

*Dott.ssa Monica Amadini
Università Cattolica del sacro Cuore
Dipartimento di Pedagogia*

“L’infanzia è un luogo e un tempo, è modi di dire, modi di fare, modi di essere; è ambigua e contraddittoria e sempre più sfugge a qualsiasi definizione; è sempre meno infanzia, qualcuno ha detto, forse per nostalgia verso tempi andati, non troppo distanti da noi, quando ancora ruoli e comportamenti erano ben distinti tra le varie fasce d’età e, a torto o a ragione, considerati appropriati ai rispettivi soggetti. Quello che è certo e che, sempre più, è urbana, metropolitana.”

L. BOZZO, Pollicino e il grattacielo, Edizioni SEAM, Roma, 1998.

Obiettivo dell’intervento: scoprire le strategie attraverso le quali i bambini e le bambine possono diventare attori urbani, “produttori” di città. La valorizzazione della figura del bambino avviene attraverso una scoperta della domanda di città di cui egli è portatore, la quale si rivela nei suoi sogni, nei suoi desideri e nelle sue paure.

Nonostante le apparenti contraddizioni esiste ormai una presenza del bambino nelle società e nelle città contemporanee. Tale presenza non può essere più ignorata: è necessario scoprirne l’influenza nei vari settori del vivere sociale, come pure nella costruzione della città.

Spesso si sente parlare di un venir meno delle caratteristiche autentiche della città e non mancano giudizi pessimistici anche sull’infanzia odierna. A questo proposito, l’invito della pedagogia è quello di non cedere a istanze alienanti, bensì di imparare a scoprire anche nella complicazione i semi del futuro.

La città

Il rapporto che il bambino instaura con la città non è determinato solo dalla mera fisicità ma è anche una somma di significati simbolici. Oltre alla città concreta costituita dagli edifici, dalle località e dalle opere d’arte, c’è la città astratta dei contatti e delle attività umane. Ciò spiega perché la relazione bambino-città non è già data di per sé ma si struttura gradualmente e progressivamente, per opera degli stessi soggetti della relazione.

Considerando le modalità attraverso le quali è avvenuto il passaggio da un sistema urbano tradizionale ad uno contemporaneo (basato su un'adeguazione molto accentuata ai nuovi sistemi di scambio e di produzione e per molti versi irriconoscibile rispetto al sistema urbano precedente) non è difficile comprendere gli ostacoli che incontrano i bambini a riconoscere una città sempre più difficile da inscrivere geograficamente e idealmente in un'immagine chiara e comprensibile. Una città senza identità genera smarrimento e crisi di identità anche nei propri abitanti, specialmente in quelli più vulnerabili.¹

Il malessere sempre più diffuso oggi è determinato da una complessificazione del vivere nella città e abbraccia anche problemi legati al multiculturalismo crescente e alla tematizzazione di ansie urbane accresciute dalla sempre più massiccia presenza di tante diversità.

Nella pluralità di immagini che la città fornisce di se stessa essa, però, si mostra anche come energia vitale, nonostante sia difficile coglierne l'essenza in continuo mutamento. Nella stessa città coesistono diverse città, le cui contraddizioni riflettono le contraddizioni dell'uomo metropolitano contemporaneo.

Colin Ward, filosofo e pedagogista che si è occupato di problemi di urbanistica ha criticato in modo radicale le politiche dominanti che hanno condizionato la costruzione delle città inglesi. Fin dagli anni '70 ha lavorato per mostrare come queste siano segnate dall'ingiustizia sociale, la quale nega lo sviluppo delle potenzialità umane. Queste ultime, infatti, si esprimono soprattutto nell'auto-organizzazione, nel mutuo aiuto e nelle diverse forme di socialità, nonché di volontariato. Precludere a una parte di popolazione di esprimersi, di fare esperienze, di collaborare ed esercitare la propria creatività significa, di fatto, emarginarla.

L'ordine apparente e rassicurante del mondo adulto, per Colin Ward, è solo uno schermo del primato della merce e del profitto. Secondo questo ordine è difficile comprendere l'uso non convenzionale dell'ambiente urbano da parte dei bambini e delle bambine.

Gli antropologi mostrano che l'urbanizzazione delle nostre città, che è orientata al commercio, è chiaramente destinata a una sola categoria di persone: i lavoratori adulti.

¹ Non è un caso che, generalmente, se si chiede ai bambini di raffigurare la città in cui vivono riproducono dei blocchi di edifici vari, assemblati in modo serrato e gran parte del foglio resta bianco. Diversamente, se si chiede loro di raffigurare una città immaginaria il disegno ricopre tutta la superficie del foglio ed è dotato di una certa armonia d'insieme.

I bambini

I bambini sono soggetti in azione, risorse attive e portatrici di senso.

Il bambino possiede una propria capacità di agire nella e sulla città; egli è un attore urbano dotato di specifiche conoscenze, di consapevolezza e di originali competenze, diverse da quelle dell'adulto ma non per questo errate o irrilevanti. Si ritiene che la specificità percettiva e intuitiva del bambino, non condizionata da stereotipi culturali, consenta ancora una lettura dei luoghi e un'espressività funzionale che attribuisce a tali luoghi un nuovo significato o ne riscopre uno ormai dimenticato da tempo, ma pur sempre attuale.

Dai cinque ai sedici anni i bambini hanno bisogno di dedicare tempo a esplorare le proprie potenzialità, le proprie capacità d'interagire con gli altri per sviluppare l'arte del vivere insieme, nel proprio ambiente e con una crescente autonomia.

I bambini di oggi sono potenzialmente in grado di negoziare con le istituzioni (famiglia, scuola, ...), laddove in passato, invece, esistevano solo rapporti autoritativi di dipendenza.

In qualità di cliente, il bambino riceve un'attenzione diversa dal mondo adulto rispetto a quella data al bambino beneficiario; e questa lezione non sfugge ai bambini.

Nelle città occidentali non sottomettiamo i bambini, ma di fatto li viziemo in quanto consumatori con il formidabile aiuto dell'industria pubblicitaria. Però non riusciamo a introdurli nel mondo adulto, dove si esercita la capacità di prendere delle decisioni, forse proprio perché noi stessi adulti abbiamo delegato ad altri il compito di decidere.

Come i bambini vedono la città

La capacità di compiere vivide esperienze sensoriali, tanto comune tra i bambini, è un aspetto del mondo che gli adulti hanno perduto, non solo perché i sensi sono smorzati dall'abitudine ma anche perché c'è un autentico declino, fisicamente misurabile, della sensibilità dei ricettori sensoriali.

L'esperienza che i bambini fanno della città parte dalla percezione dell'ambiente circostante: prima il pavimento, poi le pareti e i mobili della propria stanza e quindi della

casa; successivamente le altre stanze, i gradini, le scale, il piazzale, il giardino, il portone, la strada, i negozi e il parco pubblico. Tutto ciò forma, con un processo spesso inconsapevole, il concetto di città.

L'esperienza del bambino è diversa da quella dell'adulto anche solo per una differenza di scala. Più piccolo è il bambino, più i suoi occhi sono vicini al terreno.

La domanda di città di cui il bambino si fa portatore, inoltre, non è centrata sull'appropriazione di un luogo unico ma sull'accesso a una rete di luoghi: nascondigli, spazi di prossimità, accessi agli spazi pubblici, spazi di transito, luoghi di consumazione...

Un bambino non ha i nostri stessi riferimenti; nei confronti della città egli prova a utilizzare tutte le emergenze architettoniche secondo il suo desiderio del momento e, spesso, in modo non convenzionale: produce novità.

Le risposte educative

La città in se stessa è un ambiente educativo e può essere usata in quanto tale. Dobbiamo guardare alla città non come luogo per un bambino astratto, ma per invocare il diritto al tempo e allo spazio dei bambini.

La città contemporanea può rinnovarsi e ricostruirsi non solo acquisendo efficienza e funzionalità, ma conferendo anche nuovo impulso al patto di alleanza con i cittadini e, tra essi, con i bambini.

Tre sono le "R" fondamentali cui ricondurre l'utilizzo della città da parte dei bambini:

- ricchezza di risorse (contro la deplorabile carenza di esperienze necessarie per esplorare l'ambiente e relazionarsi con gli altri) [Negli anni '30, il geografo James Wreford Watson, ha segnato su una mappa di una città canadese le strutture e le attività culturali a disposizione dei cittadini e l'ha sovrapposta a una mappa che registrava la distribuzione geografica dei casi segnalati dal Dipartimento per i Sussidi, l'Ufficio di Collocamento e il Tribunale Minorile. La sovrapposizione confermava l'esistenza di un muro sociale che impediva ai cittadini poveri di utilizzare quelle strutture, che invece erano accessibili per i residenti di classe media]

- responsabilità (la responsabilità per il nostro comportamento e quello degli altri matura solo attraverso l'interazione con gli altri)
- reciprocità (per evitare che gli unici modelli che i bambini riconoscono siano quelli del violento, della vittima o dell'isolato)

L'obiettivo è una città condivisa. E' un modo anche per non rendere i bambini semplici consumatori, indifferenti e ingrati, di prestazioni offerte da altri. Piuttosto che gettare loro qualche giocattolo, non sarebbe meglio se li aiutassimo a uscire dalla vasca di sabbia e a entrare nella città?

Il gioco in città

Sempre più diffusa è la tendenza a rinchiodare il bambino in spazi circoscritti per il gioco, di cui il *sandbox* e il *playground* sono un classico esempio. Il *sandbox* è un quadrato di sabbia recintato, che chiude il bambino in una sorta di gabbia e gli offre oggetti che gli adulti pongono per lui all'interno del recinto: al bambino è lasciato un ridotto margine di improvvisazione e di iniziativa. Questo modello permette al bambino di vivere un'esperienza di gioco e sicurezza e nello stesso tempo alla città di organizzarsi fuori dagli spazi di gioco del bambino, come se quest'ultimo non esistesse.

Il *playground*, sempre delimitato da una recinzione, contiene al suo interno degli oggetti² e possiede un'estensione maggiore rispetto ai *sandbox*, consentendo di acquisire capacità creative e progettuali, favorendo inoltre forme di interazione più varie. Questo modello, se concepito nelle forme più libere e aperte, sollecita la predisposizione di spazi urbani di condivisione tra varie fasce d'età, promuovendo forme di interazione fra i vari gruppi sociali.

La città contemporanea riassume in sé entrambe i modelli; spesso si trovano *playground* al cui interno si riproducono diversi e distinti *sandbox* recintati e protetti, dove le diversità sono separate e la varietà controllata. Ciò finisce per eliminare l'aspetto più significativo dei *playground*, ossia la possibilità di creare processi di osmosi tra il dentro e il fuori.

Il *playground*, inoltre, presenta oggi segni di obsolescenza, poiché risulta inadeguato a rispondere alle necessità attuali di incontro e socializzazione, producendo emarginazione. Sarebbe più opportuno rinnovarne la concezione, pensandolo come una sorta di

² Nel caso degli *adventure playground* si sottopongono all'utilizzo da parte dei bambini più dei materiali che degli oggetti. (Nel parco Monceau di Parigi vengono deliberatamente scaricati lungo i viali dei mucchi di sabbia alla scopo di farci giocare i bambini. In seguito vengono spalati per essere usati altrove).

“laboratorio” stimolante, in cui i bambini sono lasciati liberi, anche se non privi di un’attenzione da parte degli adulti.

I progettisti di parchi e campi da gioco, che usurpano le capacità creative dei bambini, realizzando sculture destinate al gioco invece che materiali che permettano ai bambini di costruirsi il proprio gioco, o che tengono conferenze sul modo migliore di recintare i parchi dovrebbero riflettere sul fatto che non dovrebbero esistere recinzioni, perché i ghetti recintati per bambini acuiscono la separazione tra il loro mondo e quello degli adulti; invece, dovremmo condividere lo stesso mondo. Il giardino chiuso non possiede le caratteristiche della spazialità libera, è più uno spazio “da vedere” che uno spazio “da vivere”.³

Se osservassimo davvero come i bambini usano l’ambiente avremmo un’idea più chiara di come dovremmo adattarlo a loro. Quando i bambini si ritrovano in un parco giochi molto strutturato e eccessivamente recintato, con adulti che li osservano e li controllano, il loro gioco è molto più aggressivo.⁴

Quando giocano in strada, i bambini sfruttano ogni attrezzatura che capita loro di trovare nell’ambiente urbano: pareti per giochi con la palla, il marciapiede, le grondaie, qualunque variazione di livello... Giocare è indispensabile per abitare lo spazio e per imparare a riconoscerlo come spazio di azione e di espressione individuale.

In questa prospettiva, è importante che i *playground* siano progettati come luoghi di sviluppo dell’identità personale e collettiva. La loro collocazione non deve essere eccessivamente lontana dalle abitazioni, in angoli angusti o residuali rispetto agli spazi edificati; devono essere ben illuminati, non attrezzati in modo monotono per permettere di lasciar spazio all’inventiva (ciò non equivale a lasciarli eccessivamente sguarniti e privi di stimoli).

Il più prezioso dono che possiamo fare ai bambini è lo spazio sociale, necessario per diventare esseri umani.

³ Herman Mattern di Berlino sostiene che il fallimento di un ambiente urbano può essere misurato in base al numero di campi da gioco di cui dispone.

⁴ Rudofsky, a proposito degli effetti determinati da restrizioni di spazio e da rigidità architettoniche esprime uno sferzante commento relativo ad alcuni edifici scolastici: “Se certi detestabili giocattoli hanno la responsabilità di piantare il seme della violenza nel bambino, sono gli architetti che lo portano a maturazione costruendo quelle che i giornali chiamano ‘scuole a prova di vandali’. Anziché cercare di corteggiare il bambino conquistandolo alle squisitezze e alle attrattive della sua arte, l’architetto non fa che provocare maggiore violenza sfidando le sue risorse di abile demolitore. E i bambini rispondono agli anziani devastando la scuole durante le attività parascolastiche, notevolmente aumentate nel corso degli ultimi anni”. B. RUDOFSKY, Streets for People. A Primer for Americans, New York,

Il valore educativo del gioco

Il gioco è uno strumento indispensabile per il bambino poiché gli permette di stabilire quella distanza necessaria tra il sé come lui stesso lo percepisce e quello che gli altri vogliono che egli sia.

I bambini giocano ovunque, perché giocare è un avvenimento costante, un costante atto creativo. Attraverso il gioco i bambini pongono in essere degli atti che sono non già quelli di un utente “ma di un demiurgo. Creano forme che camminano, rotolano, creano vita, non proprietà: gli oggetti [...] agiscono da sé, non sono più materiale inerte e complicato nel palmo della mano”.⁵

Attraverso il gioco il bambino allena le capacità motorie, la consapevolezza sensoriale, fa esercizio e si diverte.

Il gioco è anche un modo di rielaborare ed esorcizzare realtà traumatiche e paure.

Il concetto di una città per bambini, però, non deve far pensare a uno spazio di gioco sul modello di Disneyland. Il gioco autentico è altrove. Affinché il gioco negli spazi urbani abbia un senso educativo è indispensabile che ci siano presenti “gli altri”, fisicamente presenti o immaginari; che vi sia un contesto contraddistinto da uno spazio e da un tempo che favoriscano la libera fruizione da parte dei bambini e delle bambine.

La città che il bambino sperimenta nel quotidiano non deve essere contraddistinta solo da percorsi di routine da casa a scuola, alle palestre, alle piscine e ad altri spazi di fruizione controllata. La città per il bambino deve essere anche quella del gioco, ossia dove la spontaneità recupera spazi rispetto alla rigida codificazione dei comportamenti ludici, dove si lascia libero sfogo all’iniziativa e alla propositività dei bambini.

Per il bambino, infatti, strade, vicoli, viali e vialetti, scale e sottopassaggi non sono semplici vettori di transito ma rispondono anche al suo bisogno di sperimentare, creare mondi fantastici, sognare, giocare: rappresentano percorsi ludici, se si lascia il tempo di scoprirli e di “manipolarli”.

Nel processo di interiorizzazione di un luogo, il bambino utilizza il gioco. Una volta conquistato lo spazio e dopo aver fornito ad esso un significato il bambino, attraverso il

Doubleday& Company, 1969. Tradotto in italiano, Strade per la gente. Architettura e ambiente urbano, Bari, Laterza, 1981, p. 310.

⁵ R. BARTHES, Mythologies, New York, Hill and Wang, 1972, p. 54.

gioco, ricorre a strategie di rinforzo del significato di quel luogo, ad esempio con una serie di attività ripetute con esasperata ritualità.

Oggi, invece, per una madre avere un bambino amante della vita fuori casa significa vivere una serie infinita di preoccupazioni e, forse, di guai. La carenza di sicurezza sociale contribuisce certamente a creare un'infermità sociale in molti bambini di città.

In breve tempo, i repentini cambiamenti sociali/politici/economici/urbani hanno innescato meccanismi di paura che hanno cambiato il volto e la forma della città. La paura ha spinto a rinchiudersi in luoghi chiusi, fisicamente o simbolicamente protetti.

La sensazione è che si stia perdendo una parte preziosa della varietà di esperienze accessibili ai bambini nell'ambiente che li circonda.

Mayer Hillman si domanda se le restrizioni crescenti sui bambini non siano in qualche modo connesse con quei comportamenti antisociali osservati nell'attuale generazione di studenti. Gli spazi scatenano nervosismo, pressione, aggressività nella misura in cui sono ristretti fisicamente o vissuti come oppressivi e coercitivi emozionalmente. Gli spazi ridotti, pertanto, si pongono come ostacolo alla libera espansione e freno al movimento corporeo. Questi vissuti di freno, di controllo, contenimento emotivo sfociano in un debordare di aggressività e di violenza, nonché di vandalismo.

La strada

Interi generazioni di bambini di città hanno ricevuto un'educazione ambientale sulla strada. Bernard Rudofsky sostiene che c'è stato un tempo in cui le strade erano per i bambini un libro aperto meravigliosamente illustrato. Oggi molti bambini di città vivono in un ambiente "rarefatto"; è stata alterata la funzione primaria della strada di città. Gli sforzi, ora, sono indirizzati a tenere lontani i bambini dalla strada. Del resto le statistiche calcolano che, se il trend di incidenti stradali prosegue in questo modo, ogni bambino avrà una possibilità su venti di essere investito prima del compimento dei quindici anni. (I bambini non sono in grado di capire dal suono la provenienza di una macchina che si avvicina, possono riconoscere differenze di rumore ma non la direzione. Non sono nemmeno in grado di valutare le distanze, una macchina a cento metri di distanza sembra lontana chilometri e il bambino non capisce che può essere raggiunto in breve tempo. I

bambini, inoltre, fanno fatica a distinguere la destra dalla sinistra. E' biologicamente impossibile per loro adattarsi al traffico. Soprattutto ciò vale per i bambini di oggi, i quali, compiendo ridotti movimenti nello spazio, non sviluppano in modo affinato la consapevolezza della distanza tra il soggetto e le cose/personone)⁶

I meccanismi di paura scatenati dalle strade nelle metropoli contemporanee hanno determinato un venir meno della presenza dei bambini sulle strade. L'adulto le attraversa frettolosamente e le utilizza come semplici strumenti di transito. Il bambino, invece, è sempre meno visibile sulle strade, poiché risucchiato da infinite attività, rigidamente situate in ambienti chiusi e iper-protetti, i cui ritmi sono scanditi dalle pause e dagli orari di lavoro degli adulti.

Così i bambini si sentono sempre più smarriti sulle nostre strade, le conoscono sempre meno, le intravedono solo fuggacemente dai finestrini delle automobili che li trasportano da un "deposito" all'altro.

Goodman raccomanda la passeggiata pedagogica degli insegnanti ateniesi, ma le strade devono essere più sicure e accessibili. L'idea di una pianificazione urbanistica deve tener presente che nessuna città è governabile se alleva dei cittadini che non la sentono propria.

La strada, se restituita ai suoi abitanti (specialmente ai bambini) può diventare non solo strumento ludico ma anche strumento di apprendimento di condivisione, quindi, di apprendimento di codici e modelli culturali.

Modelli di progettazione: linee e tendenze

Il venir meno del senso di identità e di appartenenza al luogo da parte degli abitanti delle città (specialmente di quelli delle periferie) produce disaffezione e, non di rado, degrado e violenza. Il ricorso a strategie di ghettizzazione genera solo stigmi e esclusioni. Solo politiche propositive possono ottenere il risanamento desiderato, recuperando nuove aree attraverso la partecipazione e la responsabilità della cittadinanza.

⁶ Studi condotti da Jeff Bishop con alcuni studenti di un politecnico inglese hanno portato a concludere che i bambini che vanno a piedi a scuola forniscono maggiori dettagli rispetto a quelli che vanno in autobus o in automobile.

La progettazione partecipata con i bambini e le bambine spesso si è limitata a campi della progettazione urbana relativi alla costruzione di spazi specifici per l'infanzia, ma oggi si sta sempre più estendendo anche al recupero e alla riqualificazione di aree urbane degradate.

Il bambino oggi appare spesso come referente di politiche urbane di riqualificazione, di ricostruzione del tessuto comunitario, di soluzione dei problemi dell'emarginazione e non di rado capita che sia coinvolto in forme di partecipazione progettuale. La compartecipazione di differenti soggetti (genitori, insegnanti, operatori sociali, architetti, urbanisti...), tuttavia, non deve ridursi all'attribuzione di responsabilità sempre più onerose rispetto all'età dei soggetti e, specialmente, non deve produrre allontanamenti tra le diverse fasce d'età. E' estremamente importante vigilare affinché la progettazione partecipata non separi bambini e adulti, non crei luoghi anche fisici di appartenenza "ghettizzata". Lo scopo di ogni pianificazione condivisa e com-partecipata deve essere l'incontro dei diversi soggetti, delle loro rispettive istanze e dei bisogni specifici. Ciò non significa alienare la singolarità ma porla in dialogo, rispettandola.

L'architettura non deve produrre per i bambini solo "contenitori" ma diventare, attraverso le sue forme e i suoi materiali strumento di crescita, conoscenza ed esperienza, uno spazio educativo e di libertà. E' importante non prescindere mai dall'influenza che le forme architettoniche possono avere sulla mente del bambino. In tal senso diventa quanto mai opportuno coniugare presupposti inderogabili quali sicurezza, fruibilità, accessibilità con gli aspetti estetici, espressivi e, quindi, educativi.

L'architettura per l'infanzia deve insieme dare sicurezza e sollecitare l'immaginario, mai suggerire separazioni, né allontanare o segregare. I bambini, in particolare, gradiscono giochi di forme e volumi in cui è possibile giocare e con cui è possibile giocare, spazi polivalenti la cui funzione sia da stabilirsi ogni volta, in una sorta di scoperta continua delle mutazioni spaziali e dei molteplici rapporti che si possono instaurare con l'ambiente.

Il bambino, in sintesi, ha bisogno di uno spazio nel quale dar sfogo alla sua fantasia. Tramite la fantasia, infatti, egli si confronta con la sua ansia e i suoi conflitti interiori. Egli ha bisogno di uno spazio tutto suo che non sia confezionato dagli adulti.

L'architettura per l'infanzia, certamente, incontra ostacoli di carattere pratico e spesso economico. Il recente "boom" degli anziani e il decremento delle nascite porta alla massiccia presenza di persone che esprimono bisogni propri e, inoltre, dispongono di

possibilità economiche e politiche maggiori rispetto a quelle dei bambini. Inoltre, l'architettura per l'infanzia deve saper mediare tra il desiderio di rispondere alle esigenze tipiche dei bambini e, al tempo stesso, non creare spazi eccessivamente isolati e isolanti rispetto al mondo adulto: non è sempre facile trovare il giusto equilibrio.

L'obiettivo fondamentale dell'architettura per l'infanzia è quello di creare un'osmosi reciproca fra spazi e mondi diversi ma comunicanti; in quanto espressione creativa, l'architettura deve riconquistare il proprio potere di far nascere aperture simboliche, spazi di transizione e di incontro.

Un'emblematica descrizione di Pierre Riboulet ci invita a dare nuovo senso alle potenzialità artistiche ed educative dell'opera compiuta dall'architetto:

*“L'architettura è linguaggio, l'architetto scrive con la penna caparbia dei suoi materiali come il biancore della ceramica, il calcestruzzo, il vetro che intrappola la luce. L'architetto compone combinando abilmente la melodia dei segni e l'armonia delle forme per far cantare lo spazio costruito”.*⁷

Conclusione

Le analisi sociologiche, statistiche, criminologiche, psicanalitiche della città spesso si attestano su di un piano meramente patologico, così come accade anche per la famiglia. In realtà il piano dell'analisi, affinché si traduca anche in istanze progettuali e propositive, deve valorizzare il positivo, gli aspetti di dinamicità, di ricchezza, di varietà culturale, di creatività che pure caratterizzano la città post-moderna.

L'una e l'altra, città e famiglia, attrici protagoniste dello sviluppo integrale dei bambini e delle bambine, sanno resistere, pur evolvendo e mutando, alle profezie di morte. L'alienazione totale non è mai avvenuta; entrambe, pur soggette a profonde metamorfosi che mai come oggi sono state tanto repentine, rimangono comunque fortemente vitali.

⁷ THOMMASSET J.P., Rencontre avec Pierre Riboulet, architetto, in Institut de l'enfance et de la famille (ed.), 1991, p. 99.

Atti giuridici

Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia di New York (1989)

Libro Verde dell'Unione Europea sull'Ambiente Umano (1990)

Carta di Barcellona delle Città Educative (1991)

Ricerca della Commissione delle Comunità Europee Per una città senza auto (1991)

Agenda 21 delle Nazioni Unite di Rio de Janeiro (1992) sull'Ambiente

Carta di Aalborg (1994) sulla vivibilità nelle città europee

Possibili sviluppi e approfondimenti:

- Evoluzione del concetto di bambino e del suo rapporto con la città.
- Effetti psicologici dei primi rapporti che il bambino instaura con la città.
- Esempi di progettazione partecipata e iniziative in corso
- L'evoluzione della capacità del bambino di "planning" (dalla percezione diretta alla capacità progettuale: note psico-pedagogiche)
- Quali richieste avanzano generalmente i bambini nelle progettazioni partecipate?