicano e interagiscono attraverso il gioco, in modo che il linguaggio da utilizzare dev'essere

---

<sup>61</sup> Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit., p.3.

anch'esso ludico.

#### b) SICUREZZA

Dopo l'accesso a un luogo, poiché il gioco possa avvenire, è necessario che questo sito sia sicuro. Questa è la seconda condizione per cui il gioco possa succedere nello spazio pubblico urbano.

In molti giochi ci sono delle avvertenze da rispettare per non essere eliminato e qui l'aspetto a rispettare è la sicurezza. La sicurezza è un aspetto importante ma anche molto delicato, principalmente trattandosi di bambini. Molto si parla sul rendere gli spazi, giostre e giocattoli più sicuri ma ancora poco si questiona sugli effetti di questa super protezione e eccessiva sicurezza nella personalità dei bambini e nel loro futuro. È come un coltello a doppio filo che se usato con poca intensità non taglia e quando usato con molta intensità, o da un lato o dall'altro, può tagliare fuori il giocatore dall'intero gioco.

Il primo rischio, qui, è l'eccesso di controllo e sicurezza. Il rischio da questa tesi, così come da molti studi e pedagogisti, viene considerato come un importante fattore di sviluppo. Non per questo gli spazi devono essere insicuri, devono bensì offrire piccoli rischi con cui i bambini possono gestire e sviluppare le proprie capacità: *"Il bambino, se messo in condizioni ambientali favorevoli, sa valutare le difficoltà e le affronta nella misura e nel modo che più gli conviene e gli compete. Sulle prove superate nei vari settori costruisce le sue capacità, le sue difese, la sua personalità"*<sup>62</sup>.

Il rischio è un elemento fondamentale della crescita. Lo sviluppo non è promosso soltanto dagli insegnanti o da altri adulti. Lo sviluppo è promosso anche da cose incomprese e sconosciute, presentate ogni volta che il bambino si riscontra con qualcosa di nuovo.

Dal riscontro del bambino con un rischio adeguato *"lo mettono nelle migliori condizioni per proseguire nell'impresa e passare ad ulteriori difficoltà. Questo è l'itinerario necessario alla crescita di un bambino, il percorso attraverso cui la donna e l'uomo mettono le basi su cui co-*

---

62 Tonucci F., op. cit., p.10.

*struire la loro storia futura*<sup>63</sup>.



Figura 62 - l'importanza di assumersi piccoli rischi

#### nel Campo di Gioco

offrire un'illuminazione adeguata, evitare elementi che impediscano la visione completa del luogo, generando il sentimento di insicurezza, promuovere il controllo naturale del vicinato, ridurre la velocità delle macchine, aumentare le aree pedonali.

A questo scopo i marciapiedi devono essere *"frequentati con sufficiente continuità, sia per accrescere il numero delle persone che sorvegliano la strada, sia per indurre un congruo numero di residenti a tener d'occhio i marciapiedi dagli edifici contigui"*<sup>64</sup>.

E per realizzare ciò è importante che *"tutti gli spazi-gioco sono controllati dal quartiere, dalla gente del posto"*<sup>65</sup>.

#### nell' Attrezzatura:

Per garantire la sicurezza è necessario:

- garantire l'utilizzo sicuro (in conformità alle procedure di sicurezza,

63 Tonucci F., op. cit., p.9.

64 Jacobs J., op. cit., p.32.

65 Arci ragazzi, op. cit., p.30.

precauzioni e normative)

- offrire rischi che i bambini possano gestire e superare

### c) SVILUPPO PERSONALE

Progettare per lo sviluppo personale dell'utente, vuol dire non solo che il prodotto deve permettere l'interazione dell'utente, ma è necessario che questa interazione apporti un beneficio a chi lo usa, aiutando l'individuo a svolgere alcuna capacità - che nel caso dei bambini può essere correlata allo sviluppo psicomotorio.

È necessario che la progettazione incorpori consapevolmente principi più adeguati all'universo infantile, riguardo le loro necessità di sviluppo e attrattività, principi più gentili, più amabili, creativi, come l'ambiguità e la fantasia.

L'ambiguità, secondo uno studio realizzato da W. Gaver W., Beaver J., Benford S<sup>66</sup>, è una *"risorsa del design"* che può essere usata per incoraggiare le persone ad *"interpretare le situazione per sé stessi"*. Questo principio *"abilita utenti di differenti aspetti socioculturali a trovare le proprie interpretazioni"*, potendo avvenire *"non perché le cose non sono chiare, bensì perché possono essere capite in differenti contesti, ciascuno suggerendo differenti significati, portando alla possibilità di avere diverse interpretazioni simultanee"*<sup>67</sup>.

In genere, i prodotti commerciali *"preferiscono contesti di interpretazione. I designer di prodotti lavorano per eliminare l'ambiguità"*<sup>68</sup>. Questo tipo di approccio intenta controllare l'interpretazione degli utenti sul prodotto.

I design ambigui portano l'utente a *"immaginare come si usano personalmente alcuni prodotti, e che conseguenze ci saranno nelle nostre vite"*<sup>69</sup>. L'ambiguità forza gli utenti a *"decidere per loro stessi"*. Offrire nuovi ruoli alle persone *"enfattizza la consolidazione dell'identità loro personale, tramite l'incoraggiamento dei significati personali sulle cose,*

66 W. Gaver W., Beaver J., Benford S., 2003, Ambiguity as a Resource for Design, Paper Designing Design, Ft. Lauderdale, Florida, USA, Volume N. 5, CHI 2003: New Horizons.

67 Traduzione personale della ricerca svolta da W. Gaver W., Beaver J., Benford S., op. cit., p.236

68 ibid., p.237

69 ibid., p.237

*comportamenti, o eventi nell'ambiente*<sup>70</sup>.

Il principio dell'ambiguità può apportare dei benefici al campo del design, liberando gli utenti ad appropriarsi dei sistemi, *"senza imporre soluzioni"*. L'ambiguità divenne, così, *"uno strumento potente del design per far sommergere topics o fare domande, mentre rinunciando alla possibilità di dettare risposte", capace di "dimostrare un rispetto profondo verso gli utenti"*<sup>71</sup>.

Secondo Bruno Munari, tramite la fantasia *"ogni cosa può essere vista anche in altri modi"*<sup>72</sup>. I bambini hanno un altro sguardo sulle cose, come è stato detto, che gli permette di vedere un'opportunità ludica. Questo sguardo ludico avviene tramite la fantasia, elemento che si sviluppa durante il periodo dell'infanzia.

La mancanza di fantasia crea negli individui una mentalità poco elastica, rigida, che avrà difficoltà nel risolvere i problemi che si presenteranno nel corso della vita:

*"Una persona senza creatività avrà sempre difficoltà di adattamento nelle inevitabili mutazioni della vita (...). Una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità".* E questa comunità così come la sua crescita culturale *"dipende da quello che diamo alla collettività. Noi siamo la collettività"*<sup>73</sup>.

La creatività è un'abilità che può essere migliorata, però se stimolata già nell'età infantile l'individuo avrà il suo repertorio allargato. Bruno Munari spiega infatti che un miglior sviluppo della fantasia avviene grazie a *"un maggior numero di relazioni possibili tra un maggior numero di dati"*, i quali porteranno all'*allargamento della conoscenza e la memorizzazione dei dati (...), attraverso il gioco*<sup>74</sup>.

Partendo da questo ragionamento si può percepire che l'aumento della conoscenza dipende della varietà e qualità delle risorse con cui i bambini si riscontrano e che gli stimoli sbagliati possono compromettere lo sviluppo di questi individui: *"Se a questi bambini non viene allargata la conoscenza con giochi creativi, essi non potranno fare quelle relazioni tra le cose conosciute, o ne potranno fare in modo*

70 Traduzione personale della ricerca svolta da W. Gaver W., Beaver J., Benford S., op. cit., p.239

71 ibid., p.240

72 Munari B., Fantasia, p.64.

73 ibid., p.121.

74 ibid., p.35.

*molto limitato*<sup>75</sup>,

La falta di creatività e fantasia creano soluzioni monotone, sia di spazi di gioco che di attrezzatura.

*"Ripetere un valore senza fantasia vuol dire non continuare la tradizione ma farla morire"*<sup>76</sup>. È dunque necessario ricreare. Così, il principio della fantasia si adegua a quello della ricreazione, trasformandosi in uno strumento di aiuto alla progettazione di soluzioni che soddisfino le necessità dei bambini.

L'applicazione della fantasia nella progettazione può essere applicata tramite concetti, tali: Rovesciare, Unificare,

È fondamentale tenere in conto il personaggio ha un suo modo particolare di percepire e manipolare il mondo, sé stesso e le sue relazioni con gli altri e le cose. Per poter creare uno spazio che sia interessante ai suoi futuri utenti, che risvegli la loro curiosità di interagire con lo spazio, quindi, è necessario:

- stimolare lo sviluppo delle abilità psicomotorie degli utenti;
- offrire la possibilità di gioco libero;
- offrire la possibilità di creare il proprio gioco;
- offrire integrazione con lo spazio (tramite l'utilizzo non conforme) circostante e gli altri passanti (senza incorporare recinzioni)
- offrire contatto con la natura;
- offrire diversità di paesaggi per i campo di gioco e tipi di giocattoli/ attrezzatura;
- offrire spazi, attrezzatura e stimoli adeguati ad ogni età.

Offrire occasioni di gioco adeguate alle diverse età infantili, tenendo come base che i bambini dai 0-3 anni sono adetti al gioco di tipo funzionale (con azioni semplici e di ripetizione), i bambini di 3 e 4 anni si interessano per giochi di costruzione, quelli tra i 3 e i 5 anni si interessano per giochi con la fantasia (dove immaginano di essere altre persone), a partire dai 5 inizia l'interesse per i giochi con regole semplici e aumenta la necessità di interagire e giocare in gruppo.

Al fine di raggiungere gli obiettivi accessibilità e sviluppo personale, ci si può fare affidamento a interventi di tipo più gentile. Qui sono state scelti i concetti di agopuntura urbana e amabilità - che saranno

<sup>75</sup> Munari B., *Fantasia*, p.122.

<sup>76</sup> *ibid.*, p.22.

trattati nel Campo di Gioco.

### 3.3 Campo di Gioco

Per poter giocare questo gioco è imprescindibile disporre di partecipanti e di un luogo dove poter giocare. Il contesto del presente gioco è la città, ed è certo che il luogo si troverà all'interno di essa, però quale sarebbe il luogo più adatto?

#### a) Adeguare il Campo di Gioco

La prima cosa da fare per preparare un campo di gioco adeguato è voltare lo sguardo al proprio terreno.

#### IL TERRENO

##### 1 Rispettare l'ordine naturale del terreno

I progettisti devono rispettare il genio naturale del terreno, attraverso *"un dialogo in cui il giardiniere, prima di intervenire, interpella il genio naturale. Per genio naturale si deve intendere la capacità, propria delle specie animali e vegetali, di regolare naturalmente i loro rapporti al fine di potersi sviluppare al meglio nella dinamica quotidiana dell'evoluzione"*<sup>77</sup>. Anche i progettisti, quindi, faranno uso del silenzio, per *mettersi in ascolto* e in questo modo poter *"capire prima di agire, limitando così il suo intervento*.

Si debbono preferire le *pratiche dolci*, capaci *"di minimizzare il dispendio di energia contraria e di sfruttare al meglio l'energia propria (...) senza creare deficit, aumentandoli o diminuendoli in funzione delle offerte e delle necessità"*<sup>78</sup>.

Il campo di gioco, così può anch'esso seguire il suo flusso e cambiamenti ed evoluzione, uguale ai suoi utenti.

##### 2 Pensare al terreno come parte dell'attrezzatura del campo

In questo caso i progetti sviluppati da Isamu Noguchi possono servire come esempio pratico e di ispirazione. Noguchi è stato un pioniere

<sup>77</sup> Clément G., 1991, Jardins, paysage et génie naturel, Collège de France, Librairie Arthème Fayard (tradotto come Giardini, paesaggio e génie naturel, Quodlibet, Macerata), p.39

<sup>78</sup> ibid., p.22

del campo di gioco di tipo scultorio destinato all'infanzia ed è ancora oggi un riferimento.

*"Noguchi pensava ai suoi campi di gioco come qualcosa che 'anziché dire al bambino cosa fare' – come un tablero – 'si converte in un luogo per l'esplorazione senza fine, un'opportunità illimitata di gioco cambiante"<sup>79</sup>.*

*"Come Noguchi, anche Aldo Van Eyck pensava che le aree di gioco infantile cui principale caratteristica era che non appartenevano esclusivamente ai bambini: erano parte della città, 'luoghi di incontro, anche per i bambini, però che quando il bambino va al letto torna ad essere la strada per gli altri'<sup>80</sup>.*

Il oltrepassa gli spazi appostiti quando gli utenti si riappropriano di altri campi gi gioco, come per esempio: *"I bambini che corrono e si rincorrono gli uni agli altri o rincorrono verso un pallone, skate, bici (...), quelli che praticano il parkour e saltano da recinzione a recinzione e da edificio a edificio, tutti quelli che scappano dell'area di gioco sotto il ponte, aprono nella città un campo di gioco"<sup>81</sup>.*

- offrire ostacoli che costituiscono un'attrattiva per nascondersi o per arrampicarsi, ecc.,




---

79 Noguchi I., p.164

80 Noguchi I., p.165

81 Noguchi I., p.165



Figura 63 e 64 - Campi di gioco con movimenti del terreno

Come nella soluzione proposta da Space2 che sviluppa una strategia di gioco libero attraverso la sola modellazione del terreno.

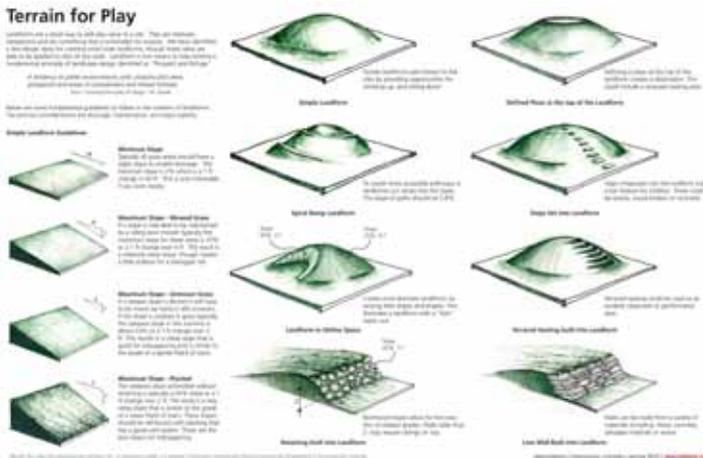


Figura 65 - Guida da Space 2 Place per i movimenti del terreno



Figura 66 - Terreno di gioco





Figura 67 e 68 - Esempi di movimento del terreno





Figura 69 e 70 - Bambini sfruttando del terreno

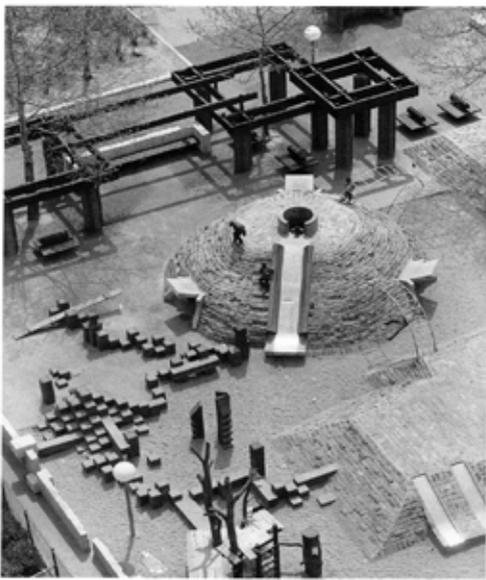


Figura 71 - Campo di gioco come parte dell'attrezzatura



Figura 72 - Movimenti del terreno

#### GLI UTENTI

Offrire i seguenti requisiti al fine di soddisfare alcune necessità degli utenti, tali:

- Offrire contatto con gli elementi naturali: animali e vegetazione (incluso quella selvaggia)

Questo contatto con la natura può avvenire tramite la scelta di conservare il carattere naturale del proprio terreno del campo di gioco, con l'aggiunta di elementi naturali a scopo estetico e ludico. È importante che ci sia varietà di specie di piante e piccoli animali.

*"Per attrarre animali come uccelli e farfalle o daini, conigli, ma anche animali più grandi, sono essenziali quattro elementi necessari: cibo, acqua, ripari e un posto dove crescere i cuccioli"<sup>82</sup>. Per il cibo "è meglio utilizzare risorse naturali, il che significa implementare la vegetazione autoctona. Alberi, cespugli e altre piante che producono ghiande, nocciole, bacche e altri semi sono fonte di attrazione, nel contempo in cui anche foglie, germogli amenti, nettare e polline sono*

<sup>82</sup> Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit., p.45.

*importanti*<sup>83</sup>.

Offrire varietà di elementi naturali oltre alle piante, possono essere anche: acqua, terra, sassi e rocce, ecc.

I bambini, soprattutto nel periodo preadolescenziale, manifestano una preferenza per terreni sporchi o abbandonati, dove la natura si presenta non nella forma addomesticata del giardino ma come "selvatico"; spesso essi mostrano una preferenza per forme di vagabondaggio che prevedono la creazione di sentieri, scorciatoie e passaggi segreti che violano i confini stabiliti (anche di proprietà privata).

---

83 Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit., p.46.

### 3.4 Competenze

Per una miglior competenza degli strumenti da parte dei suoi giocatori è necessario che essi siano adeguati a coloro a cui si destinano. La competenza qui richiede sapere quali strumenti sono adatti all'infanzia, le caratteristiche da evidenziare e da evitare nell'attrezzatura destinata a ogni fascia di età. Come sarebbe, quindi, un'attrezzatura ludica adeguata ai bambini? Che caratteristiche deve avere per favorire questo gioco del Paesaggio come il Terzo Educatore?

I prodotti contribuiscono positivamente allo sviluppo infantile quando stimolano creatività, immaginazione, raziocinio logico, socializzazione, l'esercizio fisico e motorio.

Secondo Rego<sup>84</sup> (1994), Vygotsky credeva che i giocattoli sono fondamentali per l'infanzia poiché è un modo tramite cui i bambini si comunicano con gli altri. È con i giocattoli che i bambini riescono a mostrare un poco di quel che passa nel loro interiore, le loro necessità e motivazioni. Molte volte un elemento qualsiasi è capace di svolgere un ruolo diverso di quello per cui è stato progettato, a seconda dell'immaginazione del bambino, acquistando nuove configurazioni e usi. I bambini sono capaci di astrarre le caratteristiche degli oggetti e imporle altre, tramite l'immaginazione<sup>85</sup>.

Rudolf Lanz (1979)<sup>86</sup>, nel suo libro su Steiner e il sistema Waldorf, afferma che un buon giocattolo dipende dall'età dell'individuo a cui esso si destina e deve ausiliarlo a svolgere la sua creatività e fantasia. Un prodotto mirato a soddisfare l'infanzia deve: essere semplice da capire e usare, essere attrattivo agli occhi dei bambini (tramite i colori, forma e uso), non essere tossico o presentare gravi rischi per l'individuo. Secondo, Bruno Munari (1977)<sup>87</sup>, importante designer italiano che si è dedicato allo studio di strategie capaci di favorire lo sviluppo infantile tramite prodotti creativi ma anche esperienze pratiche come i laboratori, i prodotti infantili devono essere semplici e permettere diverse possibilità e configurazioni. Un buon giocattolo dipende dall'età dell'individuo e deve essere ausiliario a sviluppare la

84 Rego T. C., Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação, 17 ed., Rio de Janeiro, Editora Vozes.

85 Rego T. C., op. cit., p.82

86 Lanz R., op. cit., p.129

87 Munari B., Fantasia, Roma-Bari, Editore Laterza.

sua creatività e fantasia, potendo anche stimolare l'abilità manuale, l'equilibrio e il dominio del corpo. *Dev'essere un incentivo e non un prodotto già finito*<sup>88</sup>.

Per i bambini d'età pre-scolastica i suoi giocattoli dovrebbero essere talmente semplici da lasciare a loro la scelta immaginativa di finitezza del prodotto, come per esempio: pezzi di legno che possano trasformarsi in automobili, case o mobili; una bambola di tessuto con piccoli tratti che indicano il suo viso; un alimentare con merce reale, una casetta semplice che possa essere mobiliata con la fantasia dell'istante; veicoli e animali che possano essere mossi dai propri bambini (anziché essere elettrici) – ecco alcuni suggerimenti<sup>89</sup>.

A partire dagli studi sui giocattoli si percepisce che l'attrezzatura ludica ha una grande importanza e influenza per l'infanzia, potendo stimolare o peggiorare il loro corretto sviluppo.

Per garantire che l'obiettivo dello sviluppo personale venga raggiunto è importante che la progettazione segua alcune direttive: che sia adeguata alla maneggevolezza dei bambini, ai loro interessi e al loro sviluppo.

## I Materiali

La progettazione di soluzioni creative per l'infanzia deve incorporare materiali con le stesse caratteristiche, materiali che siano polivalenti, flessibili, interattivi.

Gli scarti della società moderna (oggetti, edifici, luoghi abbandonati) possono assumere un importante ruolo nella riqualificazione della città, recuperando i materiali o le sostanze *"considerate di scarto o di rifiuto per riutilizzarle in un nuovo ciclo produttivo"*<sup>90</sup>.

Con la strategia del *'Design for Disassembling'*, per esempio, si può *"prevedere e facilitare la separazione di tutti i componenti del prodotto per ottimizzare il riuso (Design for Reuse) e/o riciclo (Design for*

88 Lanz R., op. cit., p.129

89 ibid., p.129

90 Tambrorini P., Design Sostenibile, p.41

*Recycling)*<sup>91</sup>.

Per riuso si intende *“la valorizzazione di un bene o di un componente divenuto firiuto attraverso il suo re-impiego nella forma originaria; per riciclo si intende, invece, il processo di valorizzazione di beni giunti a fine vita o di scarti di lavorazione giunti a fine vita o di scarti di lavorazione attraverso il ri-trattamento in un nuovo processo produttivo, per l’ottenimento di altri materiali o beni”*<sup>92</sup>.



Figura 73 - Gli scarti come possibilità

91 Lucarelli A. M., Atlante delle nature urbane, p.85

92 M. Capellini (www.matrec.it) citato da Lucarelli A. M., op. cit., p.85



Figura 74 e 75 - Attrezzatura ludica costruita di materiali riutilizzati



Figura 76 - Materiali riutilizzati a scopo ludico



Figura 77 - Libri riutilizzati per creare panchine e altra attrezzatura

Offrire materiali adeguati vuol dire prioritizzare quelli di tipo *"biodegradabili, riciclati e a basso consumo energetico, prodotti localmente"*<sup>93</sup> ed evitare quelli *"considerati materiali ad alto consumo energetico"*, come

<sup>93</sup> Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit., p.266

l'acciaio, l'alluminio e la plastica i quali dovrebbero *"essere utilizzati con moderazione o solo se riciclati"*<sup>94</sup>.

Un materiale polivalente che permettono diversi usi creativi è la tintura, che risponde ai principi di questo gioco, conforme gli esempi:



94 Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit., p.267



Figura 78, 79, 80 - Applicazioni della pittura





Figura 81 e 82 - Altre applicazioni della pittura

I materiali porosi sono consigliati per la pavimentazione poiché *“permettono al 15-25% di acqua piovana di filtrare attraverso i piccoli fori della pavimentazione”* e inoltre i materiali di questo genere agiscono da filtro, catturando *“le sostanze chimiche inquinanti permettendo altresì alle temperature più fresche del suolo sottostante di raffreddare la pavimentazione”*<sup>95</sup>.

Invece sui materiali per la pavimentazione si consigliano quelli *“di colore chiaro per le superfici di gioco, per le strade e le aree di sosta”* perché riflettono il calore e rimangono più fresche e invece quelli scuri assorbono il calore e si riscaldano. Si consiglia di evitare l’asfalto e preferire il calcestruzzo di superficie testurizzata (in modo che la texture *“disperda i raggi di luce in diverse direzioni”*<sup>96</sup>).

Oltre ai materiali artificiali, ci si consiglia di usare materiali naturali, tali: Legno, Acqua, Terra, Sabbia e speci vegetali che non offrano ri-

95 Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit. , p.268

96 ibid., p.266

schi agli utenti.



Figura 83 - Acqua



Figura 84 - Sabbia



Figura 85 - Piante

Alcune piante comuni, o loro parti, possono essere pericolose, come per esempio: *"Anemoni, caladium, digitali, ortensie, lantana, vischi e filodendri sono velenosi se ingeriti"*; così come *"i bulbi dell'amarillide e del narciso, le foglie del melo e del ligustro, i semi di mela e glicine, e le bacche di agrifoglio e di ligustro"*<sup>97</sup>.

I principali pericoli sono di due tipi: *"piante velenose o con parti velenose, e piante con parti pericolose, come spine, punte o parti affilate e taglienti"*<sup>98</sup>.

Si fa necessario, dunque, valutare le specie vegetali del campo di gioco e dell'attrezzatura ludica al fine che non offrano rischi durante il gioco, senza però rinunciare alla varietà e attrattività delle specie da utilizzare.

---

97 Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit., p.45.

98 ibid., p.45.



Figura 86 - Bambini giocando con piante di specie spontanee

a) Adeguare l'attrezzatura alla maneggevolezza dei bambini

Alcuni fattori fondamentali alla progettazione di prodotti infantili riguardano: l'adeguazione dello spazio e la rispettiva attrezzatura ad ogni età dei bambini, alle regole e normative specifiche per l'infanzia (che evitino dei gravi rischi all'utente), l'attrattività (che deve riguardare la fascia di età su cui puntare la progettazione) e la facile maneggevolezza (che permette al prodotto di essere adoperato con semplicità).

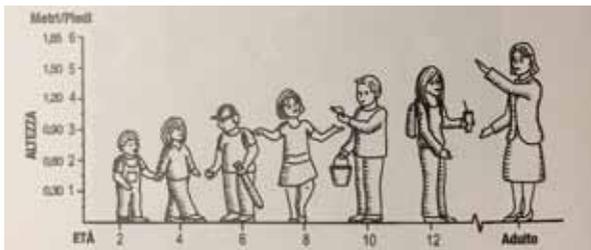


Figura 87 - L'altezza dai bambini agli adulti

- adeguare agli aspetti dello sviluppo infantile (sviluppo psichico: funzioni di conoscenze, rappresentazioni, affettive), alle 3 fasi dello sviluppo cognitivo (sensorio-motorio 0-24 mesi), obiettivo-simbolico (2 a 7 anni), operativo-concreto (7 a 12 anni), operativo astratto (a partire dai 11 anni)

b) Attrattività: adeguare agli interessi dei bambini:

Al fine che lo spazio e la rispettiva attrezzatura siano adeguati all'infanzia è necessario rispettare alcune direttive viste dal sottocapitolo Personaggio, che riporta alcuni elementi di interesse agli occhi dei bambini, come l'interesse per i termini umani e naturali, l'utilizzo non conforme e l'ampiezza dimensionale dell'attrezzatura e del campo di gioco:

- offrire la possibilità di scambio, di integrarsi al territorio e ai diversi gruppi sociali che utilizzano lo spazio e compongono la comunità circostante: è importante che i piccoli non giochino sempre soli, poiché questo gioco è mirato all'integrazione dentro questo paesaggio. Come: tramite un'attrezzatura che permetta agli utenti di interagire attraverso il gioco.



Figura 88 - Bambini giocando in uno spazio usato da altri giovani



Figura 89 - Bambini socializzando in uno spazio comune

- inserendo elementi da usare per l'utilizzo non conforme, come: elementi del mondo adulto e i rifiuti - i bambini hanno dimestichezza con i rifiuti, i rottami, gli spazi residuali.



Figura 90 - Bambini giocando con rifiuti





Figura 91 e 92 - Utilizzo non conforme e appropriazione

Alcuni studi sull'utilizzo delle aree di gioco tradizionali dimostrano che i bambini praticano le attività previste sulle attrezzature "standard per non più di dieci minuti, mentre un'attività di gioco d'avventura che si attiva spontaneamente, in uno spazio non preconfezionato per il gioco, può appassionare molto a lungo e intensamente un bambino"<sup>99</sup>.

- offrire contatto con gli elementi naturali animali e vegetazione (incluso quella selvaggia): oltre alle piante, possono essere anche: acqua, terra, sassi e rocce, ecc., il quale può avvenire tramite un'attrezzatura con materiali naturali o tramite un campo di gioco che abbia elementi naturali.

---

99 Haque M., Knight E., McLellan G., Tai L., op. cit. p.126



Figura 93 e 94 - Attrezzatura di legno





Figura 95, 96, 97 - contatto con la natura

In questa immagine, dello spazio x, creato dall'Atelier Le Balto, le speci vegetali funzionano anche come una specie di rifugio, dove i bambini possono giocare al sicuro e con la dovuta privacy.

- offrire Rifuggi

I rifuggi sono soluzioni che permettono ai bambini di giocare sotto l'ombra d'estate e ugualmente proteggersi dal vento o pioggia, inoltre permettendoli di conservare la propria privacy, dove possano giocare in sicurezza, però senza essere invasi dallo sguardo degli adulti.

*"difendere gli spazi-gioco quando il tempo è inclemente; lo scopo del tetto non è, quindi, solo quello creare ombra, ma anche quello di riparare dalle intemperie. Ciò è interessante perché la copertura è costruita in modo che ci si possa anche arrampicare: viene così sfruttato sotto diversi aspetti"*<sup>100</sup>.

Queste soluzioni possono essere delle strutture che funzionano da 'casa', fatte di materiale naturale o artificiale, oppure possono essere

---

<sup>100</sup> Arci ragazzi, op. cit., p.31.

semplice piante che, in base alla loro collocazione e altezza fungono da rifugio. Ecco alcuni esempi:



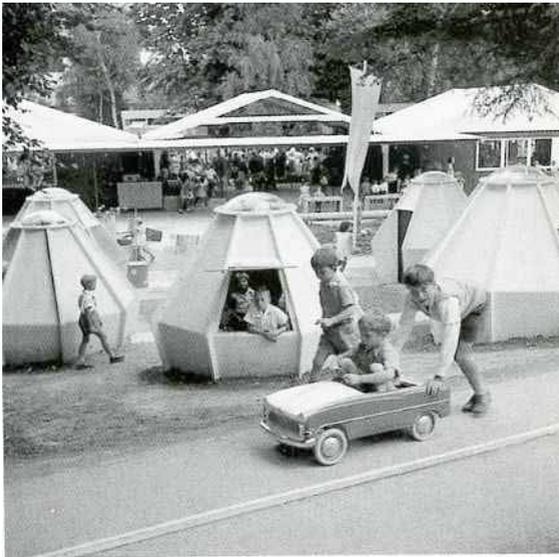




Figura 99, 100, 101, 102 - Esempi di Rifuggi

Rifuggi possono avere anche una funzione in più, acquistando un carattere multifunzionale:



Figura 103 - Erec Architecture, Evelyn Court, Londra



Figura 103 e 104 - Kuku, Natural Playground

- offrire forme organiche

Rudolf Steiner credeva nell'importanza di offrire nelle sue scuole un'attrezzatura che eviti *"gli angoli retti e le forme monotone, disegnando un intorno a scala dell'allievo e fabbricato con materiali naturali"*<sup>101</sup>.



<sup>101</sup> Atrio S., Raedó J., Navarro V., 2016, Educación y Arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud, tarbiya.

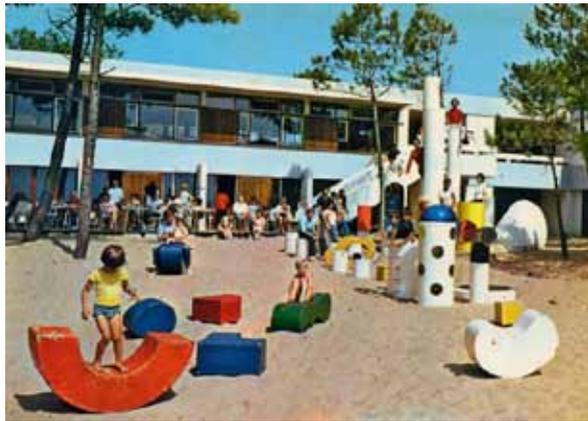




Figura 105, 106, 107, 108 - Esempi di Attrezzatura con forme organiche

### c) Adeguare allo sviluppo dei bambini

Come si è visto, lo sviluppo infantile cambia rispetto l'età di ogni individuo, in modo che l'attrezzatura ludica deve rispettare gli stimoli che si devono dare e evitare a ciascuna età. Adeguare allo sviluppo dei bambini richiede, dunque, che i giochi e gli stimoli stiano d'accordo con ogni fascia di età dell'infanzia.

Secondo gli autori Tai L., Haque M., McLellan G., Knight E. (2006)<sup>102</sup> per adeguare le aree di gioco ad ogni età si fa necessario rispettare alcune direttive:

I bambini dai 0 ai 3 anni sono adetti a giochi di tipo funzionale, che comprende un'azione ripetitiva. Come esempio si può citare la vasca di sabbia, dove i bambini piccoli giocano a riempire e svuotare i giocattoli di sabbia. È tramite questa azione ripetuta che i bambini

<sup>102</sup> Tai L., Haque M., McLellan G., Knight E., op. cit., p.209

sviluppano gli aspetti della psicomotricità.



Figura 109 - Sabbia nel playground per i più piccoli

I bambini di 3 e 4 anni si interessano per giochi di costruzione, che permettono di montare e smontare pezzi per creare nuovi elementi. Il 'Gioco dei 16 animali' creato da Enzo Mari nel 1957 è un esempio di giocattolo per la costruzione e lo stimolo della creatività nella costruzione delle proprie storie. Il gioco dei 16 animali era fatto da un gruppo di elementi di legno con forme semplici suggerendo forme animali.

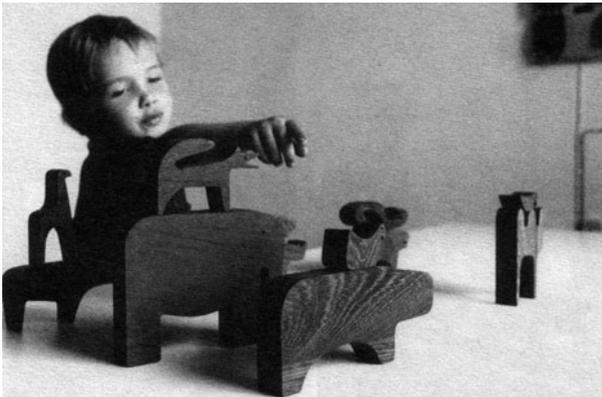


Figura 110, 111 - Gioco dei 16 animali

I bambini tra i 3 e i 5 anni si interessano per giochi con la fantasia dove immaginano di essere altre persone, esseri o cose. Gli oggetti in genere sono usati come ausilio a questa nuova immagine che vogliono incorporare ed esprimere. 'Il posto dei giochi', giocattolo creato dal designer italiano Mari cumpre con questa proposta della fantasia, offrendo un scenario flessibile al gioco dei bambini. Creato nel 1967, il

posto dei giochi offre flessibilità per essere fatto di un materiale altrettanto flessibile come il cartone, il quale permette movimenti di adattamento della struttura e così l'interazione dell'utente con il prodotto.

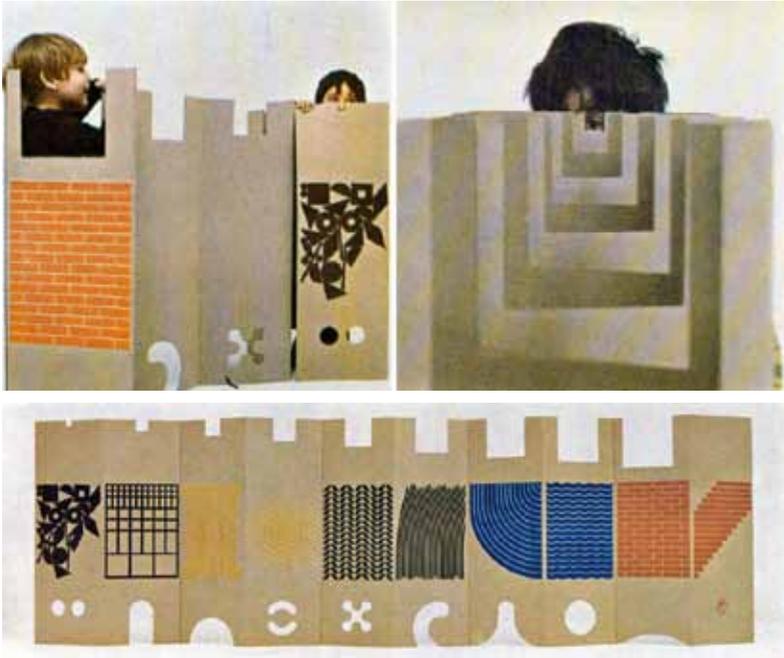


Figura 112 e 113 - Il posto dei giochi

A partire dai 5 inizia l'interesse per i giochi con regole semplici e aumenta la necessità di interagire e giocare in gruppo.



Figura 114 - Bambini giocando con fantasie di cartone

Si fa necessario, dunque, tramite l'attrezzatura ludica, offrire stimoli che aiutino lo sviluppo psicomotorio, offrendo occasioni per l'abilità manuale, l'equilibrio e dominio del corpo e la creatività.

Per le abilità di dominio del corpo e l'equilibrio si suggeriscono soluzioni che li permettano: nascondersi, arrampicarsi, scivolare, dondolare, cavare, bagnarsi, interagire con altri essere vivi (persone, animali, piante). Le variazioni di livello sono adeguate a promuoverlo.

Lo spazio influisce nell'agire delle persone, allo stesso tempo che le persone influiscono sulla trasformazione di uno spazio. Molto di quest'influenza avviene tramite percezioni del corpo con lo spazio.

Anche i bambini interagiscono con lo spazio circostante tramite il corpo. I bambini dentro uno spazio di gioco hanno *"a disposizione un ambiente con cui il corpo possa liberamente stabilire nuove forme di relazione – il mondo visto a testa in giù: scomparsi punti di riferimento e direzioni preferenziali il disorientamento diventa come lo spaesamento nella deriva, quell'intervallo di libertà dove è il corpo a dare un senso allo spazio"*<sup>103</sup>.

Più libertà offre un playground e più consente ai bambini *"di trovare creativamente il proprio spazio per le proprie attività dove è dunque il suo corportamento a scegliere la propria relazione creativa con lo*

<sup>103</sup> Iacovoni A., op. cit., p.28.

spazio, appropriandosene, e a dare ai luoghi un valore d'uso, a creare le condizioni perché diventino tavoli, sedie, letti, spazi interni, per il riposo, per l'incontro, spazi collettivi etc."<sup>104</sup>. Un'architettura ludica deve "liberare lo spazio dalle catene topologiche che immobilizzano cose e uomini, sottrarre all'ordine stabilito dalla società una porzione di spazio"<sup>105</sup>, deve inoltre trasformare gli spazi della città inadeguati, senza uso o in attesa di un uso.



Figura 115 - Attrezzatura fatta da NIDO

<sup>104</sup> Iacovoni A., op. cit., p.29.

<sup>105</sup> ibid., p.83.





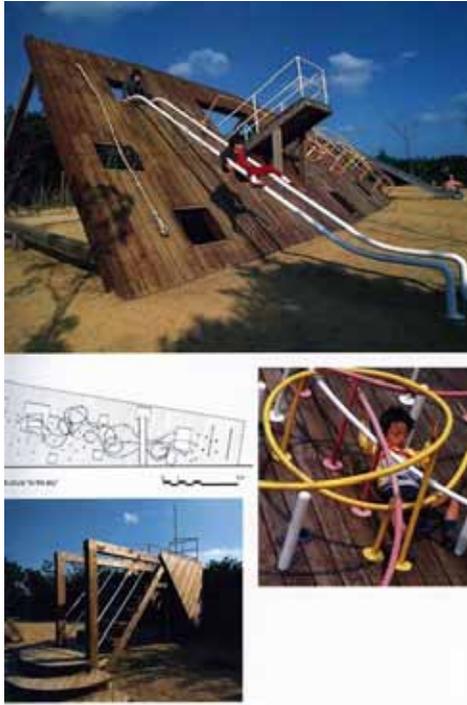


Figura 116, 117, 118, 119, 120 - Esempi di attrezzatura ludica adeguata

Per lo sviluppo della creatività si consigliano soluzioni che abbiano un carattere interattivo e multifunzionale.

L'interattività è ciò che permette l'intervenzione dell'utente in un prodotto, rendendolo più creativo.





Figura 121, 122, 123, 124 - Esempi di attrezzatura ludica interattiva

La multifunzionalità garantisce che più funzioni vengano aggiunte a uno stesso prodotto, ampliando così le occasioni di uso.

*“Gli oggetti che includono al loro interno più funzioni garantiscono maggiore flessibilità”<sup>106</sup>.*

---

<sup>106</sup> Tamborrini P., Design Sostenibile, p.58

Il principio della modularità può essere utilizzato per promuovere la multifunzionalità, dove piccoli pezzi compongono un tutto. Questo principio permette la decisione e creazione di chi usa il prodotto, esercitando la sua creatività tramite le differenti configurazioni e combinazioni che permettono i singoli elementi del prodotto - acquistando un carattere di multipli significati, usi e funzioni.

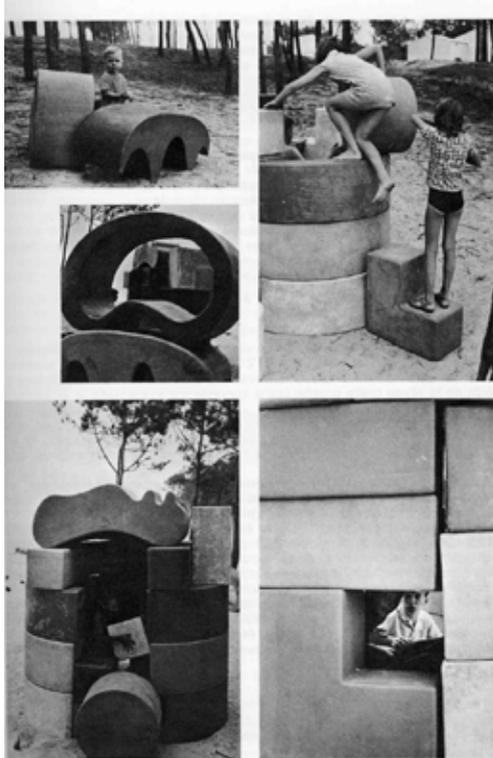
Il principio della modularità può essere anche pensato per poter proporre non solo cambi estetici e strutturale, come cambi di funzioni del prodotto, acquistando così un carattere multifunzionale.





Figura 125 e 126 - Esempio di attrezzatura modulare

L'attrezzatura proposta da Virginia Dortch Dorazio è un altro esempio di progetto ben riuscito. L'artista propone una soluzione composta da cubi differenti tra di loro, che offrono differenti possibilità di gioco, capaci di promuovere delle attività tale arrampicarsi, salire, scendere, attraversare.



**Mobilier Ludic**

*Pas de règles du jeu mais une invention permanente*





Figura 127, 128, 129, 130, 131 - Attrezzature modulari

Altre caratteristiche importanti sarebbero: *“non comunicare la propria funzione attraverso una forma codificata, o se vogliamo ancora, in sintesi, essere informale, superare di nuovo la coincidenza di forma e funzione e aprire lo spazio ad usi molteplici”*<sup>107</sup>.

<sup>107</sup> Iacovoni A., Gamezone: Playground tra scenari virtuali e realtà, p.28.

Al fine che gli elementi dello spazio ludico non siano eccessivi è necessario che la loro complessità sia equilibrata, nè eccessiva (complessa) nè povera (monotona).

Attentare alla quantità d'informazione e stimoli negli spazi ludici contribuisce al principio del silenzio, necessario anch'esso allo sviluppo personale dei bambini.

Lo stimolo dei sensi può essere usato per stimolare la creatività. Munari<sup>108</sup> (2008) infatti ricorda che si può stimolare i sensi dei bambini oltre quegli abituali: *"Sappiamo che nei primi anni di vita i bambini conoscono l'ambiente circostante attraverso tutti i loro recettori sensoriali, e non solo attraverso la vista o l'udito, percependo sensazioni tattili, termiche, sonore, olfattive..."*. Un prodotto che offre diverse percezioni suo utente ha una maggior possibilità di contribuire allo sviluppo infantile.

L'elemento più importante per garantire la creatività degli utenti, però, riguarda la proposta del prodotto come un incentivo e non come una soluzione finita. Si fa necessario, dunque, offrire "materiali che permettano ai bambini di costruirsi il proprio gioco"<sup>109</sup> o di modificarlo.

Sotto questa prospettiva, esistono alcuni giocattoli che mirano a questo scopo, come il giocattolo creato dal designer Cas Holman, il quale permette la costruzione di diversi giocattoli con i materiali dati.

nome del prodotto:

designer: Cas Holman

anno: 2011

materiale: legno per gli elementi più grandi e plastica e corda per gli elementi che fungono da connettori

---

<sup>108</sup> Munari B., Da cosa nasce cosa, p.223.

<sup>109</sup> Ward C., op. cit., p.80





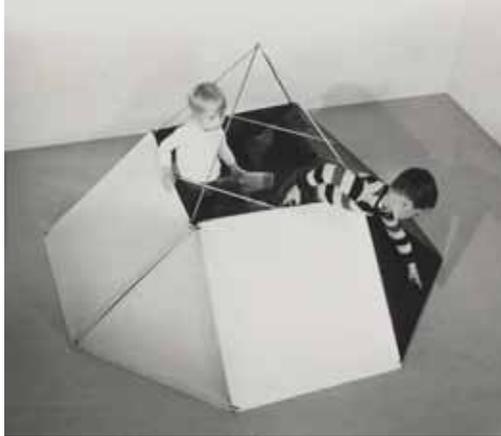


Figura 135, 136 e 137 - Charles Eames, Play cards



Figura 138 - Eames Charles, Toy

I giocattoli creati dai designer Bruno Munari e Enzo Mari mirano anch'essi allo sviluppo infantile, poiché permettono l'interazione dell'utente, come gli esempi che seguono:

nome del prodotto: Gioco delle Favole

designer: Enzo Mari

anno: 1965

materiale: carta



Figura 139 - Gioco delle Favole

nome del prodotto: Scimmietta Zizi

designer: Bruno Munari

anno: 1950

materiale: filo di arame per lo scheletro e corpo di gommapiuma

La scimmia è un giocattolo creato da Munari, che in funzione del materiale flessibile con cui è stato fabbricato, permette diversi movimenti dai membri del pupazzo.



nome del prodotto: Più e Meno

designer: Bruno Munari

anno: 1968

materiale: lastre trasparenti stampate a motivi diversi

Questo gioco è fatto di stratti trasparenti, ognuno dei quali ha un disegno. La sovrapposizione dei diversi strati permette di formare immagini diverse.

I diversi pezzi possono essere collegati per creare alternativamente immagini, lettere o forme libere.

Composto da 6 tavole le quali lasciano al bambino la totale libertà di smontare e rimontare gli scenari, dandoli l'occasione di costruirsi la propria storia.



Figura 140 e 141 - Giocattoli creati da Bruno Munari

### 3.5 Infrazioni

Riguardano le infrazioni per la progettazione, da evitare per garantire soluzioni più adeguate.

Difficilmente gli spazi infantili hanno una connotazione che non sia commerciale o escludente (come gli spazi recintati che dividono adulti da bambini e bambini di una certa età da altre). Si chiamano spazi infantili ma in realtà la maggior parte di essi richiedono condizioni di accesso di cui i bambini non sono in possesso, come la supervisione di un adulto, entrata a pagamento, o il raggiungimento tramite una mobilità incompatibile con le sue condizioni. Al di fuori degli spazi infantili i bambini non sono ben accettati, poiché o fanno rumore e rovesciano cose o perché possono essere a rischio di violenza civile o del traffico.

Il termine playground si usa comunemente per indicare quelle aree dedicate al gioco per i bambini nei giardini e parchi urbani: spazi delimitati, sotto controllo, protetti dall'intrusione del mondo degli adulti da alte cancellate, spesso niente più che alcuni pezzi da catalogo messi insieme con la convinzione che, come l'arredamento di una casa è inevitabilmente composto da tavoli, sedie, divani, poltrone etc., così anche un'area per il gioco debba necessariamente constare di scivoli, altalene, cavallucci e amenità simili. La loro desolazione è lo specchio di una società che al gioco lascia ben poco spazio, quando non è dietro una recinzione, oltre il box office di un parco a tema, prigioniero e neutralizzato nel recinto del "tempo libero"<sup>110</sup>.

La maggior parte delle aree di gioco tende, purtroppo, *"all'omologazione e alla standardizzazione, per varie ragioni: abbattimento dei costi, collocazione residuale delle aree di gioco nella città, utilizzo di arredi "a norma" che vengono immessi sul mercato da ditte specializzate"*<sup>111</sup>.

Le aree di gioco sono, in genere, *"finalizzate al controllo e alla sicurezza, quindi privilegiano l'orizzontalità (anfratti e luoghi per nascondersi, molto ricercati dai bambini, vengono totalmente eliminati in modo che gli adulti possano vigilare su di loro) e il rispetto delle normative di sicurezza (...). Ben presto, però, appare chiaro che i bambini*

110 Iacovoni A., *Gamezone: Playground tra scenari virtuali e realtà*, p.18

111 Peccoriello A., *op. cit.*, p.122

*continuano a giocare in altri modi e in altri tempi e spazi rispetto a quelli previsti per loro*<sup>112</sup>.

Reintrodurre il gioco nella città significa mettere in atto un processo di trasformazione, dove un terrain vague, un'area selvatica, un'area dimessa, delle rovine, un luogo abbandonato possano diventare Campo di Gioco.

*Inoltre "non si può escludere una certa dose di rischio come elemento fondamentale del gioco, e quindi non si può regolare lo spazio principalmente in funzione delle norme di sicurezza, in nome di una assurda concezione del principio di responsabilità che dovrebbe essere concepito anche come libertà dell'individuo (e quindi anche del bambino) di potere scegliere il grado di rischio da assumersi"*<sup>113</sup>.

Integrare il gioco nella città significa integrare il gioco nello spazio pubblico, dove avviene il controllo sociale spontaneo.

La città tradizionale accoglieva il gioco nei suoi spazi, come le strade e le piazze, il che offriva la possibilità di integrazione dei diversi attori sociali. Invece, con il passare del tempo iniziano gli spazi sempre più specializzati (e più limitanti per il gioco dei bambini), segnalando una "progressiva espulsione dei bambini dallo spazio pubblico"<sup>114</sup>.

Di seguito si possono osservare alcuni parametri da evitare nella progettazione, al fine di garantire migliori risultati. Le infrazioni, dunque, sono:

#### a) LE RECINZIONI

L'uso della città da parte dei bambini è molto ristretto e le recinzioni rinforzano la loro inaccessibilità e segregazione. Le recinzioni impediscono l'uso spontaneo e libero dei bambini con gli spazi della città, incluso quegli a loro dedicati. Questo succede perché le recinzioni non attuano soltanto come un fattore di sicurezza per i bambini che giocano dentro uno spazio di gioco, le recinzioni compiono, da sempre, una funzione separatista. Un muro ci protegge, questa è la sua funzione primordiale, ma può proteggerci dall'esterno o proteggerci

---

112 Peccoriello A., op. cit., p.125

113 ibid., p.131

114 ibid., p.122

l'esterno da noi. "Un muro è un muro, ma il suo senso, uso e ruolo sono diversi quando serve a proteggersi dalle intemperie o dal rumore, a delimitare un giardino o un terreno coltivato, a separare gli appestati dal resto della città, a recingere un ghetto o una gated community, a separare due regimi politici o due aree entro le quali vengano fatti valere principi giuridici differenti"<sup>115</sup>. *"La recinzione, come il tetto, può indicare se il terreno è pubblico o privato. Ma ha un significato diverso: mentre il tetto serve a proteggere i terreni pubblici e privati dalle intemperie, la recinzione li protegge dalle indiscrezioni"*<sup>116</sup>. I muri che recintano gli spazi infantili all'aperto proteggono i bambini, principalmente, dalle strade con le macchine, ma li separano anche da altre cose: dal contatto con gli altri spazi della città, dal sentimento di appartenenza ad uno spazio che è nel contempo parte e continuità di un sistema più ampio. *"Il sistema di recinti è un meccanismo di regolazione degli incontri"*<sup>117</sup>, *"concepiti come monumenti di una società democratica che riducono la complessità sociale e visiva della città"*<sup>118</sup>.

Molti degli primi spazi di gioco recintati sono stati configurati in tale modo *"non per delimitare lo spazio-gioco, ma per dividere i figli della strada dai figli delle classi più abbienti, per tenere lontani i primi dai secondi"*<sup>119</sup>.

Per tutte queste ragioni gli spazi recintati sono oggetto di studio e discussione di numerosi esperti dell'infanzia, e molti di essi credono che idealmente non dovrebbero esistere. Colin Ward, per esempio, sostiene la validità delle teoria di Joe Benjamin secondo cui *"i ghetti recintati per bambini acquiscono la separazione tra il loro mondo e quello degli adulti, mentre secondo Benjamin dovremmo condividere lo stesso mondo"*<sup>120</sup>.

Molti spazi infantili sono segregati dal resto degli spazi della città e questa separazione si intensifica con l'uso delle recinzioni. Al fine di promuovere l'integrazione dello spazio ludico con lo spazio circo-

115 Petti A., 2007, Arcipelaghi e enclave. Architettura dell'ordinamento spaziale contemporaneo apud Secchi, B., 2013, La città dei ricchi e la città dei poveri, Editori Laterza, p. 25.

116 Friedman Y. op cit., p.105.

117 ibid., p.106.

118 Secchi B., 2013, La città dei ricchi e la città dei poveri, Editori Laterza, p.25.

119 Arci ragazzi, op. cit., p.30.

120 Ward C., op. cit., p.80.

stante è necessario evitare le recinzioni, per poter integrare anche i propri bambini al contesto sociale dove vivono.

#### b) LA MONOTONIA

Si crede che i terreni di gioco, cosiddetti playground, sono gli spazi migliori dove far giocare i bambini, però molti studiosi dell'infanzia credono che questa ipotesi non è del tutto vera. Questi spazi, in genere, sono sviluppati intentando prevedere la maggior parte dei movimenti dei bambini e indurli ad altri che si credono meno rischiosi.

Molti autori credono che *un parco giochi qualsiasi* rispecchia *“un gioco iperregolamentato, dove tutte le azioni dei giocatori sono previste e controllate”*, dove l'esperienza dell'utente viene compromessa attraverso un *“percorso obbligato, visita guidata, assunzione passiva di una realtà che altri hanno preconfezionato”*<sup>121</sup>.

Secondo Bernd Lobach, designer e sociologo tedesco, la monotonia è un aspetto che si verifica quando un prodotto offre un *“basso contenuto di informazioni”*, generando una *“scarsa capacità di mantenere l'attenzione dell'utente”*<sup>122</sup>. Questo fenomeno si verifica spesso negli spazi infantili preconfezionati e nei giocattoli commerciali.

#### c) L'INSICUREZZA

La paura è oggi usata per manipolare e controllare il popolo. *“La paura sviluppa l'intolleranza, rompe le solidarietà e disgrega la società, sostituisce la cittadinanza e la virtù civica”*<sup>123</sup>. Cittadini impauriti non se ne stanno per le strade e non lasciano i suoi bambini giocare liberamente per le strade. *“La paura che pervade il mondo odierno non è però un fenomeno nuovo; non è mai esistito un tempo passato nel quale non si sia avuta paura. La paura ha attraversato tutta la nostra*

<sup>121</sup> Iacovoni A., Gamezone: Playground tra scenari virtuali e realtà, p.13

<sup>122</sup> Traduzione personale tratta da Lobach B., Design Industrial: Bases para a configuração dos produtos industriais, p.167

<sup>123</sup> Secchi B., 2013, op. cit., p.22.

*storia dalla più remota antichità: paura dell'aggressione da parte del nemico, dell'infedele, della malattia e del contagio, della carestia e della fame, paura della calamità naturale, della natura matrigna, paura dell'altro e del diverso*<sup>124</sup>.

Esistono molte normative che aiutano a rendere gli spazi e l'attrezzatura più sicure all'uso infantile, però quello a cui si vuole chiamare l'attenzione qui è sull'importanza del rischio come fattore di sviluppo di diverse abilità dei bambini.

L'insicurezza eccessiva paralizza le azioni, relazioni, espressioni e finisce per riflettersi nello spazio urbano vissuto: Oggi ai bambini *"non gli viene consentito di sperimentare rischi proporzionati alla crescita delle sue capacità"*<sup>125</sup>. *"Se una esagerata protezione impedisce al bambino qualsiasi esperienza personale e qualsiasi livello di rischio, allora il suo sviluppo è in pericolo"*<sup>126</sup>.

Le tante normative che riguardano i prodotti infantile non garantiscono che essi siano del tutto sicuri, garantiscono più che altro che l'azienda produttrice dell'attrezzatura non possa essere responsabilizzata in caso di incidenti durante l'uso, come spiega il Collettivo italiano S.L.U.R.P. - nato con l'obiettivo di liberare il potenziale ludico della città:

*"Il sistema delle certificazioni ha fatto lievitare i costi degli arredi ma non ne ha aumentato la qualità, né la sicurezza, servendo solo a garantire produttori, installatori e gestori, che in caso di incidenti non sono responsabili, perché l'arredo è 'a norma'. Anche la progettazione ne risente. Il disegno degli spazi diventa il risultato dell'applicazione automatica delle normative e delle planimetrie fornite dalle stesse ditte che producono gli arredi"*<sup>127</sup>.

Conviene, dunque, cercare un rapporto più equilibrato tra rischio e sicurezza, in modo che i prodotti offrano piccoli rischi graduali, i quali l'utente possa assumere man mano che acquisisca familiarità con gli elementi di rischio offerti dello spazio e della sua attrezzatura.

124 Foucault M., 1977-78, Sécurité, territoire, population apud Secchi, B., 2013, La città dei ricchi e la città dei poveri, Editori Laterza, p.22.

125 Tonucci F., op. cit., p.9.

126 ibid., p.9.

127 SLURP ( ), Come quando cade la neve, p.18

Per progettare prodotti sicuri si possono seguire le direttive degli organi specifici, senza però perdere di vista lo sviluppo infantile.

#### d) LA MANCANZA DELLA PRIVACY

Poco si parla sulla privacy dei bambini e di conseguenza, poco si la rispetta. In funzione della super protezione dei genitori, stimolata dai mass-media, non si considera importante che i bambini abbiano qualche tempo per loro stessi, senza un'imponente sorveglianza degli adulti.

La necessità della privacy non riguarda solo la necessità di stare soli, riguarda anche poter togliere dal fuoco l'eccesso di stimoli della vita contemporanea (come la televisione, l'accesso a Internet tramite i telefoni cellulari o il computer, tutti gli stimoli promossi dalla città o altre persone).

Per fare in modo che i bambini non si sentano abbandonati e nemmeno gli si inibisca le proprie esperienze, ci si può cercare delle attività personali da fare nel contempo, come chiacchierare con altri adulti se ci si sta fuori di casa, oppure fare delle attività domestiche se ci si trova dentro casa. Questo consente ai bambini di sentirsi sicuri e partecipi, però non prigionieri.



Figura 142 - Helen Levitt, Phone Booth, NYC, 1988

Secondo Pecoriello (2006)<sup>128</sup>, *I bambini per questo tipo di giochi preferiscono i luoghi dove non ci sono spettatori, i luoghi segreti "dove nessun altro va". La letteratura dell'infanzia ci insegna che i picchi dell'esperienza infantile non sono il cinema o le passeggiate al mare con la famiglia ma le occasioni in cui si scappa nei luoghi che sono dismessi, inselvaticiti*<sup>129</sup>. Luoghi dove esiste la possibilità di silenzio.

Gli adulti vogliono per i bambini una tipologia di luoghi che non rispecchia le necessità infantili. *"Per un bambino la parte migliore di un parco sono le parti prive di manutenzione. È nella sua natura essere attratto dalle scarpate, i cespugli, l'erba alta, il bordo dell'acqua*<sup>130</sup>.

---

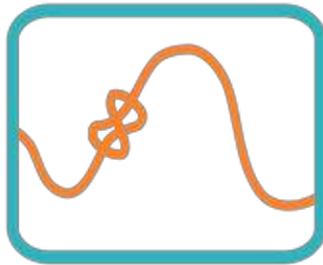
128 Pecoriello A. (2006), Spazi di gioco e autocostruzione, "Il bambino educatore: Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana", a cura di Daniela Poli, Alinea Editrice, Firenze.

129 Pecoriello A., p.125

130 Pecoriello A., p.129



# STRATEGIA







## 4 Strategia

Per giocare una bella partita, conviene pensare alla strategia da utilizzare nel gioco e che possa portare al raggiungimento dell'obiettivo. Come si può elaborare una tattica per trasformare uno spazio urbano qualsiasi in uno spazio ludico?

Acquistando un po' di libertà, sorpassando le recinzioni e rifiutando sia il gioco programmato che l'attrezzatura fabbricata in serie. Il punto di partenza, dunque, sta nel vedere che "Il gioco è nelle occasioni che la vita collettiva offre, nelle relazioni imprevedibili ed appassionanti che possono nascere dall'incontro con l' altro". Partendo da questi principi, la presente strategia propone che "Tutto lo spazio della città e oltre può trasformarsi in questo playground, dove è sufficiente munirsi di dispositivi minimi per far diventare uno slargo, il retro di palazzo o una strada il luogo dove dare inizio ad uno di questi giochi"<sup>1</sup>; come uno "spazio del possibile che si crea ogni volta che, con un atto elementare e semplice, per puro piacere o per fare la rivoluzione, siamo disposti a cambiare il nostro punto di vista"<sup>2</sup>.

È vero che non sempre questo stile di strategia produce risultati apprezzati dalla 'società dello spettacolo', che preferisce grandi edificazioni a scopo commerciale. "Questa architettura, questo stile in gestazione probabilmente non lasceranno monumenti grandi e duraturi alla storia dell'architettura. Ma soddisferanno gli abitanti reali"<sup>3</sup>. Le soluzioni su cui punta questa tesi intendono essere un complesso di piccole azioni, più che grandi proposte progettuali, poiché non vuole intimidire, bensì suscitare la riappropriazione di chi la usa.

Al fine di soddisfare le necessità delle persone coinvolte, la strategia a cui ci si farà affidamento per giocare il gioco del Paesaggio come il Terzo Educatore prevede alcuni principi ideati da autori come Bruno Munari, Rudolf Steiner, Robert Moore, in modo che si debbano rispettare le seguenti caratteristiche sullo spazio e attrezzatura, i quali devono:

---

1 *ibid.*, p.35.

2 *ibid.*, p.19.

3 Friedman Y., *op. cit.*, p.154.

- gli spazi per bambini non siano recintati e segregati dal resto della città e del resto degli abitanti;
- l'attrezzatura ludica sia diffusa negli spazi del quotidiano;
- gli spazi siano adeguati ambientalmente al territorio;
- gli spazi ludici siano connessi ad altri spazi di ozio della città;
- l'attrezzatura ludica sia adeguata ad ogni età dei bambini;
- l'apprendimento si estenda a tutta la città tramite l'incentivo della riappropriazione e uso dei suoi spazi.

Offrire occasioni di gioco adeguate alle diverse età infantili, tenendo come base che i bambini dai 0-3 anni sono adetti al gioco di tipo funzionale (con azioni semplici e di ripetizione), i bambini di 3 e 4 anni si interessano per giochi di costruzione, quelli tra i 3 e i 5 anni si interessano per giochi con la fantasia (dove immaginano di essere altre persone), a partire dai 5 inizia l'interesse per i giochi con regole semplici e aumenta la necessità di interagire e giocare in gruppo.

Il bambino gioca dappertutto. Il cambio deve venire degli altri gruppi cittadini, al fine di accettarli e integrarli. Anche la progettazione deve attendere questo principio. *"Pertanto la strada, il giardino, il cortile di casa e della scuola devono permettere e favorire il gioco, ed essere sistemati in modo che il bambino abbia la possibilità di esplorare gli spazi ed agire su di essi. Attraverso la pratica del gioco, il bambino troverà risposte reali ai suoi bisogni più profondi"*<sup>4</sup>. La città così assume un carattere partecipe nella vita dei bambini, diventando *"accessibile e praticabile dal bambino"*.

Questo spazio di gioco è più efficace quando acquista un carattere flessibile, amabile, ricreatore, vivo, che possa *"reinventarsi costantemente"*<sup>5</sup>, poiché *"non è mai finito, bensì evolve, come ogni sistema vivente entro lo spazio finito"*<sup>6</sup> - come i propri bambini.

## 4.1 Diffondere

4 Arci ragazzi, La città in tasca, p.247.

5 Clément G, Manifesto del terzo paesaggio, p.64

6 Clément G., 1991, Jardins, paysage et génie naturel, Collège de France, Librairie Arthème Fayard (tradotto come Giardini, paesaggio e génio naturale, Quodlibet, Macerata), p.34

## a) l'attrezzatura negli Spazi e attività del Quotidiano

## Quali Luoghi

Diffondere l'attrezzatura in quali luoghi: Il presente gioco non mira alla costruzione di grandi parco giochi, bensì alle piccole interventi, più intime, accessibili, riappropriabili, usabili, più vicini al raggio d'azione delle persone, al loro quotidiano, alle attività svolte nella loro giornata e i luoghi da loro frequentati. Per questa ragione gli spazi che interessano a questo gioco sono, dunque, quegli vicini alla gente comune, gli spazi del passaggio, gli spazi destinati al pubblico per eccellenza: lo spazio pubblico. Però dentro il campo dello spazio pubblico che tipo di spazi conviene puntare?

Gilles Clément (2004) definisce come Terzo Paesaggio gli spazi *indecisi, privi di funzione*, una volta che *"il Terzo paesaggio costituisce un territorio per le molte specie che non trovano spazio altrove"*<sup>7</sup>. Clément si riferiva alle speci vegetali, però queste caratteristiche coincidono anche con quella dei bambini nella città. Lo spazio di terzo paesaggio, quindi, nell'accogliere i gruppi emarginati (di vegetali e persone) finisce per non esprimere *"né il potere né la sottomissione al potere"*. Gli spazi indefiniti, indecisi, emmarginati sono, dunque, spazi di carattere politico *"per il suo contenuto, per le questioni poste dalla diversità, per la necessità di conservarla – o di favorirne la dinamica – il Terzo paesaggio acquista una dimensione politica"*<sup>8</sup> - come completa Clément.

È questa la tipologia di campo di gioco adeguata a questo gioco. Sono questi i campo di gioco adeguati perché permettono un movimento più libero da parte degli elementi che compongono il terreno così come degli utenti che lo usano, orientando questi ultimi a incorporare ciò che Roberto Masiero (2015) chiama di *"figura politica di un 'terzo-uomo', non più naturale, né soltanto tecnologico, bensì capace di connettere l'una e l'altra dimensione: un corpo biopolitico"*<sup>9</sup> - obiettivi che coincidono con quelli del presente gioco.

7 Clément G, Manifesto del terzo paesaggio, p.17

8 ibid., p.26.

9 Masiero R., Longo A., Assenatp M., 2015, Paesaggio paesaggi: vedere le cose, Libria, Melfi, Foggia p.224

Gli spazi *di mezzo* che hanno in comune i principi del terzo paesaggio e costituiscono gli potenziali spazi da utilizzare come il campo del presente gioco sono: gli spazi tra palazzi<sup>10</sup>, gli junk space<sup>11</sup> (spazio spazzatura) e anche altri spazi come gli spazi di margine, gli spazi inutilizzati, gli spazi utilizzati male, gli spazi del passaggio (dove si passa ma non ci si ferma - come la strada e il marciapiede), gli spazi in attesa di un uso, - sono gli spazi di questo tipo e principio che permettono di essere ricreati (creati di nuovo) ogni volta che i suoi utenti trovino necessario al fine di ricreare (rendere più ludica) la vita di quelli che li utilizzano.



Figura 143 - garden bridges - urban installation

---

10 Granata E.,

11 Koolhaas



Figura 144 - Atelier Le Balto - jardin sauvage al palais de tokyo di parigi 2002



Figura 145 - parking lot - dont pay play, florian riviere



Figura 146 - Raumlabor, Rush Hour, Roger-Jardin



Figura 147 - Boa mistura, Madrid

il Campo di Gioco tra palazzi. Aldo Van Eyck gli piaceva l'idea di "avere, tra ogni due ricinti di spazio di gioco, cinque o sei aree pubbliche

di gioco e, tra di esse, un numero ogni volta più grande di spazi provvisti di uno o due attrezzature per giocare”<sup>1</sup>. Van Eyck lavorava con un gruppo limitato di elementi, collocati in una composizione chiara e precisa.

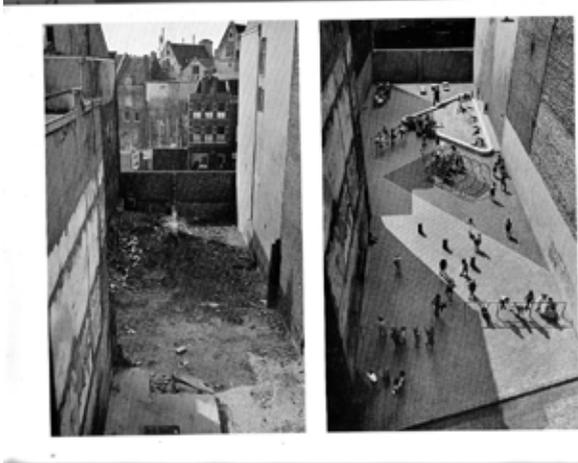


Figura 148 - Aldo Van Eyck, Amsterdam

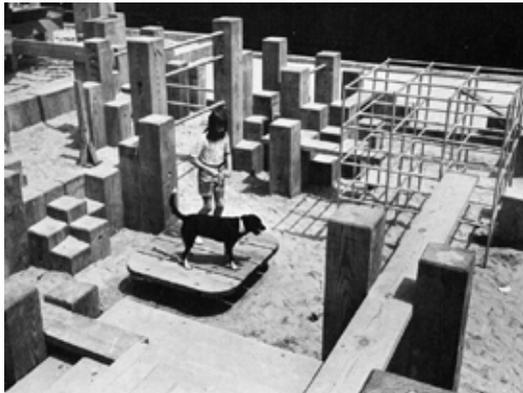


Figura 149 - Paul Friedberg, Pocketpark

<sup>1</sup> Playscapes: Isamu Noguchi, (2016), Museo Tamaio, Editorial RM, Ciudad de Mexico., p.122



Figura 150 - John Tseronis, Play lot, Philadelphia

Il Paesaggio come il Terzo Educatore, specie di playground diffuso e di gioco oltre il playground, comprende l'uso degli spazi quotidiani in un modo più spontaneo, con l'aiuto del gioco, è ciò che si crede come parte di una strategia ideale per raggiungere una miglior qualità della vita per l'infanzia.

Un'altro progetto che ha ispirato questa tesi è una biblioteca creata da John Lin<sup>2</sup>, a Yunnan, China, nel 2014, dove l'architetto ha voluto aggiungere una funzione in più a quella che svolge il tetto come

<sup>2</sup> [www.rufwork.org](http://www.rufwork.org)

protezione e così permette che ci si possa giocare e scivolare sulla pendenza del tetto.

L'aderenza della funzione ludica a quella primaria, svolta dalla maggior parte dei tetti, dimostra che è possibile avvicinare gli spazi di uso comune, come una biblioteca, ad una prospettiva più plurale, divertente e utile.



Questa architettura ludica, diffusa negli spazi del quotidiano promuove pratiche di riappropriazione delle persone e soprattutto dei bambini del loro spazio urbano, del loro tempo e delle loro relazioni sociali.



Figura 151 e 152 - John Lin: The Pinch

Questo tipo di progetto aiuta a vedere la possibilità ludica in siti poco o niente ludici, aiuta a cambiare lo sguardo e ad orientare verso soluzioni che possano ampliare la funzione degli spazi pubblici, così come degli elementi consueti di questi spazi pubblici, mostrando che è possibile dare un carattere ludico a spazi che inizialmente non sono stati pensati per il gioco.

Basurama, un collettivo con sede in Spagna e in Brasile, utilizza una strategia ludica affine alla proposta di questa tesi. Come suggerisce il proprio nome del gruppo (poiché la parola *basura* in spagnolo vuol dire residuo), Basurama offre soluzioni per migliorare lo spazio urbano attraverso la costruzione di dispositivi di gioco fatti con materiali da scarto, che poi vengono collocati negli spazi pubblici, per l'uso della gente comune.

Un buon esempio è stato l'intervento organizzato per l'evento "Virada Cultural" di San Paolo (Brasile), dove Basurama ha installato sotto un ponte delle altalene costruite con pneumatici riciclati.

Tra tanti divieti di non appendere cartelli, qui i cittadini sono invitati a

esprimersi, compilando nello spazio lasciato appositamente in bianco la loro opinione su ciò che la città di Porto Alegre necessita – ossia, su cosa ognuno come persone necessita in quanto parte del complesso che è Porto Alegre, e il quale non è ancora stato provveduto.

Questo semplice dispositivo promuove riflessione, critica, interazione, partecipazione e perfino soluzioni da chi più utilizza e necessita quello spazio.

In questo esempio i Basurama non solo hanno operato per migliorare uno spazio che è poco e mal utilizzato come quello sotto i ponti, ma lo hanno fatto attraverso la costruzione di un prodotto ludico, raggiungibile a tutti poiché è di uso facile (per l'infanzia e non solo) non ci sono né recinzioni che segregano quelli che si trovano dentro lo spazio da quelli che stanno fuori né è richiesto il pagamento (o altre condizioni) per poter giocare lì. Inoltre, hanno utilizzato un materiale che aveva perso la funzione per la quale è stato creato e sarebbe destinato allo scarto.

Un'attrezzatura ludica di questo genere è semplice, richiede pochi materiali, permette che uno spazio molte volte pericoloso come quello delle strade (e ancora di più, quello sotto i ponti) possa essere visto con altri occhi, attraverso un altro uso. Questo tipo di soluzione, dove lo spazio sotto il ponte viene ricreato e guadagna una funzione ludica, permette ai bambini di ricrearsi (giocare) e così di attuare nel territorio, poiché come si è visto: è tramite il gioco che i bambini interagiscono, partecipano, si esprimono, si sviluppano. Questa soluzione unisce i bambini ai diversi gruppi di persone e lo fa attraverso il miglior dei modi: il divertimento.



Figura 153 - Basurama, Cidade é para brincar (la città è per giocare), Virada Cultural, São Paulo

Questo tipo di risoluzione per la sua semplicità di materiale e di forma è capace di integrare e adattarsi all'estetica e funzione sia dell'ambiente circostante come dei suoi elementi di arredo urbano. Inoltre, essendo un materiale di uso comune e per l'assenza di regole d'uso, questi spazi incuriosiscono altri pubblici che non solo quell'infantile, tornando lo spazio e l'uso desso più plurale, libero e creativo.

Attraverso la replica dell'elemento cubo, l'artista creò uniformità di forma; e attraverso l'applicazione di alcune strutture nei cubi, permise che ogni faccia dei cubi acquisisse una funzione ludica.

Un'altra idea dei Basurama, sempre in Brasile, è stata implementata nella città di Porto Alegre, capitale della regione Rio Grande do Sul.



Figura 154 - Basurama, POA necessita più (Trad. di Porto Alegre precisa de mais)

Questa iniziativa offre alle persone la possibilità di sentirsi parte di quel contesto collettivo (quando ci si riconosce nelle parole degli altri), spaziale (quando ci si riconosce negli spazi e servizi che promuovono o no una degna qualità della vita) e individuale (quando ci si vede a sé stesso come cittadino, dotato di diritti più che solo di doveri, come la propria riflessione, espressione e azione nel territorio dove ci si vive).

Come si è visto, le strade sono un punto cruciale per la realizzazione degli spazi ludici proposti da questa tesi. Le strade, così come gli spazi del passaggio, sono spazi importanti, dotati di un grande potenziale ludico e ancora poco esplorati. Utilizzare le strade come veicolo per il gioco, dunque, fa parte della strategia scelta qui. Però, come incentivare l'uso delle strade come spazio di gioco? Oppure, come diffondere un elemento ludico in un paesaggio di passaggio quotidiano?



Figura 155 - Basurama, POA necessita più (Trad. di Porto Alegre precisa de mais)

Qui i materiali necessari sono ancora più semplici: stencil e spray, che quando in contatto con le mura, acquisiscono l'importanza di dialogo e protagonismo; i passanti acquisiscono il potere della parola, della propria espressione e opinione sulla sua città, comunicandosi con il territorio e anche con altri che sono passati prima e si sono espressi. Diffondere tramite un'attrezzatura interattiva, che stimoli l'uso dello spazio.

Il collettivo City Yeast (studio di design situato a Taipei) e Basurama hanno creato nel 2016 per l'iniziativa 'ricostruire Taipei', il playground 'swings park', uno spazio temporaneo fatto completamente di materiali da scarto, in un luogo del quotidiano non utilizzato: quello sotto i ponti e vicini la strada.

Al fine di migliorare l'interazione tra le persone si suggerisce un'attrezzatura ludica che permetta agli utenti di interagire con essa.



Figura 156 e 157 - Swing Park, 2016, Basurama e City Yeast

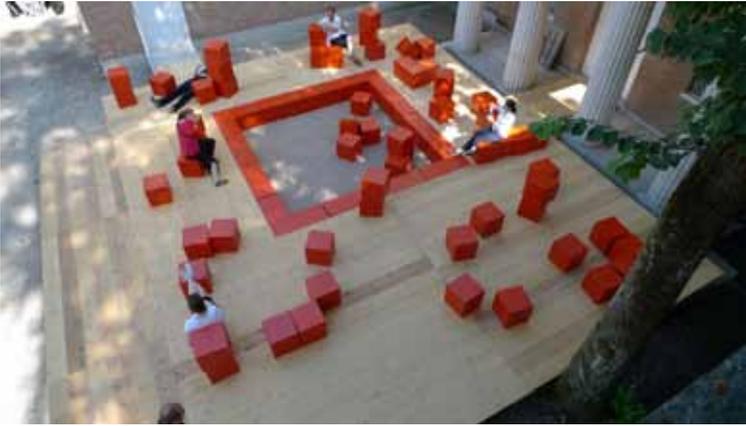


Figura 158 e 159 - INTERB, Commonplace

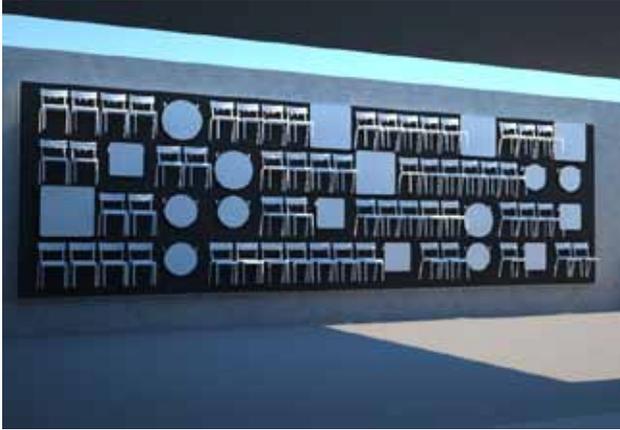


Figura 160 e 161 - Principio della interazione

Al fine di educare alla cittadinanza e partecipazione ci si può utilizzare il paesaggio come educatore e ricreatore, attrezzandolo con elementi ludici, diffusi in diversi spazi e attività del quotidiano.

*"In effetti non è pensabile un'azione innovativa sugli spazi urbani,*

*nei termini proposti, senza che i cittadini siano messi in condizione di comprendere i termini del cambiamento e di farli propri nei comportamenti quotidiani”<sup>3</sup>.*

b) tramite gli Interventi Gentili

L’agopuntura urbana è un concetto sviluppato dall’architetto e urbanista Jaime Lerner, secondo il quale *“fa riferimento a un approccio creativo alla rigenerazione urbana, basato sull’attivazione di piccoli interventi e di processi localizzati, mirati a infondere rapidamente energia in un singolo punto della città”,* suscitando *“reazioni positive a catena”<sup>4</sup>.*

Per amabilità si intende, qui, il concetto definito dall’architetta e urbanista brasiliana Adriana Sansão Fontes (2011), che riguarda *“l’atto o stato di comportamento che presuppone la generosità, l’affetto o la cortesia con gli altri”<sup>5</sup>.* L’amabilità è *“la qualità urbana che emerge dall’articolazione tra le caratteristiche fisiche del luogo, le interventi temporarie che occorrono su questo spazio e le persone che lo utilizzano e si connettono, dimostrano che essa emerge dall’articolazione tra le dimensioni fisiche, temporali e sociali”<sup>6</sup>.* Il quale termine, quando applicato agli spazi urbani, viene così denominato **‘amabilità urbana’**<sup>7</sup>.

Il principio dell’amabilità si presenta quando lo spazio pubblico viene sottoposto ad un’intervenzione temporaria. Queste interventi, quindi, funzionano come *“motori di relazioni di prossimità e intimità, tanto con il proprio spazio quanto nel rapporto tra gli individui”<sup>7</sup>:* tra le persone, riducendo *“lo spazio personale quotidiano tra di loro ed apportando una nuova atmosfera - di intimità - al luogo”;* tra le persone e lo spazio quando quest’ultimo si rivella *“diverso, nuovo, originale e amabile, possibilitando nuovi sguardi ed esperienze urba-*

3 Arci ragazzi, op. cit., p.261.

4 Lambertini A., Atlante natura urbana, p.31

5 Sansão Fontes A., Amabilidade urbana: A qualidade do espaço tempo da intervenção temporária, Cadernos ProArq 17, p.24.

6 ibid., p.30.

7 ibid., p.24.

ne ai suoi utenti". L' amabilità si manifesta quando *"lo spazio fisico si trasforma nello spazio sociale"*.

Sansão Fontes utilizza il concetto di 'triangolazione' come strategia per promuovere l'interazione tra le persone, secondo il quale *"uno stimolo esterno permette che due persone strane inizino una conversazione, promuovendo la connessione tra di loro come se fossero conosciute. Lo stimolo può essere un'altra persona, un gruppo, un oggetto"*<sup>8</sup>.

Fontes spiega che è stato comprovato da altri autori che *"la semplice 'collocazione o ritiro' di un elemento di una piazza altera la qualità dello spazio pubblico a uno più vitale e accettabile dagli utenti"*<sup>9</sup> e che gli elementi possono essere *"sculture, venditori ambulanti di cibo, musicisti di strada, oppure dell'attrezzatura urbana"*<sup>10</sup>, che stimolano l'approccio tra le persone.

Si devono, dunque, costruire spazi collettivi che permettano le interventi temporanee al fine che l'amabilità abbia l'opportunità di manifestarsi nella città.

'Parede Gentil' (muro gentile) è un progetto nato in Brasile con l'obiettivo di avvicinare *"l'arte allo spazio urbano, conetendola alla popolazione"*, tramite la disposizione di *"un istallazione che possa essere usata e non soltanto contemplata"*, creando *nuove funzioni per lo spazio pubblico*. Ad ogni edizione dell'evento, un artista è invitato a svolgere un lavoro specificamente nel muro il quale resterà lì per il periodo di quattro mesi.

La prima edizione di Parede Gentil è stata in aprile 2007, ideato dall'artista brasiliano Guga Ferraz in aprile 2007, che hanno proposto un istallazione di otto piani di letti sobreposti, da essere usati da qualsiasi utenti dello spazio pubblico, interessati a interagire e scoprire nuove visioni della città.

---

8 Sansão Fontes A., op. cit., p.28.

9 ibid., p.28.

10 ibid., p.28.



Figura 162 - Parede Gentil, Rio de Janeiro, 2007

Il secondo esempio, di autoria degli artisti Tiago e Gabriel Primo a luglio 2009, propone una casa in alto nel muro dove gli artisti si muovono tramite i dispositivi di arrampicata collocati nel muro. Gli artisti, nel loro contesto, interagiscono con i passanti.

Il progetto Park(ing) Day<sup>11</sup> è un altro esempio della riappropriazione dello spazio pubblico tramite le strade dove, una volta all'anno i *"cittadini, artisti e attivisti lavorano per trasformare temporaneamente un posto di parcheggio sulla strada in un giardino"*<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> [www.parkingday.com](http://www.parkingday.com)

<sup>12</sup> Sansão Fontes, op. cit., p.77



Figura 163 - Primo Parking Day, San Francisco, 2005

Questa iniziativa, capace di creare nuove forme di spazi pubblici temporari, è nata a San Francisco, Stati Uniti, nel 2005 con un'installazione di due ore di durata che ha ottenuto successo e si è propagata ad altre parti del mondo. Idee di questo genere sono capaci di promuovere rotture positive nel quotidiano.



Figura 164 - Parking Day In My Backyard, organizzato da BAR Architects

## 4.2 Connettere

Connettere, qui, riguarda due punti: l'integrazione dei diversi gruppi sociali tra di loro tramite l'uso dello spazio ludico e l'integrazione dello spazio ludico con il territorio circostante.

Al fine di integrare il Campo di Gioco all'ambiente circostante è necessario:

a) Connettere il Campo di Gioco al Territorio Circostante

- non usare recinzioni
- inserire lo spazio in un luogo accessibile

b) Connettere gli utenti con lo spazio

Al fine che la connessione degli utenti con lo spazio ludico avvenga ci si può fare affidamento alla progettazione partecipata, dove gli futuri utenti vengono coinvolti nel processo di decisione, pianificazione e costruzione dello spazio. Trattandosi di uno spazio che ha come i principali utenti i bambini è fondamentale che i bambini a cui si destina lo spazio vengano coinvolti in questo processo.

Come supporto alla partecipazione dell'infanzia si possono utilizzare come riferimento autori tali Castiglione, Tonucci e De Carlo.

Gli aspetti tecnici, soli, sono insufficienti per risolvere le necessità e desideri di una popolazione reale. Una miglior soluzione comprende lo sguardo tecnico e specialistico dei professionisti in unione a quello delle persone che vivono nel luogo.

La partecipazione "implica la presenza degli utenti lungo tutto il corso dell'operazione"<sup>13</sup>. In questo modo "i diversi momenti sfumano uno nell'altro e l'operazione cessa di essere lineare, a senso unico e autosufficiente"<sup>14</sup>. Si ha partecipazione quando "tutti sono direttamente e egualmente coinvolti nel processo delle decisioni"<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> De Carlo G., L'architettura della partecipazione, p.69.

<sup>14</sup> *ibid.*, p.70.

<sup>15</sup> De Carlo G., L'architettura della partecipazione, p.61.

Castiglioni spiega che gli esperti facilitano il ricevimento dei dati, informazioni di base e supporto e anche il dialogo tra le parti coinvolte, che partecipano a "tutte le fasi del processo"<sup>16</sup>.

Anche la CEP riconosce l'importanza della partecipazione, la quale afferma che "è necessario "avviare procedure di partecipazione del pubblico, delle autorità locali e regionali e degli altri soggetti coinvolti nella definizione e nella realizzazione delle politiche paesaggistiche"<sup>17</sup>.

#### c) Connettere gli utenti con l'attrezzatura ludica

L'elemento di integrazione riguarda il campo di gioco ma anche l'attrezzatura.

Al fine di integrare i bambini alla comunità è necessario stimolare l'uso dello spazio anche dagli altri gruppi sociali. Per raggiungere tale scopo si deve offrire attrezzatura ludica semplice, che non abbia uno stile infantilizzato, la quale possa essere usata anche dagli altri cittadini, come quelle proposti da Aldo Van Eyck.

L'architetto olandese Aldo Van Eyck ha costruito moltissimi playground per la città di Amsterdam che vanno molto oltre l'idea di una semplice area destinata al gioco. Questi spazi, chiamati Speelplaatsen, erano luoghi creati per l'infanzia ma anche per gli altri cittadini, e così di luoghi per il gioco ma anche per altre attività, tale la sosta solitaria e la socievolezza tra i vicini. Al suo tempo, gli Speelplaatsen *"erano luoghi di transizione che stabilivano una stretta dialettica con il paesaggio: la loro natura interstiziale mirava all'interazione con il tessuto urbano circostante, con la strada e l'edificio, all'interazione tra bambini e adulti. Luoghi per il progetto di paesaggio e luoghi in cui il paesaggio stesso, ancora una volta, può ricoprire il ruolo di soggetto educatore"*<sup>18</sup>.

Per questi spazi, Van Eyck creò una linea di attrezzatura ludica fatta di forme semplici, pochi materiali e che permettono diversi usi. Questi

<sup>16</sup> Castiglione B., De Marchi M. a cura di, 2009, Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione, p.25.

<sup>17</sup> *ibid.*, p.25.

<sup>18</sup> Lanzoni C., *op. cit.*, p.52

elementi venivano combinati a seconda della necessità del luogo e dei suoi utenti e non miravano solo ai bambini, l'attrezzatura avendo forme geometriche semplici anziché infantilizzate, spingeva anche persone di altre età ad usarle.



Figura 165 - Playground integrato al tessuto urbano



Figura 166 e 167 - Attrezzatura flessibile e usabile da più gruppi  
jaja-architects-rama-studio-rasmus-hjortshoj-park-n-play





Figura 169, 170, 171 - KapteinRoodnat playground benches





Figura 172 e 173 - Attrezzatura versatile

#### d) Connettere gli Spazi Ludici in Rete

Una rete è un qualcosa che connette punti e che quando elastica, permette la flessibilità e morbidezza degli elementi messi in connessione. Conviene connettere gli spazi ludici tra di loro, poiché sono delle piccole soluzioni che fortificano una stessa strategia: quella di ricreare ed educare, la quale dev'essere accessibile a più persone. Questa rete deve, dunque, permettere il movimento, o l'attraversamento<sup>19</sup> - secondo lo studio fatto da Anna Lambertini.

La strategia della rete consiste, quindi, nel connettere lo spazio ludico con gli altri spazi di ozio della città e con gli spazi del quotidiano, in una rete di spazi ludici urbani.

Per spazi del quotidiano si intendono gli spazi dove *"il gruppo di attività che le persone realizzano per soddisfare le loro necessità nelle differenti sfere della vita che includono le attività produttive, riproduttive, proprie e politiche o comunitarie"*<sup>20</sup> viene messo in pratica, e i quali si

<sup>19</sup> Lambertini A., 2005, Arte dei giardini per la qualità dei paesaggi urbani Attraversati

<sup>20</sup> Traduzione personale dei frammenti tratti da Ciocchetto A., Punt 6 Col-lectiu, Espacios para la

localizzano nelle vicinanze del quartiere dove ogni persona vive. Secondo l'elaborazione svolta da Adriana Ciocchetto insieme al collettivo spagnolo Col-lectiu Punt 6 sugli spazi per la vita quotidiana, le attività produttive riguardano la "produzione di beni i servizi" come il lavoro; le attività riproduttive comprendono quelle non pagate, a scopo personale come "nutrizione, vestiti e cura" personale; le attività proprie riguardano lo sviluppo personale e intellettuale come quelle della vita sociale, gli sport, l'ozio, il tempo libero e los hobbies"; le attività politiche sono quelle relazionate alla partecipazione sociale, cultural e politica".

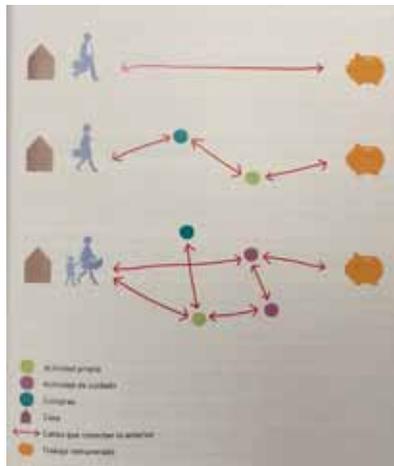


Figura 105 - Rete quotidiana

Questi spazi del quotidiano includono anche gli spazi di relazione e l'attrezzatura quotidiana. Gli spazi di relazione sono quelli "dove le persone possono interagire nel momento di realizzare le attività quotidiane nel loro intorno urbano (quartiere)" e includono gli spazi di "ozio, gioco, e incontro che permette che le persone di una comunità conviva, si conosca e impari la diversità che ciascuno apporta alla

società”<sup>21</sup>.

L’attrezzatura quotidiana riguarda “l’equipaggiamento che si utilizza diariamente e che sono indispensabili come supporto allo sviluppo della vita quotidiana in tutte le tappe vitali e per il miglioramento della qualità della vita delle persone”<sup>22</sup>. Questi spazi contengono le scuole, i centri per anziani, biblioteche, spazi per l’attività fisica come le palestre, ecc.

Tramite l’unione degli spazi ludici con quelli del quotidiano questa rete ludica acquista un carattere più versatile di usi e più plurale rispetto ai tipi di utenti.

Alcuni punti dei ‘paesaggi urbani attraversati’ coincidono con quelli voluti dalla presente ricerca. Il principale riguarda la connessione dei piccoli punti, in modo che “passare da una parte all’altra della città significa non collegare due punti estremi, ma una infinità di punti intermedi”. Tra questi punti intermedi ci devono essere anche “la scala del quartiere, la dimensione dell’ordinario”, mirando un percorso che includa diversi tipi di mobilità, ossia, un “percorso pensato per automobilisti, ciclisti, pedoni, su cui confluiscono e si aprono strade secondarie e passaggi pedonali (passerelle, scalinate, rampe) che lo rendono un organismo permeabile e a misura d’uomo, più che di macchina”<sup>23</sup> - portando l’attenzione alla “mobilità definita dolce ed eco-compatibile (tramway, piste ciclabili, metropolitana leggera)”<sup>24</sup>.

Spazi tali le piazze, giardini, terreni di gioco, luoghi per lo sport e la cultura e altri spazi di sosta e ozio di un quartiere possono, dunque, entrare in relazione ad altri spazi di altri luoghi più e meno lontani, portando i suoi utenti ad esplorarli e così a migliorare la conoscenza del proprio territorio.

Le strade e i marciapiedi devono essere considerati come potenziali spazi di incontro e connettori tra gli altri spazi ludici, che secondo Jane Jacobs sono “*insostituibili per la sicurezza, la vita collettiva e l’educazione dei ragazzi*”<sup>25</sup>. Così le strade e i marciapiedi diventano i

21 Ciocchetto A., Punt 6 Col-lectiu, Espacios para la vida cotidiana: Auditoría de Calidad Urbana con perspectiva de Género, p.20

22 ibid., p.21

23 Lambertini A., 2005, Arte dei giardini per la qualità dei paesaggi urbani Attraversati, p.11

24 ibid., p.3

25 Jacobs J., op. cit., p.81.

fili connettori tra i diversi spazi.

Per rendere l'uso delle strade e marciapiedi circostanti al campo di gioco più sicuro è necessario "restringere sensibilmente la carreggiata, in modo che l'automobilista sia costretto (non perché c'è un cartello) a moderare l'andatura."<sup>26</sup>

Questa rete non è destinata "ad essere eterna ed immutabile nella sua connotazione e nelle sue funzioni: può essere dismessa, riconfigurata, ridimensionata in base all'evoluzione dei bisogni reali della collettività, in movimento"<sup>27</sup>.

### 4.3 Comunicare

Comunicare che è uno spazio ludico, orientare i prodotti verso una linea. È importante che gli elementi dell'attrezzatura seguano uno stesso stile, al fine di facilitare il riconoscimento degli elementi ludici dagli utenti. Questo carattere di linea di stile può essere acquistato tramite diversi elementi, tale il colore, i materiali, la continuità.

b) Comunicare che lo spazio suggerisce la costruzione dei propri giochi

È importante chiarire e comunicare che questo spazio ludico suggerisce un uso più libero così come anche della sua attrezzatura.

Comunicare le regole dello spazio e della sua attrezzatura

- a) Le regole d'uso dello spazio
- b) Le regole d'uso dell'attrezzatura
- c) L'informare, l'appropriazione, la ricreazione

Per garantire una miglior comunicazione sulla funzione, caratteristi-

---

<sup>26</sup> Arci ragazzi, La città in tasca, p.253.

<sup>27</sup> Lambertini A., (2005), Arte dei giardini per la qualità dei paesaggi urbani Attraversati, Ri-Vista Ricerche per la progettazione del paesaggio, Università degli Studi di Firenze, Dottorato di ricerca in Progettazione Paesistica, Firenze University Press, anno 3, numero 4, p.9

che e uso dello spazio e della rispettiva attrezzatura si può utilizzare il principio del Manuale. Secondo Yona Friedman, "Un manuale ben fatto deve solo indicare alcuni elementi essenziali e lasciar decidere" agli utenti "quale soluzione adottare. In questo caso, il manuale diventa realmente una soluzione"<sup>28</sup>.

Le informazioni del manuale debbono rispettare tre caratteristiche principali:

- non deve essere troppo didattica;
- deve essere espressa in un linguaggio semplice

Potendo acquistare il carattere di un fumetto: "vale a dire un testo molto condensato, illustrato di immagini facili da leggere"<sup>29</sup>. Dev'essere breve e non per questo incompleta, facile da leggere e non necessariamente noiosa, dev'essere un manuale semplice da capire senza imporre un manuale.

- deve essere veicolata da un supporto semplice ed economico

Con l'utilizzo della tittura ci si può dipingere le istruzioni nel muro per comunicare la proposta dello spazio: "Un manuale può diventare un libro, ma se le sue pagine sono affisse sui muri in ordine logico, abbiamo allora un giornale murale, tecnica comunemente utilizzata nel corso degli ultimi cinquemila anni"<sup>30</sup>.

Si spiega la proposta dello spazio e poi "è l'abitante che prende le decisioni"<sup>31</sup>.

*"Alcune piante sono particolari fonti di attrazione e di interesse per i bambini, soprattutto per i colori sgargianti, gli strani profumi, i frutti, i fiori o parti che possono essere utilizzate in maniera creativa per giocare, progettare e creare"*<sup>32</sup>.

---

28 Friedman Y., op cit., p.74.

29 ibid., p.133.

30 ibid., p.134.

31 ibid., p.47.

32 Knight, p.45.

Questi materiali possono essere gli elementi naturali stessi del luogo, i quali possono essere suggeriti per costruire il proprio gioco, come per esempio il manuale creato da Guilherme Blauth *'O jardim das brincadeiras: uma estratégia lúdica para a educação ecológica'* (che significa in italiano *Il giardino dei giochi: una strategia ludica per l'educazione ecologica*)<sup>33</sup>, con diversi esempi di giocattoli o giochi da costruire e fare con gli elementi ritrovati nella natura – in questo caso, quella brasiliana. Conviene, dunque, comunicare che lo spazio suggerisce la costruzione del proprio gioco, come questi esempi:



Figura 114 -

33 Blauth G., *O jardim das brincadeiras: uma estratégia lúdica para a educação ecológica*,



Figura 114 e 115 - Giocattoli fatti con piante

Le bambole studiate e pensate da Gandy Piorsky, fatte dall'unione di materiali naturali e artificiali, dove il corpo è fatto di quello naturale e il vestito (o la culla) di tessuto, artificiale.



Figura 116, 117 - Giocattoli fatti di materiali naturali



## 5 Conclusione

*“Non indicate per loro  
Una via conosciuta  
Ma se proprio volete  
Insegnate soltanto la magia della vita”.*

Giorgio Gaber

Come si è visto, esiste una lacuna che impedisce una miglior vivibilità della città da parte dell'infanzia, la quale può essere migliorata attraverso l'aumento della qualità dei paesaggi offerti ai bambini e dell'accessibilità a questi paesaggi.

Sul rapporto qualità è necessario che gli spazi infantili siano adeguati a stimolare il corretto sviluppo dell'infanzia riguardo le caratteristiche psicomotorie, cognitive e sociali.

Le caratteristiche dello sviluppo infantile, le quali cambiano in base all'età dei bambini, devono essere affrontate con l'ausilio di altri campi come la pedagogia e la psicologia, dove le linee di pensiero scelte devono rispecchiare principi di autonomia e creatività personale. In questa tesi sono stati suggeriti alcuni esempi, come l'educazione steineriana.

La rilevanza di conoscere più a fondo il personaggio si fa imprescindibile per poter capire quali tipi di stimoli dare e evitare ad ogni fascia d'età - il che nel caso dei bambini, personaggio principale della tesi, è ancora più delicato poiché gli stimoli dati e negati in questa fase della vita costituiranno la base per tutta la vita.

Ancora sul rapporto qualità dello spazio ludico, è importante che lo spazio miri all'integrazione dei bambini con il campo di gioco e con gli altri utenti. Si fa necessario evitare quelli elementi che impediscono queste relazioni, cioè le infrazioni le quali rendono lo spazio inadeguato, come l'uso delle recinzioni, l'eccesso o la mancanza di sicurezza, la monotonia risultante da pochi stimoli o la mancanza del silenzio per il loro eccesso.

Al fine di favorire l'integrazione, giocare non deve costringersi sol-

tanto alle recinzioni dei playground. Il gioco deve raggiungere tutto il territorio urbano, incorporando più terreni e accogliendo più utenti, garantendo una maggior integrazione delle persone tra di loro e con lo spazio pubblico. Qui il gioco è la chiave per migliorare la qualità della vita urbana, partendo dall'infanzia per riuscire a soddisfare altri gruppi cittadini emarginati.

Ancora per favorire l'obiettivo dell'integrazione è necessario che il ludico sia diffuso negli spazi e nelle attività del quotidiano, raggiungendo anche la sfera del piccolo, senza puntare sempre sui grandi eventi.

L'incorporazione del gioco nel quotidiano stimola le persone a farne un uso più frequente, proponendo un modo più piacevole per fare le attività quotidiane. Così il gioco acquisita un carattere riappropriatore ed educatore (secondo all'idea di educazione considerata in questa tesi). Il gioco diventa il mediatore delle relazioni degli utenti tra di loro e con lo spazio, favorendo le interazioni e scambi tra le persone (imparare e insegnare) e generando occasioni di interazione e di integrazione.

Per ausiliare il processo di diffusione del ludico negli spazi pubblici della città si propone una strategia che mette in relazione questi spazi ludici tra di loro e con altri spazi del quotidiano. In sintesi si propone di mettere in relazione tanti piccoli punti, al fine di creare una rete composta di spazi di tipi, dimensioni, usi, funzioni e attrattività diverse, offrendo così più varietà di paesaggi - requisito importante per migliorare l'educazione ricevuta dal paesaggio.

Il gioco è linguaggio attraverso il quale i bambini interagiranno con le altre persone e con lo spazio ludico. Però non servono soltanto giocattoli o giostrine tradizionali per stimolare il gioco dei bambini. Servono elementi che i bambini possano riappropriarsi e utilizzare a modo loro, per il loro gioco. Questi elementi devono essere di tipo naturale e artificiale, al fine di offrire più varietà agli stimoli dei bambini. Gli elementi naturali, conviene prioritizzare le speci autoctone e spontanee, aiutando i bambini a conoscere il proprio territorio tramite l'osservazione delle speci locali. In questo modo il pubblico infantile non solo impara a rispettare e preservare la natura, come ad esplorarla nelle sue forme e colori nei loro giochi.

Sui materiali artificiali conviene prioritizzare quelli riciclati e quelli di scarto - che possano essere riutilizzati per la costruzione sia dell'attrezzatura ludica che per favorire la creazione e costruzione dei pro-

pri giochi da parte dei bambini dentro lo spazio di gioco.

In questo modo si suggerisce che l'attrezzatura ludica sia di due tipi: la prima completata e mirata a stimolare alcuna caratteristica dello sviluppo infantile (rispettando le fasi dello sviluppo di ogni età) e la seconda da essere costruita con gli elementi ritrovati nel campo di gioco.

L'attrezzatura da costruire mira a una proposta creativa e sostenibile. Creativa perché permette e stimola l'utente a partecipare attraverso la creazione personale di giocattoli, promuovendo lo sviluppo psicomotorio. Sostenibile perché i materiali da utilizzare come materia prima per la creazione dei giocattoli è di tipo naturale, ritrovato nel proprio campo di gioco, evitando così l'accumulo di scarti di natura artificiale.

L'idea non è quella di incentivare gli utenti dello spazio a distruggerlo raccogliendo gli elementi dello spazio per creare la propria attrezzatura, bensì quella di usare gli elementi ritrovati in un luogo specifico che verrebbe dedicato a questo scopo. Lì sarebbero presenti materiali naturali che, tramite piccoli suggerimenti, verrebbero trasformati dai bambini in forma di giocattoli naturali.

Tramite l'uso che ognuno può dare allo spazio e all'attrezzatura, ogni individuo si riappropria dei medesimi, soddisfano le proprie necessità e partecipando alla creazione e costruzione del proprio spazio e attività quotidiane, influenzando e lasciando l'impronta personale e così riacquistando la cittadinanza e partecipazione nel proprio territorio. In questo modo lo spazio ludico si trasforma in un terreno di opportunità di azione e uso per tutti individualmente e collettivamente.

La proposta svolta da questa tesi si basa in riferimenti del passato e anche del presente, in diversi luoghi del mondo più o meno sviluppati economicamente, i quali hanno apportato dei benefici alla qualità della vita urbana. Però questa proposta ha più l'obiettivo di migliorare la qualità del paesaggio urbano, che di essere assoluta nei suoi principi, regole e strategia. Nonostante tutto lo studio che ha permesso lo sviluppo di questa proposta, essa dovrà essere seminata e gestita con cura e osservazione, per capire se fiorisce come previsto.

Gilles Clément scrisse nel suo libro Giardini, paesaggi e genio naturale:

*"Noi non sappiamo in cosa precisamente consista il <<il meglio>>,"*

*poiché questo varia con il tempo*<sup>1</sup>.

Ci si vuole portare questo tipo di riflessione anche qui alla conclusione della presente tesi, poiché è necessario osservare, avvalendosi del silenzio, per cercare di capire se questa proposta difatto promuove i risultati attesi.

---

<sup>1</sup> Clément G., 1991, *Jardins, paysage et génie naturel*, Collège de France, Librairie Arthème Fayard (tradotto come *Giardini, paesaggio e génio naturale*, Quodlibet, Macerata), p.18

## 6 Riferimenti Bibliografici

Albero a Elica - per una pedagogia del sistema formativo integrato, bimestrale di cultura pedagogica scolastica ed extrascolastica (1988), numero 1, Cassano all'Ionio, Jonica Editrice.

Arci ragazzi (1989), La città in tasca: Scienza, ambiente, gioco per i ragazzi, a cura di: Del Cornò L., Mascellani M. R., Roncacci E., Cassano all'Ionio, Jonica Editrice.

Ariès P. (1960), L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Plon, Paris. Tradotto come Padri e figli: nell'Europa medievale e moderna, 1986, Laterza, Bari.

Baudrillard J., 1974, La société de consommation: ses mythes ses structures, Paris, Gallimard (La società dei consumi: i suoi miti e le sue strutture, il Mulino, Bologna), p.85

Beaver J., Benford S., W. Gaver W., (2003), Ambiguity as a Resource for Design, Paper Designing Design, Ft. Lauderdale, Florida, USA, Volume N. 5, CHI 2003: NEW HORIZONS.

Benjamin W., Tradotto come Bambini, abbecedari, giocattoli, 2010, Centopagine, Simplicissimus. Edizione Kindle.

Benjamin W. (1963), Städtebilder, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, (Tradotto come Immagini di città, 2010, Letture Einaudi Vol. 4, Giulio Einaudi Editore, Torino. Edizione Kindle).

Bernd Lobach (2001), Design Industrial: Bases para a configuração dos produtos industriais, Editora Blucher, São Paulo.

Bishop J., Foulsham J. Children's image of Harwich, Architectural psychology research unit, Kingston Polytechnic, England.

Blauth G., O jardim das brincadeiras: uma estratégia lúdica para a educação ecológica, manual sviluppato con il sostegno del Ministero dell'Educazione di Brasile.

Bompani M. (2016), Il gioco all'aperto è un diritto dei bimbi: l'appello per togliere i divieti nelle città, [Online]. Disponibile su: <[www.repubblica.it/cronaca/2016/11/23/news/\\_il\\_gioco\\_all\\_aperto\\_e\\_un\\_diritto\\_dei\\_bimbi\\_l\\_appello\\_per\\_togliere\\_i\\_divieti\\_nelle\\_citta\\_-152591429/#gallery-slider=152574564](http://www.repubblica.it/cronaca/2016/11/23/news/_il_gioco_all_aperto_e_un_diritto_dei_bimbi_l_appello_per_togliere_i_divieti_nelle_citta_-152591429/#gallery-slider=152574564)>, ultimo accesso giugno 2017.

Caillois R. (1967), Les jeux et les hommes: le masque et le vertige, Editions Gallimard.

Carmagnola F., (2009), *Design: la fabbrica del Desiderio*, Lupetti, Milano.

Castiglioni B. (2012), *Il paesaggio come strumento educativo*, [Online]. Disponibile su: <[www.unirioja.es](http://www.unirioja.es)>, ultimo accesso maggio 2017.

Castiglioni B., (2009), *Educare al paesaggio*, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, Treviso (traduzione italiana del report "Education an Landscape for Children" scritto nell'ambito del Consiglio d'Europa).

Castiglione B., De Marchi M. a cura di, (2009), *Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova, Pubblicazione realizzata nel quadro del progetto di ricerca di Ateneo 2005 *Paesaggio e territorio nella valutazione di sostenibilità – SETLAND (Sustainability Evaluation of Territory and Landscape)*.

Ciocoletto A., *Punt 6 Col·lectiu* (2014), *Espacios para la vida cotidiana: Auditoría de calidad urbana con perspectiva de género*, Barcelonam Editorial Comanegra.

Clément G. (2004), *Manifeste pour le tiers paysage*, Paris, Éditions Sujet/Objet.

Clément G., (2011), *Le jardine en mouvement: De la Vallée au Champ, via le parc André-Citroën et le jardin planétaire*, Sens & Tonka, (tradotto come *Il giardino in movimento: Da La Vallée al giardino planetario*, Quodlibet, Macerata).

Convenzione Europea sul Paesaggio di Palais de l'Europe, Strasburgo, 30-30 marzo.

De Carlo G. (2013), *L'architettura della partecipazione*, Macerata, Quodlibet.

de Précy, Jorn. *E il giardino creò l'uomo: Un manifesto ribelle e sentimentale per filosofi giardinieri (Italian Edition)*. Ponte alle Grazie. Edizione Kindle

Foucault M. (1967), *Eterotopie* (tradotto come *Eterotropia*, Milano-Udine 2010, Mimesis Edizioni). Edizione Kindle.

Friedman Y. (2003), *L'Architecture de survie: Une philosophie de la pauvreté*, Paris, Éditions de l'éclat. (Tradotto come *L'architettura della sopravvivenza: una filosofia della povertà*. Traduzione di Giuletta Fasino, Torino 2009, Bollati Boringhieri editore).

Geddes P. (1915), *Cities in evolution: an introduction to the town planning movement and to the study of civics*, London, Williams, Edizione Kindle.

Goulart I. (1999), *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*, Petrópolis, Editora Vozes.

Granata, E. (2013), *Il gioco e lo spazio tra le case. Attualità del progetto di Aldo van Eyck* [Online]. Disponibile su: <[www.losquaderno.net](http://www.losquaderno.net)>, ultimo accesso marzo 2014.

Harvey D., (2012), *Rebel cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*, London, Verso. Tradotto come *Città ribelli: I movimenti urbani dalla Comune di Parigi a Occupy Wall Street*, traduzione di Francesca De Chiara, Il saggiatore, Milano, 2013.

Huizinga J. (1949), *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*, Routledge & Kegan Paul, London.

Hurtwood L. A. (1968), *Planning for Play*, Thames and Hudson, London.

Iacovoni A. (2009), *Playscape*, Roma, Libria.

Iacovoni A. (2006), *Gamezone: Playground tra scenari virtuali e realtà*, Roma, EdilStampa.

Istituto degli innocenti (2004), *Percorsi di lettura: I bambini e la città*, [Online]. Estratto da rassegna bibliografica infanzia e adolescenza. Anno 5. N.4, Firenze.

Jacobs J. (1961), *The Death and Life of Great American Cities*, New York, Random House.

Koolhaas R. (2014), *Acerca de la ciudad: Qué fue del urbanismo?/ Grandeza, o el problema de la talla/ La ciudad genérica/ Espacio basura*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

Kozlovsky R. (2013), *The Architectures of Childhood: Children, Modern Architecture and Reconstruction in Postwar England* (Ashgate Studies in Architecture). Taylor and Francis. Edizione Kindle.

Lambertini A., (2005), *Arte dei giardini per la qualità dei paesaggi urbani Attraversati, Ri-Vista Ricerche per la progettazione del paesaggio*, Università degli Studi di Firenze, Dottorato di ricerca in Progettazione Paesistica, Firenze University Press, anno 3, numero 4.

Lambertini A., (2005), *I parchi-margine: una specie di parco per i paesaggi Urbani contemporanei, Ri-Vista Ricerche per la progettazione*

- del paesaggio, Università degli Studi di Firenze, Dottorato di ricerca in Progettazione Paesistica, Firenze University Press, anno 3, numero 4.
- Lanz R. (1979), *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*, São Paulo, Antroposófica.
- Lanzoni C. (2014), *Piccoli spazi e piccoli cittadini. Il paesaggio come terzo educatore*, [Online], in *Quaderni della Ri-vista. Ricerche per la progettazione del paesaggio*, Quaderno 3/2014, Firenze University Press. Disponibile su: <[www.unifi.it/ri-vista/quaderni/index.html](http://www.unifi.it/ri-vista/quaderni/index.html), pp.46-53>, ultimo accesso maggio 2017.
- Larrivee, S. (2012), *Reimaginando el juego: zonas de juegos innovadoras de Isamu Noguchi*, in «Paisea» n. 22, pp. 58-64.
- Latini L., 2004, *Sven-Ingvar Andersson*, *Quaderni della ri-vista del dottorato di ricerca in progettazione paesistica*, anno 1, numero 1, Firenze University Press.
- Le Balto Atelier (2008), *Archipel: l'arte di fare giardini*, a cura di Michela Pasquali, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lefebvre H. (1968), *Le droit à la ville*, Paris, Anthropos.
- Los S. (2015), *Carta dello Spazio Pubblico. Biennale Spazio Pubblico*, [Online]. Disponibile su: <[http://lapiazzadelleidee.comune.mirano.ve.it/cms/wp-content/uploads/2014/07/Verso-Bisp-2015-\\_Carta-Spazio-Pubblico-a-Venezia.pdf](http://lapiazzadelleidee.comune.mirano.ve.it/cms/wp-content/uploads/2014/07/Verso-Bisp-2015-_Carta-Spazio-Pubblico-a-Venezia.pdf)>, ultimo accesso maggio 2017.
- Mabey R. (2010), *Weeds. How Vagabond Plants Gatecrashed Civilisation and Changed the Way We Think About Nature* (Tradotto come *Elogio delle erbacce*, 2011, Traduzione di Giuliana Lomazzi, Monica Bottini, Sabrina Placidi, Ponte alle Grazie, Edizione Kindle).
- Maldonado T. (1977), *El diseño industrial reconsiderado. Definición, historia, bibliografía*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Masiero R. (2015), *Paesaggio paesaggi: vedere le cose*, Foggia, Libria.
- Montessori M. (1949), *La mente del bambino: Mente assorbente* (Italian Edition). Garzanti. Edizione Kindle.
- Moore R. (2006), *Playgrounds: a 150-year-old model, Safe and healthy school environments*.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- Munari B. (1998), *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*, Roma-Bari, Laterza.

Pecoriello A. (2006), Spazi di gioco e autocostruzione, "Il bambino educatore: Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana", a cura di Daniela Poli, Alinea Editrice, Firenze.

Perelli L. (2006), Public Art. Arte: interazione e progetto urbano, Milano, FrancoAngeli.

Piaget J. (1970), L'épistémologie génétique, Presses Universitaires de France, Paris (Tradotto come L'epistemologia genetica, 2016, Traduzione di Francesca Martinelli, Edizioni Studium, Roma, Edizione Kindle).

Playscapes: Isamu Noguchi, (2016), Museo Tamaio, Editorial RM, Ciudad de Mexico

Poli D. (2006) a cura di, Il bambino educatore: progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana, da una ricerca coordinata da Giusti M. per i comuni di Zola Predosa, Sasso Marconi, Casalecchio di Reno, Alinea Editrice, Firenze.

Poró, 2011, Intervalo, respiro, pequenos deslocamentos: ações poéticas do Poró, Editora Radical Livros, São Paulo, a cura di Campbell B., Terça-Nada! M.

Poró, 2014, MANIFESTO: por uma cidade lúdica e coletiva, por uma arte pública, crítica e poética, a cura di Campbell B., Terça-Nada! M.

Rego T. C., (1994), Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação, 17. Ed, Rio de Janeiro, Editora Vozes.

Rodríguez, P. (2016), La infancia que ejerce el derecho a la ciudad, El Diari de l'Educació. Disponibile su: [http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/infancia-ejerce-derecho-ciudad\\_0\\_591441229.html](http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/infancia-ejerce-derecho-ciudad_0_591441229.html), ultimo accesso giugno 2017.

Sansão Fontes A., (2011), Amabilidade urbana: A qualidade do espaço tempo da intervenção temporária, Cadernos do ProArq 17, Faculdade de arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Secchi B. (2005), La città del ventesimo secolo, Bari, Editori Laterza.

Secchi B. (2013), La città dei ricchi e la città dei poveri, Bari, Editori Laterza.

Steiner R. (1981), L'educazione dei figli, Milano, Editrice Antroposofica.

Tai L., Haque M., McLellan G., Knight E. (2006). Designing outdoor environments for children: Landscaping School Yards, Gardens and Playgrounds, New York, McGraw-Hill Education.

Tamborrini P. (2012), *Design Sostenibile: oggetti, sistemi e comportamenti*, Electa, Milano.

Tonucci F. (1996), *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città*, Editori Laterza.

Tonucci F. (?), *Educare alla cittadinanza*. Istituto di Scienze e tecnologie della cognizione del CNR.

Tonucci F., (2015), *A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città*, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (cnr), vol. 2, n°3, pp. 77-94.

Trasati F., 2014, *Lessico mínimo di pedagogia libertaria*, elèuthera editrice, Monocalzati, Confederación Nacional del Trabajo.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2015). *World Urbanization Prospects: The 2014 Revision*.

Turri E., *Il paesaggio e il silenzio*

W. Gaver W., Beaver J., Benford S., 2003, *Ambiguity as a Resource for Design*, Paper Designing Design, Ft. Lauderdale, Florida, USA, Volume N. 5, CHI 2003: NEW HORIZONS.

Ward C., (2016) (Tradotto come *Architettura del dissenso: Forme e pratiche alternative dello spazio urbano*, traduzione di Achille Brambilla e Giacomo Borella, , Eleuthera, Milano, Edizione Kindle).

Ward C. (1979), *The children in the city*, London, Architectural Press.

Yaacov Hecht (2014), *Aprendizagem Pluralista: o aprendizado num mundo democrático.*,

*a busca pela originalidade pessoal*, Urbânia 5, Editora Pressa, São Paulo

Zavalloni, G. (2003), *Diritti naturali di bimbe e bimbi...perché un manifesto?*,[Online]. Disponibile su: <http://scuola.regione.emilia-romagna.it>, ultimo accesso febbraio 2017.

Pagine web consultate:

Amag! (Rivista di architettura per bambini). Disponibile su: <<https://amagazine.org>>

Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza. Disponibile su: <[www.garanteinfanzia.org](http://www.garanteinfanzia.org)>

Big Draw (organizzazione orientata alla educazione artistica come risorsa del apprendistato, l'espressione e la creazione). Disponibile su: <[www.bcn.cat/museupicasso/bigdraw](http://www.bcn.cat/museupicasso/bigdraw)>

Convenzione sui diritti dell'infanzia, Disponibile su: [www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_adolescenza\\_autorita.pdf](http://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Convenzione_diritti_infanzia_adolescenza_autorita.pdf).

Cuartocreciente (Architettura per l'infanzia). Disponibile su: < <https://cuartocrecientearquitectura.wordpress.com>>

III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud

European Network of Ombudspersons for Children (ENOC). Disponibile su: < <http://enoc.eu>>

Fronterad rivista digitale. Disponibile su: <[www.fronterad.com](http://www.fronterad.com)>

Ludantia (I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y Juventud). Disponibile su: <<https://arquitecturayeducacion.wordpress.com>>

Lunarquicos. Disponibile su: <

Playground grupo ( ). Manifiesto sobre educación, arquitectura e infancia, Disponibile su: < <http://fronterad.com/?q=manifiesto-sobre-educacion-arquitectura-e-infancia>>

Osa Menor (investigazione e pratica nell'educazione dell'arte per l'infanzia e la gioventù). Disponibile su: <<http://osamenor10.blogspot.com.es>>

Iwalk (International Walk to School Day). Disponibile su: <[www.iwalktoschool.org](http://www.iwalktoschool.org)>

OCARA (Rete Latinoamericana di esperienze e progetti su la città, arte, architettura e spazio pubblico dove partecipano i bambini) Disponibile su: <[www.redocara.com](http://www.redocara.com)>

Mobilize (Mobilidade Urbana Sustentável) Disponibile su: <[www.mobilize.org.br](http://www.mobilize.org.br)>

Mudaarquitectura. Disponibile su: <[www.arquitecturamuda.com](http://www.arquitecturamuda.com)>

Urbanins. Disponibile su: <<http://urbaninstaller.wixsite.com/urbv2>>

### Video che hanno contribuito alla ricerca:

AIAPP Lazio, (2013). "Paesaggi ludici", crescita e gioco. Workshop di aggiornamento sulla progettazione delle aree gioco. Disponibile su: <<http://paesaggiocritico.com/2013/03/13/paesaggi-ludici-crescita-e-gioco-video-del-seminario-di-aggiornamento-del-27-febbraio-2013/>>

Associazione Giochi Antichi, (2013). Forum internazionale della cultura ludica. Disponibile su: <<http://www.associazionegiochiantichi.it/Cosa-facciamo/Attivita/Forum-Internazionale-della-cultura-ludica.aspx>>

Emile Aillaud, (1972). La Grande Borne à Grigny: un effort pour le beau, 12:49 min. Disponibile su: <<http://www.architekturfuerkinder.ch/index.php?/geschichte/frankreich/>>

Ewert A. F., (2010). Into the middle of nowhere: Children at play in a woodland nursery provide a rare glimpse into the imagination, ours and theirs. Disponibile su: <<http://aeon.co/video/society/into-the-middle-of-nowhere-a-short-film-about-a-woodland-nursery/>>

Playfreemovie, (2013). The importance of playing with fire (literally). Disponibile su: <<https://vimeo.com/89009798>>

Tezuka T., (2014). The best kindergarten you've ever seen. TEDxKyoto. Disponibile su: <[https://www.ted.com/talks/takaharu\\_tezuka\\_the\\_best\\_kindergarten\\_you\\_ve\\_ever\\_](https://www.ted.com/talks/takaharu_tezuka_the_best_kindergarten_you_ve_ever_)>

Kollarova, van Lingen, (2015). Lecture about the project Seventeen playgrounds. Expodium. Disponibile su: <http://www.annavanlingen.com/Seventeen-Playgrounds/Lectures>

## 7 Riferimenti Iconografici

Figura 1 - Arthur Leipzig - Brooklyn chalk games 1950, tratto da Playscapes: Isamu Noguchi, (2016), Museo Tamaio, Editorial RM, Ciudad de Mexico

Figura 2 - Helen Levitt Brooklyn, New York, 1913

Figura 3 - Helen Levitt - boys with cigarettes 1940

Figura 4 - Francesc Catala Roca

Figura 5 -

Figura 6 Francesc Català Roca

Figura 7 e 8 - attrezzatura ludica di Joseph Brown, Jiggle Structure, Central Park New York, 1961 e Swing Ring, 1955, tratti da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 9 - Metodologia, creazione propria.

Figura 10 - Leslie, Five points, New York, 1885

Figura 11 - Helen Levitt, New York, Boy with Arms Out, 1940

Figura 12 - Helen Levitt, Kids dancing Harlem

Figura 13 - Helen Levitt, Street Drawind, New York, 1940

Figura 14 - La scuola degli anni 2000 illustrata da Jean Marc Côté e Villemard nel 1899, tratto da <[www.ilpost.it](http://www.ilpost.it)>

Figura 15 - Francesco Tonucci, La Macchina della Scuola, tratto da <[www.lacittadeibambini.org](http://www.lacittadeibambini.org)>

Figura 16 - Francesco Tonucci, tratto da Tonucci F. (1996), La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città, Editori Laterza.

Figura 17 - Helen Levitt, boys playing

Figura 18 - Francesc Català Roca

Figura 19 - thurston hopkins children on the streets

Figura 20 - Vivian Maier St East, n108, New York, 1959

Figura 21 - A scuola ci andiamo da Soli, tratto da Tonucci F. (1996), La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città, Editori Laterza.

Figura 22 - Palle Nielsen, Web, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 23 - Tabella dei giochi proibiti della provincia di Lecce nel 1940, tratto da <[www.comune.venezia.it/archivio/86367](http://www.comune.venezia.it/archivio/86367)>

Figura 24 - Francesco Tonucci, tratto da <[www.lacittadeibambini.org](http://www.lacittadeibambini.org)>

Figura 25, 26 - Festival Tocati, Verona, tratto da <<https://tocati.it>>

Figura 27 e 28 - Attacco Ludico per riconquistare la strada, Cantieri Comuni e SLURP, tratto da <[www.cantiericomuni.org](http://www.cantiericomuni.org)>

Figura 29 - Francesco Tonucci, tratto da Tonucci F. (1996), La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città, Editori Laterza.

Figura 30 - Pieter Bruegel il Vecchio. Children's Games, 1560

Figura 31 - Jerome Myers, Playground pleasures, 1926

Figura 32 - Francesc Català Roca, Salvador Dalí

Figura 33 - Rag Chair di Droog Design, tratto da <[www.droog.com](http://www.droog.com)>

Figura 34 e 35 - Droog Design, Poltrona Do Hit, Designer Maij van der Poll

Figura 36, 37, 38, 39 - Droog Design, Construct me!

Figura 40 - Paolo Ulian e Moreno Ratti, O ring, tratto da <[www.dezeen.com](http://www.dezeen.com)>

Figura 41 - Droog Design, Sculpt Me Point public sculpture, tratto da <[www.droog.com](http://www.droog.com)>

Figura 42 - Junk Playground, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 43 - Junk Playground tratto da Hurtwood L. A. (1968), Planning for Play, Thames and Hudson, London.

Figura 44 - Adventure Playground, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 45 - Adventure Playground, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 46 - Francesc Català Roca

Figura 47 - Helen Levitt, New York, 1942

Figura 48 - Arthur Leipzig, Boy on Backstop, Houma, Louisiana 1954

Figura 49 - Francesc Català Roca

Figura 50 - Helen Levitt, Kids over doorway, New York, 1940

Figura 51 - Thurston Hopkins, Kids playing in London, 1945

Figura 52 - Arthur Leipzig, Stickball, 1950

Figura 53 - Children skipping in the street c 1956, Henry Grant

Figura 54 - Helen Levitt, New York, Two girls with ribbon, 1940

Figura 55 - Rehwaldt Landscape Architecture, tratto da <[www.rehwaldt.de](http://www.rehwaldt.de)>

Figura 56 - Bambini a villa torlonia, foto personale.

Figura 57 - Carve, Oosterpark, tratto da <[www.carve.nl](http://www.carve.nl)>

Figura 58 - Francesc Català Roca

Figura 59 - Helen Levitt, Four girls running in street, New York, 1950

Figura 60 - Jacques Simon, Mikado Géant Réims, 1971, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 61 - London Play Park tratto da Hurtwood L. A. (1968), Planning for Play, Thames and Hudson, London.

Figura 62 - Jonh Vachonm Children playing at a playground, Irwinville school, Georgia, 1938, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 63 e 64 - Buga Playground 2005, Rainer Schmidt Landschaftsarchitekten, Munich, tratto da <[www.rainerschmidt.com](http://www.rainerschmidt.com)>

Figura 65 - Guida Space 2 Place, tratto da <[www.space2place.ca](http://www.space2place.ca)>

Figura 66 - Form Associates, Fairlop natural playground, tratto da <[www.play-scapes.com](http://www.play-scapes.com)>

Figura 67 e 68 - Erect Architecture, Evelyn Court playground, Londra, 2011, tratto da <[www.erectarchitecture.co.uk](http://www.erectarchitecture.co.uk)>

Figura 69 e 70 - Earthscape, 2006, Urban dock LaLaport Toyosu, Tokyo, tratto da <[www.landezine.com](http://www.landezine.com)>

Figura 71 - Paul Friedberg, Jacob Riis, House New York, 1966, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 72 - Jacques Sgard, Parc Andr, Malraux, Paris la defence , tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 73, 74, 75 - Basurama, Progetti realizzati con materiali da scarto, tratto da <[www.basurama.org](http://www.basurama.org)>

Figura 76 - Attrezzatura di materiali riutilizzati, creata da Nuno Pimenta, Merry go round, tratto da <[www.designboom.com](http://www.designboom.com)>

Figura 77 - Jardin de la Connaissance, 2010, International Garden Festival, by Thilo Folkerts e Rodney, tratto da <<http://100land.de>>

Figura 78 - Rehwaldt Landscape Architecture, Blue asphalt, tratto da <[www.rehwaldt.de](http://www.rehwaldt.de)>

Figura 79 - Townshend Landscape Architects, Granary Square, tratto da <[www.landezine.com](http://www.landezine.com)>

Figura 81 e 82 - Boa Mistura, tratto da <[www.boamistura.com](http://www.boamistura.com)>

Figura 83 - Carve, Oosterpark, tratto da <[www.carve.nl](http://www.carve.nl)>

Figura 84 - Cardinal Hardy, Mount Royal Salamander, tratto da <[www.landezine.com](http://www.landezine.com)>

Figura 85 - Tratto da Atelier Le Balto,

Figura 86 - Tratto da Manuale di specie spontanee

Figura 87 - Hacque,

Figura 88 - BASE Landscape Architecture, Playground in G3nicart Sud, Bordeaux, 2014, tratto da <[www.landezine.com](http://www.landezine.com)>

Figura 89 - Playground di Palle Nielsen, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 90 - Lady Allen of Hurtwood, Nothing Hill Adventure Playground, tratto da Hurtwood L. A. (1968), Planning for Play, Thames and Hudson, London.

Figura 91 e 92 - Open Fabric, GRINDGROUNDS, tratto da <[www.landezine.com](http://www.landezine.com)>

Figura 93 - Erect Architecture

Figura 94 - Cougar Climber, North Canyon Natural Play & Learn Area by Learn Works and Planning Landscapes, Oregon

Figura 95 - Base Playground, Belleville Park, Paris, tratto da <[www.landezine.com](http://www.landezine.com)>

Figura 96 - Form Associates, Northala

Figura 97 - Atelier Le Balto, Melanchthon-Garten, 2011, tratto da <[www.lebalto.de](http://www.lebalto.de)>

Figura 98 - Group Ludic, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 99 - XLXS, Growshelter, philadelphia, tratto da <[www.archdaily.com](http://www.archdaily.com)>

Figura 100 - Alfred Trachsel, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 101 - Alfred Trachsel, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 102 - Apolonija Šušteršič e WBP Landschaftsarchitekten, 2013, PLAY LAND: youth centre with skate park and playground, Oberhausen, Germany, tratto da <[www.landezine.com](http://www.landezine.com)>

Figura 103 - Erec Architecture, Evelyn Court, Londra, tratto da <[www.erecarchitecture.co.uk](http://www.erecarchitecture.co.uk)>

Figura 104 - Kuku, Natural Playground, tratto da <[www.play-scapes.com](http://www.play-scapes.com)>

Figura 105 - Group Ludic, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 106, 107, 108 - Progetti tratti da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 109 - Richard Dattner, Playground Pyramid

Figura 110, 111, 112, 113 - giocattoli prodotti da Enzo Mari e Bruno Munari

Figura 114 - <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 115 - Richard Dattner, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 116 - Kuro Kaneko, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 117 e 118 - Richard Dattner, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 119 - Mitsuru Senda, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 120 - Alfred Trachsel, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 121 - Raumlabor, tratto da <[www.raumlabor.net](http://www.raumlabor.net)>

Figura 121, 122, 123, 124 - Attrezzatura ludica

Figura 125 e 126 - Virginia Dorch Dorazio Villagio Fantastico, X Triennale

Figura 127 - Group Ludic, tratto da <[www.architektur fuer kinder.ch](http://www.architektur fuer kinder.ch)>

Figura 127, 128, 129, 130, 131 - Attrezzature modulari

Figura 132, 133, 134, Gioccatolo da Cas Holman

Figura 135, 136, 137 - Charles Eames, Play cards  
Figura 138 - Eames Charles, Toy  
Figura 139 - Gioco delle Favole  
Figura 140 e 141 - Giocattoli creati da Bruno Munari  
Figura 142 - Helen Levitt, Phone Booth, NYC, 1988  
Figura 143 - thilo folkerts - garden bridges - urban installation - Parckdesign 2012, brussels (B) of delacroix staircase, tratto da <[www.land.de](http://www.land.de)>  
Figura 144 - Atelier Le Balto - jardin sauvage al palais de tokyo di parigi 2002  
Figura 145 - parking lot - dont pay play, florian riviere  
Figura 146 - Raumlabor, Rush Hour, Roger-Jardin  
Figura 147 - Boa mistura, Madrid  
Figura 148 - Aldo Van Eyck, Amsterdam  
Figura 149 - Paul Friedberg, Pocketpark  
John Tseronis, Play lot, Philadelphia  
Figura 151 e 152 - John Lin: The Pinch  
Figura 153 - Basurama, Cidade é para brincar (la città è per giocare), Virada Cultural, São Paulo  
Figura 154 - Basurama, POA necessita più (Trad. di Porto Alegre precisa de mais)  
Figura 155 - Basurama, POA necessita più (Trad. di Porto Alegre precisa de mais)  
Figura 156 e 157 - Swing Park, 2016, [www.designboom.com](http://www.designboom.com), Basurama e City Yeast  
Figura 158 e 159 - INTERB, Commonplace  
Figura 160 e 161 - Principio della interazione, Omca  
Figura 162 - Parede Gentil, Rio de Janeiro, 2007, tratto da <[www.agentilca-rioca.com.br](http://www.agentilca-rioca.com.br)>  
Figura 163 - Primo Parking Day, San Francisco, 2005  
Figura 164 - Parking Day In My Backyard, organizzato da BAR Architects  
Figura 165, 166 e 167 - Attrezzatura flessibile e usabile da più gruppi  
Figura 169, 170, 171 - KapteinRoodnat playground benches  
Figura 172 e 173 - Guldbergs Plad  
Figura 105 - Rete quotidiana  
Figura 114 e 115 - Giocattoli fatti con piante  
Figura 116, 117 - Giocattoli fatti di materiali naturali

