

Il Playground come laboratorio di creatività e di inclusione

Anonio Lauria

Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Architettura antonio.lauria@unifi.it

Matilde Montalti

Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Architettura matilde.montalti@gmail.com

Abstract

In generale, le aree gioco sono luoghi fortemente standardizzati, frutto dell'assemblaggio di attrezzature scelte a catalogo aliene dal contesto di riferimento, povere di stimoli e incapaci di innescare proficue relazioni sociali. Troppo spesso, le attività di gioco sono ripetitive, meccaniche, noiose, contribuiscono in maniera limitata, se non controproducente, allo sviluppo del bambino e alimentano un approccio al gioco povero e passivo. È rara la presenza di opportunità di gioco adeguate anche ai bambini disabili. Questo articolo evidenzia il ruolo strategico che il gioco assume per il benessere dei bambini e analizza le aree gioco in termini etici, sociali ed architettonici e sostiene l'ipotesi che le aree gioco siano pensate, come vere e proprie 'opere di architettura' ben integrate nel contesto di intervento, in dialogo con la natura e capaci di favorire l'incontro e l'arricchimento reciproco tra bambini con percorsi di vita diversi mediante soluzioni capaci di divertire, di allentare le tensioni e di stimolare la creatività, l'espressione e la conoscenza di sé.

Parole chiave

Playground, bambini, well-being, accessibilità, active design.

Abstract

In general, play areas are highly standardised place that include a set of standardised equipments alien to the reference context, poor in stimuli and incapable of triggering fruitful social relationships. Playing activities are often repetitive, boring and mechanical, contributing in a somewhat limited extent (and ever counterproductive) to the development of the child and nurturing a passive and poor approach to play. Adequate play facilities for disabled children are not common. This article highlights the strategic role of the play for the well-being of children and analyses playground in ethical, social and architectural terms. It claims that playgrounds should be genuine 'work of architecture' well-grounded within the reference socio-cultural, environmental and architectural context and in 'dialogue' with nature. They should be able to encourage encounters and mutual enrichment between children that come from different walks of life through solutions able to fun, ease tensions and stimulate creativity, expression and self-knowledge.

Keywords

Playground, children, well-being, accessibility, active design.

Received: February 2015 / Accepted: April 2015

© The Author(s) 2015. This article is published with Creative Commons license CC BY-SA 4.0 Firenze University Press.

DOI: 10.13128/RV-16734 - www.fupress.net/index.php/ri-vista/

Premessa

L'accessibilità ha un valore centrale nella vita delle persone. Attiene all'esercizio di diritti inviolabili dell'uomo quali le libertà di movimento e di autodeterminazione ed è un indicatore privilegiato del livello di permeabilità e di inclusione sociale di una comunità. Per la sua attitudine a sviluppare le potenzialità umane, può essere considerata uno strumento essenziale di *empowerment* individuale e sociale (Lauria, 2013). Può assumere una pluralità di declinazioni (accessibilità all'informazione, sociale, culturale, economica, alla salute, all'istruzione, ambientale ecc.), e il suo significato più ampio risiede nelle parole di Richard S. Wurman: "L'accessibilità è la libertà di poter usufruire delle risorse"¹ (Wurman, 1989).

In termini 'spaziali', l'accessibilità esprime la capacità di un luogo, di un prodotto o di un servizio di garantire ad ogni persona – a prescindere dall'età, dal genere, dal background culturale e dalle abilità fisiche, sensoriali e cognitive – una vita indipendente (Lauria, 2014a). L'accessibilità spaziale sfugge ai tentativi di misurarla. (Gould, 1969) Ogni persona, sulla base delle proprie capacità, sperimenta, valuta e giudica l'accessibilità di un luogo, di un prodotto, di un servizio (Scott, 2000). Si tratta, così, di una nozione relativa, contestuale e incommensurabile (Lauria, 2012; Lauria, 2014b).

Spesso, il termine viene associato al diritto delle

persone che vivono una qualche forma di marginalizzazione (a causa dell'età, del genere, delle condizioni di salute, della cultura, del credo religioso, delle condizioni economiche ecc.) di poter esercitare i propri diritti, di soddisfare i propri bisogni, tangibili ed intangibili, e di coronare i propri desideri².

Tra i vari profili d'utenza disallineati rispetto all'adulto-medio-sano e produttivo, cioè, rispetto al profilo d'utenza intorno al quale è avvenuto e in grande misura ancora avviene il grande processo di antropizzazione e trasformazione del mondo, ci sono indubbiamente i bambini. Differenze antropometriche, cognitive ed emotive, una diversa valutazione del rischio, una diversa modalità di interazione senso-percettiva con il mondo, una diversa percezione del tempo, la difficoltà di formalizzare i propri bisogni ecc. segnano la distanza tra i bambini e la 'norma'. L'integrazione tra bambini passa principalmente attraverso il gioco e il gioco potrebbe svolgere un ruolo essenziale per 'creare capacità', per favorire la creazione di legami, di ponti tra bambini con storie, esigenze ed aspettative diverse, per stemperare le tensioni, per mettere alla prova i corpi, per valorizzare i sensi, per sviluppare forme di creatività. Purtroppo, tuttavia, gli spazi per il gioco sono solitamente pensati per un 'bambino tipo', un modello totalmente virtuale che dovrebbe riassumere un caleidoscopio di vite, di corpi, di sogni.

Per i bambini più distanti da questo modello, ad esempio per i bambini disabili, le aree gioco finiscono, il più delle volte, per diventare un ulteriore luogo di esclusione, di marginalizzazione, una manifestazione della visione ristretta con la quale gli adulti osservano e strutturano il mondo dei bambini. Da possibile luogo di divertimento, di capacitazione e di confronto con gli altri, diventano un ulteriore generatore di micro frustrazioni quotidiane (Moles e Romher, 1985).

Bambini in gioco (a cosa serve giocare)

Anche grazie all'articolo 31 della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia, approvata nel 1989 dall'Assemblea Generale dell'ONU, il gioco è ormai universalmente riconosciuto come un diritto inalienabile, un elemento irrinunciabile non solo per la crescita fisica, ma anche per lo sviluppo sociale, emotivo ed intellettuale del bambino (Petrella e Romitti, 1998).

Studi e ricerche (inter alia, Hughes, 2000; Webb e Brown, 2003; Webb e Brown, 2005; Brown e Vaughan, 2009) dimostrano il collegamento tra un'infanzia in cui il gioco è negato e comportamenti atipici socialmente aggressivi e emozionalmente repressi. "Play-deprived people – scrive Penny Wilson, 2009 – may be physically desensitized, show symptoms of severe learning disabilities, physical inep-

titude, or erratic behavior, be depressive and withdrawn, or have difficulty in forming bonds".

Al gioco può essere riferita una gamma molto ampia di significati³.

In primo luogo, il gioco è divertimento, è svago attivo che favorisce il benessere generale e la forma fisica.

Il gioco è, poi, un bisogno fisiologico, nella misura in cui lo si considera come una naturale espressione di quel lavoro di 'digestione', di assimilazione e accomodamento che il bambino compie intorno alle proprie esperienze (Gamba, 1998). Giocare è di per sé un beneficio che ha applicazione immediata e universale e determina lo stabilirsi di un atteggiamento sociale positivo. L'influenza che il gioco ha nei confronti dello sviluppo sociale del bambino è evidente fin dai primi mesi di vita. Il bambino costruisce le sue conoscenze e definisce se stesso sulla base della consapevolezza delle sue competenze: per acquisire autostima è importante riuscire da solo in determinate attività e vedere gli adulti esprimere sentimenti e valutazioni positive di fronte a questi successi.

Il gioco può servire, ancora, per conoscere il proprio corpo, per esplorare l'intorno attraverso i propri sensi, per esprimere le proprie emozioni, per esercitare la propria creatività. Giocare in ambienti naturali (che normalmente offrono ai bambini una varietà di situazioni di gioco sconosciute alle aree gioco strutturate per loro dagli adulti), favorisce il gioco esplorativo

(vedi, Titman, 1994; Fjørtoft, 2004) e la stimolazione sensoriale. Scrive Richard Moore: *“Children live through their senses. Sensory experiences link the child’s exterior works with their interior, hidden, affective world. Since the natural environment is the principal source of sensory stimulation, freedom to explore and play with the outdoor environment through the senses in their own space and time is essential for healthy development of an interior life”* (Moore, 1997). L’attività ludica appare come il mezzo più naturale e spontaneo di auto-rappresentazione del bambino. Giocando egli impara a padroneggiare le proprie tensioni, frustrazioni, angosce e insicurezze. (Sacramento, Venerito, Franzoni, 2007) Il gioco, infatti, ha un grande influenza sull’attivazione di quei fenomeni di risposta al carico di stress che il bambino può sperimentare in situazioni di forte tensione emotiva e di sofferenza (si pensi, ad esempio, all’esperienza dell’ospedalizzazione). Il gioco educa alla ‘resilienza’. (Canevaro, 2001). Il controllo dello stress nei bambini è ancora più efficace se durante il gioco il bambino è affiancato da un adulto. Giocare insieme consente all’adulto di prestare ascolto ed intervenire per mitigare eventuali disagi espressi e timori infondati che il bambino potrebbe manifestare. Seguendo le “regole del gioco” si può instaurare tra l’adulto e il bambino un fecondo rapporto di comunicazione e di complicità (Sturrock e Else, 1998).

Il gioco, quindi, agisce come ‘strumento abilitante’ che concorre a costruire l’individualità del bambino: dalle capacità personali (percettive, motorie, intellettive, emotive) alla trama relazionale all’interno di un determinato ambiente socio-culturale. Può assumere un ruolo ancora più strategico se si amplia l’orizzonte verso i bambini disabili, il cui processo di crescita è spesso condizionato da bassi livelli di interazione sociale e ambientale e di sperimentazione corporea. Erin Barton e Mark Wolery sintetizzano con queste parole l’importanza del gioco per i bambini disabili: *“Teaching children to play is important because play (a) is flexible and can be used in multiple settings, (b) sets the occasion for having social and communicative interactions with peers, (c) increases the likelihood of learning in natural settings, and (d) may offer a foundation for developing leisure skills. Furthermore, play is a context in which intervention strategies for other goals (social, communicative, cognitive) are embedded. [...] Additionally, play is an activity that can have reinforcing properties for other skills”* (Barton e Wolery, 2008).

Il gioco in città

Nel passato i bambini di città giocavano là dove trovavano uno spazio propizio: nei cortili, nelle strade, nelle piazze, nei luoghi abbandonati e misteriosi. I più fortunati giocavano anche negli spazi verdi delle città.



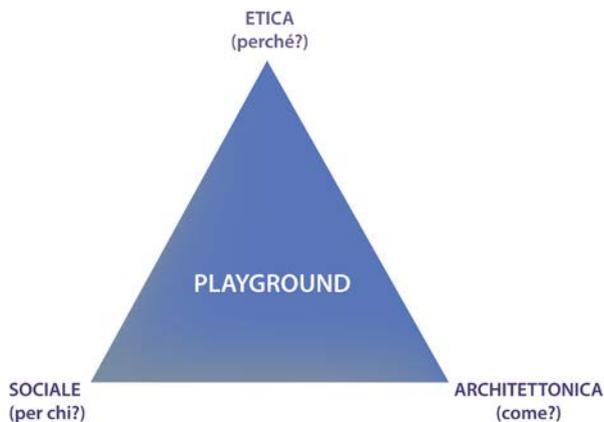
Non avevano bisogno di spazi specificamente destinati al gioco. Il playground è un'idea urbana fiorita nella città industriale con motivazioni diverse, ma convergenti. Da una parte l'esigenza di tenere i bambini lontani dalla strada, non tanto per tutelarli, ma per proteggersi dagli stessi (Heseltine e Holborn, 1987) consentendo di dare libero sfogo alla loro esuberanza fisica (Hendricks, 2001); dall'altra la sincera volontà di dare attuazione al pensiero di Friedrich Fröebel che, desideroso di dimostrare che i bambini vanno curati come i fiori di un giardino, nella prima metà dell'Ottocento realizzò in Germania i primi *kindergartens*. Attraverso il XX secolo, un periodo di intensa attenzione per i diritti, l'educazione e il benessere del bambino⁴, e successivamente, le aree gioco si diffondono nelle nostre città. Parallelamente, come mostrano le sezioni dedicate ai bambini in molti luoghi pubblici (musei, teatri, biblioteche ecc.) e, più in particolare, i parchi divertimento, i bambini diventano 'soggetti di interesse economico'.

Questa nuova visione dell'infanzia e la creazione di specifici luoghi e prodotti dedicati ai bambini non ha tuttavia portato all'inclusione della 'prospettiva infanzia' nella prassi progettuale. Si assiste ad un paradosso: da una parte, i bambini sono così importanti per i genitori, così protetti dalle politiche pubbliche; dall'altra, sono così trascurati nella concezione e nell'uso dello spazio urbano. Osservando certi spazi urbani, certi edifici pubblici, certi luoghi della vita collettiva, si stenta finanche a credere che i bambini esistano. Questo non esclude che vi siano nelle nostre città delle 'riserve' perfettamente a misura di bambino: ma questo non è sufficiente e (forse) neanche positivo. È l'intero ambiente urbano che dovrebbe accogliere i bambini in condizioni di comfort e di sicurezza, perché essi, invitati o meno a farlo, lo utilizzeranno completamente (Ward, 1978). Per i bambini – osserva Bengtsson – *“Play is a constant happening, a constant act of creation in the mind, or in practice”* (Bengtsson, 1970). Non occorre “bambinizzare la città” (Di Cara, 2003), ma se si

Fig. 2 – Come ogni opera di interesse pubblico, anche il playground dovrebbe nascere dal dialogo tra la dimensione etica del problema (perché?), con quella sociale (per chi?) e architettonica (come?) (Lauria, 2015) (foto: A. Lauria).

pagina a fronte

Fig. 1 – Dynamo Camp, summer camp di terapia ricreativa per bambini con gravi problemi di salute, Limestre, Pistoia. Particolare del *Veliero* (2011), una struttura per percorsi di abilità. Scaricare le tensioni, alimentare l'autostima, mettersi alla prova, fare attività fisica, stare con gli altri (foto: Archivio M. Montalti).



progettassero i luoghi della città tenendo presente anche la 'misura', le esigenze e i desideri dei bambini forse le nostre città sarebbero migliori.

Purtroppo, di rado i progettisti si sono rivelati pronti a comprendere l'importanza del gioco nel processo di crescita dei bambini e a fornire loro spazi realmente adeguati per giocare. Ci sono, è vero, lodevoli eccezioni (si pensi, solo per fare un esempio, allo straordinario lavoro svolto in Olanda, dove più forte è stata l'influenza del pensiero montessoriano, da Aldo van Eyck, che progettò, tra il 1947 e il 1978, oltre 700 playground), ma in generale il tema è stato ed è affrontato in modo riduttivo e omologante (Frost, 1992). Nella realtà del nostro Paese, in particolare, le aree gioco sembrano tutte uguali: estranee al contesto di riferimento, spesso fisicamente separate da ciò che le circonda, incapaci di innescare feconde relazioni tra i bambini e tra chi li accompagna o li guida e tra bambini e ambiente. Le attrezzature che ospitano, tipicamente scelte 'a catalogo', alimentano un approccio al gioco passivo e povero di stimoli e consentono attività pre-definite, noiose, ripetitive e meccaniche (Montalti 2014). Sono giocattoli per giochi specifici, che debbono essere usati così come gli adulti li hanno pensati. Così, i bambini si annoiano rapidamente e spesso li utilizzano in maniera non ortodossa e, talvolta, anche pericolosa. "Il bambino – osserva Tonucci, 2005 – assomiglia più ad un

criceto che ad un esploratore, ad un ricercatore, ad un inventore". Anche l'applicazione delle norme sulla sicurezza e il timore di azioni legali contribuiscono a rendere gli spazi per il gioco sempre più asettici e prevedibili (Solomon, 2005). Già nel 1965, Lady Allen of Hurtwood, osservando i playground degli Stati Uniti, li definì "*an administrator's heaven and a child's hell*" (Lady Allen of Hurtwood, 1965). Finanche nei parchi naturali e nelle aree rurali, dove il rapporto con la natura potrebbe fornire ispirazioni e opportunità, si applicano i medesimi stereotipi dei playground urbani.

In queste condizioni, diventa sempre più difficile per i bambini di città sperimentare se stessi, maturare un'autonoma capacità di controllare il rischio insito nel fare. Eppure, 'l'avventura' va considerata una componente essenziale del gioco: è nell'incontro con difficoltà nuove e nel loro superamento che si prova piacere, si consolida il livello raggiunto e si può tendere verso nuovi traguardi: verso prove più difficili, spazi più ampi, relazioni più articolate (Tonucci, 2002). La sperimentazione, d'altronde, può essere sia autonoma sia guidata: "aiutami a fare da solo" è una delle frasi più famose di Maria Montessori.

Il progetto dei playground, allora, andrebbe affrontato con un atteggiamento diverso e più esigente, capace di incrociare creativamente la dimensio-



ne etica del problema (perché?), con le dimensioni sociale (per chi?) ed architettonica (come?) (Lauria, 2015).

I playground dovrebbero consentire al bambino di mettere alla prova e sviluppare le proprie capacità favorendo attività (manipolare, scuotere, saltare, scivolare, rotolare, dondolare, arrampicarsi ecc.) in grado di divertire e di fornire una varietà di input e stimolazioni sensoriali (tattili, visive, olfattive, sonore, cinestesiche, vestibolari ecc.).

Dovrebbero essere capaci di alimentare la creatività e la proattività del bambino offrendogli l'opportunità di intervenire per adattare, modificare, trasformare, 'costruire' spazi e attrezzature per il gioco (Ceppi e Zini, 1998; Bartlett, 2002; Malagigi, 2014). Dovrebbero contribuire attivamente al processo di *empowerment* e di inclusione sociale del bambino nella comunità cui appartiene. Dovrebbero, ancora, contribuire al contrasto di due 'conseguenze' della vita dei bambini in città: 1) la diffusione di quelle malattie croniche legate alla sedentarietà, come l'obesità infantile, (NYC, 2010), attraverso giochi che favoriscono l'attività fisica; 2) la mancanza di un contatto diretto con la natura (Louv, 2005), attraverso la presenza e la valorizzazione di elementi naturali.

Queste opportunità, naturalmente, riguardano tutti i bambini, ma per bambini con particolari bisogni,

con ridotte opportunità di scambio e/o di sperimentazione ambientale, assumono un valore speciale. Per esempio, promuovere l'inclusione sociale attraverso il gioco è importante soprattutto per i bambini disabili e per i bambini che appartengono a nazionalità minoritarie; mentre bambini malati, abbandonati e che soffrono forti condizioni di stress (ad esempio, confinati in un orfanotrofio o in un istituto di detenzione, vittime di problemi familiari, così come di guerre o di disastri naturali) potrebbero beneficiare della 'distrazione positiva' (mitigazione dello stress) che il gioco può favorire (Olwig e Gullov, 2013).

Come per ogni spazio pubblico, anche per i playground il dialogo con l'ambiente circostante assume un valore centrale. La stessa possibilità di un playground di esprimere pienamente le proprie potenzialità è fortemente condizionata da 'fattori estrinseci' quali la raggiungibilità, le relazioni con il contesto paesaggistico e ambientale, le caratteristiche complessive (vincoli/opportunità) dei luoghi che li ospitano.

I playground, inoltre, dovrebbero essere pensati come vere e proprie 'opere di architettura'. Occorre superare l'atteggiamento invalso che li vede come insieme di attrezzature standardizzate e tendere verso una visione unitaria dello spazio e una progettazione integrata delle attrezzature. La presenza di elementi naturali, l'uso di materiali locali, l'interpre-

pagina a fronte

Fig. 3a – *Ding a ling*. Campane tubolari da esterno (foto: per gentile concessione di TLF srl, Chiusi della Verna, Arezzo).

Fig. 3b – *Borbotto*. Gioco musicale (foto: per gentile concessione di TLF srl, Chiusi della Verna, Arezzo).

tazione di tradizioni locali attraverso il gioco, il riuso 'creativo' dei materiali di recupero ecc. sono funzionali a radicare il playground nella sua realtà e a rafforzarne l'identità.

Il progetto del playground dovrebbe essere affrontato, in conclusione, con un atteggiamento di viva sperimentaltà (Vittoria, 2008) anche perché le connessioni, da ricercare tra i vari saperi che 'attraversano' lo spazio per il gioco, conferiscono al tema un carattere certamente interdisciplinare. È una sfida impegnativa che necessita della cooperazione di molti attori sociali: progettisti (architetti, artisti, designers, paesaggisti, pianificatori), terapisti, pedagogisti, educatori, *caregivers* ecc. e, naturalmente, degli stessi bambini.

Tipologie di playground e benessere del bambino

Per conseguire il benessere del bambino, di ogni bambino, il progetto del playground è chiamato a interpretare e a valorizzare le diverse 'dimensioni' del gioco: il gioco come divertimento, come strumento di apprendimento, come stimolo per la creatività e l'espressione di sé, come risorsa di *coping*, come opportunità di inclusione sociale, come attività fisica, come strumento terapeutico, come risorsa per rafforzare il senso di appartenenza ai luoghi, come strumento di esplorazione, come opportunità di contatto con la natura ecc.

Nel progetto del playground, le dimensioni del gioco possono assumere diversa rilevanza in rapporto al contesto di intervento (un parco urbano, un cortile scolastico, un ospedale pediatrico, una periferia urbana, un *summer camp*, un'area verde attrezzata, un parco naturale, uno stabilimento balneare, un parco storico ecc.), alle funzioni che si vorranno attivare, alle finalità da conseguire e agli utenti da servire (bambini, bambini e familiari, bambini e terapisti, bambini e educatori ecc.)

I playground possono assumere, così, diverse caratterizzazioni.

Di seguito, verranno brevemente descritte alcune tipologie particolarmente coerenti con le finalità di questo articolo: l'*Adventure playground*, il *Natural playground* e il *Therapeutic playground*.

L'*Adventure playground* e il *Natural playground* si basano entrambi, con varietà di accenti, sul rapporto con il contesto naturale e sul concetto di gioco libero. L'*Adventure playground*, nasce da un'intuizione del grande paesaggista danese Carl Theodor Sørensen osservando i bambini utilizzare per i loro giochi spontanei i cantieri edili, i depositi di rottami, i luoghi abbandonati, i *terrain vague*, come li avrebbe definiti più tardi Ignasi de Solà Morales. L'idea fu sperimentata la prima volta nel 1943, durante l'occupazione tedesca, quando a Sørensen fu commissionato il progetto di un "junk playground"

Fig. 4 – Cortile della scuola elementare di Tesido-Monguelfo (Bolzano). Mattoni di recupero e semplici tubi di plastica offrono tante possibilità di manipolare, costruire, lavorare in gruppo; sulla sinistra un 'tappeto elastico' formato da strati incrociati di rami secchi (foto: Archivio F. Valli).

pagina a fronte

Fig. 5 – Barbara Hendricks. Parco giochi realizzato nel cortile del Centro di salute mentale La Badia di San Miniato (Pisa). Il parco giochi è stato progettato con la consulenza dell'Unità Funzionale Salute Mentale Infanzia Adolescenza dell'AUSL 11 di Empoli prestando particolare attenzione alle esigenze dei bambini con problemi cognitivo-relazionali (foto: per gentile concessione di TLF srl, Chiusi della Verna, Arezzo).



(così questa tipologia di area gioco fu inizialmente chiamata)⁵, per il complesso residenziale Emdrupvænge alla periferia di Copenhagen (Bengtsson, 1975; Kozlovsky, 2007). L'*Adventure playground* si caratterizza per la diretta partecipazione dei bambini alle attività di costruzione delle attrezzature di gioco (a partire, spesso, da materiali edili e di recupero quali tubi di plastica, bobine di legno, fusti metallici, pezzi meccanici), per un gioco autogovernato, creativo e sperimentale, 'capovolto' rispetto a quello tradizionale, dato che le attrezzature e le 'regole del gioco' sono decise e non subite dal bambino. Questo conferisce agli *Adventure playground* un aspetto 'non finito'.

Il *Natural playground* (o *Playscape*) è un frutto della generale consapevolezza della positiva influenza della natura sul processo di crescita del bambino e, più in generale, sulla salute ed il benessere della persona (WHO, 2008). Il gioco all'aperto e il contatto con elementi naturali stimolano le percezioni sensoriali e generano effetti positivi sullo sviluppo delle capacità cognitive, emozionali e fisiche del bambino (inter alia, Montessori, 1950; Titman, 1994; Moore, 1997; Fjørtoft, 2004; Louv, 2005; Strife e Downey, 2009). Inoltre, consentono di fronteggiare ansia e depressione adolescenziale e sindromi da deficit di attenzione e iperattività (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* – ADHD) (Cfr.

Muñoz, 2009). È stato dimostrato che dove i bambini interagiscono attivamente con l'ambiente naturale (costruendo tane, accendendo un fuoco, cucinando, curando animali, coltivando piante ecc.), la qualità del gioco e l'appagamento derivante dal giocare risultano più alti (Peraro e Ubaldi, 2008). Il *Natural playground* tende a valorizzare l'utilizzo di elementi naturali quali piante, terra, acqua, legno, rocce, sabbia ecc. combinandoli in forme organiche per trasformarli in situazioni attrattive di gioco. Così, dislivelli del terreno, tronchi d'alberi adagiati a creare un ponte o uno scivolo, massi e sculture rocciose, giochi con l'acqua ecc. diventano opportunità di gioco libero (Hendricks, 2007).

I *Therapeutic playgrounds* sono luoghi in cui trova espressione la *play therapy* nelle sue numerose varianti (*Psycoanalytic, Directive, Nondirective, Relational, Sand Tray* ecc.). Sono impiegati, in particolare, nei processi riabilitativi che riguardano bambini malati e disabili e spesso sono all'interno o in diretto collegamento con ospedali pediatrici e centri di riabilitazione. (Canevaro, 2011) Si tratta di luoghi dove il terapeuta entra nel mondo del bambino attraverso il linguaggio del gioco e dove il bambino ha qualche possibilità di esercitare una forma di controllo sull'esperienza terapeutica in un ambiente sicuro e favorevole e ha la libertà di affermare se stesso per quello che è: in quel momento, a suo modo, nel



suo tempo (Axline, 1950; New e Cochran, 2007). Come nei *Natural playground*, gli elementi presenti in questo tipo di playground tendono a stimolare i sensi e a favorire attività di 'gioco espressivo' (giocare con la sabbia, con la terra, con l'acqua, con i colori, con le ombre, con i suoni naturali e artificiali ecc.), con l'obiettivo di rielaborare e fronteggiare una condizione spesso subita, come può essere quella della malattia.

Ciascuna di queste tipologie offre opportunità ed esprime qualità che, ad un più alto livello di riflessione, dovrebbero ispirare, insieme ad altre considerazioni, il progetto di ogni playground. Di un playground, cioè, che abbia quale obiettivo prioritario il benessere di ogni bambino nel suo contesto di vita.

Verso il Playground for All

In architettura, il concetto di accessibilità ha subito nel corso del tempo una profonda revisione per effetto, soprattutto, dell'evoluzione del concetto di disabilità, cui è strettamente legato. Se nel passato la

disabilità era considerata una condizione della persona, oggi è assunta come il risultato di una complessa interazione tra "persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di eguaglianza con gli altri" (United Nations, 2006). Riconoscendo la diversità umana, l'Approccio delle Capacità supera il concetto invalso di disabilità quale limite, concentrandosi sulle potenzialità della persona disabile e sulla sua possibilità 'effettiva' di scegliere liberamente, tra una pluralità di opzioni disponibili, quali azioni svolgere per raggiungere i traguardi desiderati (Biggeri e Bellanca, 2011).

Sebbene esisterà sempre una parte dell'accessibilità che si occuperà di definire soluzioni specifiche per persone con problemi specifici, oggi, la ricerca progettuale su base esigenziale tende asintoticamente verso l'"universalità" (*Universal Design approach*), cioè verso soluzioni che mirano a conseguire l'idoneità nell'uso di luoghi, beni e servizi per il più ampio spettro possibile di popolazione mediante un pro-



Fig. 6a – Altalena per bambini su sedia a ruote in un parco urbano (foto: Archivio A. Lauria).

Fig. 6b – Cartello informativo per istruire all'utilizzo dell'altalena di Fig. 6a. L'attrezzatura è rivolta esclusivamente ai bambini disabili accompagnati da un adulto. Si tratta di un gioco o di una penitenza? (foto: Archivio A. Lauria).



Fig. 7 – Un'attrezzatura 'un tempo' accessibile anche ai bambini su sedia a ruote in un parco urbano (foto: Archivio A. Lauria).

[pagina a fronte](#)

cesso di *mainstreaming* che porta a sistema e generalizza saperi, esperienze, innovazioni, esigenze specifiche (Lauria, 2011).

Certo, non è facile. Se è chiaro che i processi di trasformazione degli habitat non sono padroneggiabili mediante impostazioni settoriali, poiché le relazioni che legano i numerosi fattori che entrano in gioco sono profonde e inestricabili, è altrettanto vero che 'progettare per tutti' presenta molte difficoltà concettuali ed operative. Siamo figli di una tradizione millenaria impegnata ostinatamente ad omologare gli esseri umani in categorie predeterminate per poi separarli in ambiti di ridotta permeabilità. Una naturale conseguenza di questa tendenza (a cui non si è sottratta neanche l'architettura religiosa), sono i moltissimi esempi di ambienti ad 'accessibilità riservata' realizzati nel corso del tempo, sono i moltissimi esempi di 'attrezzature speciali', pensate per questo o quel profilo di utenza (Lauria, 2003).

L'evoluzione delle strategie di design dei playground è un'efficace conferma dell'evoluzione culturale relativa al rapporto tra persone disabili e società.

I playground a lungo sono stati progettati ignorando completamente il requisito di accessibilità e i bisogni dei bambini disabili. Questo è particolarmente grave non solo perché i playground sono spazi pubblici, ma anche perché questi spazi, appartenendo a quei luoghi urbani dove i bambini sviluppano maggiormente le proprie competenze sociali, potrebbero rappresentare un'importante risorsa – quasi un 'manifesto', si potrebbe dire – per l'integrazione tra simili su un piano di equità (United Nations, 2006). Da qualche tempo si osservano anche nel nostro Paese tentativi volti ad ampliare il campo dei possibili utilizzatori e alcune aziende hanno inserito nei loro cataloghi giochi rivolti ai bambini disabili.

Normalmente si seguono due strade: quella dell' 'adattamento' e quella della 'protesizzazione' di giochi 'ordinari'. Purtroppo, molto spesso questi tentativi, che generano giochi che possono essere ascritti alla categoria delle 'attrezzature speciali', falliscono sul piano della inclusione e veicolano un messaggio erroneo tendente a stigmatizzare la disabilità e il bambino disabile.



Il playground, al contrario, dovrebbe nascere come soluzione 'per tutti' per originaria idea progettuale e non come conseguenza di un processo di adattamento/protesizzazione, più o meno evoluto, di giochi ordinari (Montalti, 2012). Dopo essere passati dalla fase dell' 'esclusione' a quella dell' 'inserimento', occorre fare un ulteriore passo in avanti e tendere verso la fase dell' 'inclusione' (Vislie, 2003; United Nations, 2006). Giocare insieme non significa, infatti, giocare uno accanto all'altro, ma condividere un'emozione, un'esperienza. L'obiettivo che il progettista dovrebbe porsi non è di negare le diversità né di esaltarle, ma di assumere alla base del proprio lavoro un diverso concetto di norma (Pontiggia, 2000) perché gli spazi e gli oggetti devono essere specifici per risolvere determinati problemi, ma allo stesso tempo devono anche essere generici, in modo che vadano bene per tutti. Sarebbe bello se ogni bambino sentisse dentro di sé di essere stato al cen-

tro dei pensieri di chi ha 'inventato' il posto in cui si diverte e gioca con gli altri (Lauria, 2003).

Un esempio positivo di playground inclusivo, è il Melis Stokepark, progettato a l'Aia, Paesi Bassi, dallo studio di architettura Carve, nel 2010. La costruzione, situata all'interno di un parco, non è recintata. Non è un insieme di attrezzature, perché le attrezzature danno vita ad un progetto integrato composto da elementi naturali e costruiti. Ha una forma ad anello che costituisce un percorso con molti cambi di quota ed è, al tempo stesso, un confine permeabile in più punti. Le pareti esterne dell'anello sono rivestite in legno con supporti per l'arrampicata, mentre quelle interne, rivestite da materiale antitrauma di colore blu, sono superfici inclinate da scalare, su cui scivolare o, comunque, da usare secondo le proprie abilità. La forma curva genera un ambiente raccolto, che risulta di aiuto per i bambini che hanno difficoltà a rapportarsi con i grandi spazi aperti. All'interno, in-

torno e sull'anello c'è ampio spazio per i giochi attivi di varie difficoltà, giochi di movimento (arrampicata, scivolo), di manipolazione e costruzione (sabbia) e giochi di fantasia e di ruolo (tunnel, piattaforme e rifugi). Melis Stokepark è uno spazio per giocare in cui trovano espressione aspirazioni e storie diverse, anche fra loro contrapposte, un ambiente ibrido in cui le relazioni che si intrecciano danno al luogo forma e identità.

Conclusioni

Nella pedagogia relazionale di Malaguzzi (1995) il bambino apprende interagendo con il suo ambiente, trasformando attivamente le sue relazioni con il mondo degli adulti, delle cose, degli eventi e, in forme originali, con i coetanei, partecipando alla costruzione di sé e dell'altro da sé.

In questo processo dinamico, i playground potrebbero svolgere un ruolo importante.

I playground dovrebbero essere pensati come una ri-

sorsa individuale, sociale ed urbana. Come ogni spazio pubblico, il loro progetto dovrebbe incrociare creativamente la dimensione etica del problema (perché?) con quella sociale (per chi?) e quella architettonica (come?). Dovrebbero essere luoghi che parlano di comunanza come condivisione, di convivialità, di piacere e senso di appartenenza. Luoghi di svago e di apprendimento, di espressione di sé, di creatività, di relazione e dialogo con gli altri e con il paesaggio naturale ed urbano.

Per conseguire questi obiettivi, il progetto del playground deve essere ispirato da una visione culturale diversa e più ambiziosa che abbia come obiettivo il benessere del bambino, di ogni bambino, nel suo contesto di vita. Una visione interdisciplinare che superi le tipologie e le modalità operative invalse e sia capace di fare del playground un laboratorio di creatività e di inclusione sociale e del bambino che lo 'abita' – come scrive Francesco Tonucci – un esploratore, un ricercatore, un inventore.

pagina a fronte

Fig. 8 – *Nidondolo* di Mitzi Bollani, un'attrezzatura che promuove situazioni di gioco collettive (foto: per gentile concessione di MODO arredo srl, Campodoro, Padova).



Note

¹ La difficoltà di accesso alle risorse rappresenta, insieme all'ineadeguata partecipazione sociale, alla mancanza di integrazione sociale e di potere, un fattore peculiare di esclusione sociale, la quale, ormai, ha sostituito la povertà nell'analisi della iniquità sociale (Edwards, 2001).

² L'Approccio delle Capacità – che si basa sull'idea che la 'diversità' è una caratteristica precipua dell'umanità, cioè che ciascun individuo è diverso dagli altri nelle caratteristiche personali e per le circostanze sociali e ambientali in cui vive – (Sen, 1987; Nussbaum, 2011) rappresenta un coerente approdo culturale dell'Accessibilità.

³ Frost (1992) ha classificato le attività di gioco in tre categorie: attività funzionali (correre, arrampicarsi, scivolare ecc.); attività costruttive (costruire capanne e rifugi, manipolare ecc.); attività simboliche (giochi di ruolo, drammatici e sociali ecc.).

⁴ La grande pedagogista svedese Ellen Key, nel suo libro *Barnets århundrade (Il secolo del bambino)*, scritto nel 1900 e tradotto in italiano sei anni più tardi, preconizzò quanto poi effettivamente avvenne: il 1900 è stato effettivamente il secolo che ha espresso verso il mondo dell'infanzia un interesse straordinario e capace di spaziare tra i diversi capi del sapere.

⁵ Il termine 'Adventure playground' si deve alla paesaggista Lady Allen of Hurtwood che, peraltro, realizzò, nel 1970, il primo Adventure playground per bambini disabili nel quartiere di Chelsea, a Londra (Lady Allen of Hurtwood, 1968).

Fonti bibliografiche

Axline V. M. 1950, *Entering the Child's World Via Play Experiences*, «Progressive Education», 27, pp. 68-75.

Bartlett S. 2002, *Urban children and the physical environment. Children and the City*, Conference, 11-13 December 2002, Amman, Jordan, Arab Urban Development Institute.

Barton E. E., Wolery M. 2008, *Teaching Pretend Play to Children with Disabilities: A Review of the Literature*, «Early Childhood Special Education», vol. 28, no.2, pp. 109-125.

Bengtsson A. 1970, *Environmental Planning for Children's Play*, Praeger Publishers, New York.

Bengtsson, A. (ed) 1972, *Adventure Playgrounds*, Praeger Publishers, New York (trad. it. Milano, 1975).

Biggeri M., Bellanca N. (a cura di) 2011, *L'approccio delle capacità applicato alla disabilità: dalla teoria dello Sviluppo Umano alla pratica*, Litograf Editor, Cerbara-Città di Castello (PG).

Brown S., Vaughan C. 2009, *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*, Avery Publishing Group, New York.

Canevaro A. 2001, *Bambini e bambine in ospedale. Aiutare ma come?* in *Gioco e studio in ospedale. Creare e gestire un servizio ludico-educativo in un reparto pediatrico*, a cura di M. Capurso, Erickson, Trento.



pagina a fronte

Fig. 9 – Carve, Melis Stokepark, l'Aia, Paesi Bassi, 2010. Un esempio interessante di *playground for all* (foto: per gentile concessione di Carve Landscape Architecture, Amsterdam).

Fig. 10 – Carve, Melis Stokepark, l'Aia, Paesi Bassi, 2010. Particolare del tunnel con seduta (foto: per gentile concessione di Carve Landscape Architecture, Amsterdam).

Ceppi G., Zini M. (a cura di) 1998, *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia.

Edwards C. 2001, *Inclusion*, in *Regeneration: a place for disabled people?*, «Urban Studies», vol. 38, no. 2, pp. 267-286.

Fjørtoft I. 2004, *Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development*, in «Children, Youth and Environments», vol. 14, no. 2, pp. 21-44.

Frost J.L. 1992, *Play and Playscapes*, Delmar Publishers Inc., New York.

Gamba A. 1998, *Il disegno e la narrativa del bambino malato di tumore*, in *Tutti bravi. Psicologia e clinica del bambino portatore di tumore*, a cura di R. Saccomani, Milano, Cortina.

Gould P.R. 1969, *Spatial diffusion. Resource Paper No. 4*, Association of American Geographers, Washington DC.

Hendricks B. 2001, *Designing for Play*, Ashgate Publishing Company, Burlington.

Hendricks B. 2007, *The Power of Playing*, in *Paesaggi Terapeutici*, a cura di A. Ghersi, Alinea, Firenze.

Heseline P., Holborn J. 1987, *Playgrounds: the planning, design and construction of play environments*, Nichols Pub. Co., New York.

Hughes B. 2000, *A Dark and Evil Cul-de-Sac. Has children's play in Belfast been adulterated by the troubles?* M.A. dissertation, Anglia Polytechnic University, Cambridge, <www.playeducation.com> (04/15).

Kozlovsky R. 2007, *Adventure playgrounds and postwar reconstruction*, in *Designing modern childhoods: History, space, and the material culture of children: An international reader*, eds. M. Gutman, N. de Coninck-Smith, Rutgers University Press, Rutgers NJ.

Lauria A. 2003, *Esigenze dell'uomo e progettazione degli habitat*, in Id. (a cura di) *Persone "reali" e progettazione dell'ambiente costruito*, Maggioli, Rimini.

Lauria A. 2011, *La progettazione esigenziale nella dimensione culturale dell'abitare*, in *La ricerca tra innovazione, creatività e progetto*, a cura di R. Bolici, M. Gambaro, A. Tartaglia, FUP, Firenze.

Lauria A. (a cura di) 2012, *I piani per l'accessibilità. Una sfida*

per promuovere l'autonomia dei cittadini e valorizzare i luoghi dell'abitare, Gangemi, Roma.

Lauria A. 2013, *Florence Accessibility Lab*, <http://issuu.com/dida-unifi/docs/brochure-stampa-vers-it> (04/15).

Lauria A. 2014a, *Accessibilità*, <http://www.wikitecnica.com/accessibilita-tecnologia-edilizia> (04/15).

Lauria A. 2014b, *L'Accessibilità come "sapere abilitante" per lo Sviluppo Umano: il Piano per l'Accessibilità*, «TECHNE Journal of Technology for Architecture and Environment», 7, pp. 125-131.

Lauria A. 2015, *L'approccio esigenziale-prestazionale e la qualità dell'abitare*, in *Tecnologia e progetto per la ricerca in Architettura*, a cura di A. Claudi de Saint Mihiel, Clean Edizioni, Napoli, pp. 52-64.

Lady Allen of Hurtwood 1968, *Planning for Play*, Thames and Hudson, London.

Lady Allen of Hurtwood 1965, *Recreation: Junkyard Playground*, «New York: Times», 25 June 1965, <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,833789,00.html> (04/15).

Louv R. 2005, *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin, Chapel Hill N.C. (trad. it. Milano, 2006).

Malagigi E. 2014, *Design per l'infanzia. Giochi di forme, colori e materiali*, in *Diritto al gioco nell'infanzia*, a cura di L. De Sanctis, Fefè, Roma.

Malaguzzi L. 1995, *La storia, le idee, la cultura, in I cento linguaggi dei bambini* a cura di C. Edwards, L. Gandini, G. Foreman, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).

Moles A., Romher E. 1985, *I labirinti del vissuto. Tipologia dello spazio e immagini della comunicazione*, Marsilio, Venezia.

Moore R. C. 1997, *The Need of Nature: A Childhood Right*, in «Social Justice», vol. 24, no. 3, pp. 203-220. Montalti M. 2012, *Area problema. Le aree e le attrezzature per il gioco*, in *I piani per l'accessibilità. Una sfida per promuovere l'autonomia dei cittadini e valorizzare i luoghi dell'abitare* a cura di A. Lauria, Gangemi, Roma.

Montalti M. 2014, *Playground: spazio per il gioco, risorsa per la comunità. Principi e criteri per la progettazione del playground terapeutico*, Tesi di dottorato.

Fig. 11 – Carve, Melis Stokepark, l'Aia, Paesi Bassi, 2010. Tappeto elastico integrato nella pavimentazione (foto: per gentile concessione di Carve Landscape Architecture, Amsterdam).

- Montessori M. 1950, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Muñoz S. A. 2009, *Children in the outdoors: a literature review*. Sustainable Development Research Centre, <<http://tcrsb.ednet.ns.ca/hal/Professional%20Documents/Children%20and%20The%20Outdoors%20-%20A%20Literature%20Review.pdf>> (04/15).
- New R.S., Cochran M. (eds) 2007, *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, 4 voll., III, Praeger Publishers, New York.
- Nussbaum M. 2011, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press (trad. it. Bologna, 2012).
- NYC 2010, *Active design guidelines. Promoting physical activity and health in design*, <<http://centerforactivedesign.org/dl/guidelines.pdf>> (04/15).
- Olwig K. F., Gullov E. (eds) 2013, *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*, Routledge, London.
- Peraro W., Uboldi R. 2008, *Il Robinsonismo come metodo. L'utilizzazione dei materiali di recupero. Rischio e sicurezza in un campo Robinson*, Marco Valerio Editore, Torino.
- Petrella F., Romitti I. (a cura di) 1998, *Gli spazi verdi per il gioco dei bambini*, Alinea Editrice, Firenze.
- Pontiggia G. 2000, *Nati due volte*, Mondadori, Milano.
- Sacratò L., Venerito A.M., Franzoni E. 2007, *Il ruolo del gioco in ospedale. Dagli aspetti teorici alle sue applicazioni clinico-terapeutiche*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI).
- Scott L.M. 2000, *Evaluating intra-metropolitan accessibility in the information age: operational issues, objectives and the implementation*, in *Information, place, and cyberspace*, eds. D.G. Janelle, D.C. Hodge, issues in accessibility, Springer, Berlin, pp. 21-45.
- Sen A. 1987, *On Ethic and Economics*, Basil Blackwell, Oxford (trad. it. Bari, 1988).
- Solomon S. 2005, *American Playgrounds Revitalizing Community Space*. University Press of New England, Hanover and London.
- Sturrock G., Else P. 1998, *The playground as therapeutic space: Playwork as healing – The Colorado Paper*, Ludemos Press, Leigh-on-Sea.
- Titman W. 1994, *Special Places, Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds*, World Wide Fund For Nature/ Learning through Landscapes, UK.
- Tonucci F. 2002, *Se i bambini dicono: adesso basta!* Laterza, Roma-Bari.
- Tonucci F. 2005, *La città dei bambini*, Laterza, Bari.
- United Nations 2006, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Vislie L. 2003, *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 18, no. 1, pp. 17-35.
- Vittoria E. 2008, *Il legno amico dell'uomo*, in *Intorno a Pinocchio. Pinocchio sublimato dalla letteratura all'arte*, a cura di A. Capasso, Armando, Roma.
- Ward C. 1978, *The Child in the City*, Architectural Press, London (trad. it. Napoli, 2000).
- Webb S., Brown F. 2003, *Playwork in Adversity: Working with Abandoned Children*, in *Playwork: Theory and Practice*, F. Brown, Open University Press, Buckingham, pp. 157-175.
- Webb S., Brown F. 2005, *Children without Play*, «Journal of Education», 35, pp. 139-158.
- Whitebread D., Basilio M., Kvalja M., Verma M. 2012, *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*, <http://www.importance-ofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf> (04/15).
- WHO 2008, *Benefits of Physical Activity*, <http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/> (04/15).
- Wilson P. 2009, *The Playwork Primer, College Park (MD): Alliance for Childhood*, <<http://www.imaginationplayground.com/images/content/3/2/3239/playwork-primer.pdf>> (04/15).
- Wurman R.S. 1989, *Information Anxiety*, Doubleday, New York (trad. it. Milano, 1991).

